

# **EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE METODOLOGIAS ATIVAS: PASEM/ MERCOSUL**

***EXPERIENCIAS INNOVADORAS  
DE METODOLOGÍAS ACTIVAS:  
PASEM/ MERCOSUR***

Elisa Emi Tanaka  
Milena Kanashiro  
Lucy Megumi Yamauchi  
Jeani Delgado Paschoal Moura  
Ângela Maria de Sousa Lima  
Amarildo Pasini  
Karina Keller Marques da Costa Flaiban  
Maria Helena Dantas de Menezes Guariente  
(organizadores)

**EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE  
METODOLOGIAS ATIVAS: PASEM/ MERCOSUL**

**EXPERIENCIAS INNOVADORAS  
DE METODOLOGÍAS ACTIVAS:  
PASEM/MERCOSUR**

Reitora

Berenice Quinzani Jordão

Vice-Reitor

Ludoviko Carnasciali dos Santos

## CONSELHO CIENTÍFICO

Claudivan Sanches Lopes

*Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá/PR*

Daiane Heloisa Nunes

*Instituto Federal Catarinense - Campus Santa Rosa do Sul/SC*

Lígia Wilhelms Eras

*Instituto Federal de Santa Catarina, Campus de Xanxerê/SC*

Marcos Clair Bovo

*Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/FECILCAM,  
Campo Mourão/PR.*

Marcelo Augusto Rocha

*Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, Foz do Iguaçu/PR*

Marquiana Freitas Vilas Boas Gomes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Campus de Guarapuava/PR*

Vania Regina Camargo Fontanella

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS*

Revisão Normas ABNT

*Rosane S. Alvares Lunardelli*

Tradutora do Espanhol

*Raíssa Karini Velasco*

Design Capa

*Paula Hatadani*

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

E96    Experiências inovadoras de metodologias ativas [livro eletrônico]  
      : PASEM/ MERCOSUL = Experiencias innovadoras de  
      metodologías activas : PASEM/ MERCOSUR / Elisa Emi  
      Tanaka...[et al.] (organizadores). – Londrina : Universidade  
      Estadual de Londrina, 2017.  
      1 Livro digital : il.

Vários autores.

Edição bilíngue: português e espanhol.

Inclui bibliografia.

Disponível em: [www.uel.br/prograd/gepe](http://www.uel.br/prograd/gepe)

ISBN 978-85-7846-479-0

1. Professores universitários – Formação. 2. Prática de ensino.  
I. Tanaka, Elisa Emi. II. Programa de Apoio ao Setor Educacional  
do Mercosul. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título:  
Experiencias innovadoras de metodologías activas : PASEM/  
MERCOSUR.

CDU 378.12

---

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	10
<i>Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
APRESENTAÇÃO .....	16
<i>Os organizadores</i>	
TRILHAS URBANAS: CONHECENDO LONDRINA.....	26
<i>Jeani Delgado Paschoal Moura e Carlos Alberto Hirata</i>	

### PARTE I - SER PROFESSOR: O DESAFIO

IMPORTÂNCIA DO SER PROFESSOR: INCLUSÃO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO .....	62
<i>Léa das Graças Camargos Anastasiou</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GESTÃO CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE .....	122
<i>Marilene Cesário, Evelyn Secco Faquin, Juliana Bayeux Dascal e Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
SER “GEPE” E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EMERGÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EDUCACIONAL .....	160
<i>Michele Salles El Kadri, Valdirene Filomena Zorzo-Veloso, Silvia Galvão de Souza Cervantes, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres e Karina Keller Marques da Costa Flaiban</i>	
GRUPO DE ESTUDOS EM PRÁTICAS DE ENSINO (GEPE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES DA UEL .....	206
<i>Ângela Maria de Sousa Lima e Marilene Cesário</i>	

## INDICE

PRÓLOGO .....	11
<i>Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
PRESENTACIÓN .....	17
<i>Los organizadores</i>	
RUTAS URBANAS: CONOCIENDO LONDRINA .....	27
<i>Jeani Delgado Paschoal Moura y Carlos Alberto Hirata</i>	

### PARTE I - SER PROFESSOR: O DESAFIO

IMPORTANCIA DE SER PROFESOR: INCLUSIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA .....	63
<i>Léa das Graças Camargos Anastasiou</i>	
FORMACIÓN CONTINUA EN UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GESTIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE .....	123
<i>Marilene Cesário, Evelyn Secco Faquin, Juliana Bayeux Dascal y Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
SER “GEPE” Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: EMERGENCIA DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA EDUCATIVA .....	161
<i>Michele Salles El Kadri, Valdirene F. Zorzo-Veloso, Silvia Galvão de Souza Cervantes, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres y Karina Keller Marques da Costa Flaiban</i>	
GRUPO DE ESTUDIOS EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA (GEPE) Y SUS CONTRIBUCIONES PARA LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE UEL.....	207
<i>Ângela Maria de Sousa Lima y Marilene Cesário</i>	

## PARTE II - SER PROFESSOR: O APRENDIZADO

EXPERIÊNCIAS PREMIADAS E COMPARTILHADAS: O PRÊMIO PAULO FREIRE, DO PROGRAMA DE APOIO AO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (PASEM) .....	258
<i>Elisa Emi Tanaka, Milena Kanashiro, Gisele Maria de Andrade de Nóbrega e Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
PROGRAMA CINEDUCA - EDUCAR O OLHAR: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL (Uruguai) .....	282
<i>Cecilia Etcheverry, Graciela Acerbi, Silvana Espiga e Johanna Holt</i>	
ASTRONOMIA E INCLUSÃO: UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS A PARTIR DE UMA APROXIMAÇÃO MULTISSENSORIAL (Argentina) .....	302
<i>Alexis Mancilla, Javier Maya, Silvina Pérez Álvarez e Beatriz García</i>	
METODOLOGIA CIENTÍFICA AO ALCANCE DE TODOS (MCAT) COMO TÉCNICA PARA GERAÇÃO DE PROJETOS (Brasil) .....	344
<i>Celicina Borges Azevedo, Felipe Azevedo Silva Ribeiro, Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura, Natália Rocha Celedonio, Maria Goretti Silva e Aécio Cândido de Sousa</i>	
VIVENCIANDO AS EXPERIÊNCIAS .....	378
<i>Amarildo Pasini, Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio, Juliana Bayeux Dascal, Lucy Megumi Yamauchi e Maurênia Nielsen</i>	



## PARTE II - SER PROFESSOR: O APRENDIZADO

EXPERIÊNCIAS PREMIADAS Y COMPARTIDAS: EL PREMIO PAULO FREIRE, DEL PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR (PASEM).....	259
<i>Elisa Emi Tanaka, Milena Kanashiro, Gisele Maria de Andrade de Nóbrega y Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
PROGRAMA CINEDUCA - EDUCAR O OLHAR: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL CINEDUCA (URUGUAI) .....	283
<i>Cecilia Etcheverry, Graciela Acerbi, Silvana Espiga e Johanna Holt</i>	
ASTRONOMIA E INCLUSÃO: UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS BASEADO NA PERCEPÇÃO MULTISSENSORIAL DA NATUREZA (ARGENTINA).....	303
<i>Alexis Mancilla, Javier Maya, Silvina Pérez Álvarez e Beatriz García</i>	
METODOLOGÍA CIENTÍFICA AL ALCANCE DE TODOS (MCAT) COMO TÉCNICA PARA GENERACIÓN DE PROYECTOS (BRASIL) .....	345
<i>Celicina Borges Azevedo, Felipe Azevedo Silva Ribeiro, Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura, Natália Rocha Celedonio, Maria Goretti Silva y Aécio Cândido de Sousa</i>	
VIVIENDO LAS EXPERIENCIAS .....	379
<i>Amarildo Pasini, Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio, Juliana Bayeux Dascal, Lucy Megumi Yamauchi y Maurênia Nielsen</i>	

## PREFÁCIO

Educar é gerar vida... com esta frase inicio o texto que me foi presenteado pelos integrantes do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE), formado por professores que acreditam na educação de qualidade e fazem de sua ação docente vida para seus alunos e colegas de profissão.

A carreira docente se faz ofício imprescindível para uma nação. Ela se delinea no encontro de pessoas, no caso professor e alunos, professor e professor, alunos e alunos, assim como no encontro de olhares, de saberes e de experiências. Deste modo acontece o aprendizado... Aprendizado que acrescenta, muda, transforma, encanta pessoas e renova espaços sociais.

Num tempo com tantas mudanças e incertezas os professores mantêm papel de destaque. Explico: destaque por estar entre pessoas que esperam aprender para crescer, avançar, progredir em suas ideias, ampliar conhecimentos, renovar aspirações, interferir positivamente nas ações pessoais e profissionais.

Contudo, trabalhar pedagogicamente neste tempo não tem sido nada fácil. Tempo de globalização da informação... Tempo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tempo em que os celulares nos aproximam de quem está longe e nos afastam de quem está perto. Tempo que urge e que por si só exige a busca permanente e compromissada pela qualificação em ser professor reflexivo, crítico, com sabedoria e postura pedagógica, condizente ao tempo e ao conhecimento do aqui e agora, para um amanhã que se aproxima cada dia mais depressa.

Há que se pensar coletivamente na diversidade de técnicas de ensino, nas possibilidades do processo de ensinar e de apreender com uso de metodologias ativas, por meio da flexibilidade metodológica que coloca o aluno no centro da busca do conhecimento e que permite o alcance dos princípios norteadores de uma proposta pedagógica que se faz inovadora e condizente com um curso de graduação de qualidade.

## PRÓLOGO

Educar es generar vida... con esta frase inicio el texto que me fue regalado por los integrantes del Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza – GEPE, formado por profesores que creen en la educación de calidad y hacen de su acción docente vida para sus alumnos y colegas de profesión.

La carrera docente se hace oficio imprescindible para una nación. Ella se delinea en el encuentro de personas, en el caso profesor y alumnos, profesor y profesor, alumnos y alumnos, así como en el encuentro de miradas, de saberes y de experiencias. De esta forma ocurre el aprendizaje... Aprendizaje que agrega, cambia, transforma, encanta personas y renueva espacios sociales.

En un tiempo con tantos cambios e inseguridades los profesores mantienen un rol de destaque. Explico: destaque por estar entre personas que esperan aprender para crecer, avanzar, progresar en sus ideas, ampliar conocimientos, renovar aspiraciones, interferir positivamente en las acciones personales y profesionales.

Sin embargo, trabajar pedagógicamente en este tiempo no ha sido nada fácil. Tiempo de globalización de la información... Tiempo de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tiempo en que los celulares nos acercan de quien está lejos y nos aleja de quien está cerca. Tiempo que exige, que exige la busca permanente y comprometida por la cualificación en ser profesor reflexivo, crítico, con sabiduría y postura pedagógica, condeciente al tiempo y al conocimiento del aquí y ahora, para el futuro que se acerca cada día más rápido.

Hay que pensar colectivamente en la diversidad de técnicas de enseñanza, en las posibilidades del proceso de enseñar y de aprehender con uso de metodologías activas, a través de la flexibilidad metodológica que pone el alumno en el centro de la busca del conocimiento y que permite alcanzar los principios orientadores de una propuesta pedagógica que se hace innovadora y condeciente con un curso de graduación de calidad.

E neste bojo de novas situações e necessidades cada vez mais dinâmicas é premente considerar as características dos estudantes ingressantes no mundo universitário e junto a estes aprender a empregar as TICs como ferramenta para as atividades curriculares.

Ser inovador na estratégia metodológica, sem esquecer de valorizar o papel das relações humanas e interativas entre aluno e professor. Afinal, ainda cabe a todos o aperfeiçoamento dessas relações, buscando maximizar as potencialidades dos jovens por meio da mediação e de atividades pedagógicas que os desafiem na busca pela competência profissional.

Para tanto, é preciso compreender que a formação universitária, para o momento atual e para o tempo que virá, deve ser pautada em valores humanos e conhecimentos realmente norteadores, que mirem a construção coletiva de uma sociedade mais justa e mais fraterna para todos, indistintamente.

O exercício docente, numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública, tem enfrentado desafios constantes, no fazer rotineiro da sala de aula e nos campos de prática. Os professores são levados a repensar como experienciar o novo na formação universitária e, ao mesmo tempo, consolidar e manter a qualidade do ensino da graduação.

Para equalizar as ações pedagógicas e administrativas dos cursos de graduação também há que se dar tempo para os professores aprimorarem suas competências pessoais, acadêmicas e profissionais, por meio de momentos de construção e partilha coletiva da sua ação docente. Foi neste espaço de tempo, neste cenário universitário, para suprir essas demandas de formação continuada, que surgiu o GEPE!

O que se busca nas atividades propostas por este grupo de professores da UEL, de diferentes áreas do conhecimento, é apontar caminhos possíveis para uma ação docente mais consciente e mais assertiva, que almeja enfrentar, aqui e agora, com coragem e audácia, os desafios, as dificuldades e as potencialidades do fascínio que é a educação.

Y en esta perspectiva de nuevas situaciones y necesidades cada vez más dinámicas es urgente considerar las características de los estudiantes ingresantes en el mundo universitario y junto a ellos aprender a emplear las TICs como herramienta para las actividades curriculares.

Ser innovador en la estrategia metodológica, sin olvidar de valorar el rol de las relaciones humanas y de integración entre alumno y profesor. Pues, aún compite a todos el perfeccionamiento de esas relaciones, buscando agrandar las potencialidades de los jóvenes a través de la mediación y de actividades pedagógicas que los desafíen en la busca por la competencia profesional.

Para tanto, es necesario comprender que la formación universitaria, en el momento actual y para el tiempo que vendrá, debe basarse en valores humanos y conocimientos realmente orientadores, que tengan como objetivo la construcción colectiva de una sociedad más justa y más fraterna para todos, indistintamente.

El ejercicio docente, en una IES (Institución de Enseñanza Superior) pública, ha enfrentado desafíos constantes, en el hacer cotidiano del aula y en las áreas de práctica. Lo que lleva los profesores a repensar como experimentar lo nuevo en la formación universitaria mientras consolida y mantiene la calidad en la enseñanza de la graduación.

Y para equilibrar las acciones pedagógicas y administrativas de los cursos de graduación también hay que darse el tiempo necesario para que los profesores perfeccionen sus competencias personales, académicas y profesionales, a través de momentos de construcción e intercambio colectivo de su acción docente. Fue en este espacio de tiempo, en este escenario universitario, para suministrar esas demandas de formación continua, ¡que surgió el GEPE!

Lo que se busca en las actividades propuestas por este grupo de profesores de UEL, de diferentes áreas del conocimiento, es apuntar caminos posibles para una acción docente más consciente y más asertiva, que anhela enfrentar, aquí y ahora, con coraje y audacia, los desafíos, las dificultades y las potencialidades de lo apasionante que es la educación.

E nesta seara, às vezes árida, mas sempre com propostas inovadoras, que se tem provocado o *modus operandi* diferenciado do professor universitário, que almeja o sucesso da graduação, com os olhos atentos no perfil do ingressante, mas sobretudo com ações bem planejadas na formação completa do egresso que se quer formar. O momento institucional exige a sistematização de ações importantes que façam alavancar os cursos de graduação da UEL, por isso torna-se imprescindível apoiar as atividades do GEPE/UEL.

Mais do que nunca, se faz necessário a institucionalização do GEPE como espaço de reflexão pedagógica e de proposições para a efetivação de práticas educativas mais integradoras, construídas na relação ativa e democrática entre professor, estudante e conhecimento. Faz-se preciso colocar em foco a ação inovadora do professor e sua formação permanente. Esse propósito desafia o GEPE na assessoria curricular e nos cursos de formação de professores do Ensino Superior.

Neste livro se desvela pensamentos e ações que têm sido construídos processualmente por um grupo de professores motivados por um sonho. Porém, quando estes se aproximam de intervenções concretas e vencedoras, como foi o Prêmio Paulo Freire, do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM) e o Evento Internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas” realizado em outubro de 2015, a realidade os desafia a buscar novos sonhos.

Essa é a qualidade e a especificidade desse grupo inquieto, irreverente e persistente, que ao mobilizar outros professores, no jeito original “tudo junto e misturado”, busca alcançar o que a Universidade pode e deve fazer de melhor – a formação qualificada dos estudantes, pela formação também qualificada de seus professores. Dessa maneira a educação pode gerar vida! Muita vida ao GEPE!

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente*

Y en esta sociedad, a veces árida, aunque siempre con propuestas innovadoras, que se ha provocado el *modus operandi* diferenciado del profesor universitario, que desea el éxito de la graduación, con los ojos atentos al perfil del ingresante, pero sobretudo con acciones bien planificadas en la formación completa del egreso que quiere graduarse. El momento institucional exige la sistematización de acciones importantes que apalanquen los cursos de graduación de UEL, por eso se vuelve imprescindible apoyar las actividades del Grupo de Estudios en Prácticas en Enseñanza (GEPE/UEL).

Más que nunca, se hace necesario la institucionalización del GEPE como espacio de reflexión pedagógica y de proposiciones para la concreción de prácticas educativas más integradoras, construidas en la relación activa y democrática entre profesor, estudiante y conocimiento. Es necesario poner enfoque en la acción innovadora del profesor y su formación permanente. Ese propósito desafía el GEPE en el asesoramiento curricular y en los cursos de formación de profesores de la Enseñanza Superior.

En este libro se desvelan pensamientos y acciones que han sido contruidos técnicamente por un grupo de profesores motivados por un sueño. Sin embargo, cuando estos se acercan de intervenciones concretas y vencedoras, como fue el Premio Paulo Freire, del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) y el Evento Internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas” realizado en octubre de 2015, la realidad los desafía a buscar nuevos sueños.

Esa es la calidad y la especificidad de ese grupo inquieto, irreverente y persistente, que al movilizar otros profesores, en la manera original “tudo junto e misturado” [todo junto y mezclado], busca alcanzar lo que la Universidad puede y debe hacer de mejor – la formación calificada de los estudiantes, por la formación también calificada de sus profesores. ¡De esa manera la educación puede generar vida! ¡Vida larga al GEPE!

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente*

## APRESENTAÇÃO

A presente obra é um convite à reflexão sobre políticas curriculares, práticas inovadoras de ensino na graduação, formação continuada de professores universitários e metodologias ativas, tomando como recorte teórico-metodológico principal os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE), da Universidade Estadual de Londrina/UEL, Paraná, especialmente durante o Evento Internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, realizado nesta instituição entre os dias 27 e 29/10/2015.

O primeiro texto “Trilhas Urbanas: Conhecendo Londrina”, dos autores Jeani Delgado Paschoal Moura e Carlos Alberto Hirata, trata do processo e dos resultados dessa prática de ensino, desenvolvida durante o Evento Internacional na UEL e que serviu como estratégia de acolhimento e de compartilhamento de experiências socioculturais, pelo conhecimento do espaço geográfico e arquitetônico da cidade de Londrina, concretamente apresentado aos participantes do referido intercâmbio.

Abrimos a primeira seção com o texto “Importância do ser Professor: Inclusão de Novas Metodologias para a Melhoria da Qualidade de Ensino”, de Léa das Graças Camargos Anastasiou. Afinal, a professora Léa não só abriu os trabalhos do evento “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, com sua belíssima palestra inicial, como abriu mentes, posturas, olhares e corações para o sentido filosófico, sócio-pedagógico da concepção de política curricular que tem orientado a atuação dos colaboradores e participantes do GEPE desde sua origem.

Como desenvolveu concretamente, nos variados encontros de assessoria curricular para os cursos de graduação da UEL, a autora debate o processo de ensinar e de apreender, com uso de metodologias ativas, deixando pistas aos professores de como alcançar maior interação e envolvimento dos graduandos no seu percurso universitário, focando, com maestria e criatividade, os aspectos do processo metacognitivo.



## PRESENTACIÓN

Esta obra es una invitación a la reflexión sobre políticas curriculares, prácticas innovadoras de enseñanza en la graduación, formación continua de profesores universitarios y metodologías activas, considerando el enfoque teórico-metodológico principal los trabajos desarrollados por el Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza (GEPE), de la Universidade Estadual de Londrina, Paraná, especialmente durante el Evento Internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, realizado en esta institución entre los días 27 y 29/10/2015.

El primer texto “Rutas Urbanas: Conociendo Londrina”, de los autores Jeani Delgado Paschoal Moura y Carlos Alberto Hirata, trata del proceso y de los resultados de esa práctica de enseñanza, desarrollada durante el Evento Internacional en UEL y que sirvió como estrategia de acogida y de intercambio de experiencias socioculturales, por el conocimiento del espacio geográfico y arquitectónico de la ciudad de Londrina, concretamente presentado a los participantes de dicho intercambio.

Abrimos la primera sección con el texto “Importancia de ser Profesor: Inclusión de Nuevas Metodologías para la Mejora de la Calidad de Enseñanza”, de Léa das Graças Camargos Anastasiou. Pues, la profesora Léa no sólo abrió los trabajos del evento “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, con su hermosa conferencia inicial, como abrió mentes, posturas, miradas y corazones para el sentido filosófico, socio-pedagógico de la concepción de política curricular que ha orientado la actuación de los colaboradores y participantes del GEPE desde su origen. Como desarrolló concretamente, en los varios encuentros de asesoramiento curricular para los cursos de graduación de UEL, la autora debate el proceso de enseñar y de aprender, con uso de metodologías activas, dejando pistas a los profesores de cómo alcanzar mayor interacción y participación de los estudiantes de grado en su trayectoria universitaria, enfocando, con maestría y creatividad, los aspectos del proceso metacognitivo.

Na sequência, o livro apresenta o texto “Formação Continuada na Universidade Estadual de Londrina: Gestão Curricular e Prática Docente”, das docentes Marilene Cesário, Evelyn Secco Faquin, Juliana Bayeux Dascal e Maria Helena Dantas de Menezes Guariente. O texto discute os objetivos e as estratégias de trabalho do GEPE/UEL como Projeto Integrado, com foco no Ensino e no desenvolvimento de ações que têm possibilitado a melhoria da qualidade da prática e da formação docente, mostrando relevância de sua atuação diante dos novos desafios da profissionalização para a docência, principalmente para os professores que se encontram em início de carreira. As professoras detalham, com dados quantitativos e qualitativos, a participação dos professores, dos colegiados e dos estudantes no Programa de Formação Docente em Gestão Curricular iniciado na UEL em 2013.

Em seguida, temos o texto “Ser GEPE’ e a Formação de Professores Universitários: Emergência de uma Comunidade de Prática Educacional”, das autoras Michele Salles El Kadri, Valdirene Filomena Zorzo-Veloso, Silvia Galvão de Souza Cervantes, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres e Karina Keller Marques da Costa Flaiban. O texto destaca as vozes dos professores integrantes do GEPE como sujeitos socioculturais ativos, que na oportunidade do Evento Internacional “Intercâmbio de Metodologias Ativas”, verbalizaram suas impressões, avaliações e representações sobre o que é “Ser GEPE”, após atuação significativa que tiveram nas oficinas pedagógicas possibilitadas pelo evento. Com muita sensibilidade, num exercício complexo de aproximação e distanciamento, pelo relato dos participantes, as autoras demonstram as interações, os pertencimentos, as partilhas, os significados e as múltiplas interfaces da trama de relações de ensino-aprendizagem que caracterizam o “Ser GEPE” na UEL. Ainda na primeira seção apresentamos a reflexão das professoras Ângela Maria de Sousa Lima e Marilene Cesário sobre “Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE) e suas Contribuições para as Políticas Curriculares da UEL”.

A continuación, el libro presenta el texto “Formación Continua en la Universidade Estadual de Londrina: Gestão Curricular y Prática Docente”, de las docentes Marilene Cesário, Evelyn Secco Faquin, Juliana Bayeux Dascal y Maria Helena Dantas de Menezes Guariente. El texto discute los objetivos y las estrategias de trabajo del GEPE/UEL como Proyecto Integrado, con enfoque en la Enseñanza y en el desarrollo de acciones que posibilitan el mejoramiento de la calidad de la práctica y de la formación docente, mostrando relevancia de su actuación frente a los nuevos desafíos de la capacitación para la docencia, principalmente para los profesores que se encuentran al inicio de la carrera profesional. Las profesoras detallan, con datos cuantitativos y cualitativos, la participación de profesores, de órganos colegiados y de los estudiantes en el Programa de Formación de Docente en Gestión Curricular iniciado en UEL desde el 2013.

En seguida, tenemos el texto “Ser GEPE’ y la Formación de Profesores Universitarios: Emergencia de una Comunidad de Prática Educativa”, de las autoras Michele Salles El Kadri, Valdirene F. Zorzovelo, Silvia Galvão de Souza Cervantes, Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres y Karina Keller Marques da Costa Flaiban. El texto destaca las voces de los profesores integrantes del GEPE como sujetos socioculturales activos, que en la oportunidad del Evento Internacional “Intercambio de Metodologías Activas”, dieron voz a las impresiones, evaluaciones y representaciones sobre qué es “Ser GEPE”, tras actuación significativa que tuvieron en los talleres pedagógicos posibilitados por el evento. Con mucha sensibilidad, en un ejercicio complejo de acercamiento y alejamiento, por el relato de los participantes, las autoras demuestran las integraciones, las atribuciones, los intercambios, los significados y las múltiples interfaces de la trama de relaciones de enseñanza-aprendizaje que caracteriza el “Ser GEPE” en UEL. Aún en la primera sección presentamos la reflexión de las profesoras Ângela Maria de Sousa Lima y Marilene Cesário sobre “Grupo de Estudios en Práticas de Enseñanza (GEPE) y sus aportes para las Políticas Curriculares de UEL”.

Ambas buscam problematizar a característica de fórum permanente do GEPE, o que, segundo elas, tem contribuído para o aprofundamento das discussões coletivas sobre políticas curriculares no espaço da graduação e apontado alternativas para a constituição de uma política de formação continuada de professores na Universidade Estadual de Londrina, iniciando pelo acúmulo dos resultados bem sucedidos colhidos na capacitação/atualização do corpo docente das licenciaturas e dos bacharelados desta instituição.

A segunda seção inicia com o texto “Experiências Premiadas e Compartilhadas: o Prêmio Paulo Freire, do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM)”, das autoras Elisa Emi Tanaka, Milena Kanashiro, Gisele Maria de Andrade de Nóbrega e Maria Helena Dantas de Menezes Guariente, docentes que receberam o Prêmio “Paulo Freire” do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM), nos dias 24 e 25 de novembro de 2014, no Encuentro Regional de Cierre del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras, realizado em Colonia del Sacramento, no Uruguai, em nome dos integrantes do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE) da UEL. O texto narra o processo de construção e de ápice do trabalho premiado, que documentou as experiências dos professores universitários da UEL, na institucionalização desse espaço de discussão e reflexão sobre a prática educativa, com ênfase na relação professor, aluno e conhecimento, e na busca por melhorias na qualidade da formação profissional nos cursos de graduação com foco na revisão da ação docente, das práticas de ensino e das formulações curriculares mais interativas.

Em seguida trazemos o texto “Programa Cineduca - educar o olhar: o desenvolvimento de competências na educação audiovisual (Uruguai)”, das autoras Cecilia Etcheverry, Graciela Acerbi, Silvana Espiga e Johanna Holt.

Ambas buscan problematizar la característica de foro permanente del GEPE, que, según ellas, ha contribuido para la profundización de las discusiones colectivas sobre políticas curriculares en el espacio de la graduación y orientando alternativas para la constitución de una política de formación continua de profesores en la Universidade Estadual de Londrina, inicia por la culminación de los resultados exitosos acogidos en la capacitación/actualización del cuerpo docente de las licenciaturas de esta institución.

La segunda sección inicia con el texto “Experiencias Premiadas y Compartidas: el Premio Paulo Freire, del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)”, de las autoras Milena Kanashiro y Elisa Emi Tanaka, docentes que recibieron el Premio “Paulo Freire” del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), los días 24 y 25 de noviembre de 2014, en el Encuentro Regional de Cierre del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras, realizado en Colonia del Sacramento, en Uruguay, en representación de los integrantes del Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza (GEPE) de UEL. El texto fue escrito también por Gisele Maria de Andrade de Nóbrega y Maria Helena Dantas de Menezes Guariente, que narran el proceso de construcción y de culminación del trabajo premiado, que documentó las experiencias de los profesores universitarios de UEL, en la institucionalización de ese espacio de discusión y reflexión sobre la práctica educativa, con énfasis en la relación profesor, alumno y conocimiento, y en la busca por la mejora en la calidad de la formación profesional en los cursos de graduación con enfoque en la revisión de la acción docente, de las prácticas de enseñanza y de las formulaciones curriculares más integradoras.

En seguida traemos el texto “Programa Cineduca - Educar la Mirada: el Desarrollo de Competencias en la Educación Audiovisual Cineduca (Uruguay)”, de las autoras Cecilia Etcheverry, Graciela Acerbi, Silvana Espiga y Johanna Holt.

Este foi um dos projetos premiados, que esteve no Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras no Uruguai e também na UEL, em outubro de 2015, ofertando oficinas pedagógicas para professores e graduandos e refletindo sobre práticas tecnológicas e didáticas inovadoras no que tange ao uso de recursos áudio-visuais.

O texto “Astronomia e Inclusão: um espaço de múltiplas aprendizagens a partir de uma aproximação multissensorial (Argentina)”, das autoras Alexis Mancilla, Javier Maya, Silvina Pérez Álvarez e Beatriz García, também premiado pelo Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul, se configura como uma lição de inovação metodológica e didático-científica no campo das “Metodologias Ativas”, ao problematizar, após aplicação prática nas oficinas com profissionais da educação da UEL, como é possível atingir múltiplas e significativas aprendizagens desenvolvendo as percepções multissensoriais em ambientes inclusivos.

A obra prossegue com o texto “Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) como Técnica para Geração de Projetos (Brasil)”, das professoras Celicina Borges Azevedo, Felipe Azevedo Silva Ribeiro, Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura, Natália Rocha Celedonio, Maria Goretti Silva e Aécio Cândido de Sousa. O texto reflete o trabalho desenvolvido na oficina pedagógica ministrada pela professora Celicina Borges Azevedo, da Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, do Rio Grande do Norte, apresentado na Universidade Estadual de Londrina em forma de oficina, quando esta encantou todos os participantes do evento internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas” com a partilha de conhecimentos e estratégias metodológicas acessíveis para elaboração de planos/projetos de pesquisa científica, utilizando histórias em quadrinhos e os exemplos de sua atuação em escolas públicas de ensino médio no semiárido potiguar.

Este fue uno de los proyectos premiados, que estuvo en el Encuentro Regional de Cierre del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras en Uruguay y también en UEL, en octubre de 2015, ofreciendo talleres pedagógicos para profesores y estudiantes de grado y reflexionando sobre prácticas tecnológicas y didácticas innovadoras en lo que atañe al uso de recursos audiovisuales.

El texto “Astronomía e Inclusión: Un espacio de Aprendizajes Múltiples Basado en la Percepción Multisensorial de la Naturaleza (Argentina)”, de las autoras Alexis Mancilla, Javier Maya, Silvina Pérez Álvarez y Beatriz García, también premiado por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, se configura como una lección de innovación metodológica y didáctico-científica en el campo de las “Metodologías Activas”, al problematizar, tras aplicación práctica en los talleres con profesionales de la educación de UEL, como es posible alcanzar múltiples y significativos aprendizajes desarrollando las percepciones multisensoriales en ambientes inclusivos.

La obra prosigue con el texto “Metodología Científica al Alcance de Todos (MCAT) como Técnica para Generación de Proyectos (Brasil)”, de los profesores Celicina Borges Azevedo, Felipe Azevedo Silva Ribeiro, Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura, Natália Rocha Celedonio, Maria Goretti Silva y Aécio Cândido de Sousa. El texto refleja el trabajo desarrollado en el taller pedagógico ministrado por la profesora Celicina Borges Azevedo, de la Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, presentado en la Universidade Estadual de Londrina en forma de taller, cuando ésta encantó a todos los participantes del evento internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas” con el intercambio de conocimientos y estrategias metodológicas accesibles para elaboración de planes/proyectos de pesquisa científica, utilizando historietas y los ejemplos de su actuación en escuelas públicas de enseñanza secundaria en el semiárido *potiguar* [referente a Rio Grande do Norte].

Finalizamos o livro com o texto “Vivenciando as Experiências”, dos integrantes do GEPE/UEL Amarildo Pasini, Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio, Juliana Bayeux Dascal, Lucy Megumi Yamauchi e Maurênia Nielsen. Dentro do espírito de equipe, embasados na interdisciplinaridade e na reciprocidade de fazeres/saberes docentes, os autores narram o percurso, as contribuições e os principais resultados atingidos pelo trabalho coletivo do GEPE na Universidade Estadual de Londrina. Inspirados nas reflexões da professora Léa das Graças Camargos Anastasiou, os autores mostram a relevância de concepções metodológicas que partem da participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva e de respeito às diferenças e às diversidades desses sujeitos sócio-históricos e culturais, também produtores de conhecimentos.

Em síntese, esta obra não se resume aos resultados e contribuições do evento internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, organizado pelo GEPE. Ela sintetiza teorizações, debates, diálogos, compartilhamentos e reflexões de múltiplos encontros coletivos e interdisciplinares entre professores de diferentes áreas do conhecimento, preocupados com o aprimoramento das políticas curriculares de ensino de graduação na Universidade Estadual de Londrina, que acreditam na melhoria da qualidade da formação dos estudantes pela melhoria da prática pedagógica dos seus professores-pesquisadores.

*Os organizadores*



Finalizamos el libro con el texto “Viviendo las Experiencias”, de los integrantes del GEPE/UEL Amarildo Pasini, Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio, Juliana Bayeux Dascal, Lucy Megumi Yamauchi y Maurênia Nielsen. Dentro del espíritu de equipo, basados en la interdisciplinariedad y en la reciprocidad de quehaceres/saberes docentes, los autores narran el recorrido, los aportes y los principales resultados alcanzados por el trabajo colectivo del GEPE en la Universidade Estadual de Londrina. Inspirados en las reflexiones de la profesora Léa das Graças Camargos Anastasiou, los autores muestran la relevancia de concepciones metodológicas que originan de la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, en una perspectiva inclusiva y de respeto a las diferencias y a las diversidades de esos sujetos socio-históricos y culturales, también productores de conocimientos.

En síntesis, esta obra no se resume a los resultados y aportes del evento internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, organizado por el GEPE. Ella sintetiza teorizaciones, debates, diálogos, intercambios y reflexiones de múltiples encuentros colectivos e interdisciplinarios entre profesores de diferentes áreas de conocimiento, preocupados con el perfeccionamiento de las políticas curriculares de enseñanza de graduación en la Universidade Estadual de Londrina, que creen en la mejora de la calidad de formación de los estudiantes a través de la mejora de la práctica pedagógica de sus profesores-investigadores.

Los organizadores

## TRILHAS URBANAS: CONHECENDO LONDRINA

*Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>1</sup>*

*Carlos Alberto Hirata<sup>2</sup>*

### Introdução

Londrina, Paraná, sediou o “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, onde ocorreu a troca de experiências de professores e acadêmicos da Universidade Estadual de Londrina/UEL com educadoras do Uruguai, Paraguai e Argentina, fruto das premiações da primeira edição do Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente – Prêmio Paulo Freire, financiado pelo Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul/PASEM. Este intercâmbio, realizado em outubro de 2015, teve o propósito de disseminar experiências inovadoras de temas interdisciplinares, desafiando os docentes a usarem tais experiências formativas como referência em suas atividades pedagógicas na universidade, visando a melhoria dos cursos de graduação.

A recepção aos participantes dos países envolvidos foi feita, primeiramente, por um trabalho de campo por Londrina, cujo roteiro incluiu visita a alguns pontos turísticos da cidade. Inicialmente, foi realizada a Aventura Urbana<sup>3</sup> no centro histórico de Londrina. A visita começou pelo Santuário de Schoenstatt Tabor Esmagadora da Serpente, situado no pátio do Colégio Mãe de Deus, seguida pela visita ao Centro Comercial, Concha Acústica, Memorial dos Pioneiros, Biblioteca Municipal, Catedral, Calçadão, Rua Sergipe, Praça Rocha Pombo, Museu de Artes e Museu Histórico. Posteriormente, nos dirigimos à zona sul, na região dos lagos Igapó I e II, Gleba Palhano, Shopping Catuaí, Jardim Botânico, finalizando na Reitoria da UEL, onde os visitantes foram recepcionados simbolizando a abertura do intercâmbio.

---

<sup>1</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> de Práticas de Ensino, Curso de Geografia/Departamento de Geociências, UEL. Email: jeanimoura@uol.com.br

<sup>2</sup> Prof. Dr. Em Planejamento Urbano, Curso de Geografia/Departamento de Geociências, UEL. Email: hiratauel@gmail.com

<sup>3</sup> Folder do projeto de Educação Patrimonial PROMIC, 2005, desenvolvido por Humberto Yamaki.

## RUTAS URBANAS: CONOCIENDO LONDRINA

*Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>4</sup>*

*Carlos Alberto Hirata<sup>5</sup>*

### Introducción

Londrina, Paraná, fue la sede del “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, donde ocurrió el intercambio de experiencias de profesores y académicos de Universidade Estadual de Londrina/UEL con educadoras de Uruguay, Paraguay y Argentina, fruto de las premiaciones de la primera edición del Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente de PASEM – Premio Paulo Freire, financiado por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur. Este intercambio, realizado en octubre de 2015, tuvo el objetivo de diseminar experiencias innovadoras de temas interdisciplinarios, desafiando los docentes a usar tales experiencias formativas como referencia en sus actividades pedagógicas en la universidad, pretendiendo la mejora de los cursos de graduación.

La recepción a los participantes de los países involucrados fue hecha, primeramente, por un recorrido por Londrina, cuyo itinerario incluyó la visita a algunos puntos turísticos de la ciudad. Inicialmente, se realizó la Aventura Urbana<sup>6</sup> en el centro histórico de Londrina. La visita comenzó por el *Santuário de Schoenstatt Tabor Esmagadora da Serpente*, ubicado en el patio del Colegio *Mãe de Deus*, por la visita al *Centro Comercial, Concha Acústica, Memorial dos Pioneiros, Biblioteca Municipal, Catedral, Calçadão, Calle Sergipe, Plaza Rocha Pombo, Museo de Artes y Museo Histórico*. Posteriormente, nos dirigimos a la zona sur, en la región de los lagos *Igapó I y II, Gleba Palhano, Shopping Catuaí, Jardín Botánico*, finalizando en la Rectoría de UEL, donde los visitantes fueron recibidos simbolizando la apertura del intercambio.

<sup>4</sup>Profesora Doctora de Prácticas de Enseñanza, Curso de Geografía/Departamento de Geociencias, UEL. E-mail: jeanimoura@uol.com.br

<sup>5</sup> Profesor Doctor en Planificación Urbana, Curso de Geografía/Departamento de Geociencias, UEL E-mail: hiratauel@gmail.com

<sup>6</sup> Folleto del proyecto de Educación Patrimonial PROMIC, 2005, desarrollado por Humberto Yamaki.

## Aventura Urbana – Trilha Interpretativa

### *Um panorama da pequena Londres*

Londrina, município instalado no ano de 1934, no norte do Estado do Paraná, no Brasil, é fruto de um projeto desenvolvido pela empresa companhia inglesa Paraná Plantations, sobre uma densa mata de floresta tropical subcaducifólia, do Bioma Mata Atlântica brasileiro, em uma área de 515 mil alqueires paulista, composto de uma rede de cidades, situadas próximas entre si de 10 em 10 km. Sua área rural é estruturada por uma vasta subdivisão de propriedades agropecuárias, desenhadas do espigão ao fundo do vale. A empresa Paraná Plantations, instituiu no Brasil a Companhia de Terras Norte do Paraná – CTNP, para comercializar os lotes da área urbana e rural, com a finalidade de uso agropecuário, inicialmente para o cultivo do algodão na década de 1930, mas que rapidamente foi tomada pela monocultura do café, predominante até a década de 1970, e substituída pelo cultivo de soja (verão), trigo (inverno) e milho, além de atividade pecuária de gado leiteiro, criação de aves, suínos e pisciculturas utilizadas, principalmente, para o turismo e o lazer. Povoadas originalmente por indígenas Guaranis e Kaigangs, a região circunvizinha de Londrina teve sua terra ocupada por levadas migratórias de paulistas e mineiros e imigratórias de italianos, alemães, libaneses, portugueses, poloneses, japoneses, entre outros, que construíram a base dessa linda tessitura multicultural, miscigenação étnica.

Seu nome, uma alusão e homenagem à Londres, uma pequena Londres, oriunda da abundante névoa presente no sítio urbano de Londrina, no início da colonização, e que se instala sobre a cidade ainda em algumas ocasiões, decorrente da sua localização geográfica. Na figura 1 podemos visualizar a localização geográfica do município de Londrina, no norte do Paraná, e sua divisão administrativa, constituído pelo Distrito Sede e por oito Distritos Rurais: Espírito Santo, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luiz e Warta.

## Aventura Urbana – Ruta Interpretativa

### *Un panorama de la pequeña Londres*

Londrina, municipio instalado en el año de 1934, en el norte del Estado de Paraná, Brasil, es fruto de un proyecto desarrollado por la empresa inglesa *Paraná Plantation*, sobre una espesa mata de bosque tropical subcaducifolio, del Bioma Mata Atlántica brasileiro, en un área de 1.246.300 hectáreas, formado de una red de ciudades, cercanas entre sí de 10 en 10 km. Su área rural es estructurada por una gran subdivisión de propiedades agropecuarias, diseñadas del espigón al fondo del valle. La empresa *Paraná Plantation*, instituyó en Brasil la *Companhia de Terras Norte do Paraná – CTNP*, para comercializar lotes del área urbana y rural, con la finalidad de uso agropecuario, inicialmente para el cultivo del algodón en la década de 1930, pero, rápidamente se dominó por la monocultivo de café, predominante hasta la década de 1970, y sustituido por el cultivo de soya (verano), del trigo (invierno) y maíz, además de la actividad ganadera de ganado lechero, crianza de aves, porcinos y pisciculturas utilizadas, principalmente, para el turismo y el ocio. Poblada, originalmente por indígenas *Guaranis* y *Kaigangs*, la región circunvecina de Londrina, tuvo su tierra ocupada por oleadas migratorias de *paulistas* [originario de São Paulo] y *mineiros* [originario de Minas Gerais] e inmigraciones de italianos, alemanes, libaneses, portugueses, polacos, japoneses, entre otros, que construyeron la base de esa linda tesitura multicultural, metizaje étnica.

Su nombre, una alusión y homenaje a Londres, una pequeña Londres, oriunda de la abundante niebla presente en el sitio urbano de Londrina, en el inicio de la colonización, y que se instala sobre la ciudad aún en algunas ocasiones, decurrente de su ubicación geográfica. En la figura 1, podemos visualizar la ubicación geográfica del municipio de Londrina, al norte de Paraná, y su división administrativa, constituido por el Distrito Sede y por ocho Distritos Rurales: Espírito Santo, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luiz y Warta.





O município de Londrina, no dia 10 de dezembro de 2016, completou 82 anos de emancipação política, contando com uma população de 553.393 mil habitantes, segundo a estimativa do IBGE (2016). É considerada a segunda maior economia do Estado do Paraná e a quarta do sul do Brasil. Dotada de uma excelente infraestrutura urbana, a pequena Londres destacou-se pelo seu fortalecimento econômico, no ciclo cafeeiro, sendo na época nominada como a capital mundial do café. Atualmente, Londrina destaca-se pela sua rede de serviços educacionais, de saúde e de projetos habitacionais.

### *Um percurso pelo Centro Histórico*

A trilha interpretativa no centro histórico de Londrina, começou pelo Santuário de Schoenstatt Tabor Esmagadora da Serpente, Três Vezes Admirável de Schoenstatt, uma réplica da capela localizada no Vale de Schoenstatt, na cidade Vallendar, Alemanha. Na figura 2, os visitantes observam e fazem registros fotográficos do santuário.

**Figura 2:** Visita ao Santuário de Schoenstatt, no Colégio Mãe de Deus



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)



La ciudad de Londrina, en el día 10 de diciembre de 2016, completa 82 años de emancipación política, y cuenta con una población de 553.393 mil habitantes, según estimativa de IBGE, de 2016. Es considerada la segunda mayor economía del Estado de Paraná y la cuarta del sur de Brasil. Dotada de una excelente infraestructura urbana, pequeña londres se destacó por su fortalecimiento económico, en el ciclo cafetero, siendo en la época, nombrada como la capital mundial del café. Actualmente, Londrina se destaca pela su red de servicios de educación, de salud y de proyecto habitacional.

### *Un recorrido por el Centro Histórico*

La ruta interpretativa en el centro histórico de Londrina, comenzó por el *Santuário de Schoenstatt Tabor Esmagadora da Serpente*, Tres Veces Admirable de Schoenstatt, una réplica de la capilla localizada en el Valle de Schoenstatt, en la ciudad Vallendar, Alemania. En la figura 2, los visitantes observan y registran fotos del santuario.

**Figura 2:** Visita al Santuário de Schoenstatt, en Colegio *Mãe de Deus*



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

Este santuário, inaugurado em 1950, foi construído no pátio do Colégio Mãe de Deus e sua pedra fundamental colocada na visita do Pe. José Kentenich ao Brasil, em 1948.

Seguimos para o Centro Comercial, passando pela Concha Acústica e o Memorial dos Pioneiros, importantes pontos turísticos que revelam a memória do lugar. Para os estrangeiros a fisionomia da paisagem londrinense começa a fazer sentido quando se deparam com um pouco de sua história, revelada também em sua arquitetura urbana, como comentou uma de nossas visitantes ao observar as torres trigêmeas: “imagino como isso era imponente quando foi construído”. Ela se referia ao Centro Comercial, com três torres de 22 pavimentos cada (figura 3), construído em 1955 como um símbolo da época áurea de Londrina, cujo edifícios modernistas denotavam o esforço dos agentes urbanos em dar um visual inovador à cidade.

**Figura 3:** Centro Comercial de Londrina, PR.



Fonte: <http://identidadelondrina.com.br/bens-patrimoniais/complexo-centro-comercial/>

Este santuario, inaugurado en 1950, fue construido en el patio del Colegio *Mãe de Deus* y su piedra fundamental puesta con la visita de Pe. José Kentenich al Brasil, en 1948.

Seguimos para el *Centro Comercial*, pasando por *Concha Acústica* y por el *Memorial dos Pioneiros*, importantes puntos turísticos que revelan la memoria del lugar. Para los extranjeros la fisonomía del paisaje londrinense comienza ganar sentido cuando se encuentran con un poco de su historia, revelada también en su arquitectura urbana, como comentó una de nuestras visitantes al observar las torres trillizas: “imagino como eso era imponente cuando se construyó”. Ella se refería al *Centro Comercial*, con tres torres de 22 pisos cada (figura 3), construido en 1955 como un símbolo de la exitosa época de Londrina, cuyos edificios modernistas denotaban el esfuerzo de los agentes urbanos en dar un visual innovador a la ciudad.

**Figura 3:** Centro Comercial de Londrina, PR.



Fuente: <http://identidadelondrina.com.br/bens-patrimoniais/complexo-centro-comercial/>

Assim, foi incentivada a verticalização precoce mediante construção de arranha-céus em espaços marcados por extensos vazios urbanos. Concomitantemente inaugurava-se o “shopping center” através das galerias comerciais cobertas (figura 4), que refletia uma das tendências internacionais daquele momento histórico (DINARDI, 2011) e, ao mesmo tempo, a riqueza de Londrina.

**Figura 4:** Galerias do Centro Comercial



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Na figura 4, destaca-se o bar do Jaime no piso térreo do Centro Comercial, ponto turístico da cidade, que faz parte da baixa gastronomia londrinense, famoso pela costelinha com mandioca e apresenta um clima nostálgico dos anos 1980.

A concha acústica foi construída na praça 1º de Maio, em 1º de maio de 1957, em homenagem ao trabalhador e é considerada o coração de Londrina. De acordo com pesquisas desenvolvidas pelo arquiteto Humberto Yamaki, é vista como um patrimônio afetivo de Londrina e, por ser referência das memórias dos encontros e das manifestações políticas e artísticas, se tornou um marco cultural, social e político de Londrina.

Así, se incentivó la verticalidad precoz mediante construcción de rasca cielos en espacios marcados por extensos vacíos urbanos. Mientras se inauguraba el “shopping center” a través de las galerías comerciales cubiertas (figura 4), que reflejaba una de las tendencias internacionales de aquel momento histórico (DINARDI, 2011) y, al mismo tiempo, la riqueza de Londrina.

**Figura 4:** Galerías del Centro Comercial



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

En la imagen 4, se destaca el *bar do Jaime* en el piso térreo del Centro Comercial, punto turístico de la ciudad, que forma parte de la gastronomía londrinense, famoso por su costillas de cerdo con yuca, presenta un clima nostálgico de los 80.

*Concha acústica* fue construida en la plaza 1º de Maio, en 1º de mayo en 1957, en homenaje al trabajador y es considerada el corazón de Londrina. De acuerdo con pesquisas desarrolladas por el arquitecto Humberto Yamaki, es vista como un patrimonio afectivo de Londrina y, por ser referencia de las memorias de los encuentros y de las manifestaciones políticas y artísticas, se volvió un marco cultural, social y político de Londrina.

**Figura 5:** Concha Acústica



Fonte:<http://identidadelondrina.com.br/bens-patrimoniais/concha-acustica/>

Nos anos de 1980, a concha foi abandonada como espaço de manifestações e encontros populares e, na atualidade, revitalizada como centro irradiador de atividades artísticas.

O Memorial dos Pioneiros, construído junto à Concha Acústica na praça 1º de maio, é composto por 17 totens, onde estão registrados cerca de 3800 nomes de pioneiros que chegaram em Londrina nos fins da década de 1920 e na de 1930, além de xilogravuras do artista plástico Paulo Menten. Chama a atenção dois totens que não apresentam nomes, o primeiro dedicado aos indígenas e o segundo, aos ‘desbravadores’ ou os ‘pioneiros desconhecidos’, cujos nomes a história não registrou.

**Figura 5:** Concha Acústica



Fuente: <http://identidadelondrina.com.br/bens-patrimoniais/concha-acustica/>

En los años de 1980, se abandonó la *concha* como espacio de manifestaciones y encuentros populares y, en la actualidad, revitalizada como centro irradiador de actividades artísticas.

El *Memorial dos Pioneiros*, construido junto a *Concha Acústica* en la plaza *1º de Maio*, se compone por 17 tótems, donde están registrados cerca de 3800 nombres de pioneros que llegaron a Londrina a los fines de la década de 1920 y en la de 1930, además de grabados del artista plástico Paulo Menten. Despierta la atención dos tótems que no presentan nombres, el primero dedicado a los indígenas y el segundo, a los ‘conquistadores’ o a los ‘pioneros desconocidos’, cuyos nombres la historia no registró.

**Figura 6:** Memorial dos Pioneiros, Praça 1º de Maio



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=24595106&clangid=5>

A Concha Acústica enquanto espaço de memória na cidade de Londrina, estaria, em nosso entendimento, vinculado ao anonimato dos trabalhadores em suas festas de 1º de maio. O poder público ao utilizar-se do local para instalar o Memorial do Pioneiro, renomeou este espaço, impondo nomes e monumentos, deslocando o foco da memória dos trabalhadores anônimos para o dos colonizadores, representados pela figura do pioneiro. (CAINELLI; TUMA, 2013, p. 3)

Interessante observar o olhar dos visitantes num mundo que vai se descortinando para eles, assim, com olhares atentos puderam sentir a pequena Londres, observando a sua arquitetura reveladora, além do contato direto com os londrinenses ao realizar a caminhada pela cidade. De passagem também visualizamos a Biblioteca Municipal, a Catedral e foram realizadas paradas no calçadão para apreciação do comércio local (figura 7).



**Figura 6:** Memorial dos Pioneiros, Plaza 1º de Maio



Fuente: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=24595106&langid=5>

*Concha Acústica* como espacio de memoria en la ciudad de Londrina, estaría, en nuestro entendimiento, relacionada al anonimato de los trabajadores en sus fiestas de 1º de mayo. El poder público al utilizarse de ese sitio para instalar el *Memorial do Pioneiro*, renombró este espacio, imponiendo nombres y monumentos, desplazando el enfoque de la memoria de los trabajadores anónimos para los colonizadores, representados por la imagen del pionero. (CAINELLI; TUMA, 2013, p. 3)

Interesante observar la mirada de los visitantes en un mundo que va desvelándose para ellos, así, con las miradas atentas pudieron sentir la pequeña Londres, observando a su arquitectura reveladora, además del contacto directo con los londrinenses al realizar la caminata por la ciudad. De paso también visualizamos la *Biblioteca Municipal*, la *Catedral* con parada en el *Calçadão* para apreciación del comercio local (figura 7).

**Figura 7:** Calçada de Londrina



Fonte: Arquivo Gepe (2015)

A área central sempre exerceu suas funções de atendimento as demandas da população, como serviços bancários, jurídicos, políticos, comerciais, atividades culturais e de lazer, além de servir como área residencial da elite local, que ascendeu socialmente devido à pequena produção mercantil. Porém, nas últimas décadas, com o surgimento de sub-centros e shoppings a área central perdeu uma parcela de seu mercado consumidor, atendendo na atualidade parte da população com baixo poder aquisitivo (FRESCA, 2007). Tal fato é visível na paisagem do calçadão, com a presença marcante de lojas populares e de vendedores ambulantes.

Em seguida, o grupo caminhou pela rua Sergipe, Praça Rocha Pombo, Museu de Artes e Museu Histórico Carlos Weiss. Destacamos o Museu de Artes de Londrina (figura 8), antigo terminal rodoviário projetado pelo arquiteto Vilanova Artigas, construído em 1952 e tombado como primeiro prédio da arquitetura moderna do Estado do Paraná.

**Figura 7:** *Calçada* de Londrina



Fuente: Archivo Gepe (2015)

El área central siempre ejerció sus funciones de atendimento a las demandas de la población, como servicios bancarios, jurídicos, políticos, comerciales, actividades culturales y de ocio, además de servir como área residencial de la elite local, que ascendió socialmente debido a la pequeña producción mercantil. Sin embargo, en las últimas décadas, con el surgimiento de subcentros y centro de compras en el área central perdió una parcela de su mercado consumidor, atendiendo en la actualidad parte de la población con poco poder adquisitivo (FRESCA, 2007). Tal hecho es visible en el paisaje del *Calçada*, con la presencia significativa de tiendas populares y de vendedores ambulantes.

Enseguida, el grupo caminó por la calle *Sergipe*, Plaza *Rocha Pombo*, Museo de Artes y Museo Histórico *Carlos Weiss*. Destacamos el Museo de Artes de Londrina (figura 8), antiguo terminal de autobuses proyectado por el arquitecto Vilanova Artigas, construido en 1952 y decretado patrimonio público como primero edificio de la arquitectura moderna del Estado de Paraná.

**Figura 8:** Museu de Arte



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Atualmente, o museu cumpre um importante papel pedagógico, proporcionando à população exposições, festas e demais atividades que visam o melhor aproveitamento desse espaço museal, oferecendo educação, cultura e lazer para a população.

O Museu Histórico de Londrina chama atenção pela sua arquitetura. Trata-se de um prédio que abrigou a segunda Estação Ferroviária de Londrina, a partir de 1950, e apresenta construção caracterizada pela arquitetura eclética, com estilo europeu predominante.

**Figura 8:** Museo de Arte



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

Actualmente, el museo cumple un importante rol pedagógico, proporcionando a la población exposiciones, fiestas y otras actividades que buscan la mejor utilización de ese espacio del museo, ofreciendo educación, cultura y diversión para la población.

El Museo Histórico de Londrina se destaca por su arquitectura, edificio que abrigó la segunda Estación Ferroviaria de Londrina, 1950, presenta construcción caracterizada por la arquitectura ecléctica, con estilo europeo predominante.

**Figura 9:** Museu Histórico Padre Carlos Weiss



Fonte: Arquivo Gepe (2015)

O edifício apresenta elementos provenientes da Arquitetura de Ferro, Arquitetura Medieval (nas suas vertentes Gótica, Românica e Normanda), Modernista e Clássica Greco-Romana. No telhado de várias águas feito em madeira de peroba-rosa com telhas do tipo francesa apresentam-se falsas mansardas. Na cobertura dos blocos laterais, o telhado é do tipo Germânico, e no bloco central o formato do telhado é típico dos Alpes, com grande inclinação. Todas as janelas do prédio são de ferro batido, do tipo basculante. Apresentam-se janelas modernistas e seteiras medievais, na fachada principal do prédio as janelas têm formato de arco romano, óculos (ou janelas olho-de-boi), além de janelas em formato de arcos ogivais verticalizados. [...] As portas principais são de ferro batido, com desenhos vazados em vidro. Dentre outros elementos que se destacam encontra-se a parede cuja espessura remete à Arquitetura Românica. (SILVA, p. 36)

**Figura 9:** Museo Histórico Padre Carlos Weiss



Fuente: Archivo Gepe (2015)

El edificio presenta elementos provenientes de la Arquitectura de Hierro, Arquitectura Medieval (en sus vertientes Gótica, Románica y Normanda), Modernista y Clásica Greco-Romana. En su tejado de varias aguas hecho en madera de peroba rosa con tejas estilo francesa se presentan falsas mansardas. En la cobertura de los bloques laterales, el tejado es del estilo Germánico, y en el bloque central el formato del tejado es típico de los Alpes, con gran inclinación. Todas las ventanas del edificio son de hierro martillado, tipo basculante. Se presentan ventanas modernistas y saetiras medievales, en la fachada principal de la construcción las ventanas tienen forma de arco romano, ventanas ojo de buey, además de ventanas en formato de arcos ojivales verticales. [...] Las puertas principales son de hierro martillado, con diseños en vidrio. Entre otros elementos que se destacan, se encuentra la pared cuya espesura remite a la Arquitectura Románica. (SILVA, p. 36)

### *Na zona sul – visita ao Lago Igapó, Gleba Palhano e Shopping Catuaí*

Ao finalizar o percurso ao centro histórico, percorremos alguns pontos importantes que caracterizam a zona sul, na região dos lagos Igapó I e II, Gleba Palhano, Shopping Catuaí e Jardim Botânico. No Lago Igapó os participantes puderam visualizar a beleza do cenário turístico e ambiental, pelo represamento do Ribeirão Cambezinho, construído como uma medida de saneamento sanitário numa região de banhados e brejos, na década de 1950.

**Figura 10:** Lago Igapó



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)



*En la zona sur – visita al Lago Igapó, Gleba Palhano y Shopping Catuaí*

Al finalizar el recorrido al centro histórico, conocimos algunos puntos importantes que caracterizan la zona sur, en la región de los lagos Igapó I y II, Gleba Palhano, Shopping Catuaí y Jardín Botánico. En el Lago Igapó los participantes pudieron ver la belleza del escenario turístico y ambiental, por el embalse de agua del Ribeirão Cambezinho, construido como una medida de saneamiento sanitario en una región de bañados y pantanos, en la década de 1950.

**Figura 10:** Lago Igapó



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

**Figura 11:** Conversas em torno do Lago Igapó



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

No percurso de ônibus por alguns pontos da cidade, foi possível visualizar o avanço da malha urbana central da cidade de Londrina. Inicialmente, ela foi desenhada e instalada urbanisticamente como um tabuleiro de xadrez, mas ao longo dos últimos 50 anos a cidade desenvolveu-se de forma equidistante para todas as regiões norte, sul, leste e oeste. E em seu processo recente de ocupação surgiram habitações residenciais térreas horizontais e entremeados com nichos habitacionais verticalizados como na Gleba Palhano, em seu processo recente de ocupação.

**Figura 11:** Charlas alrededor del Lago Igapó



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

En el recorrido en autobús por algunos puntos de la ciudad, fue posible visualizar el avance del entorno urbana central de la ciudad de Londrina. Inicialmente, diseñada e instalada urbanísticamente como un tablero de ajedrez, desarrollado a lo largo de los últimos 50 años, de forma equidistante para todas las regiones norte, sur, este y oeste. Con construcciones residenciales térreas horizontales e intercalado con viviendas verticales como en Gleba Palhano, en su proceso reciente de ocupación.

**Figura 12:** Visão sobre o Espigão da Região Sul de Londrina



Fonte: <http://www.procelt.com.br/projetos.asp>

A verticalização no processo recente de ocupação da Gleba Palhano pôde ser contemplada, destacando que as antigas estruturas de pequenos sítios subdivididos em chácaras urbanas foram cedendo espaços para as imponentes edificações. Sobre o espigão da região sul, próximo ao Shopping Catuaí de Londrina, foi apresentado o skyline panorâmico das regiões de centro sul, até a zona periurbana, onde predominam os condomínios habitacionais horizontais fechados e a zona rural agrícola do município.

O Jardim Botânico apreciado pelos nossos visitantes, segundo informações da Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMA, 2016), é uma reserva de mais de 1 milhão de metros quadrados de mata nativa, nascentes e rios, criado em março de 2006, pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Na figura 13, o grupo se reúne para registrar o momento de apreciação do local.

**Figura 12:** Vista sobre el *Espigão* de la Región Sur de Londrina



Fuente: <http://www.procelt.com.br/projetos.asp>

La verticalización en el proceso reciente de ocupación de Gleba Palhano pudo contemplarse, con destaque a las antiguas estructuras de pequeñas fincas subdivididas en estancias urbanas dieron espacio para las imponentes edificaciones. Sobre el *espigão* de la región sur, próximo al *Shopping Catuaí* de Londrina, se presentó el Skyline panorámico de las regiones de centro sur, hasta la zona periurbana, donde predominan los condominios de edificios privados y la zona rural agrícola del municipio.

El Jardín Botánico apreciado por nuestros visitantes, según informaciones de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Hídricos (SEMA, 2016), es una reserva de más de 1 millón de metros cuadrados de mata nativa, nacientes y ríos, creado en marzo de 2006, por la Secretaría de Estado del Medio Ambiente y Recursos Hídricos. En la figura 13, el grupo se reúne para registrar el momento de apreciación del lugar.

**Figura 13:** Entrada do Jardim Botânico



Fonte: Arquivo Gepe (2015)

O Jardim Botânico é considerado uma das mais importantes unidades de pesquisa e conservação de espécies nativas e exóticas no Paraná, se constitui um espaço de proteção e cultivo de espécies silvestres ameaçadas de extinção, e ecologicamente importantes para a restauração de ecossistemas. Com isso, o Jardim Botânico cumpre também um importante papel de Educação Ambiental (SEMA, 2016).

A finalização do percurso por Londrina ocorreu na entrada da Universidade Estadual de Londrina/UEL, na Reitoria, onde os visitantes foram recepcionados pela Reitora e Pró-Reitora de Graduação desta Universidade.

**Figura 13:** Entrada del Jardín Botánico



Fuente: Archivo Gepe (2015)

Se considera el Jardín Botánico una de las más importantes unidades de pesquisa y conservación de especies nativas y exóticas en Paraná, se constituye un espacio de protección y cultivo de especies silvestres amenazadas de extinción, y ecológicamente importantes para la restauración de ecosistemas. Con eso, el Jardín Botánico cumple también un importante rol de Educación Ambiental (SEMA, 2016).

El cierre del recorrido por Londrina se dio en la entrada de la *Universidade Estadual de Londrina/UEL*, en la Rectoría, donde los visitantes fueron recibidos por la Rectora y Pro-Rectora de Graduación este universidad.

**Figura 14:** Recepção dos participantes do intercâmbio na Reitoria/UEL.



Fonte: Arquivo Gepe (2015)

A marca-símbolo da universidade foi apresentada aos visitantes (na figura 15 a sua versão em preto), devido a manifestação de curiosidade e interesse demonstrado pelo grupo ao se deparar com a imagem na placa de entrada da reitoria.

**Figura 15:** Marca-símbolo da Universidade Estadual de Londrina/UEL



Fonte: <http://www.uel.br/marcasimbolo/img/download-figura.php?content=g-modelo1.jpg>

A marca-símbolo da UEL foi instituída pela Resolução nº 276/75 de 5 de julho de 1975.



**Figura 14:** Recepción de los participantes del intercambio en Rectoría/UEL.



Fuente: Archivo Gepe (2015)

La marca-símbolo de la universidad les fue presentada a los visitantes (en la figura 15 a su versión en negro), debido a la manifestación de curiosidad e interés demostrado por el grupo al depararse con la imagen en la placa de entrada de la rectoría.

**Figura 15:** Marca-símbolo de la Universidade Estadual de Londrina/UEL



Fuente: <http://www.uel.br/marcasimbolo/img/download-figura.php?content=g-modelo1.jpg>

La marca-símbolo de UEL se instituyó por la Resolución n° 276/75 de 5 de julio de 1975.

Apresenta o trinômio das funções da Universidade: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, representado pelas três faixas que desenham o “U” de Universidade. A circunferência central e a haste que a sustenta, simbolizam a peroba, árvore original do Campus onde está instalada a Universidade.

Consideramos importante finalizar este texto com a marca-símbolo da UEL que corresponde exatamente ao anseio do intercâmbio que foi gerar atividades pedagógicas de ensino, balizadas por pesquisas e comprometidas com a extensão, sobretudo guardando a responsabilidade e compromisso com a aplicabilidade dos saberes e sua relevância social.

## Considerações

A saída a campo possibilitou a aproximação do grupo envolvido, criando a empatia necessária entre os pares para que o intercâmbio tivesse êxito. Sendo o intercâmbio de experiências e metodologias ativas, concebemos esta atividade de campo eficaz nos processos de interação grupal por favorecer o diálogo enquanto se caminhava, observou e se sentiu, de diferentes formas, as paisagens londrinenses.

Os participantes foram inseridos no contexto da realidade local, o que se mostrou instigante tanto para os que receberam, quanto para os que visitavam o Brasil e Londrina, pela primeira vez. Como lembra Calvino (1990, p. 34) “[...] cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares”. O percurso permitiu conhecer um pouco de Londrina, sua história, sua geografia e o seu patrimônio cultural e natural. Eis a Pequena Londres... cidade de braços abertos...e pés vermelhos!

Presenta el trinomio de las funciones de la Universidad: la Enseñanza, la Pesquisa y la Extensión, representado por tres líneas que dibujan la “U” de Universidad. La circunferencia central y el asta que la sostiene, simbolizan la peroba, árbol original del Campus donde está instalada la Universidad.

Consideramos importante finalizar este texto con la marca-símbolo de UEL que corresponde exactamente al deseo del intercambio que fue generar actividades pedagógicas de enseñanza, demarcadas por pesquisas y comprometidas con la extensión, sobretodo guardando la responsabilidad y compromiso con la aplicabilidad de los saberes y su relevancia social.

### **Consideraciones**

La salida al recorrido posibilitó el acercamiento del grupo participante, creando la empatía necesaria entre los pares para que el intercambio tuviera éxito. Siendo el intercambio de experiencias y metodologías activas, concebimos esta actividad de acercamiento de los actores-protagonistas de las acciones programadas. La informalidad que caracterizó esta actividad fue eficaz en los procesos de integración grupal por favorecer las charlas mientras se caminó, observó y se sintió de diferentes maneras los paisajes londrinenses.

Los participantes fueron inseridos en el contexto de la realidad local, lo que se mostró estimulante tanto para los que recibieron, como para los que visitaron Brasil y Londrina, por primera vez. Como recuerda Calvino (1990, p. 34) “[...] cada persona tiene en mente una ciudad hecha exclusivamente de diferencias, una ciudad sin figuras y sin forma, rellena por las ciudades particulares”. El recorrido permitió conocer un poco de Londrina, su historia, su geografía y su patrimonio cultural y natural. **¡He aquí** Pequeña Londres... ciudad de brazos abiertos... y pies rojos! [se refiere al color de la tierra londrinense]

## Referências

CAINELLI, M. R.; TUMA, M. M. P. *Desbravadores e pioneiros: o pensar histórico de crianças sobre a história de Londrina*. Campinas: Unicamp, 2013. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5163> Acesso em: 20 nov. 2016.

CALVINO, I. *Cidades Invisíveis*. (Trad. Diogo Mainardi) São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DINARDI, C. C. C. Formação Sócio-espacial de Londrina-PR e seu processo precoce de verticalização urbana. *Revista Discente Expressões Geográficas*, n. 07, ano VII, p. 32-53, Florianópolis, junho de 2011. Disponível em: [www.geograficas.cfh.ufsc.br](http://www.geograficas.cfh.ufsc.br) Acesso em: 20 nov. 2016.

FRESCA, T. M. A área central de Londrina: uma análise geográfica. *Geografia* - v. 16, n. 2, p. 143-166, jul./dez. 2007 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/5563> Acesso em: 20 nov. 2016.

SEMA. SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS. Jardim Botânico de Londrina. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137> Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA, P. P. Um Pouco de História... O Edifício da Estação Ferroviária de Londrina, Sede do Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss – 1946-1986. *Boletim Museu Histórico de Londrina*. Museu Histórico de Londrina. Londrina-PR: UEL, v. 1, n. 1, jul./dez. 2009. p. 32-37.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Normas para uso da marca-símbolo. Disponível em: <http://www.uel.br/marcasimbolo/?content=normas.htm> Acesso em: 22 nov. de 2016.

YAMAKI, H. *Aventura Urbana: Trilha Interpretativa do Centro Histórico de Londrina*. Projeto de Educação Patrimonial, PROMIC, 2005.

**PARTE I**

**SER PROFESSOR: O DESAFIO**

# IMPORTÂNCIA DO SER PROFESSOR: INCLUSÃO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

*Léa das Graças Camargos Anastasiou<sup>1</sup>*

## Introdução

Este texto traz elementos referentes ao processo de ensinar e de apreender, envolvendo uso de metodologia ativa, a metacognição, retomando alguns de seus determinantes. Explicita saberes relacionados ao envolvimento do universitário e do docente neste processo, trazendo pista para maior interação do estudante no seu percurso universitário.

Destaca a importância da mediação docente no acompanhamento do movimento cerebral, nas aprendizagens ativas, e do método que fundamenta este movimento, citando estratégias auxiliares na identificação de saberes prévios, na sistematização dos saberes curriculares pelo estudante, nas atividades grupais e outras.

Trabalha aspectos da metacognição e do processo metacognitivo, destacando elementos referentes a importância do desenvolvimento ou ampliação da consciência de si do universitário, visando a apropriação dos saberes e o autoconhecimento da pessoa como aprendiz e futuro profissional.

---

<sup>1</sup> Professora aposentada pela UFPR, Mestre em Currículo, Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela USP. Pesquisa e atua em processos de formação continuada do docente universitário e mudança para matriz articulada em currículos de graduação. Email: leaanastasiou@gmail.com

# IMPORTANCIA DE SER PROFESOR: INCLUSIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA

*Léa das Graças Camargos Anastasiou<sup>2</sup>*

## Introducción

Este texto trae elementos referentes al proceso de enseñar y de aprender, involucrando uso de metodología activa, la metacognición, retomando algunos de sus determinantes. Aclara saberes relacionados a la participación del universitario y del docente en este proceso, trayendo indicaciones para la mayor integración del estudiante en su trayectoria universitaria.

Destaca la importancia de la mediación docente en el acompañamiento del movimiento cerebral, en los aprendizajes activos, y del método que fundamenta este movimiento, cita estrategias auxiliares en la identificación de saberes previos, en la sistematización de los saberes curriculares por el estudiante, en las actividades grupales y otras.

Trabaja aspectos de la metacognición y del proceso metacognitivo, destaca elementos referentes a la importancia del desarrollo o ampliación de la conciencia de sí del universitario, que busca la apropiación de los saberes y el autoconocimiento del individuo como aprendiz y futuro profesional.

---

<sup>2</sup> Profesora jubilada por la UFPR, Magíster en Currículo, Doctorado y Postdoctorado en Educación por USP. Pesquisa y actúa en procesos de formación continua del docente universitario y cambio para matriz articulada en currículos de graduación. Email: leaanastasiou@gmail.com

## Metodologia ativa: contexto das reflexões

Muito se tem discutido acerca da metodologia ativa, muitas vezes confundindo os termos metodologia e estratégias; nossa proposta, entretanto, é tomar estes elementos, próprios do processo de ensinagem<sup>3</sup>, buscando realizar uma teia entre estes determinantes na ação docente e discente e visando refletir sobre o ensinar e o apreender. Não temos assim qualquer pretensão de esgotar a riqueza e a profundidade destes elementos, mas retomar alguns pontos chave para a mediação docente.

O termo metodologia refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim, caminho este que nos trará uma explicação detalhada, rigorosa e exata das ações a serem desenvolvidas. A metodologia classicamente presente na aula universitária, ou nas chamadas aulas magnas, historicamente vem se efetivando pela estratégia da aula expositiva tradicional, centrada na explanação do conteúdo pelo professor.

Por isto, podemos afirmar que a grande maioria dos docentes que atua hoje na universidade teve forte vivência neste método, com predominância da estratégia de aula expositiva centrada no professor que, com a competência que tinha, explicava o conteúdo curricular que lhe cabia<sup>4</sup>.

Aos estudantes competia fazer silêncio, ouvir atentamente, perguntar se houvesse este acordo, anotar e apreender, no sentido de guardar o conteúdo, que seria posteriormente verificado nas provas.

---

<sup>3</sup> Ensinagem: termo utilizado para indicar uma situação de ensino da qual decorre necessariamente a aprendizagem. A este respeito vide ANASTASIOU L.G.C.; PESSATE, L.A. *Processo de Ensinagem na Universidade*: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2012.

<sup>4</sup> A este respeito vide o texto ANASTASIOU, L.G.C. Didática e formação de professores para o ensino superior. In: LIBANEJO J.,C., SUANNO, M.V.R.; LIMNOTA, S.V.(org.). Goiania: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.



## Metodología activa: contexto de las reflexiones

Mucho se discute acerca de la metodología activa, muchas veces se confunde los términos metodología y estrategias; nuestra propuesta, sin embargo, es tomar estos elementos, propios del proceso de enseñanza [ensinagem]<sup>5</sup>, buscando realizar una unión entre estos determinantes en la acción docente y discente y pretendiendo reflexionar sobre el enseñar y el aprender. No tenemos así cualquier pretensión de agotar la riqueza y la profundidad de estos elementos, pero retomar algunos puntos claves para la mediación docente.

El término metodología se refiere al método, al camino buscado para llegar a determinado objetivo o fin, camino este que nos traerá una explicación detallada, rigurosa y exacta de las acciones a desarrollarse. La metodología clásicamente presente en la clase universitaria, o en las nombradas aulas magnas, históricamente vienen efectuándose por la estrategia de clase expositiva tradicional, centrada en la explicación del contenido por el profesor.

Por esto, podemos afirmar que la gran mayoría de los docentes que actúa hoy en la universidad tuvo fuerte experiencia en este método, con predominio de la estrategia de clase expositiva centrada en el profesor que, con la competencia que tenía, explicaba el contenido curricular que le cabía<sup>6</sup>.

A los estudiantes competía hacer silencio, oír atentamente, preguntar si hubiera este acuerdo, tomar nota y aprender, en el sentido de guardar el contenido, que sería posteriormente verificado en las evaluaciones.

---

<sup>5</sup> Ensinagem: término utilizado para indicar una situación de enseñanza de la cual transcurre necesariamente el aprendizaje. En este respecto vide ANASTASIOU L.G.C; PESSATE, L.A. *Processo de Ensinagem na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2012.

<sup>6</sup> En este respecto vide el texto *Didática e formação de professores para o ensino superior*, In: LIBANEO J.,C., SUANNO, M.V.R.; LIMNOTA, S.V.(org.). Goiania: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

Um dos motivos de resistência à superação metodológica da visão tradicional pela ativa encontra-se nesta vivência da categoria docente. O argumento é de que se aprendia assim mesmo. Nosso pressuposto é de que embora o método fosse o tradicional e centrado na exposição do conteúdo pelos docentes na ação cerebral do estudante, que de fato apreendia, ocorria o movimento necessário para a apropriação dos saberes objetivados, em ação pessoal e direcionada, com seriedade, esforço e disciplina.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394 de 1996, e das decorrentes diretrizes para os cursos de graduação (desde 1998) encontra-se registrado nos projetos curriculares oficiais a utilização da metodologia ativa, muitas vezes sem definir o que isto significa. Os docentes que participaram diretamente da construção do projeto, geralmente do Núcleo Docente Estruturante (uma exigência a partir de 2010)<sup>7</sup> podem ter uma compreensão mais exata do que está registrado no documento e de suas implicações, mas as aulas decorrentes do Projeto do Curso de fato efetivam esta proposta?

## **Metodologia ativa e ação docente**

Para refletir sobre metodologia ativa retomaremos alguns elementos que a explicam, que descrevem suas categorias ou a determinam, tanto no fundamento quanto na prática docente.

Ao registrar no projeto oficial do curso o uso da metodologia ativa assumimos o pressuposto que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando o enfrentamento do mesmo pelo aprendiz, o que será mais facilmente efetivado se partimos do nível de compreensão que o universitário domina, mediada pela ação docente competente na efetivação do processo reflexivo.

---

<sup>7</sup> O Núcleo Docente Estruturante (NDE), foi normatizado pela RESOLUÇÃO N. 01 de 17 de junho de 2010, com a finalidade de efetivar um grupo de docentes responsáveis pela atualização curricular de cada curso.

Uno de los motivos de resistencia a la superación metodológica de la visión tradicional por la activa se encuentra en esta vivencia de la categoría docente. El argumento es que se aprendía de esa manera. Nuestra premisa es de que aunque el método fuese el tradicional y centrado en la exposición del contenido por los docentes en la acción cerebral del estudiante, que de hecho aprehendía, ocurría el movimiento necesario para la apropiación de los saberes objetivados, en acción personal y direccionada, con seriedad, esfuerzo y disciplina.

Tras la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394 de 1996, y de las consecuentes directrices para los cursos de graduación (desde 1998) se encuentra registrado en los proyectos curriculares oficiales la utilización de la metodología activa, muchas veces sin definir lo que esto significa. Los docentes que participaron directamente de la construcción del proyecto, generalmente del Núcleo Docente Estructurante (una exigencia a partir de 2010)<sup>8</sup> pueden tener una comprensión más exacta de lo que está registrado en el documento y de sus implicaciones, pero ¿las clases resultantes del Proyecto del Curso de hecho efectúan esta propuesta?

## Metodología activa y acción docente

Para reflexionar sobre metodología activa retomamos algunos elementos que la explican, que describen sus categorías o la determinan, tanto en el fundamento como en la práctica docente.

Al registrar en el proyecto oficial del curso el uso de la metodología activa asumimos la premisa que el método de adquisición de los saberes curriculares se hace por la acción del estudiante sobre el objeto de aprendizaje, posibilitando la confrontación de ese por el aprendiz, lo que será más fácilmente realizado si partimos del nivel de comprensión que el universitario domina, mediado por la acción docente competente en la efectucción del proceso reflexivo.

---

<sup>8</sup> El Núcleo Docente Estructurante (NDE), se reglamentó por la RESOLUCIÓN N. 01 de 17 de junio de 2010, con la finalidad de efectuar un grupo de docentes responsables por la actualización curricular de cada curso.

Apreender determinado objeto de conhecimento é apropriar-se dele em seus determinantes e ser capaz de reconstruí-lo no e pelo pensamento, transferindo-o inclusive para solucionar situações problemas. Ou seja, ser capaz de pensar com o conteúdo apreendido, aplicá-lo, modificá-lo, ampliá-lo, para além de apenas reproduzi-lo.

Neste enfrentamento, é determinante a função docente na mediação do conhecimento científico, traduzido na aula como saber escolar, sendo necessário considerar vários pressupostos, dentre os quais pontuamos:

- a ciência está registrada em linguagem hermética e própria à área, porém compreensível se devidamente mediada. Todo saber pode ser apreendido;
- a aprendizagem como um processo social depende dos nexos entre a ciência e o quadro teórico prático pretendido, entre o entendimento que o estudante já traz e o que precisará dominar. Relacionar é essencial;
- o conjunto de relações entre a ação profissional e o mundo empírico, no qual o estudante se encontra e onde atuará, ajuda a tecer a rede destes contextos essenciais de referência. O real é ponto de partida e de chegada;
- o percurso curricular precisa ser de pleno conhecimento e compromisso dos sujeitos envolvidos, professores e estudantes, exigindo uma ação consciente, partilhada, solidária, direcionada e clara. Um currículo em rede, em torno de eixos claros, auxilia na compreensão da complexidade crescente do percurso que o estudante faz no curso;
- por tudo isto, os conteúdos e objetivos pretendidos precisam estar claramente definidos, assim como os conceitos e nexos determinantes das relações objetivadas. Cada fase do curso possui conceitos, leis e princípios inter-relacionados e esta percepção em rede organiza a ação docente e discente;

Aprender determinado objeto de conocimiento es apropiárselo en sus determinantes y ser capaz de reconstruirlo en el y por el pensamiento, transfiriéndolo aun para solucionar situaciones problemas. Es decir, ser capaz de pensar con el contenido apprehendido, aplicarlo, modificarlo, ampliarlo, para ir más allá de apenas reproducirlo.

En este enfrentamiento, es determinante la función docente en la mediación del conocimiento científico, traducido en la clase como saber académico, siendo necesario considerar varias premisas, entre las cuales apuntamos:

- la ciencia está registrada en lenguaje hermético y propio al área, pero comprensible si es debidamente mediada. Todo saber puede ser apprehendido;
- el aprendizaje como un proceso social depende de los nexos entre la ciencia y el cuadro teórico práctico pretendido, entre el entendimiento que el estudiante trae y que necesitará dominarlo. Relacionar es esencial;
- el conjunto de relaciones entre la acción profesional y el mundo empírico, en el cual el estudiante se encuentra y donde actuará, ayuda a tejer la red de estos contextos esenciales de referencia. Lo real es punto de partida y de llegada;
- la trayectoria curricular necesita ser de pleno conocimiento y compromiso de los sujetos involucrados, profesores y estudiantes, exigiendo una acción consciente, compartida, solidaria, direccionada y clara. Un currículo en red, alrededor de ejes claros, auxilia en la comprensión de la complejidad creciente de la trayectoria que el estudiante realiza en el curso;
- por todo esto, los contenidos y objetivos pretendidos necesitan estar claramente definidos, así como los conceptos y nexos determinantes de las relaciones objetivadas. Cada fase del curso posee conceptos, leyes y principios interrelacionados y esta percepción en red organiza la acción docente y discente;

- o processo de acompanhamento ou avaliação acompanha o movimento do ensinar e apreender, visando verificar objetivos planejados e contratados. O contrato didático<sup>9</sup> dos saberes curriculares ensinados e apreendidos deve conter normas claras;
- as ações decorrentes, planejadas e assumidas com rigor pelos pares, têm como princípio a flexibilidade, possibilitando refazer alguns percursos se necessário, conforme o desempenho esperado e efetivado no processo e captado nas ações avaliativas. A avaliação garante o feedback tanto da organização curricular, quanto da ação docente e do percurso do discente, auxiliando na definição da complexidade crescente a ser continuamente construída.

Aqui, assume-se o *apreender* para além de compreender e memorizar, visando a apropriação, ou seja, o saber pretendido deve passar a fazer parte do cérebro, do pensamento, das referências e da vida do aprendiz; a memorização se dará em decorrência da apreensão e não o contrário. Um esforço pessoal intenso, um trabalho direcionado e a consciência do processo vivido serão necessários, tanto do docente quanto do universitário.

Tornar-se consciente da ação de apropriação exige assumir o desafio de “apropriar-se de suas experiências e comportamentos, da identidade do próprio corpo e das percepções que constrói, capaz de refletir sobre e de interiorizar a *experiência da responsabilidade* de saber e construir-se aprendiz. Conforme Simha (2009, p.91) “[...] perceber-se como um ser capaz de pensar-se a si mesmo, com percepção e sentimento acerca das próprias ações: percebe, percebe que”.

---

<sup>9</sup> É chamado contrato didático o resultante da discussão do Plano de Aprendizagem que o professor apresenta aos estudantes no começo do semestre letivo, portanto, tendo sido definido os saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais, os objetivos que nos norteiam na definição destes, as estratégias de aprendizagem a serem vivenciadas e as formas de acompanhamento ou avaliação a serem efetivadas.

- el proceso de acompañamiento o evaluación sigue el movimiento de enseñar y aprehender, que busca verificar objetivos planificados y contratados. El contrato didáctico<sup>10</sup> de los saberes curriculares enseñados y aprehendidos debe contener normas claras;
- las acciones resultantes, planificadas y asumidas con rigor por los pares, tienen como principio la flexibilidad, posibilitando rehacer algunos recorridos si es necesario, conforme el desempeño esperado y efectuado en el proceso y captado en las acciones evaluativas. La evaluación garantiza el *feedback* tanto de la organización curricular, como de la acción docente y del recorrido del discente, auxiliando en la definición de la complejidad creciente a ser continuamente construida.

Aquí, se asume *el aprehender* para más allá de comprender y memorizar, buscando la apropiación, es decir, el saber pretendido debe pasar a formar parte del cerebro, del pensamiento, de las referencias y de la vida del aprendiz; la memorización se dará por consiguiente de la aprehensión y no lo contrario. Un esfuerzo personal intenso, un trabajo direccionado y la conciencia del proceso vivido serán necesarios, tanto por parte del docente como del universitario.

Tornarse consciente de la acción de apropiación exige asumir el desafío de “apropiarse de sus experiencias y comportamientos, de la identidad de su cuerpo y de las percepciones que construye, capaz de reflexionar sobre y de interiorizar la *experiencia de la responsabilidad* de saber y construirse aprendiz. En acuerdo con Simha (2009, p.91) “[...] percibirse como un ser capaz de pensarse a sí mismo, con percepción y sentimiento acerca de las propias acciones: percibe, percibe que”.

---

<sup>10</sup> Se llama contrato didáctico lo resultante de la discusión del Plan de Aprendizaje que el profesor presenta a los estudiantes al inicio del semestre lectivo, por lo tanto, han sido definido los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, los objetivos que nos orientan en la definición de estos, las estrategias de aprendizaje a experienciarse y las formas de acompañamiento o evaluación a efectuarse.

Inicia-se ou aprofunda-se um processo metacognitivo, caracterizado pela consciência contínua de apreensão dos saberes: o saber em si, o saber que já sabe e o que precisa ainda saber e o saber por si, necessários para o percurso no curso. O processo utilizado na apreensão também precisa estar consciente ao sujeito aprendiz. Nos cursos fortalecidos pela metodologia ativa a metacognição é uma decorrência, e precisa ser construída processualmente: refletir sobre o que já sabe, como soube e o que ainda não sabe e o que deverá fazer para apreender os saberes curriculares, amplia a autoconstrução do sujeito consciente, implica um horizonte de opção e liberdade, gerando escolhas, análise das mesmas e de suas consequências, possibilitando espaços inclusive de recuperação de autoestima e ampliação de resiliência. “Apreender-se como agente livre ao qual deve ser atribuído o comportamento, comportamento assumido, porque desde o início projetado, ou ao menos antecipado, como comportamento do qual se terá que prestar conta” a si mesmo (SIMHA, 2009, p.34).

Neste contexto, apreender exige sair da visão inicial com a qual se inicia o processo para um avanço direcionado a uma nova qualidade perceptiva, ou seja, há um movimento consciente e intencional do sujeito que apreende em direção ao objetivo pretendido. Quanto maior a complexidade do objeto a ser apreendido mais complexo será também o movimento do aprendiz. Como o complexo é aquilo que é tecido junto, maior tessitura será necessária. A importância do papel docente se efetiva então na medida que organiza as estratégias que sistematizem as relações ou nexos necessários à apropriação. Segundo Morin

o pensamento do consciente e a consciência do pensamento contribuem, em todos os domínios, práticos e cognitivos, para o desenvolvimento das estratégias da inteligência, da pesquisa, da problematização e apesar das poderosas determinações da cultura (*imprinting*, dogmas e *habitus*), a desautomatização da inteligência é doravante, em todos os campos, possível”. (MORIN, 2005, p.138-9)



Iniciarse o profundizarse un proceso metacognitivo, caracterizado por la conciencia continua de aprehensión de los saberes: el saber en sí, el saber que ya sabe y el que necesita todavía saber y el saber por sí, necesarios para la trayectoria en el curso. El proceso utilizado en la aprehensión también necesita estar consciente al sujeto aprendiz. En los cursos fortalecidos por la metodología activa la metacognición es una consecuencia, y necesita construirse técnicamente: reflexionar sobre qué ya sabe, cómo lo supo y qué todavía no lo sabe y qué deberá hacer para aprehender los saberes curriculares, amplia la autoconstrucción del sujeto consciente, implica un horizonte de opción y libertad, generando elecciones, análisis de las mismas y de sus consecuencias, posibilitando espacios inclusive de recuperación de autoestima e ampliación de resiliencia. “Aprenderse como agente libre lo cual debe ser atribuido el comportamiento, comportamiento asumido, porque desde el inicio proyectado, o al menos anticipado, como comportamiento de lo cual se tendrá que rendir cuenta” a si mismo (SIMHA, 2009, p.34).

En este contexto, aprehender exige salir de la visión inicial con la cual se inicia el proceso para un avance direccionado a una nueva calidad perceptiva, es decir, hay un movimiento consciente e intencional del sujeto que aprehende en dirección al objetivo pretendido. Cuanto mayor la complejidad del objeto a aprehenderse más complejo será también el movimiento del aprendiz. Como lo complejo es aquello que es tejido junto, mayor composición será necesaria. La importancia del rol docente se efectúa en la medida que organiza estrategias que sistematizan las relaciones o nexos necesarios a la apropiación. Según Morin

el pensamiento del consciente y la conciencia del pensamiento contribuyen, en todos los dominios, prácticos y cognitivos, para el desarrollo de las estrategias de la inteligencia, de pesquisa, de problematización y a pesar de las poderosas determinaciones de la cultura (*imprinting*, dogmas y *habitus*), la falta de automatización de la inteligencia es en delante, en todos los campos, posible”. (MORIN, 2005, p.138-9)

Nos vários cursos para formação continuada com docentes universitários ouço relatos acerca da passividade do universitário em aula, dificuldades na ação participativa e no assumir-se aprendiz e responsável por aquilo que deve ou deveria saber, certa escassez de comportamentos adequados à apreensão de objetos mais complexos, dificuldades explícitas no autocontrole e na direção da atenção, enfim, determinantes essenciais tanto da maturidade quanto do movimento exigido na aprendizagem.

A geração que hoje frequenta a universidade traz características de conhecimento de si, disciplina, autocontrole e também estimulação e curiosidade muito diversas de gerações anteriores, precisando ser compreendida neste contexto; valores mudaram, expectativas se alteraram e assim os comportamentos sociais valorizados nas experiências anteriores de escolaridade também se alteraram.

Os estudos na área nos pontuam que este movimento não se dará necessariamente da mesma forma com todos os universitários: ele *ocorrerá com maiores possibilidades* se o aprendiz estiver mobilizado para o novo saber, se souber que ocorrerão *mudanças em si* e na sua visão ou percepção do objeto, se souber *por que* está apreendendo aquele conteúdo, *para que* e *como* poderá usá-lo, *como* ele se constituiu historicamente e porque foi buscado, a que situações ele *respondeu* e quais ele ainda *responde*, como o utilizará na *compreensão* de outras situações, como é necessário que esteja *disponível para mudar* sua compreensão anterior e como esta *ruptura causa desconforto* e, ao mesmo tempo, *permite* uma continuidade qualitativamente superior.

Além disto, precisará ter consciência de que nenhum objeto do saber será apropriado sem que faça um movimento pessoal, próprio, que exige intencionalidade, esforço e disciplina, sendo que alguns deles exigem que uma prática e vários treinos sejam efetivados, e que quanto mais adequada for esta prática, maiores e melhores resultados serão obtidos.

En los diversos cursos para formación continua con docentes universitarios oigo relatos acerca de la pasividad del universitario en clase, dificultades en la acción participativa y en asumirse aprendiz y responsable por aquello que debe o debería saber, cierta escasez de comportamientos adecuados a la aprehensión de objetos más complejos, dificultades explícitas en el autocontrol y en la dirección de la atención, por fin, determinantes esenciales tanto de la madurez como del movimiento exigido en el aprendizaje.

La generación que hoy asiste a la universidad trae características de conocimiento de sí, disciplina, autocontrol y también estímulos y curiosidades muy diversas de generaciones anteriores, por eso necesita comprendérsela en este contexto; valores cambiaron, expectativas se modificaron y así los comportamientos sociales valorados en las experiencias anteriores de escolaridad también se modificaron.

Los estudios en el área nos puntúan que este movimiento no se dará necesariamente de la misma manera con todos los universitarios: él *sucedará con mayores posibilidades* si el aprendiz está movilizado para el nuevo saber, si sabe que pasarán *cambios en sí* y en su visión o percepción del objeto, si sabe *por qué* está aprehendiendo aquel contenido, *para qué* y *cómo* podrá usarlo, *cómo* él se constituyó históricamente y por qué fue buscado, a cuáles situaciones él *respondió* y cuáles él aún *responde*, como lo utilizará en la *comprensión* de otras situaciones, como es necesario que esté *disponible para cambiar* su comprensión anterior y como esta *ruptura causa incomodidad* y, a la vez, *permite* una continuidad cualitativamente superior.

Además de esto, necesitará tener conciencia de que ningún objeto del saber será apropiado sin que se realice un movimiento personal, propio, que exige intencionalidad, esfuerzo y disciplina, siendo que algunos de ellos exigen que una práctica y varios entrenos sean realizados, y que cuanto más adecuada sea esta práctica, mayores y mejores resultados se obtendrán.

A consciência de que uma prática deliberada deverá ser iniciada, desenvolvida e sistematizada na direção da apreensão dos saberes, no exercício da *práxis* (ação deliberada e consciente) é essencial. Deverá saber que esta práxis poderá ser reflexiva, perceptiva, e/ou motora, que poderá ter a predominância de um desses elementos ou exigir todos eles juntos. Não há aprendizagem sem esforço, disciplina, desejo. Ou, retomando Becker (1993, p.27) “não basta ter nascido para ser sujeito do conhecimento. Um corpo é dado por hereditariedade; um sujeito é construído passo a passo, minuto a minuto, por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo”.

Por outro lado, do ponto que nos cabe como docentes, é bom pontuar que o verbo ensinar contém em si uma intenção presente em todas as aulas, mas somente concluímos a ação de ensinar se, além da intenção, a meta for alcançada. Trata-se de uma ação que depende tanto da ação de quem ensina quanto da de quem apreende, para que a efetivação da referida meta se conclua. Para esta efetivação, várias são as estratégias necessárias, dependendo do tipo e lógica do objeto a ser apreendido e do grupo de universitários envolvidos, que são os fatores auxiliares na escolha da melhor e mais adequada forma de ação do estudante (perceptiva, reflexiva e/ou motora), e das estratégias que as aplicarão, visando garantir a apropriação, a ser direcionada na aula ou em atividades complementares, resultante do combinado pelo professor e universitários, conforme o programa de aprendizagem em curso.

Se o objeto pretendido não passar a fazer parte da percepção, compreensão e ação do estudante será necessário refazer-se o caminho utilizado para a pretendida apreensão. Ou seja, partilhar com os universitários a responsabilidade pela aprendizagem é condição necessária, tanto no apreender quanto no ensinar. Daí a importância do processo de acompanhamento ou avaliação.

La conciencia de que una práctica deliberada deberá iniciarse, desarrollada y sistematizada en la dirección de la aprehensión de los saberes, en el ejercicio de la *praxis* (acción deliberada y consciente) es esencial. Deberá saber que esta praxis podrá ser reflexiva, perceptiva, y/o motora, que podrá haber la predominancia de uno de esos elementos o exigir todos ellos juntos. No hay aprendizaje sin esfuerzo, disciplina, deseo. O, retomando Becker (1993, p.27) “no basta haber nacido para ser sujeto del conocimiento. Un cuerpo es dado por herencia; un sujeto es construido paso a paso, minuto a minuto, por fuerza de la acción propia. Acción en el espacio y en el tiempo”.

Por otro lado, del punto que nos compite como docentes, es bueno puntuar que el verbo enseñar contiene en sí una intención presente en todas las clases, pero solamente concluimos la acción de enseñar si además de la intención el reto sea alcanzado. Se trata de una acción que depende tanto de la acción de quien enseña como de la de quien aprehende, para que la efectución de dicho reto se concluya. Para esta efectución, varias son las estrategias necesarias, dependiendo del tipo y lógica del objeto a ser aprehendido y del grupo de universitarios involucrados, que son los factores auxiliares en la elección de la mejor y más adecuada forma de acción del estudiante (perceptiva, reflexiva y/o motora), y de las estrategias que las aplicarán, buscando garantizar la apropiación, a direccionarse en la clase o en actividades complementarias, resultante del acordado por el profesor y universitarios, conforme el programa de aprendizaje vigente.

Si el objeto pretendido no forma parte de la percepción, comprensión y acción del estudiante será necesario rehacerse el camino utilizado para la pretendida aprehensión. Es decir, compartir con los universitarios la responsabilidad por el aprendizaje es condición necesaria, tanto para el aprehender como para el enseñar. Entonces la importancia del proceso de acompañamiento o evaluación.

Ao ter conhecimento de que a “construção do conhecimento pelo universitário se dará a partir do momento em que a bagagem hereditária interage, no nível da sua estrutura assimiladora, com o saber que lhe traz novos elementos, aos quais poderá ou não reagir” (BECKER, 1996, p.31), o professor se vê desafiado a analisar o método de ensino e de aprendizagem e as estratégias que escolherá, pois está ciente que esta ação direcionada do aprendiz é que “levará a alguma transformação nos esquemas ou estruturas existentes, com uma nova assimilação em nível superior a anterior” (BECKER, p. 1996, p.31).

Com a ação se constrói o sujeito, na internalização do objeto, ampliando-se a consciência e o conhecimento. Daí a importância de uma ação docente relacional visando estas transformações, pois os saberes diferenciados de ambos, professores e alunos, entrarão em relação insubstituível, como forma pedagógica de construção.

Segundo Meirieu, (1998) o que importa é a capacidade do professor para traduzir os conteúdos da aprendizagem em procedimentos de aprendizagem, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procura compreender e instituir na sala de aula. Esta “aprendizagem é o modo *como vou buscar a realidade*; e a realidade é um *pensamento que não se pensa*; na conquista do saber é *precisar saber o que o pensamento pensa*” (WACHOWICZ, 2009, p.25); por isto, a mediação docente na metodologia ativa torna-se definidora de sua competência, no fazer apreender.

Por estas reflexões podemos inicialmente destacar a importância do movimento cerebral na atividade de apreensão dos saberes; assim, o domínio do conhecimento curricular pretendido pelo estudante que ingressa nos cursos de graduação deve ser guiado pela proposta do curso. No entanto, conforme depoimentos de vários professores, a expectativa que o estudante traz, ao entrar no percurso do curso, muitas vezes é determinada pela representação da profissão que busca, não pelo domínio de um quadro teórico-prático de saberes científicos, embora saiba de sua existência. A ação de apropriação destes conhecimentos nem sempre está associada, no pensamento do estudante, aos esforços que terá que realizar. Na maioria das vezes a expectativa está reduzida apenas a uma média a ser obtida para *passar de ano*.

Al haber conocimiento de que la “construcción del conocimiento por el universitario se dará a partir del momento en que el bagaje hereditario interactúa, al nivel de su estructura asimiladora, con el saber que le trae nuevos elementos, a los cuales podrá o no reaccionar” (BECKER, 1996, p.31), el profesor se ve desafiado a analizar el método de enseñanza y de aprendizaje y las estrategias que elegirá, pues está enterado que esta acción direccionada del aprendiz es que “llevará a alguna transformación en los esquemas o estructuras existentes, con una nueva asimilación en nivel superior al anterior” (BECKER, p. 1996, p.31).

Con la acción se construye el sujeto, en la internalización del objeto, ampliándose la conciencia y el conocimiento. De eso la importancia de una acción docente relacional objetivando estas transformaciones, pues los saberes diferenciados de ambos, profesores y alumnos, entrarán en relación insustituible, como forma pedagógica de construcción.

Según Meirieu, (1998) lo que importa es la capacidad del profesor para traducir los contenidos de aprendizaje en procedimientos de aprendizaje, es decir, en una secuencia de operaciones mentales que él busca comprender e instituir en el salón de clase. Este “aprendizaje es el modo *como voy a buscar la realidad*; y la realidad es un *pensamiento que no se piensa*; en la obtención del saber es *necesitar saber qué el pensamiento piensa*” (WACHOWICZ, 2009, p.25); es decir, la mediación docente en la metodología activa se vuelve definidora de su competencia, en el hacer aprehender.

Por estas reflexiones podemos inicialmente destacar la importancia del movimiento cerebral en la actividad de aprehensión de los saberes; así, el dominio del conocimiento curricular pretendido por el estudiante que ingresa en los cursos de graduación debe guiarse por la propuesta del curso. Aunque, conforme declaraciones de varios profesores, la expectativa que el estudiante trae, al entrar en la trayectoria del curso, muchas veces se determina por la representación de la *profesión* que busca, no por el dominio de un cuadro teórico-práctico de saberes científicos, aunque sepa de su existencia. La acción de apropiación de estos conocimientos no siempre está asociada, en el pensamiento del estudiante, a los esfuerzos que tendrá que realizar. En la mayoría de las veces la expectativa está reducida sólo a una nota media a obtenerse para *aprobar el año*.

Em participações de encontros com os discentes universitários no início de curso verifica-se o desconhecimento do percurso que farão nos próximos anos, e um total distanciamento de um projeto pessoal de percurso do curso e das estratégias de aprendizagem que poderão utilizar para isto. Pode ocorrer inclusive que não saibam que os conhecimentos sistematizados no curso são oriundos dos quadros científicos, possibilitados pela pesquisa ou extensão, frutos de novas construções, visando à solução dos problemas colocados pela realidade e pela prática social.

Que desconheçam que as descobertas científicas, uma vez sistematizadas no saber escolar, se tornam auxiliares na construção dos processos de formação para a profissão buscada, pois serão base à tomada de decisões profissionais. E, o mais importante, que o conhecimento organizado e sistematizado nas propostas curriculares e intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade, ao ser socializado, constitui-se em premissa do conhecimento científico do momento seguinte, considerando-se que o movimento, a contradição, a mudança qualitativa das sínteses científicas é uma constante, devendo suas descobertas contribuir para as mesmas. Portanto, ser sujeito deste processo é essencial para seu presente e futuro e a mediação docente é essencial neste aspecto.

Conhecer é o processo pelo qual o homem compreende o mundo, para nele atuar; o conhecimento é um conjunto de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo, enunciados que o homem produz e do qual necessita, não só para se conhecer, mas também para sobreviver, sendo assim uma ação que se vincula ao individual e ao coletivo. O conhecimento é também uma forma de compreender a realidade que nos cerca (teórico-prática e prático-teórica), sendo produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano, que só faz plenamente sentido na medida em que, tendo consciência deste processo, o produzimos e dele usufruímos.



En participaciones de encuentros con los discentes universitarios al inicio del curso se verifica el desconocimiento de la trayectoria que harán en los próximos años, y un total alejamiento de un proyecto personal de trayectoria del curso y de las estrategias de aprendizaje que podrán utilizar para esto. Puede ocurrir todavía que no sepan que los conocimientos sistematizados en el curso son oriundos de los cuadros científicos, posibilitados por la investigación o extensión, frutos de nuevas construcciones, buscando la solución de los problemas impuestos por la realidad y por la práctica social.

Que desconocen que los hallazgos científicos, una vez sistematizados en el saber escolar, se vuelven auxiliares en la construcción de los procesos de formación para la profesión deseada, pues serán base para la toma de decisiones profesionales. Y, lo más importante, que el conocimiento organizado y sistematizado en las propuestas curriculares e intencionalmente concebido para servir a la transformación de la realidad, al socializarse, se constituye en la premisa del conocimiento científico del momento siguiente, considerándose que el movimiento, la contradicción, el cambio cualitativo de las síntesis científicas es una constante, debiendo sus descubrimientos contribuir para las mismas. Por consiguiente, ser sujeto de este proceso es esencial para su presente y futuro y la mediación docente es esencial en este aspecto.

Conocer es el proceso por el cual el hombre comprende el mundo, para en el actuar; el conocimiento es un conjunto de enunciados, formalizados o no, sobre el mundo, enunciados que el hombre produce y de los cuales necesita, no solo para conocerse, sino también para sobrevivir, siendo así una acción que se vincula a lo individual y colectivo. El conocimiento es también una forma de comprender la realidad que nos rodea (teórico-práctica y práctico-teórica), siendo producto de un enfrentamiento del mundo realizado por el ser humano, que solo tiene pleno sentido ya que, habiendo consciencia de este proceso, lo producimos y lo disponemos.

Muitas vezes, o estudante chega a universidade buscando as “aulas magistrais”, a exposição teórica do professor, desconhecendo que nos currículos baseados em metodologias ativas o conhecimento é assumido como: “trajetória, sempre provisória de aproximação do real; é dinâmico, admite controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de universalidade, que discutem sua condição de objetividade, que criticam sua condição de neutralidade” (LEITE, 1999, p.21); e que, no percurso objetivado, o saber escolar exigirá do universitário um confronto, via aproximação da realidade, com o quadro científico teórico-prático da área estudada.

O percurso de um curso universitário tem como conteúdos de ensino um conjunto de conhecimentos, procedimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais, de atuação social. Um conjunto com limites, incluindo a carga horária total do curso. Daí a importância de serem organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos estudantes na sua prática de vida. Em cada área englobam-se conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas e regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e de aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções e atitudes (LIBÂNEO, 1995).

Destaca-se assim um pressuposto presente na metodologia ativa: o conhecimento supera a simples informação, possibilitando o processamento significativo e inteligente da mesma. Conhecimento não se reduz a informação, esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio se relaciona com a inteligência, a consciência ou sabedoria (MORIN, 1993).

Muchas veces, el estudiante llega a la universidad buscando las “clases magistrales”, la exposición teórica del profesor, desconoce que en los currículos basados en metodologías activas el conocimiento es asumido como: “trayectoria, siempre provisional de acercamiento de lo real; es dinámico, admite controversias y divergencias, trae subyacente una serie de compromisos, intereses y alternativas que contestan su condición de universalidad, que discuten su condición de objetividad, que critican su condición de neutralidad” (LEITE, 1999, p. 21); y que, en la trayectoria objetivada, el saber escolar exigirá del universitario una confrontación, por acercamiento de la realidad, con el cuadro científico teórico-práctico del área estudiado.

La trayectoria de un curso universitario tiene como contenido de enseñanza un conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, hábitos, modos valorativos y actitudinales, de actuación social. Un conjunto con límites, incluyendo la carga horaria total del curso. De ahí la importancia de organizarse pedagógica y didácticamente, pretendiendo la asimilación activa y aplicación por los estudiantes en su práctica de vida. En cada área se engloban conceptos, ideas, hechos, procesos, principios, leyes científicas y reglas; habilidades cognoscitivas, modos de actividad, métodos de comprensión y de aplicación, hábitos de estudio, de trabajo y de participación social; valores, convicciones y actitudes (LIBÂNEO, 1995).

Se destaca así una premisa presente en la metodología activa: el conocimiento supera la simple información, posibilitando el procesamiento significativo e inteligente de la misma. Conocimiento no se reduce a la información, esta es una primera etapa de aquello. Conocer implica en una segunda etapa, lo de trabajar con las informaciones clasificándolas, analizándolas y contextualizándolas. La tercera etapa se relaciona con la inteligencia, la conciencia o sabiduría (MORIN, 1993).

Os saberes estão diretamente associados ao processo de construção (saber que, saber fazer, saber como, saber por que, saber para que), que se estruturam em torno dos princípios da complexidade, tomando-se como *complexo aquilo que é tecido junto*. Daí a importância da realidade como ponto de partida e de chegada nos momentos e na abordagem dialética que a metodologia ativa nos propõe.

O alerta de Morin (1993), acerca de um tipo de inteligência que é preciso reformar, através da re-problematização dos princípios do conhecimento e daquilo que se pensava ser a solução, reformando o pensamento na direção da complexidade torna-se essencial na metodologia ativa. Sendo necessário ligar, tecer junto, contextualizar, globalizar, a ação docente é determinante. Estratégias de apropriação que coloquem o sujeito e objeto do saber em confronto com dados científicos e da realidade, exigem do universitário colocar-se e posicionar-se diante destes elementos.

### **Para onde vamos?**

Os projetos de curso propõem nos seus perfis, construídos a partir das diretrizes curriculares do ensino de graduação, profissionais em crescimento constante, com autonomia e resiliência para exercer a ação cidadã e profissional. Com domínio dos saberes, normalmente denominada *base científica consistente*, que engloba um “*que*” composto do quadro teórico científico, portanto saberes cognitivos e da experiência; um “*como*”, que contém o quadro prático, procedimental, em resultado da aplicação dos saberes cognitivos; um “*porquê e um para que*”, construído das atitudes necessárias ao desempenho cidadão e profissional, resultante do quadro de valores vigentes, que se revela no atitudinal e ético.

Los saberes están directamente asociados al proceso de construcción (saber qué, saber realizar, saber cómo, saber por qué, saber para qué), que se estructuran alrededor de los principios de la complejidad, tomándose como *complejo aquello que es tejido junto*. Por eso la importancia de la realidad como punto de partida y de llegada en los momentos y en el abordaje dialéctica que la metodología activa nos propone.

El alerta de Morin (1993), acerca de un tipo de inteligencia que es necesario reformar, a través de la reproblematicación de los principios del conocimiento y de aquello que se pensaba ser la solución, reformando el pensamiento en dirección de la complejidad se vuelve esencial en la metodología activa. Siendo necesario relacionar, tejer junto, contextualizar, globalizar, la acción docente es determinante. Estrategias de apropiación que ponen el sujeto y objeto del saber en confrontación con datos científicos y de la realidad, exigen del universitario ponerse y posicionarse ante estos elementos.

### **¿A dónde vamos?**

Los proyectos del curso, proponen en sus perfiles construidos a partir de las directrices curriculares de la enseñanza de graduación, profesionales en crecimiento constante, con autonomía y resiliencia para ejercer la acción ciudadana y profesional. Con dominio de los saberes, normalmente denominada *base científica consistente*, que engloba un “*qué*” compuesto del cuadro teórico científico, por lo tanto, de los saberes cognitivos y de la experiencia; un “*cómo*”, que contiene el cuadro práctico, procedimental, en resultado de la aplicación de los conocimientos cognitivos; un “*porqué y un para qué*”, construido de las actitudes necesarias al desempeño ciudadano y profesional, resultante del cuadro de valores vigentes, que se revela en las actitudes y en lo ético.

Os perfis também destacam habitualmente a capacidade de se libertar do ambiente ou contexto imediato, para produzir soluções de situações diversas, o que exige transferência dos saberes apropriados, utilizando o raciocínio: a dedução e a indução. Ações de analisar, comparar, deduzir, concluir, levantar hipóteses, evidenciar, interpretar, investigar, teorizar, realizar projetos, entre outras, revelam capacidades desenvolvidas de forma sistematizada no percurso dos cursos.

Ou seja, para se efetivar este perfil será necessário sistematizar experiências curriculares em torno da busca de conclusões a partir de princípios e evidências, de inferências avaliando os resultados obtidos, da utilização da experiência de forma significativa, re-significando os fatos e categorizando-os na proposição de soluções, de análises do impacto da síntese obtida, dos processos utilizados, da ação profissional. Estas são novas vivências para a maioria dos universitários: trata-se do enfrentamento do novo, obtido pela identificação de seus determinantes essenciais, expressando-os e explicando-os em estratégias de organização como esquemas ou resumos, visando a estruturação consciente e planejada do objeto analisado, clareando a articulação de conceitos, princípios, sínteses, ideias gerais, formas de atuar, analogias, identificação de elementos similares, antecipação ou previsão. A nós, docentes, cabe a definição de quais estratégias serão as que melhores se aplicarão os objetivos propostos.

Para isto, o percurso dos cursos de graduação precisa construir condições concretas de um real crescimento, de um crescente autoconhecimento dos universitários, com uma auto-imagem realista das habilidades e possibilidades no apreender, solucionar, encaminhar, rever, reposicionar-se. Neste contexto, ao utilizar estratégias de busca e organização de saberes, o processo metacognitivo torna-se um possível auxiliar.

Los perfiles también destacan habitualmente la capacidad de liberarse del ambiente o del contexto inmediato, para producir soluciones de situaciones diversas, lo que exige transferencia de los conocimientos apropiados, utilizando el raciocinio: la deducción y la inducción. Acciones de analizar, comparar, deducir, concluir, plantear hipótesis, evidenciar, interpretar, investigar, teorizar, realizar proyectos, entre otras, develan capacidades desarrolladas de forma sistematizada en la trayectoria de los cursos.

Así que, para realizar este perfil será necesario sistematizar experiencias curriculares alrededor de la búsqueda de conclusiones a partir de principios y evidencias, de inferencias, evaluando los resultados obtenidos, de la utilización de la experiencia de forma significativa, re-significando hechos y categorizándolos en la proposición de soluciones, de análisis del impacto de la síntesis obtenida, de los procesos utilizados, de la acción profesional. Estas son nuevas vivencias para la mayoría de los universitarios: se trata del enfrentamiento de lo nuevo, obtenido por la identificación de sus determinantes esenciales, expresándolos y explicándolos en estrategias de organización como esquemas o resúmenes, proponiendo la estructuración consciente y planificada del objeto analizado, aclarando la articulación de conceptos, principios, síntesis, ideas generales, formas de actuar, analogías, identificación de elementos similares, anticipación o previsión. A nosotros, docentes, nos compete la definición de cuáles estrategias serán las que mejor cumplirán los objetivos propuestos.

Para conseguir esto, la trayectoria de los cursos de graduación necesita construir condiciones concretas de un crecimiento real, de un creciente auto-conocimiento de los universitarios, con una auto-imagen realista de las habilidades y posibilidades en el aprehender, solucionar, encaminar, re-posicionar, verse nuevamente. En este contexto, al utilizar estrategias de búsqueda y organización de conocimientos, el proceso meta-cognitivo se vuelve un posible auxiliar.

Segundo Flavell (1979), com capacidade de utilizar um modelo global de *monitorização* cognitiva, ou seja, desenvolvendo a sensibilidade e autoconhecimento de si como pessoa, tarefa que deverá realizar e de análise das possíveis estratégias a utilizar. Além disto, esta monitorização *cognitiva* exige uma visão realista de si nas *experiências cognitivas*, ou seja, desenvolvimento da análise do grau de sucesso ou fracasso das próprias ações e auto imagem deles decorrentes; exige também clareza quanto aos *objetivos*, e o grau ou nível de sucesso em sua obtenção e análise das *ações*, devidamente articuladas aos elementos citados. Busca-se ao longo do percurso no curso *possibilitar-se a constituição de um profissional*, sendo então exigida uma compreensão contínua da identidade como pessoa e ações profissionais, capaz de identificar os saberes e aprendizagens *intra-individuais* (áreas fortes e de maior fragilidade, assim como interesses e atitudes), *interindividuais* (conhecer-se em relação aos outros, ao grupo a que pertence); e *universais*, (conhecer-se em referência ao conhecimento existente).

Vivendo no Brasil, sabemos que o estudante vem do ensino médio que lhe foi possível percorrer. Viveu processos que comportam variações extremas, mas o pretendido nos perfis dos projetos dos cursos, muitas vezes, está extremamente distante do universitário real que chega ao primeiro ano do curso. Um dos grandes desafios é aproveitar muito bem o percurso que ele faz na vida universitária para um novo projeto, de uma nova etapa de vida. Onde o autoconhecimento se torne essencial na construção do sujeito. Um grande desafio aos currículos atualizados em torno de eixos exige desenvolver com os universitários a capacidade de articulação. Daí a importância do método, das estratégias e da mediação docente, capaz e competente.



Según Flavell (1979), con capacidad de utilizar un modelo global de *monitoria cognitiva*, es decir, desarrollando la sensibilidad y autoconocimiento como persona, tarea que deberá realizar, y analizar las posibles estrategias a utilizar. Además de esto, esta *monitoria cognitiva* exige una visión realista de si, en las *experiencias cognitivas*, es decir, desarrollo del análisis del grado de éxito o fracaso de las propias acciones y autoimagen de ellos consecuentemente; exige también claridad en cuanto a los *objetivos*, y *el grado o nivel de éxito* en su obtención y análisis de las *acciones*, debidamente articuladas a los elementos citados. Se busca a lo largo de la trayectoria en el curso *posibilitarse la constitución de un profesional*, siendo así exigida una comprensión continua de la identidad como persona y acciones profesionales, capaz de identificar los conocimientos y aprendizajes *intra-individuales* (áreas fuertes y de mayor fragilidad, así como intereses y actitudes), *inter-individuales* (conocerse con relación a los otros, al grupo a que pertenece); y *universales*, (conocerse en referencia al conocimiento existente).

Viviendo en Brasil, sabemos que el estudiante viene de la enseñanza secundaria que le fue posible recorrer. Vivió procesos que pasan por variaciones extremas, pero lo pretendido en los perfiles de los proyectos de los cursos, muchas veces, está extremadamente distante del universitario real que llega al primer año del curso. Uno de los grandes desafíos es aprovechar muy bien la trayectoria que este realiza en la vida universitaria para un nuevo proyecto, de una nueva etapa de vida. Donde el autoconocimiento se vuelva esencial en la construcción del sujeto. Un gran desafío a los currículos actualizados alrededor de ejes exige desarrollar con los universitarios la capacidad *de* articulación. Darle la importancia del método, de las estrategias y de la mediación docente, capaz y competente.

Mediar é articular, é unir, juntar, suceder-se em ordem crescente as partes de uma totalidade, exige consciência, integração e superação da fragmentação das aprendizagens assim realizadas; exige trabalho cooperativo, ato de planejar, decidir e agir juntos, sustentado pelo “*con- versar*”, (mudar junto com), ao falar e ouvir para tomar decisões conjuntas, como forma de operacionalizar os saberes. Exige reaprender sempre a lidar com o novo e as novas adversidades, típicas de profissões e da realidade atual, que exige o lidar com a frustração, desgastes, descobertas e os desconfortos próprios da disciplina deste trabalho.

Por isto, o desafio do percurso do curso precisa considerar que a capacidade de ampliar a *resiliência* é essencial; conceituada como “conjunto de forças psicológicas e biológicas para atravessar com sucesso as mudanças em processo contínuo de aprendizado” (FLACH, 1991), a resiliência está presente nas aulas com utilização da metodologia ativa, operacionalizada em diversas situações desafiantes das estratégias de apropriação.

Elementos da metodologia dialética tem se mostrado um caminho profícuo, uma vez que se toma como ponto de partida a *síncrese ou visão inicial* que o grupo de estudantes traz no início do processo, para a construção de uma visão de *síntese* mais próxima possível do quadro científico teórico-prático existente, o que se dará pela *análise* de todos estes elementos no enfrentamento dos fatos e dados da realidade. Análise efetivada na vivência das diversas estratégias, exercita a atividade cerebral ao máximo.

O movimento cerebral da *síncrese*, pela *análise*, para a *síntese* qualitativamente superior, visa efetivar o *salto qualitativo* ou a mudança de qualidade entre a percepção inicial e final, obtida pelo estudante na apreensão gradativa dos saberes, considerando as *contradições* inerentes aos processos individuais e coletivos de aprendizagem. Ressalta-se assim a importância da mediação docente neste processo.

Mediar es articular, es unir, juntar, tener éxito en orden creciente de las partes de una totalidad, exige consciencia, integración y superación de los aprendizajes fragmentados; así de esta forma realizados, exige trabajo cooperativo, acto de planificar, decidir y actuar juntos, sustentado por el “*con-versar*”, (cambiar junto con), al hablar y oír para tomar decisiones conjuntas, como forma de operar conocimientos. Exige re-aprender siempre, lidiar con lo nuevo y las nuevas adversidades típicas de profesiones y de la realidad actual, que exige luchar contra la frustración, desgastes, descubrimientos y las incomodidades propias de la disciplina de este trabajo.

Por esto, el desafío de la trayectoria del curso necesita considerar que la capacidad de ampliar la *resiliencia* es esencial; conceptuada como “conjunto de fuerzas psicológicas y biológicas para atravesar con éxito los cambios en el proceso continuo de aprendizaje” (FLACH, 1991), la resiliencia está presente en las clases con utilización de la metodología activa, operacional en diversas situaciones desafiantes de las estrategias de apropiación.

En los elementos de la metodología dialéctica se ha demostrado un camino provechoso, una vez que se toma como punto de partida la *oposición o visión inicial* que el grupo de estudiantes trae al inicio del proceso, para la construcción de una visión de *síntesis* más cercana posible al cuadro científico teórico-práctico existente, lo que se dará por el *análisis* de todos estos elementos en el enfrentamiento de los hechos y datos de la realidad. Análisis efectuado en la experiencia de las diversas estrategias, ejercita la actividad cerebral al máximo.

El movimiento cerebral de la *oposición*, por el *análisis*, para la *síntesis* cualitativamente superior, tiene como objetivo efectuar el *salto cualitativo* o el cambio de cualidad entre la percepción inicial y final, obtenida por el estudiante en la aprehensión gradual de los conocimientos, considerando las *contradicciones* inherentes a los procesos individuales y colectivos de aprendizaje. Resaltando así la importancia de la mediación docente en este proceso.

Todos estes elementos não são novos; pontuamos que, no cenário brasileiro, a partir da década de 1980 encontramos em Saviani (1982), uma proposição para *momentos* a serem considerados no trabalho de construção dos conhecimentos com os alunos e que não ocorrem de modo estanque. São eles: o ponto de partida e de chegada é a prática *social do aluno*, iniciando-se da percepção que ele traga do objeto de estudo, em sua realidade, e revisando-o, nos momentos que se seguem: *problematização*, submeter a percepção inicial a um processo crítico de questionamento, através da *instrumentalização*. Nela, as sínteses já existentes na ciência darão suporte para as buscas realizadas, visando à interiorização dos novos elementos ou conteúdos, pela *catarse*, para finalmente se chegar à *prática social reelaborada*, para a qual o aluno já poderá ter construído novos elementos perceptivos, nos conteúdos apreendidos das situações organizadas pelo professor.

Encontramos em Vasconcellos (1994), contribuições referindo-se ao método dialético de ensino, no qual três momentos são fundamentais: *a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento*. Reafirmamos o destaque desses momentos para fins didáticos, uma vez que podem ocorrer simultaneamente.

Na *mobilização para o conhecimento* possibilita-se ao estudante direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem (que deve ser provocado, caso ainda não esteja presente). Caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento de tal forma que ele permaneça *saboreando* durante todo o processo.

Todos estos elementos no son nuevos; puntualmente, en el escenario brasileiro, a partir de la década del '80 encontramos en Saviani (1982), una proposición para *momentos* a considerarse en el trabajo de construcción de los conocimientos con los alumnos y que no ocurren de modo estancado. Son ellos: el punto de partida y de llegada, es la práctica *social del alumno*, iniciándose en la percepción que él traiga del objeto de estudio, en su realidad, y revisándolo, en los momentos que se siguen: *problemática*, someter la percepción inicial a un proceso crítico de cuestionamiento, a través de la *instrumentalización*. En ella, las síntesis ya existentes en la ciencia darán soporte para las búsquedas realizadas, pretendiendo la interiorización de los nuevos elementos o contenidos, por la *catarsis*, para finalmente llegarse a la *práctica social re-elaborada*, para la cual, el alumno ya podrá haber construido nuevos elementos perceptivos, en los contenidos aprehendidos de las situaciones organizadas por el profesor.

Encontramos en Vasconcellos (1994), contribuciones refiriéndose al método dialéctico de enseñanza, en el cual tres momentos son fundamentales: *la movilización para el conocimiento, la construcción del conocimiento y la elaboración de la síntesis del conocimiento*. Reafirmamos el destaque de esos momentos para fines didácticos, una vez que pueden ocurrir simultáneamente.

En la *movilización para el conocimiento* se posibilita al estudiante direccionamiento para el proceso personal de aprendizaje (que debe provocarse, caso aún no esté presente). Competirá al profesor, al compartir el sabor del saber, provocar, conciliar, vincular y sensibilizar al alumno en relación al objeto de conocimiento, de tal manera, que él permanezca *saboreando* durante todo el proceso.

Na *construção do conhecimento*, momento de desenvolvimento operacional da atividade do universitário, de sua práxis, que poderá ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva, várias ações como estudo de textos, vídeos, pesquisa, estudo individual, debates, grupos de trabalhos, aulas expositivas tradicionais e dialogadas, seminários, exercícios são utilizadas para se explicitar as relações que permitem identificar (pela análise) como o objeto de conhecimento se constitui; segundo Vasconcelos analisar as estratégias a partir de algumas categorias para o momento de construção do conhecimento auxiliam ao professor na escolha do melhor caminho para a aprendizagem<sup>11</sup>.

Igualmente importante é a *elaboração da síntese do conhecimento* quando ocorre a sistematização, a expressão empírica acerca do objeto apreendido, a consolidação de conceitos. É importante que as sínteses sejam concebidas como provisórias, pois apesar de superadoras da visão sincrética inicial, configuram momentos do processo de construção do conhecimento visando à elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas.

No exemplo dos dois autores citados, reforça-se a importância de que o isolamento inicial das percepções seja progressivamente superado, através das relações construídas e reveladas nas participações e atividades; uma visão de totalidade crescente, de rede, se estrutura, numa ação conjunta sobre o conteúdo, seja ele predominantemente procedimental, factual, atitudinal, ou conceitual.

---

<sup>11</sup> A este respeito vide: VASCONCELOS, C. S. *Construção do conhecimento na sala de aula*. São Paulo, Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad. As categorias citadas são a significação, problematização, práxis, criticidade, continuidade-ruptura, historicidade, totalidade.

En la *construcción del conocimiento*, momento de desarrollo operacional de la actividad del universitario, de su praxis, que podrá ser predominantemente perceptiva, motora o reflexiva, varias acciones como estudio de textos, videos, pesquisa, estudio individual, debates, grupos de trabajos, clases expositivas tradicionales y dialogadas, seminarios, ejercicios que se utilizan para explicitar las relaciones que permiten identificar (por análisis) como el objeto de conocimiento se constituye; según Vasconcelos analizar las estrategias a partir de algunas categorías para el momento de construcción del conocimiento auxilian al profesor en la elección del mejor camino para el aprendizaje<sup>12</sup>.

Igualmente importante es la *elaboración de la síntesis del conocimiento* cuando ocurre la sistematización, la expresión empírica acerca del objeto apprehendido, la consolidación de conceptos. Es importante que la síntesis sea concebida como provisoria, pues a pesar de superadoras de la visión sincrética inicial, configuran momentos del proceso de construcción del conocimiento pretendiendo y la elaboración de una nueva síntesis que será retomada nuevamente y superada.

En el ejemplo de los dos autores citados, se refuerza la importancia de que el aislamiento inicial de las percepciones sean progresivamente superadas, a través de las relaciones construidas y reveladas en las participaciones y actividades; una visión de totalidad creciente, de red, se estructura, en una acción conjunta sobre el contenido, sea él predominantemente procedimental, factual, actitudinal, o conceptual.

---

<sup>12</sup> A este respecto verifica: VASCONCELOS, C. S. Construcción del conocimiento en la sala de aula. São Paulo, Libertad, 1994. (Cuadernos Pedagógicos de la Libertad. Las categorías citadas son el significado, problemática, praxis, crítica, continuidad-ruptura, historial, totalidad.

O pensamento do estudante supera a visão inicial através de ações cerebrais mediadas pela ação docente e presentes nas diversas estratégias, possibilitando a exercitação de várias operações de pensamento, desde as menos complexas (identificação, por exemplo) até a mais complexas como o trabalho com teorias e dados na solução de problemas. As estratégias não são recursos mágicos, mas ferramentas de trabalho docente e discente para consecução de objetivos propostos na proposta curricular, através da articulação das áreas de conhecimento que compõem o curso, processo onde a relação teoria-prática se torna chave.

Pelos relatos dos docentes universitários, outro desafio aparece: é necessário objetivar a construção progressiva da autonomia do estudante. Para isto, a ampliação contínua do autoconhecimento e da apreensão de saberes essenciais à sua atuação como profissional sujeito da realidade onde atuará, se torna meio e fim.

Neste percurso as estratégias diversificadas e focadas na ação de apreensão consciente e deliberada possibilitando a metacognição têm lugar fundamental, pois elas podem facilitar ou acelerar a construção de processos de autonomia crescente e processual dos universitários.

Pontuamos que estes determinantes da ação de ensinar e apreender nos lembram não haver regras que valham para todas as situações, pois ao longo do curso de graduação e, conforme a diversidade de cada grupo classe, teremos o desafio de várias culturas individuais e coletivas a serem conhecidas e/ou construídas, exigindo do professor abertura, flexibilidade e maturidade para conhecer e atuar profissionalmente.



El pensamiento del estudiante supera la visión inicial a través de acciones cerebrales mediadas por la acción docente y presentes en las diversas estrategias, posibilitando el ejercicio de varias operaciones de pensamiento, desde las menos complejas (identificación, por ejemplo) hasta las más complejas como el trabajo con teorías y datos en la solución de problemas. Las estrategias no son recursos mágicos, pero herramientas de trabajo docente y discente para consecución de objetivos propuestos en la propuesta curricular, a través de la articulación de las áreas de conocimiento que componen el curso, proceso donde la relación teoría-práctica se vuelve clave.

Por los relatos de los docentes universitarios, otro desafío aparece: es necesario dar objetivos a la construcción progresiva de la autonomía del estudiante. Para esto, la ampliación continua del auto-conocimiento y de la aprehensión de conocimientos esenciales a su actuación como profesional sujeto a la realidad donde actuará, se vuelve medio y fin.

En este recorrido, las diversas estrategias enfocadas en la acción de aprehensión consciente y deliberada posibilitando la meta-cognición, tienen lugar fundamental, pues ellas pueden facilitar o acelerar la construcción de procesos de autonomía creciente y procesal de los universitarios.

Puntualmente estos son determinantes de la acción de enseñar y aprehender, nos recuerda no tener reglas que valgan para todas las situaciones, a lo largo del curso de graduación y conforme la diversidad de cada grupo, tendremos el desafío de varias culturas individuales y colectivas a conocerse y/o construirse, exigiendo del profesor abertura, flexibilidad y madurez para conocer y actuar profesionalmente.

É importante destacar que todo processo de ensino se dá a partir de preparação das sequências didáticas planejadas, incluindo introdução, desenvolvimento (que envolve as ações discentes para mobilização, construção e apropriação do objeto de estudo) e elaboração da síntese do processo planejado. O professor utiliza, para isto, estratégias de aprendizagem que podem ter vários focos. Nas oficinas realizadas com docentes universitários, um quadro de estratégias é apresentado para escolha das que são as de maior interesse, para serem vivenciadas.

Num primeiro grupo, situamos as que nos auxiliam a *identificar os conhecimentos prévios e ampliar análise*, que auxilia na organização gráfica dos saberes objetivados, amplia a significação dos saberes, esclarece ao próprio estudante sobre o saber dominado e a dominar, portanto, auxiliando no processo metacognitivo; além disto, retoma marcos de referência de saberes anteriores, clareia conceitos incompletos, amplia participação do grupo classe, cria novos saberes, problematiza fatos e situações, amplia trocas, desenvolve pensamento crítico e lógico, identifica ideias de textos, entre outras possibilidades. Neste grupo de estratégias podemos encontrar:

- a tempestade cerebral oral e sua variação escrita, o PNI – positivo, negativo e interessante, que permite o registro antecipado, individual ou em duplas, do que seria uma tempestade dirigida de ideias;
- as perguntas limitadas ou simples (única resposta) ou amplas e complexas, exploratórias (várias respostas);
- as perguntas guias (onde, quando, quem, que, porque, para que, como) elaboradas pelos estudantes sobre um tema;
- as perguntas literais elaboradas pelo docente ou pelos estudantes;
- a estratégia SQA (o que sei, o que quero saber, o que aprendi).

Es importante destacar que todo proceso de enseñanza se da a partir de la preparación, de las secuencias didácticas, planificadas, incluyendo introducción, desarrollo (que involucra las acciones discentes para movilización, construcción y apropiación del objeto de estudio) y elaboración de la síntesis del proceso planificado. El profesor utiliza, para esto, estrategias de aprendizaje que pueden tener varios enfoques.

En un primer grupo, situamos las que nos auxilian a *identificar los conocimientos previos y ampliar análisis*, que auxilia en la organización gráfica de los conocimientos con objetivos, amplía el significado de los conocimientos, esclarece al propio estudiante sobre el dominar y el saber dominado, por lo tanto, auxiliando el proceso meta-cognitivo; además de esto, retoma marcos de referencia de conocimientos anteriores, aclara conceptos incompletos, amplía la participación del grupo, crea nuevos conocimientos, llena de problemática hechos y situaciones, amplía cambios, desarrolla pensamiento crítico y lógico, identifica ideas de textos, entre otras posibilidades. En este grupo de estrategias podemos encontrar:

- La tempestad cerebral oral y su variación escrita, lo PNI – positivo, negativo e interesante, que permite el registro anticipado, individual o en parejas, de lo que sería una tempestad dirigida de ideas;
- las preguntas limitadas o sencillas (única respuesta) o amplias y complejas, exploratorias (varias respuestas);
- las preguntas guías (dónde, cuándo, quién, qué, por qué, para qué, cómo) elaboradas por los estudiantes sobre un tema;
- las preguntas literales elaboradas por el docente o por los estudiantes;
- la estrategia SQA (lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí).

Todas estas têm como foco a resposta anterior e posterior, possibilitando a universitários e docentes analisarem, a partir da visão inicial individual ou do grupo classe, os saberes e os percursos e avanços efetivados.

Um segundo grupo de estratégias tem como foco a *promoção da compreensão pela organização das informações*, que possibilita síntese organizada e significativa dos saberes objetivados, sua reorganização e estruturação, fixação por utilizar diversas operações mentais, facilitando a apropriação por parte dos estudantes. Processos metacognitivos se operacionalizam a partir da análise dos resultados e dos processos obtidos. São elas:

- o quadro sinóptico, que possibilita a organização do geral ao particular;
- o quadro comparativo, que visa identificar semelhanças e diferenças entre elementos estudados para facilitar as análises e conclusões;
- a matriz de classificação, construída a partir de quadro de dupla entrada com distribuição de conjuntos e classes por distinções detalhadas do objeto de estudo;
- a matriz de indução, que além da distribuição auxilia a extrair conclusões pela observação, análise, síntese e emissão de juízos a partir de fragmentos de informações;
- a técnica heurística UVE de Gowin, que possibilita adquirir conhecimento sobre o próprio conhecimento adquirido – prático ou teórico, desenvolvendo a metacognição e a organização de processos mentais e operativos. Elementos constitutivos: parte central (tema ou título), ponto de enfoque, propósito, perguntas centrais, teoria de suporte, conceitos chaves, hipóteses, materiais, procedimentos, registro de resultados, transformação do conhecimento, afirmação do conhecimento, conclusões<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A respeito da técnica V de Gowin e dos mapas conceituais, vide o texto de Moreira, M. A. , Subsídios Didáticos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios3.pdf> Acesso em: 01 set. 2016.

Todas estas tienen como enfoque la respuesta anterior y posterior, posibilitando a universitarios y docentes que analicen, a partir de la visión inicial individual o del grupo clase, los saberes y las trayectorias y avances efectuados.

Un segundo grupo de estrategias tienen como enfoque *la promoción de la comprensión por la organización de las informaciones*, que posibilita síntesis organizada y significativa de los saberes objetivados, su reorganización y estructuración, fijación por utilizar diversas operaciones mentales, facilitando la apropiación por parte de los estudiantes. Procesos metacognitivos se operacionalizan a partir del análisis de los resultados y de los procesos obtenidos. Son ellas:

- el cuadro sinóptico, que posibilita la organización de general al particular;
- el cuadro comparativo, que busca identificar semejanzas y diferencias entre elementos estudiados para facilitar los análisis y conclusiones;
- la matriz de clasificación, construida a partir del cuadro de doble entrada con distribución de conjuntos y clases por distinciones detalladas del objeto de estudio;
- la matriz de inducción, que además de la distribución auxilia a extraer conclusiones por la observación, análisis, síntesis y emisión de juicios a partir de fragmentos de informaciones;
- la técnica heurística UVE de Gowin, que posibilita adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento adquirido – práctico o teórico, desarrollándola metacognición y la organización de procesos mentales y operativos. Elementos constitutivos: parte central (tema o título), punto de enfoque, propósito, preguntas centrales, teoría de soporte, conceptos claves, hipótesis, materiales, procedimientos, registro de resultados, transformación del conocimiento, afirmación del conocimiento, conclusiones.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Con relación a la técnica V de Gowin de los mapas conceptuales, ver el texto de Moreira, M. A. Subsídios Didáticos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios3.pdf> Acesso em: 01 set. 2016.

Os diagramas, que visam correlacionar hierarquicamente os saberes, estabelecer relações de subordinação e inter-relação, organizar os saberes).

Os mais comuns são: radial, de árvores, de causa-efeito, de fluxo;

- os mapas cognitivos, sendo os mais usuais o mapa mental, o conceitual, o mapa semântico, o tipo sol e o de teia de aranha. Os mapas ainda podem ser classificados em mapas cognitivos de aspectos comuns, de ciclos, de sequência, de caixas, tipo polvo, de algoritmos, etc.
- as analogias, quando se relacionam de diversas formas elementos e situações cujas características guardam semelhança;
- resumo: derivado da compreensão, expressão das ideias principais de um texto.
- síntese: interpretação das ideias principais de um texto, tema, etc.
- ensaio: gênero literário, expressão de ideias com liberdade, mas com bases objetivas a partir da informação. Escrito em prosa, exige rigor na interpretação pessoal, maturidade e revela sensibilidade.

Num terceiro grupo, poderíamos situar as estratégias grupais:

- Debate
- Simpósio
- Mesa redonda
- Foro
- Seminário
- Oficina
- Simulação
- Projetos
- Estudo de caso
- Aprendizagem baseada em problemas
- Aprendizagem em cenários de prática
- Aprendizagem baseado em tecnologias (blog, chat, webquest)
- Aprendizagem em serviço
- Investigação com tutoria
- Aprendizagem cooperativa

Los diagramas, que tienen como objetivo correlacionar de forma jerárquica los saberes, establecer relaciones de subordinación e interrelación, organizar los saberes). Los más comunes son: radial, de árbol, de causa-efecto, de flujo;

- los mapas cognitivos, son los más usuales, el mapa mental, el conceptual, el mapa semántico, el tipo sol y el de tela de araña. Los mapas aún pueden clasificarse en mapas cognitivos de aspectos comunes, de ciclos, de secuencia, de cajas, tipo pulpo, de algoritmos, etc.
- las analogías, cuando se relacionan de diversas formas elementos y situaciones cuyas características guardan similitud;
- resumen: derivado de la comprensión, expresión de las ideas principales de un texto.
- síntesis: interpretación de las ideas principales de un texto, tema, etc.
- ensayo: género literario, expresión de ideas con libertad, pero con bases objetivas a partir de la información. Escrito en prosa, exige rigor en la interpretación personal, madurez y revela sensibilidad.

En un tercer grupo, podríamos situar las estrategias grupales:

- Debate
- Simposio
- Mesa redonda
- Foro
- Seminario
- Taller
- Simulación
- Proyectos
- Estudio de caso
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje en escenarios de práctica
- Aprendizaje basado en tecnologías (blog, chat, webquest)
- Aprendizaje en servicio
- Investigación con tutoría
- Aprendizaje cooperativo

## Metacognição: apontamentos

Um projeto de curso pautado na metodologia ativa considera também como foco possibilitar a autoconstrução do universitário na direção de um determinado perfil de profissional. Ao desafiar cada universitário a utilizar mecanismos para a metacognição, ele possibilita percursos onde o “aprender a aprender” se torna foco e exige processos diferenciados, pois visam a construção contínua da autonomia e se operacionalizam na medida em que os universitários efetivam *projetos pessoais de percurso nos cursos*, tendo cada vez mais consciência de suas potencialidades e dos elementos que constituem ainda desafios a serem superados, em relação às aprendizagens que desejam e precisam efetivar.

Temos encontrado em cursos da área de Saúde eixos significativos nesta direção como é o caso do curso de Medicina da Unochapecó, com o eixo “*Ser estudante de Medicina e tornar-se médico*” e do curso da UNB, Medicina, como o eixo “*Conhecimento de si e do outro*”.

Segundo Maturana e Varela (2001, p.30-37), “não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento”. Ao vivenciarmos “um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos’ no qual todo ato de conhecer faz surgir um mundo” abrimos espaço para aquilo que os autores chamam “a dimensão palpitante do conhecimento e está associada às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo... pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica é que este fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo nosso ser”. Pois “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”.

Um dos elementos chaves dos perfis de curso encontrados hoje nos projetos tem a ver com a capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Esta é uma forma de agir que exige controle da impulsividade, reflexão, planejamento, análise e fundamentação quanto às opções feitas, além da revisão da ação quando se faz necessário, ou seja, gestão da própria aprendizagem.



## Metacognición: apuntamientos

Un proyecto de curso pautado en la metodología activa considera también como enfoque posibilitar la autoconstrucción del universitario en dirección de un determinado perfil de profesional. Al desafiar cada universitario a utilizar mecanismos para la metacognición, él posibilita trayectorias donde el “aprender a aprender” se vuelve el enfoque y exige procesos diferenciados, pues pretenden la construcción continua de la autonomía se operacionalizan ya que los universitarios efectúan *proyectos personales de trayectoria en los cursos*, teniendo cada vez más consciencia de sus potencialidades y de los elementos que constituyen todavía desafíos a superarse, en relación a los aprendizajes que desean y necesitan efectuar.

Hemos encontrado en cursos del área de Salud ejes significativos en esta dirección como es el caso del curso de Medicina de Unochapecó, con el eje “*Ser estudiante de Medicina es convertirse médico*” y del curso de UNB, Medicina, como el eje “*Conocimiento de si y del otro*”.

Según Maturana y Varela (2001, p.30-37), “no es el conocimiento, sino el conocimiento del conocimiento que crea el comprometimiento”. Al experienciarnos “un proceso de conocer como conocemos, un acto de volver a nosotros mismos’ en el cual todo acto de conocer hace con que surja un mundo” abrimos espacio para aquello que los autores llaman “a dimensión palpante del conocimiento y está asociada a las raíces más profundas de nuestro ser cognitivo... por el hecho de que esas raíces se extienden hasta la misma base biológica es que este hacer surgir se manifiesta en todas nuestras acciones y en todo nuestro ser”. Pues “todo hacer es un conocer y todo conocer es un hacer”.

Uno de los elementos claves de los perfiles de curso encontrados hoyen los proyectos se relaciona con la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas. Esta es una forma de actuar que exige control de la impulsividad, reflexión, planificación, análisis y fundamentación cuanto a las opciones hechas, además de la revisión de la acción cuando se presenta necesario, es decir, gestión del propio aprendizaje.

Para a situação de solução de problemas, próprias a todas as estratégias problematizadoras, exige-se que o pensamento do universitário use do raciocínio para a busca da solução. Segundo Davis, Nunes e Nunes (2005) o raciocínio é um processo pelo qual se procura chegar a conclusões a partir de princípios e evidências, inferindo, com base no conhecido, novas possibilidades ou avaliando os resultados obtidos. Trata-se de forma de atuar que facilita a construção de ações metacognitivas, pois os estudantes são estimulados a pensar através de uma análise constante dos fins e resultados encontrados, possibilitando uma imagem da decisão que tomaria se já se encontrasse em exercício profissional, através de ações mentais que exercitam o pensamento indutivo e dedutivo.

No processo dedutivo, partirá de noções gerais e informações científicas para formar novos conceitos, formular decisões e procedimentos ou planos para a solução da questão buscada, e o controle do evento em estudo; ou seja, aplicar ideias ou conceitos gerais a situações específicas ou particulares, envolvendo previsão e planejamento para a solução do problema. No processo indutivo são as conexões entre os fatos que possibilitam as sínteses, pelas hipóteses levantadas e que devem ser testadas. Nestes processos a experiência vivida é essencial, pois é exigido do pensamento dar significados aos fatos e categorizá-los, para propor a solução teórica.

Os estudantes já são capazes de realizar indução e dedução num certo nível, quando chegam às aulas universitárias, mas é necessário sistematizar estes processos de forma intencional e deliberada, para os problemas da área profissional para o qual se formam, durante sua trajetória no curso.

Para la situación de solución de problemas, propias a todas las estrategias problematizadoras, se exige que el pensamiento del universitario use del raciocinio para a busca de la solución. Según Davis, Nunes y Nunes (2005) el raciocinio es un proceso por el que se busca llegar a conclusiones a partir de principios y evidencias, infiriendo, con base en el conocido, nuevas posibilidades o evaluando los resultados obtenidos. Se trata de la manera de actuar que facilita la construcción de acciones metacognitivas, pues los estudiantes son estimulados a pensar a través de un análisis constante de los fines y resultados encontrados, posibilitando una imagen de la decisión que tomaría se ya se encontrara en ejercicio profesional, a través de acciones mentales que ejercitan el pensamiento inductivo y deductivo.

En el proceso deductivo, partirá de nociones generales e informaciones científicas para formar nuevos conceptos, formular decisiones y procedimientos o planes para la solución de la cuestión buscada, y el control del evento en estudio; es decir, aplicar ideas o conceptos generales a situaciones específicas o particulares, involucrando previsión y planificación para la solución del problema. En el proceso inductivo son las conexiones entre los hechos que posibilitan las síntesis, por las hipótesis planteadas y que deben ser probadas. En estos procesos la experiencia vivida es esencial, pues se exige del pensamiento dar significados a los hechos y categorizarlos, para proponer la solución teórica.

Los estudiantes ya son capaces de realizar inducción y deducción en determinado nivel, cuando llegan a las clases universitarias, pero es necesario sistematizar estos procesos de forma intencional y deliberada, para los problemas del área profesional para que se gradúan, durante su trayectoria en el curso.

Davis, Nunes e Nunes (2005) apontam ações docentes que auxiliam nesta sistematização, nas quais os produtos e os processos utilizados devem ser foco de análise do impacto da síntese obtida no próprio aprendiz e no meio social e físico onde a solução se realizará.

Pontuam a importância do uso de *vocabulário* que dê ênfase a estas operações mentais, a ser sistematizado nos relatos orais e escritos, destacando-se as operações mentais realizadas na atividade de solução, através de termos como “analiso, comparo, deduzo, concludo, crio a hipótese, há evidências”, substituindo “acreditar, achar, sentir, encontrar,”etc. Destacam estes autores (*apud* TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999) ser preciso habituar o aprendiz a um vocabulário do pensar, onde expressões do tipo: “este fato explica”, “interpreto este fato”, “esta ideia foi confirmada pelas seguintes evidências”, “minha hipótese é”, “investigando o assunto, esta noção não se confirmou”, auxilia a superar os significados múltiplos da linguagem cotidiana.

Na solução de problemas ou estudo de caso poderíamos acrescentar: “comparando com aquele caso estudado”, “diferente de ou similar a”, “a partir dos dados analisados ou encontrados no banco de dados”, etc. Segundo Morin (2005, p.134): “graças à linguagem: toda operação cognitiva, toda fantasia pode ser nomeada, classificada, estocada, memorada, comunicada, logicamente examinada, conscientizada; as palavras, noções, conceitos operam como fatores de discriminação, seleção, polarização relativas a todas as atividades do espírito; o espírito pode examinar infinitas palavras e frases e assim explorar ao infinito as possibilidades do pensamento”.

Davis, Nunes y Nunes (2005) apuntan acciones docentes que auxilian en esta sistematización, en las cuales los productos y los procesos utilizados deben ser enfoco de análisis del impacto de la síntesis obtenida en el aprendiz y en lo contexto social y físico donde la solución se realizará.

Puntúan la importancia del uso de *vocabulario* que de énfasis a estas operaciones mentales, a sistematizarse en los relatos orales y escritos, destacándose las operaciones mentales realizadas en la actividad de solución, a través de términos como “analizo, comparo, deduzco, concluyo, creo la hipótesis, hay evidencias”, substituyendo “creer, hallar, sentir, encontrar,” etc. Destacan estos autores (*apud* TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999) es necesario habituar el aprendiz a un vocabulario del pensar, donde expresiones como: “este hecho explica”, “interpreto este hecho”, “esta idea fue confirmada por las siguientes evidencias”, “mi hipótesis es”, “investigando el asunto, esta noción no se confirmó”, auxilia a superar los significados múltiples del lenguaje cotidiano.

En la solución de problemas o estudio de caso podríamos añadir: “comparando con aquel caso estudiado”, “diferente de o similar a”, “a partir de los datos analizados o encontrados en el banco de datos”, etc. Según Morin (2005, p.134): “gracias al lenguaje: toda operación cognitiva, toda fantasía puede ser nombrada, clasificada, almacenada, rememorada, comunicada, lógicamente examinada, concientizada; las palabras, nociones, conceptos operan como factores de discriminación, selección, polarización relativas a todas las actividades del espíritu; el espíritu puede examinar infinitas palabras y frases y así explorar al infinito las posibilidades del pensamiento”.

No enfrentamento à *situação nova* tanto a sistematização de seus determinantes essenciais quanto a elaboração da tarefa proposta podem ser feitas com estratégias a serem monitoradas em seu produto e processo, tais como esquemas, quadros comparativos, V de Gowin, matriz de classificação ou de indução, mapas conceituais, resumos, etc., de forma a iniciar a estruturação consciente e planejada do objeto analisado. Tudo isto auxiliará na transferência do apreendido para novas situações: partindo do que se apreendeu por vivências diversas, solucionar situações similares ou novas, pela articulação de conceitos, princípios, sínteses, ideias gerais, formas de atuar, analogias, identificação de elementos similares, antecipação ou previsão, percebendo e analisando a articulação necessária das aprendizagens já efetivas aos novos desafios a serem solucionados.

*Ter a articulação como meta* auxilia e dá clareza aos processos de transferências, necessários ao contínuo crescimento do processamento das informações, para que se transformem em conhecimentos. Se devidamente sistematizados articulados ao bem comum resultarão em ações de inteligência e sabedoria.

A reflexão sobre os processos mentais feita de forma sistemática auxilia no desenvolvimento do autoconhecimento e possibilita a construção contínua da identidade, como pessoa e futuro profissional, que passa a perceber-se como aquele que controla intencionalmente os próprios processos, ampliando a *inteligência emocional*, uma vez que se coloca na roda também em relação aos demais parceiros de estudo e trabalhos.

Além de conhecer-se como pessoa no seu contexto mais próximo e social, ao aprofundar-se no conhecimento da *tarefa*, identifica as informações com que precisará lidar, buscando a sua origem, qualidade, cientificidade, facilitando o conhecimento dos meios, processos e ações a serem utilizados para sua realização eficaz. Assim, além de identificar meios, processos e/ou ações, precisará avaliar a pertinência dos mesmos em relação aos resultados obtidos, comparando-os com os desejáveis nos objetivos propostos: ou seja, avaliar o sabido e o não sabido.

En el enfrentamiento *a la situación nueva* tanto la sistematización de sus determinantes esenciales como la elaboración de la tarea propuesta pueden realizarse con estrategias a monitorearse en su producto y proceso, tales como esquemas, cuadros comparativos, V de Gowin, matriz de clasificación o de inducción, mapas conceptuales, resúmenes, etc., de forma a iniciar la estructuración consciente y planificada del objeto analizado. Todo esto auxiliará en la transferencia del aprehendido para nuevas situaciones: partiendo de lo que se aprehendió por experiencias diversas, solucionar situaciones similares o nuevas, por la articulación de conceptos, principios, síntesis, ideas generales, formas de actuar, analogías, identificación de elementos similares, anticipación o previsión, entendiendo y analizando la articulación necesaria de los aprendizajes ya logradas a los nuevos desafíos a solucionarse.

*Tener la articulación como meta* auxilia y da claridad a los procesos de transferencias, necesarios al continuo crecimiento del procesamiento de las informaciones, para que se transformen en conocimientos. Si debidamente sistematizados articulados al bien común resultarán en acciones de inteligencia y sabiduría.

La reflexión sobre los procesos mentales hecha de forma sistemática auxilia en el desarrollo del autoconocimiento y posibilita la construcción continua de la identidad, como persona y futuro profesional, que pasa a entenderse como aquel que controla intencionalmente los propios procesos, ampliando la *inteligencia emocional*, una vez que se coloca en la discusión también en relación a los otros compañeros de estudio y trabajo.

Además de conocerse como persona en su contexto más próximo y social, al profundizarse en el conocimiento de la *tarea*, identifica las informaciones con que necesitará lidiar, buscando su origen, calidad, científicidad, facilitando el conocimiento de los medios, procesos y acciones a utilizarse para su realización eficaz. Así, además de identificar medios, procesos y/o acciones, necesitará evaluar la pertinencia de los mismos en relación a los resultados obtenidos, comparándolos con los deseables en los objetivos propuestos: esto es, evaluar lo sabido y lo no sabido.

Para tudo isto se faz necessário criar nas aulas e atividades curriculares o ambiente próprio ao desafio, ao compartilhar, as possibilidades de fazer perguntas, às trocas, numa cultura do pensar, com segurança emocional de que hipóteses incompletas serão assim analisadas e não tomadas como objeto de retaliação.

Em processos baseados em metodologia ativa os elementos da metacognição precisam ser colocados também como alvos, como objetivo curricular e objeto de estudo para avançarmos nos processos de tomada de consciência do e no sujeito. Consciência, do latim “*conscientia*”, é conceituada como saber em comum, ou conhecimento susceptível de ser compartilhado com os outros (SIMHA, 2009); ela define a humanidade do ser humano, pois pela ação, fonte de sentido e pelas normas, no agir consciente se constitui sujeito, apropriando-se de suas experiências e comportamentos, criando a identidade do próprio corpo, capaz de refletir e interiorizar, através de uma ordem, assumida na *experiência da responsabilidade*.

Ao atentar, cuidar, reproduzir, assinalar o real, analisando sua atuação como aprendiz e futuro profissional, o universitário analisa o que experimenta no mundo ou vivencia dentro de si, como resultado de escolhas e ações. Num processo contínuo de ação-reflexão-ação, voluntária e deliberada de formação profissional; as trocas devem ser realizadas num clima de construção coletiva, para se pontuar e discutir as percepções acerca das ações e realizar um (re)planejamento das mesmas. Por isto também, tomar a aprendizagem e a profissão futura como ponto de partida e de chegada tem sido um auxiliar prestimoso no sucesso dos processos.

Ao sistematizar processos de reflexão, como desdobramento intencional acerca das ações vividas, das atividades experienciadas no percurso universitário, podemos criar espaços para o estudante captar a apreensão de si, superando modelos de representação e imaginação idealizadas, num esforço entre o ego e o movimento, que não o afasta de si, mas pode ser extremamente auto-revelador.



Para todo esto es necesario crear en las clases y actividades curriculares el ambiente favorable al desafío, al compartir, las posibilidades de realizar preguntas, en cambio, en una cultura del pensar, con seguridad emocional de que hipótesis incompletas serán así analizadas y no tomadas como objeto de retaliación.

En procesos basados en metodología activa los elementos de la metacognición necesitan colocarse también como metas, como objetivo curricular y objeto de estudio para avanzaren los procesos de toma de consciencia del y en el sujeto.

Consciencia, del latín “*conscientia*”, es conceptualizada como saber en común, o conocimiento susceptible de ser compartido con otros (SIMHA, 2009); ella define la humanidad del ser humano pues por la acción, fuente de sentido y por las normas, en el actuar consciente se constituye sujeto, apropiándose de sus experiencias y comportamientos, creando la identidad del propio cuerpo, capaz de reflexionar e interiorizar, a través de un orden, asumida en la *experiencia de la responsabilidad*.

Al fijarse, cuidar, reproducir, señalar lo real, analizando su actuación como aprendiz y futuro profesional, el universitario analiza lo que experimenta en el mundo o experiencia dentro de sí, como resultado de elecciones y acciones. En un proceso continuo de acción-reflexión-acción, voluntaria y deliberada de formación profesional; los cambios deben ser realizados en un clima de construcción colectiva, para puntuarse y discutir las percepciones acerca de las acciones y realizar un (re) planificación de las mismas. Por esto también, tomar el aprendizaje y la profesión futura como punto de partida y de llegada ha sido un auxiliar valioso en el éxito de los procesos.

Al sistematizar procesos de reflexión, como desdoblamiento intencional acerca de las acciones vividas, de las actividades experienciadas en la trayectoria universitaria, podemos crear espacios para el estudiante captar la aprehensión de sí, superando modelos de representación e imaginación idealizadas, en un esfuerzo entre el ego y el movimiento, que no aleja de sí, pero puede ser extremadamente autorrevelador.

Espaços coletivos de ação e de reflexão na e da ação são espaços inclusive de recuperação de autoestima, que segundo Souza (2009), ativam processos de ampliação de resiliência, na medida em que se sentem cuidados e solidários, por não receberem reações de rejeição às problemáticas que apresentam ao grupo, ampliando seu nível de respostas e bem estar, diante dos desafios.

Assim, após estas reflexões, pontuamos como o relacionamento destes aspectos podem nos ajudar na inserção dos estudantes nos próprios processos avaliativos, assim como a rever as formas de notação hoje utilizadas na verificação tradicional.

Vários destes elementos foram identificados entre 2010 e 2013, na pesquisa “Avaliação de impacto das mudanças curriculares na graduação em saúde, no Pro-Saúde e Reforgrad: aspectos metacognitivos”, que analisou 46 instituições, apoiadas pelo PROSAÚDE I e II, em um total de 118 cursos de graduação, através de um questionário semiestruturado.

Deste total foram selecionadas seis IES, para a realização de 24 grupos focais, sendo 12 com os professores e 12 com os estudantes da enfermagem e medicina; realizamos análise documental dos projetos pedagógicos e do material coletado nos questionários e das coletas nos grupos focais.

Partindo do pressuposto que uma vez que as implantações curriculares têm como um dos pilares o “aprender a aprender”, portanto, utilizando-se dos princípios da metacognição, por referir-se ao conhecimento do próprio conhecimento (incluindo os produtos apreendidos e os processos cognitivos utilizados), buscou-se conhecer e analisar as estratégias de aprendizagem dos estudantes e como desenvolvem a competência de aprendizagem efetivando a metacognição.

Espacios colectivos de acción y de reflexión en la y de la acción son espacios inclusive de recuperación de autoestima, que según Souza (2009), activan procesos de ampliación de resiliencia, ya que se sienten cuidados y solidarios, porque no reciben reacciones de rechazo a las problemáticas que presentan al grupo, ampliando su nivel de respuestas y bien estar, ante los desafíos.

Así, tras estas reflexiones, puntuamos como el relacionamiento de estos aspectos pueden ayudarnos en la inserción de los estudiantes en los propios procesos evaluativos, así como a rever las formas de calificación hoy utilizadas en la verificación tradicional.

Varios de estos elementos fueron identificados entre 2010 y 2013, en la pesquisa “Evaluación de impacto de los cambios curriculares en la graduación en salud, en *Prosaúde* y *Reforgrad*: aspectos metacognitivos”, que analizó 46 instituciones, apoyadas por el PRO SAÚDE I y II, en un total de 118 cursos de graduación, a través de un cuestionario semiestructurado.

De este total fueron seleccionadas seis IES, para la realización de 24 grupos focales, siendo 12 con los profesores y 12 con los estudiantes de enfermería y medicina; realizamos análisis documental de los proyectos pedagógicos y del material colectado en los cuestionarios y de la recolección en los grupos focales.

Partiendo de la hipótesis que una vez que las implantaciones curriculares tienen como uno de los pilares el “aprender a aprender”, por lo tanto, utilizándose de los principios de la metacognición, por referirse al conocimiento del propio conocimiento (incluyendo los productos aprehendidos y los procesos cognitivos utilizados), se buscó conocer y analizar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y como desarrollan la habilidad de aprendizaje efectuando la metacognición.

Entre vários e importantes achados, três estágios diferentes de desenvolvimento entre o processo de mudança da escola e a percepção da metacognição do estudante evidenciaram que: nas escolas em processo de início de mudança, os estudantes não demonstraram uso de estratégias metacognitivas; nas escolas em intenso processo de mudança os estudantes mostraram indícios de estratégias metacognitivas e nas escolas em fase de consolidação das mudanças os estudantes têm consciência das competências metacognitivas.

Para o desenvolvimento das competências metacognitivas entre os vários fatores observados, obteve destaque o conhecimento e a valorização do currículo pelo estudante, o papel do professor e da avaliação formativa, as vivências em cenários de prática e a reflexão sobre as mesmas, incluindo o uso de estratégias sistematizadoras.

Assim, o desenvolvimento intencional da metacognição depende do currículo e sua estruturação, da mediação do professor e do envolvimento do universitário. Destaca-se aqui a importância do empenho do corpo docente e aplicação da avaliação formativa, no sentido da sustentabilidade do currículo em mudança.

Daí a importância da mediação docente competente e profissional, traduzindo os quadros científicos, desafiando os estudantes no avanço constante do processo de produção de conhecimentos, utilizando um processo de acompanhamento ou avaliação coerente com estes elementos aqui discutidos.

Ao retomar os determinantes da metacognição, verifica-se que o uso qualitativo destas ações mesmas possibilita ao aprendiz tornar-se cada vez mais sujeito de processos conscientes de aprendizagem, levando a revisar aprendizagens já efetivadas e facilitando transferências, conscientes e planejadas, não apenas dos produtos apreendidos, mas principalmente dos processos mentais e operacionais utilizados para esta apreensão. Isto possibilita e cria uma gestão das formas de construir saberes curriculares, sejam eles cognitivos, procedimentais e/ou atitudinais e também uma autoimagem mais real das próprias competências, desafios enfrentados e superados e possibilidades no apreender.

Entre varios e importantes hallados, tres etapas diferentes de desarrollo entre el proceso de cambio de la escuela y la percepción de la metacognición del estudiante evidenciaron que: en las escuelas en proceso de inicio de cambio, los estudiantes no demostraron uso de estrategias metacognitivas; en las escuelas en intenso proceso de cambio los estudiantes mostraron indicios de estrategias metacognitivas y en las escuelas en fase de consolidación de los cambios los estudiantes tienen consciencia de las competencias metacognitivas.

Para el desarrollo de las competencias metacognitivas entre los varios factores observados, obtuvo destaque el conocimiento y la valorización del currículo por el estudiante, el rol del profesor y de la evaluación formativa, las experiencias en contextos de práctica y la reflexión sobre las mismas, incluyendo el uso de estrategias sistematizadoras.

Así, el desarrollo intencional de la metacognición depende del currículo y su estructuración, de la mediación del profesor y de la participación del universitario. Se destaca aquí la importancia del esfuerzo del cuerpo docente y aplicación de la evaluación formativa, en el sentido de la sustentabilidad del currículo en cambio.

Por eso la importancia de la mediación docente competente y profesional, traduciendo los cuadros científicos, desafiando los estudiantes en el avance constante del proceso de producción de conocimientos, utilizando un proceso de acompañamiento o evaluación coherente con estos elementos aquí discutidos.

Al retomar los determinantes de la metacognición, se verifica que el uso cualitativo de estas acciones mismas posibilita al aprendiz volverse cada vez más sujeto de procesos conscientes de aprendizaje, llevando a revisar aprendizajes ya efectuados y facilitando transferencias, conscientes y planificadas, no apenas de los productos aprehendidos, pero principalmente de los procesos mentales y operacionales utilizados para esta aprehensión. Esto posibilita y crea una gestión de las formas de construir saberes curriculares, sean ellos cognitivos, procedimentales y/o actitudinales y también una autoimagen más real de las propias competencias, desafíos enfrentados y superados y posibilidades en el aprehender.

## Considerações complementares

Diante do exposto, atuar na mediação do apreender do estudante exige de nós, docentes, um avanço significativo sobre a metodologia tradicional, centrada apenas na exposição dos saberes, não só pelas alterações nos modelos que vivenciamos como estudante, mas também nas próprias representações que os mesmos trazem sobre o que seja aula.

Estratégias ativas exigem um envolvimento grande do estudante, um esforço deliberado e consciente sobre o direcionamento para a própria apreensão dos saberes, para e sobre o controle da qualidade da aprendizagem efetivada e consequente tomada de posição a respeito do que foi constatado. Ou seja, caminho para a construção contínua da autonomia.

Assim, o ser professor hoje exige de nós o domínio dos saberes acompanhado da qualidade de sua constante tradução para o nível inicial apresentado pelos estudantes na aula universitária. Exige o uso de várias estratégias para esta constatação e de outras tantas para garantir a apreensão dos saberes objetivados. Exige paciência e atenção constante com os estudantes, com a realidade da universidade atual e da forma de ingresso tão diferente da representação tradicional do *aluno pronto*, pois de fato não é o que ocorrerá. Como expresso neste texto, estratégias não são mágicas, mas podem se constituir em excelentes ferramentas na mediação do melhor ensinar e apreender.

Os sujeitos ao produzirem ações sofrem efeitos, percebem tanto a permanência quanto as transformações, as possibilidades de vir-a-ser, levando o cérebro a estabelecer novas estratégias de ação, de negociação e de compartilhamento, facilitando o vínculo e a troca. A dinâmica obtida pelos elementos da teoria e da prática, em articulação, amplia a visão de totalidade e possibilita novas tomadas de posição. (ANDALOUSSI, 2004, p. 132).

## Consideraciones complementares

Delante de lo expuesto, actuar en la mediación del aprehender del estudiante exige de nosotros, docentes, un avance significativo sobre la metodología tradicional, centrada apenas en la exposición de los saberes, no sólo por las alteraciones en los modelos que experimentamos como estudiante pero también en las propias representaciones que los mismos traen sobre lo que sea clase.

Estrategias activas exigen una gran participación del estudiante, un esfuerzo discutido y consciente sobre el direccionamiento para la propia aprehensión de los saberes, para y sobre el control de la calidad del aprendizaje efectuado y consecuente tomada de posición con relación de lo que fue constatado. Es decir, camino para la construcción continua de la autonomía.

Así, el ser profesor hoy nos exige el dominio de los saberes acompañado de la calidad de su constante traducción para el nivel inicial presentado por los estudiantes en la clase universitaria. Exige el uso de varias estrategias para esta constatación y de otras tantas para garantizar la aprehensión de los saberes objetivados. Exige paciencia y atención constante con los estudiantes, con la realidad de la universidad actual de la forma de ingreso tan distinta de la representación tradicional del alumno listo, pues de hecho no es lo que ocurrirá.

Como expreso en este texto, estrategias no son mágicas, pero pueden constituirse en excelentes herramientas en la mediación del mejor enseñar y aprehender.

Los sujetos al producir acciones sufren efectos, entienden tanto la permanencia como las transformaciones, las posibilidades de venir-a-ser, llevando el cerebro a establecer nuevas estrategias de acción, de negociación y de intercambio, facilitando el vínculo y el cambio. La dinámica obtenida por los elementos de la teoría y de la práctica, en articulación, amplía la visión de totalidad y posibilita nuevas toma de posición. (ANDALOUSSI, 2004, p. 132).

## Referências

ANASTASIOU, L.G.C.; PESSATE, A. L. *Processo de Ensino na Universidade*: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 10ed. Joinville, Editora Univille, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da docência universitária em relação às bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: CUNHA, M.I., SOARES, R.S.; RIBEIRO, M.L.(org). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santa: UEFS Editora, 2009.

ANASTASTIOU, L.G.C; PIMENTA, S.G. *Docência no Ensino Superior*. V.I, São Paulo: Cortez, 2002.

ANDALOUSSI, K.El. *Pesquisas-ações: Ciência, Desenvolvimento e Democracia*. São Carlos: EduFSCAR, 2004.

BECKER, F. *A epistemologia do professor*. Petrópolis, Vozes, 1993.

DAVIS, C., NUNES M.M.R.; NUNES C.A.A. Metacognição e processo escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, V.35,n.125,p.205-30, maio/ago, 2005.

FLACH, F. *Resiliência: a arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva, 1991.

FLAVELL, J. H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 1979. 906-911.

LEITE D. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE D. (org) *Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MATURANA, H. R.; VARELA, F.J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

MORIN, E. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.



SIMHA, A. *A Consciência - do Corpo ao sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA, C.S. da Universidade de Algarve, publicados no texto “Resiliência na Educação Superior”. In: ISAIAS.M.A; BOLZAN, D.P.de V. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. *A Cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, C. S. *Construção do conhecimento na sala de aula*. São Paulo, Libertad, 1994.

WACHOWICZ, L.A. *Pedagogia Mediadora*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

# FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GESTÃO CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE

*Marilene Cesário<sup>1</sup>*

*Evelyn Secco Faquin<sup>2</sup>*

*Juliana Bayeux Dasca<sup>3</sup>*

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente<sup>4</sup>*

## Introdução

A atividade docente no ensino universitário com todas as suas particularidades precisa ser considerada pelas instituições de ensino. Com base nessa premissa, constituiu-se em 2011, o Grupo de Estudos em Práticas de Ensino da Universidade Estadual de Londrina - GEPE/UEL, formado por professores de diferentes cursos da Universidade e por técnicos administrativos, com a finalidade primordial de propor espaços e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino, questões técnico-administrativas, entre outras ações.

Entendendo que a gestão administrativa e pedagógica dos cursos de graduação tem como pressuposto a qualidade do ensino realizada na Universidade e esta não se limita ao “domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas” (VASCONCELLOS, 2011, p.15), mas amplia-se na direção de se estabelecer novos modelos relacionais e participativos, o GEPE/UEL propôs um Projeto Integrado – Pesquisa em Ensino, visando o desenvolvimento de ações que possibilitem a formação continuada dos professores dos cursos de graduação em gestão curricular e prática docente.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos do Movimento Humano, UEL. Email: malila@uel.br.

<sup>2</sup> Doutora em Serviço Social. Professora do Departamento de Serviço Social, UEL. Email: evelynsecco@uel.br.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Motricidade Humana. Professora do Departamento de Estudos do Movimento Humano, UEL. Email: jbdascal@uel.br.

<sup>4</sup> Doutora em Enfermagem Fundamental. Professora Aposentada do Departamento de Enfermagem. Email: mhguariente@gmail.com.

# FORMACIÓN CONTINUA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GESTIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE

*Marilene Cesário<sup>5</sup>*

*Evelyn Secco Faquin<sup>6</sup>*

*Juliana Baeux Dasca<sup>7</sup>*

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente<sup>8</sup>*

## Introducción

La actividad docente en la enseñanza universitaria con todas sus particularidades necesita ser considerada por las instituciones de enseñanza. Con base en esta premisa, se constituye en 2011, el Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza de la Universidade Estadual de Londrina - GEPE/UEL, formado por profesores de diferentes cursos de la universidad y por técnicos administrativos, con la finalidad primordial de proponer espacios y acciones que posibiliten a los docentes reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza, cuestiones técnico-administrativas, entre otras acciones.

Entendiendo que la gestión administrativa y pedagógica de los cursos de graduación tienen como premisa la calidad de la enseñanza realizada en la Universidad y la misma no sólo se limita al “dominio de las disciplinas científicas o académicas” (VASCONCELLOS, 2011, p.15), sino, también se amplía en la dirección de establecer nuevos modelos relacionales y participativos, el GEPE/UEL propone un Proyecto Integrado – Investigación en Enseñanza, teniendo como objetivo el desarrollo de acciones que posibiliten la formación continua de los profesores de los cursos de graduación en gestión curricular y práctica docente.

---

<sup>5</sup> Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Estudios del Movimiento Humano, UEL. E-mail: malila@uel.br. **\*\*tematizadososantesbre dular.Graduaç**

<sup>6</sup> Doctora en Trabajo Social. Profesora del Departamento de Trabajo Social, UEL. E-mail: evelynsecco@uel.br.

<sup>7</sup> Doctora en Ciencias de la Motricidad Humana. Profesora del Departamento de Estudios del Movimiento Humano, UEL. E-mail: jbdascal@uel.br.

<sup>8</sup> Doctora en Enfermería Fundamental. Profesora Jubilada del Departamento de Enfermería. E-mail: mhguariente@gmail.com.

Na atualidade observa-se que os novos desafios da profissionalização para a docência apontam à necessidade de estratégias de apoio institucional para o acompanhamento destes profissionais, principalmente, em início de carreira, os quais, ao assumirem cargos relacionados ao campo da gestão curricular, se defrontam com vários problemas de ordem pedagógica, técnica e administrativa e não se sentem preparados para superá-los.

Nessa direção, esse relato visa analisar o processo de formação docente para a gestão e organização curricular dos professores dos cursos de graduação envolvidos no Curso de Formação Docente em Gestão Curricular realizado no período de março a novembro de 2013 na UEL.

Assim, todos os Coordenadores e Vice-Coordenadores dos quarenta e três Cursos de Graduação da UEL foram convidados a participar do Curso, sendo que destes, trinta e sete se fizeram presentes por meio da representação por Coordenador e Vice-Coordenador (dezoito cursos), somente pela representação do Coordenador (quinze cursos) e somente pela representação do Vice-Coordenador (quatro cursos). Além destes, participaram da Formação Docente, treze membros do GEPE, quatorze professores de diversos cursos, um estudante de Graduação, além de dois representantes da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e cinco da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

## **Gestão Curricular: o professor como agente de mudanças**

Entendendo a Universidade como uma instituição de ensino, na qual a comunidade docente é o elemento condutor dos processos formativos/educativos, torna-se relevante a implementação de ações que visem o aprimoramento do corpo docente para o exercício dessa função. A ação docente envolve todas as atividades desenvolvidas pelos professores visando à formação de seus alunos e deles próprios. Exercer a profissão de professor universitário requer assumir diferentes funções em sua prática docente que vão desde a docência, orientações pedagógicas (trabalhos

En la actualidad se observa que los nuevos desafíos de la profesionalización para la docencia apuntan a la necesidad de estrategias de apoyo institucional para el acompañamiento de estos profesionales, principalmente, en el inicio de la carrera, los cuales, al asumir cargos relacionados al campo de la gestión curricular, se afrontan con varios problemas de orden pedagógico, técnico y administrativo y no se sienten preparados para superarlos.

En esta dirección, este relato tiene como objetivo analizar el proceso de formación docente para la gestión y organización curricular de los profesores de los cursos de graduación involucrados en el Programa de Formación Docente en Gestión Curricular realizado en el período de marzo a noviembre de 2013 en UEL.

Así, todos los Coordinadores y Vice-Coordinadores de los cuarenta y tres Cursos de Graduación de UEL fueron invitados a participar del Curso, siendo que de estos, treinta y siete cursos se hicieron presentes por medio de la representación por Coordinador y Vice-Coordinador (dieciocho cursos), solamente por la representación del Coordinador (quince cursos) y solamente por la representación del Vice-Coordinador (cuatro cursos). Además de estos, participaron de la Formación Docente, trece miembros del GEPE, catorce profesores de diversos cursos, un estudiante de Graduación, además de dos representantes de la Pro-Rectoría de Planificación (PROPLAN) y cinco de la Pro-Rectoría de Graduación (PROGRAD).

## **Gestión Curricular: el profesor como agente de cambios**

Entendiendo la universidad como una institución de enseñanza, en la cual la comunidad docente es el elemento conductor de los procesos formativos/educativos, volviéndose relevante la implementación de acciones que tienen como objetivo el mejoramiento del cuerpo docente para el ejercicio de esa función. La acción docente involucra todas las actividades desarrolladas por los profesores que tienen como objetivo la formación de sus alumnos y de ellos mismos. Ejercer la profesión de profesor universitario requiere asumir diferentes funciones en su práctica docente que van desde la docencia, orientaciones pedagógicas (trabajos

científicos), supervisões de estágio, participações em projetos de ensino-pesquisa-extensão, participações em diferentes cargos e funções técnico-administrativas, entre outras.

Nesta perspectiva, a formação do docente envolvido no ensino superior vai muito além do desenvolvimento pessoal e do ensino, pois se relaciona também com o processo de organização institucional e com as questões gerais com as quais se defrontam as instituições educativas. No entanto, percebe-se na realidade das universidades, que os professores, em sua maioria, ao assumirem cargos relacionados a gestão de colegiados, se defrontam com diferentes problemas no âmbito pedagógico, técnico, administrativo e principalmente dificuldades no campo da gestão.

Frente às demandas administrativas e aos problemas pedagógicos enfrentados no transcorrer da gestão, ocorre uma carência de ordem técnica, administrativa e pedagógica por parte dos professores envolvidos para resolver dificuldades e demandas oriundas da função em exercício (SALES de FARIA et al, 2008).

No que se refere aos aspectos relacionados à aprendizagem docente do professor do ensino superior, podemos dizer que, ao iniciar a docência, os professores, em sua maioria, não foram submetidos a um processo de iniciação ou de formação “no e para” o exercício docente. Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior o predomínio do

[...] despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Os professores, que ingressam no ensino superior, com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, e que por sinal já se encontram estabelecidas, percorrem o caminho da docência no ensino superior isoladamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

científicos), supervisiones de pasantía, participaciones en proyectos de enseñanza-investigación-extensión, participaciones en diferentes cargos y funciones técnico-administrativas, entre otras.

En esta perspectiva, la formación del docente involucrado en la enseñanza superior va mucho más allá del desarrollo personal y de la enseñanza, pues se relaciona también con el proceso de organización institucional y con las cuestiones generales con las cuales se afrontan las instituciones educativas. Entretanto, se perciben la realidad de las universidades, que los profesores, en su mayoría, al asumir cargos relacionados a la gestión de los órganos colegiados, se afrontan con diferentes problemas en el ámbito pedagógico, técnico, administrativo y principalmente dificultades en el campo de la gestión.

Frente a las demandas administrativas y a los problemas pedagógicos enfrentados en el transcurrir de la gestión, ocurre una falta de orden técnica, administrativa y pedagógica por parte de los profesores involucrados para resolver las dificultades y demandas provenientes de la función en ejercicio (SALES de FARIA et al., 2008).

En lo que se refiere a los aspectos relacionados al aprendizaje docente del profesor de enseñanza superior, podemos decir que, al iniciar la docencia, los profesores, en su mayoría, no fueron sometidos a un proceso de iniciación o formación “en el/para” el ejercicio docente. Pimenta y Anastasiou (2002) argumentan que, aunque los profesores posean experiencias significativas y trayectorias de estudios en su área de conocimiento específico, es común en las diferentes instituciones de enseñanza superior el predominio de la

[...] incapacidad y hasta una falta de conocimiento científico del proceso de enseñanza y de aprendizaje, por el cual pasan a ser responsables a partir del instante en que ingresan en el salón de clase. Los profesores, que ingresan en la enseñanza superior, con excepción del apoyo en los resúmenes de las disciplinas con las cuales irán a trabajar, y que por indicio ya se encuentran establecidas, recorren el camino de la docencia en la enseñanza superior aisladamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37).

A constatação do papel decisivo dos professores, como agentes de mudanças curriculares, toma para o campo da formação de professores a necessidade da aprendizagem coletiva, do entendimento das instituições de ensino como uma organização educativa. Esse aspecto acaba ampliando os espaços de discussões dos problemas relacionados tanto ao universo de ensino quanto aos parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, base de conhecimento profissional, entre outros. Nas palavras de Ribeiro (2003):

Se realmente formos apostar na inovação, precisaremos antes de mais nada formar gente que tenha capacidade de inovar. Esse é talvez o grande desafio. Antigamente, falava-se em aprender certos conteúdos. Depois, na geração a que pertencço, insistiu-se que o fundamental não era aprender modelos ou regras, mas *aprender a aprender*. Agora, penso que é hora de modificar esse lema, *sem porém o rejeitar*, e de apresentar a ideia de que *também é preciso aprender a desaprender* (RIBEIRO, 2003, p. 19, grifos do autor).

Portanto, significa que os professores, como agentes das mudanças curriculares, são pontos-chaves para que quaisquer inovações curriculares aconteçam. Não podemos ignorar as dificuldades que esse processo gera na comunidade acadêmica, mas também não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento curricular acaba promovendo a necessidade dos professores envolvidos no processo de implantação curricular aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação e demais questões necessárias ao seu exercício.

Esse envolvimento repercute em sua formação, possibilitando novas aprendizagens. Isso acontece, à medida que dificuldades e desafios encontrados no processo acabam implicando a utilização de materiais curriculares diferentes dos habitualmente empregados, reflexões sobre sua prática pedagógica, objetivos do curso, projeto curricular, perfil profissional, entre outros. (MARCELO, 1999, p. 48).



La verificación del papel decisivo de los profesores, como agentes de cambios curriculares, lleva para el campo de la formación de profesores la necesidad del aprendizaje colectivo, del entender las instituciones de enseñanza como una organización educativa. Ese aspecto acaba ampliando los espacios de discusiones de los problemas relacionados tanto al universo de enseñanza como a los parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, base de conocimiento profesional, entre otros. En las palabras de Ribeiro (2003):

Si realmente fuéramos a apostar en la innovación, necesitaríamos antes que nada formar gente que tenga capacidad de innovar. Ese es tal vez el gran desafío. Antiguamente, se hablaba de aprender ciertos contenidos. Después, en la generación a la que pertenezco, se insistió que lo fundamental no era aprender modelos o reglas, más bien *aprender a aprender*. Ahora, pienso que es hora de modificar ese lema, *sin embargo rechazarlo*, y presentar la idea de que *también es preciso aprender a desaprender* (RIBEIRO, 2003, p. 19, cursivos del autor).

Por lo tanto, significa que los profesores, como agentes de los cambios curriculares, son puntos-claves para que cualquier innovación curricular ocurra. No podemos ignorar las dificultades que este proceso genera en la comunidad académica, como tampoco podemos dejar de considerar que el desarrollo curricular acaba promoviendo la necesidad de los profesores involucrados en el proceso de implantación curricular aprendiendo nuevos contenidos, estrategias didácticas, formas de evaluación, y otras cuestiones necesarias al ejercicio.

Esa participación repercute en su formación, posibilitando nuevos aprendizajes. Eso sucede, en la medida en que las dificultades y desafíos encontrados en el proceso acaban implicando la utilización de materiales curriculares diferentes de los habitualmente empleados, reflexiones sobre su práctica pedagógica, objetivos del curso, proyecto curricular, perfil profesional, entre otros. (MARCELO, 1999, p. 48).

Na contemporaneidade, dadas as novas e difíceis condições da docência na graduação, a formação continuada possibilita a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, auxiliando professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Segundo Libâneo (2004, p. 228) “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

A fim de que mudanças aconteçam, o envolvimento dos professores nesse processo deve ocorrer no sentido de se construir um projeto coletivo a fim de superar o isolamento docente, crenças enraizadas historicamente nos processos administrativos de cada instituição, discrepâncias entre os aspectos pedagógicos e administrativos, divergências políticas e epistemológicas do próprio coletivo de professores, é imprescindível para que os envolvidos se sintam pertencentes a um mesmo grupo de trabalho. Podemos dizer que nesse processo há aprendizagem docente à medida que estes experimentem situações problemáticas e ao mesmo tempo questionem, investiguem, reflitam no sentido de buscar soluções coletivas em favor dessa organização (MIZUKAMI et al, 2002; CESÁRIO, 2008).

A aprendizagem organizacional acontece quando a própria instituição, sendo local de trabalho, assume como importante a promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Dessa maneira, esse desenvolvimento, ao ser incorporado como responsabilidade de todos os membros, acaba gerando benefícios para o processo educacional como resultado de construção coletiva. Nesse tipo de aprendizagem organizacional,

[...] é importante que os envolvidos aprendam com os resultados (conhecimentos, compreensões, know-how, técnicas ou práticas), aprendam com os processos (o modo pelo qual os resultados foram obtidos) e ainda considerem os aprendizes que realizam tais processos [...] (MIZUKAMI et al, 2002, p. 80).

En lo contemporáneo, dadas las nuevas y difíciles condiciones de la docencia en la graduación, la formación continuada posibilita la reflexión y los cambios en las prácticas docentes, ayudando a los profesores a tomar conciencia de sus dificultades, comprendiéndolas y elaborando formas de enfrentarlas. Según Libâneo (2004, p.228), “[...] no basta saber sobre las dificultades de la profesión, es necesario reflexionar sobre ellas y buscar soluciones, de preferencia, mediante acciones colectivas”.

A fin de que los cambios ocurran, la participación de los profesores en este proceso debe ocurrir en el sentido de construir un proyecto colectivo a fin de superar el aislamiento docente, sus creencias enraizadas históricamente en los procesos administrativos de cada institución, las discrepancias entre los aspectos pedagógicos y administrativos, divergencias políticas y epistemológicas del colectivo de profesores, es imprescindible para que los involucrados se sientan pertenecientes a un mismo grupo de trabajo. Podemos decir que en este proceso hay aprendizaje docente a medida que estos experimentan situaciones problemáticas y al mismo tiempo cuestionan, investigan, reflexionan, en el sentido de buscar soluciones colectivas en favor de esa organización (MIZUKAMI et al, 2002; CESÁRIO, 2008).

El aprendizaje organizacional ocurre cuando la propia institución, siendo lugar de trabajo, asume como importante la promoción del desarrollo profesional de sus participantes. De esta manera, ese desarrollo, al ser incorporado como responsabilidad de todos los miembros, acaba generando beneficios para el proceso educacional como resultado de una construcción colectiva. En ese tipo de aprendizaje organizacional,

[...] es importante que los involucrados aprendan con los resultados (conocimientos, comprensiones, know-how, técnicas o prácticas), aprendan con los procesos (el modo por el cual los resultados fueron obtenidos) y todavía consideran los aprendices que realizan tales procesos [...] (MIZUKAMI et al, 2002, p. 80).

Esta ideia de aprendizagem organizacional, na realidade dos nossos cursos de formação profissional e também das escolas, na maioria das vezes, não é uma prática comum. As instituições de ensino apresentam certa organização, construída historicamente pelos sujeitos que dela participaram/participam, na qual, muitas vezes, predominam algumas regras e normas que favorecem o individualismo, a autonomia exagerada, a privacidade e extrema burocratização em seu funcionamento.

Esse tipo de organização não possibilita que as instituições de ensino aprendam a encontrar suas próprias estratégias de ação frente aos problemas que afligem a educação ou sua própria organização.

Considerar o professor como agente mediador das mudanças curriculares requer ressaltar sua influência e a importância de sua formação cultural e profissional. A qualidade do ensino, refletida na qualidade dos processos que se desenvolvem na prática pedagógica, está assim condicionada à qualidade do professorado. Os professores não são meros adaptadores dos currículos, mas se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da instituição de ensino as quais pertencem.

No intuito de possibilitar mudanças e inovações curriculares, tendo os professores como atores principais desse processo, o Curso de Formação Docente em Gestão Curricular foi proposto, tendo como participantes professores membros dos Colegiados dos Cursos da Graduação da UEL. A expectativa foi possibilitar aos participantes a Formação Docente no campo da gestão e organização curricular como espaço de aprendizagem organizacional. Neste contexto autores defendem a importância de investir na profissionalização docente, criando redes colaborativas para garantir o aperfeiçoamento permanente do corpo docente, com a transformação da sua prática (SALLES de FARIA et al, 2008). O capítulo em questão, ao considerar o Curso de Formação Docente em Gestão Curricular, traz para o debate uma das avaliações realizadas em novembro de 2013, após o desenvolvimento das ações do curso ministrado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Léa das Graças Camargos Anastasiou.

Esta idea de aprendizaje organizacional, en realidad, de nuestros cursos de formación profesional y también de las escuelas, la mayoría de las veces, no es una práctica común. Las instituciones de enseñanza presentan cierta organización, construida históricamente por los sujetos que en ella participaron/participan, en la cual, muchas veces, predominan algunas reglas y normas que favorecen el individualismo, demasiada autonomía, la privacidad y extrema burocratización en su funcionamiento.

Ese tipo de organización no posibilita que las instituciones de enseñanza aprendan a encontrar sus propias estrategias de acción frente a los problemas que afligen la educación o a su propia organización.

Considerar al profesor como agente mediador de los cambios curriculares requiere resaltar su influencia y la importancia de su formación cultural y profesional. La calidad de la enseñanza, reflejada en la calidad de los procesos que se desarrollan en la práctica pedagógica, está así mismo, condicionada a la calidad del profesorado. Los profesores no son simples ejecutores de los currículos, más bien, se transforman en mediadores entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la institución de enseñanza las cuales pertenecen.

Con el objetivo de posibilitar cambios e innovaciones curriculares, teniendo los profesores como actores principales de ese proceso, el Curso de Formación Docente en Gestión Curricular fue propuesto, teniendo como participantes profesores miembros de los órganos Colegiados de los Cursos de Graduación de UEL. La expectativa es posibilitar a los participantes a la Formación Docente en el campo de la gestión y organización curricular como espacio de aprendizaje organizacional. En este contexto los autores defienden la importancia de invertir en la profesionalización docente, creando redes colaborativas para garantizar el perfeccionamiento permanente del cuerpo docente, con la transformación de su práctica (SALLES de FARIA et al, 2008). El artículo en cuestión, al considerar el Curso de Formación Docente en Gestión Curricular, trae para el debate una de las evaluaciones realizadas en noviembre del 2013, después del desarrollo de las acciones del curso dirigido por la Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Léa das Graças Camargos Anastasiou.

## Curso de Formação Docente em Gestão Curricular: a experiência da Universidade Estadual de Londrina

Durante o processo de formação docente para a gestão curricular, realizado pelo GEPE, na UEL, participaram professores, membros dos colegiados dos cursos, técnicos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), membros do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE) e Diretoria de Assuntos Acadêmicos da PROGRAD, somando o total de quarenta e seis participantes, conforme quadro abaixo. Vale ressaltar aqui, que para o início do curso de formação, todos os cursos da Universidade foram convidados e inicialmente tivemos uma boa e efetiva participação. Entretanto, ao longo do processo, somente os professores com 70% de frequência foram considerados participantes efetivos, conforme apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Participantes com 70% de frequência no Curso de Gestão Curricular no período de Março a Novembro de 2013.

	<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Março a Novembro de 2013</b>	Coordenador	17 (36,9%)
	Vice-Coordenador	7 (15,2%)
	Professor convidado	11 (23,9%)
	Membros do GEPE	8 (17,4%)
	Técnicos PROGRAD	2 (4,3%)
	Diretora de Assuntos Acadêmicos	1 (2,2%)
<b>Total de Participantes: 46</b>		

Fonte: Listas de Presença do Curso de Gestão Curricular.

Nota: Dados sistematizados pelas autoras.

Conforme mencionado nas linhas anteriores, os dados de pesquisa em questão foram coletados ao final do Curso com professora externa, especializada na temática.

## Curso de Formación Docente en Gestión Curricular: la experiencia de la Universidade Estadual de Londrina

Durante el proceso de formación docente para la gestión curricular, realizado por el GEPE, en la UEL, participaron profesores, miembros de los órganos colegiados de los cursos, técnicos de la Pro-Rectoría de Graduación (PROGRAD), miembros del Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza (GEPE) y Consejo de Administración de Asuntos Académicos del PROGRAD, sumando un total de cuarenta y seis participantes, conforme cuadro abajo. Cabe resaltar aquí, que para el inicio del curso de formación, todos los cursos de la universidad fueron invitados e inicialmente tuvimos una buena y efectiva participación. Entre tanto, a lo largo del proceso, solamente los profesores con 70% de asistencia fueron considerados participantes efectivos, conforme presentado en el cuadro abajo.

**Cuadro 1** – Participantes con 70% de asistencia en el Curso de Gestión Curricular en el período de Marzo a Noviembre del 2013.

<b>Marzo a Noviembre del 2013</b>	<b>Función</b>	<b>Cantidad</b>
	Coordinador	17 (36,9%)
	Vice-coordinador	7 (15,2%)
	Profesor invitado	11 (23,9%)
	Miembros del GEPE	8 (17,4%)
	Técnicos PROGRAD	2 (4,3%)
	Directora de Asuntos Académicos	1 (2,2%)
<b>Total de Participantes: 46</b>		

Fuente: Listas de Presencia del Curso de Gestión Curricular.

Nota: Datos sistematizados por las autoras.

Conforme mencionado en las líneas anteriores, los datos de investigación en cuestión fueron recogidos al final del Curso con profesora externa, especializada en la temática.

Os objetivos pré-estabelecidos para esse processo de formação docente foram: propiciar a formação docente no campo da gestão e organização curricular; promover a reflexão sobre a organização curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's); estabelecer um diálogo reflexivo entre os professores para a construção de procedimentos que favorecessem novas elaborações dos PPC's e identificar a conceituação curricular dos professores dos cursos de graduação visando organizar subsídios para aprimorar o processo de formação continuada.

Para que os objetivos previamente citados fossem cumpridos, foram estabelecidas reuniões mensais no ano de 2013 (nos meses de março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro), sendo que a cada encontro, as reuniões eram realizadas durante o período de 8 horas (exceção ocorrida somente no primeiro mês, em que foram realizados dois dias consecutivos de encontros), totalizando carga horária igual a 72 horas.

Abaixo estão descritos os temas abordados em cada mês:

- A) Nos dois primeiros encontros, ocorridos no mês de março, foram discutidos o balizamento dos conhecimentos acerca da legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação); avaliação dos cursos (realizada pelos próprios professores do curso), avaliação docente, Núcleo Docente Estruturante (NDE); gestão de colegiados e processo de envolvimento coletivo.
- B) Durante o mês de abril, os temas trabalhados envolveram a discussão da concepção curricular e expectativas em relação à proposta pedagógica, incluindo a discussão de mudanças a fim de que os projetos curriculares que se baseiam no currículo em forma de grade se aproximassem de modelos curriculares a partir de matrizes articuladas.
- C) No mês de maio, o tema foi o diagnóstico do curso com questionário pré-estabelecido para subsidiar o plano de gestão 2013 e 2014.



Los objetivos pre-establecidos para este proceso de formación docente fueron: propiciar la formación docente en el campo de la gestión curricular; promover la reflexión sobre la organización curricular de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC's); establecer un diálogo reflexivo entre los profesores para la construcción de procedimientos que favorecen elaboraciones nuevas de los PPC's e identificar la conceptualización curricular de los profesores de los cursos de graduación pretendiendo organizar auxilios para mejorar el proceso de formación continuada.

Para que los objetivos previamente citados fuesen cumplidos, fueron establecidas reuniones mensuales en el año 2013 (en los meses de marzo, abril, mayo, junio, agosto, septiembre, octubre y noviembre), siendo que en cada encuentro, las reuniones eran realizadas durante el período de 8 horas (excepción que ocurrió solamente en el primer mes, en que fueron realizados dos días consecutivos de encuentros), para totalizar carga horaria igual a 72 horas.

Abajo están descritos los temas abordados en cada mes:

- A) En los dos primeros encuentros, ocurridos en el mes de marzo, fueron discutidos la definición de los conocimientos acerca de la legislación (Ley de Directrices y Bases de la Educación y Directrices Curriculares para los Cursos de Graduación); evaluación de los cursos (realizada por los propios profesores del curso), evaluación docente, Núcleo Docente Estructurador (NDE); gestión de órganos colegiados y proceso de involucramiento colectivo;
- B) Durante el mes de abril, los temas trabajados involucraron la discusión de la concepción curricular y expectativas en relación a la propuesta pedagógica, incluyendo la discusión de cambios, a fin de que los proyectos curriculares que se basen en el currículo en forma de plan de estudios se acerquen a modelos curriculares a partir de matrices articuladas.
- C) En el mes de mayo, el tema fue el diagnóstico del curso con cuestionario pre-establecido para auxiliar el plan de gestión 2013 y 2014.

- D) No encontro de junho, os temas trabalhados envolveram a discussão sobre o conceito de inteligência emocional; determinantes; viabilidade nos cursos; controle emocional. Além disso, foram realizados seminários como estratégia de aprendizagem das temáticas tratadas.
- E) Em agosto realizou-se discussões e reflexões sobre as habilidades sociais necessárias a Gestão Curricular (o que são habilidades sociais; quais são as habilidades sociais do educador também presentes no ensino superior; o que deveríamos ensinar aos nossos estudantes e quais as atividades sociais de coordenadores). Também se discutiu sobre pontos importantes de reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso; as funções do coordenador do curso; gestão de recursos humanos e os passos para as mudanças curriculares.
- F) Durante os encontros de setembro, outubro e novembro, foram solicitadas atividades que deveriam ser apresentadas pelos professores participantes tendo como ponto de partida a reflexão sobre os Projetos Curriculares de seus cursos e a busca de práticas inovadoras em metodologias de ensino: Metodologia tradicional X Metodologia dialética; as estratégias de “ensinagem” e os momentos da aprendizagem. A importância de o professor ter como ponto de partida para o ensino a prática social e sua problematização. E como tarefa, foi solicitada aos professores a elaboração de uma aula utilizando algumas categorias da construção dos conhecimentos estudados, ou seja, a prática social. Temas como Avaliação da Aprendizagem, Avaliação do processo de gestão do curso e ação colegiada, Sistemas de avaliação Institucional, Metacognição e Relações Interpessoais encerraram as atividades do ano de 2013, nos meses de setembro a novembro, momento em que foram coletados os dados que agora apresentamos.

- D) En el encuentro de junio, los temas trabajados involucraron la discusión sobre el concepto de inteligencia emocional; determinantes; viabilidad en los cursos; control emocional. Además de eso, fueron realizados seminarios como estrategia de aprendizaje de las temáticas tratadas.
- E) En agosto se realizó discusiones y reflexiones sobre las habilidades sociales necesarias para la Gestión Curricular (lo que son habilidades sociales; cuales son las habilidades sociales del educador también presentes en la enseñanza superior; lo que deberíamos enseñar a nuestros estudiantes; y cuales las actividades sociales de los coordinadores). También se discutió sobre puntos importantes de reflexión sobre el Proyecto Pedagógico del Curso; las funciones del coordinador del curso; la gestión de recursos humanos y los pasos para los cambios curriculares.
- F) Durante los encuentros de septiembre, octubre y noviembre, fueron solicitadas actividades que deberían presentarse por los profesores participantes teniendo como punto de partida la reflexión sobre los Proyectos Curriculares de sus cursos y la búsqueda de prácticas innovadoras en metodologías de enseñanza: Metodología tradicional X Metodología dialéctica; las estrategias de “enseñaje” y los momentos del aprendizaje. La importancia del profesor tener como punto de partida para la enseñanza la práctica social y su problemática. Y como tarea, se solicitó a los profesores la elaboración de una clase utilizando algunas categorías de la construcción de los conocimientos estudiados, o sea, la práctica social. Temas como Evaluación del Aprendizaje, Evaluación del proceso de gestión del curso y acción del órgano colegiado, Sistemas de evaluación Institucional, Meta-cognición y Relaciones Interpersonales concluyen las actividades del año 2013, en los meses de septiembre a noviembre, momento en que fueron recogidos los datos que ahora presentamos.

A partir do exposto, verificamos que o curso abordou temas de extrema relevância não só para a Gestão Curricular, mas para a atividade docente como um todo, suscitando assim, reflexões e mudanças de atitudes aos envolvidos nesse processo, as quais podem ser constatadas a partir das percepções dos docentes acerca da experiência vivenciada no processo, conforme demonstradas abaixo.

### **As Aprendizagens obtidas no processo: a ótica dos participantes**

Como previamente mencionado na introdução deste trabalho, temos o objetivo de analisar o processo de formação docente para a gestão e organização curricular. Nesse sentido, destacaremos os relatos dos professores que efetivamente participaram do curso de formação. Estes relatos foram obtidos através de um questionário que continha 25 perguntas sobre o processo de envolvimento dos professores no curso, sendo que somente 6 delas serão analisadas nesse capítulo, tendo em vista a pertinência com o assunto levantado aqui.

Estes questionários foram aplicados ao final do curso (no mês de novembro de 2013) e sendo analisadas todas as respostas obtidas (dos 46 participantes com 70% de frequência, sendo que 23 entregaram os questionários completamente preenchidos).

Assim, apresentaremos as percepções dos docentes acerca da participação nesta atividade.

Um primeiro questionamento que analisaremos se refere às perspectivas dos participantes quanto a serem formados a partir de uma metodologia/formação tradicional e serem desafiados na contemporaneidade a exercer atividades de coordenação e docência, em um currículo de matriz articulada.

A partir de lo expuesto, podemos observar que el curso abarcó temas de extrema relevancia no solo para la Gestión Curricular, sino también, para la actividad docente como un todo, suscitando así, reflexiones y cambios de actitudes a los involucrados en este proceso y que pueden ser constatados a partir de las percepciones de los docentes acerca de la experiencia vivida en el proceso conforme demostrado abajo.

### **Los Aprendizajes obtenidos en el proceso: la óptica de los participantes**

Como previamente fue mencionado en la introducción de este trabajo, tenemos el objetivo de analizar el proceso de formación docente para la gestión y organización curricular. En ese sentido, destacaremos los relatos de los profesores que efectivamente participaron del curso de formación. Estos relatos fueron obtenidos a través de un cuestionario que contenía 25 preguntas sobre el proceso de involucramiento de los profesores en el curso, siendo solamente 6 de ellos los que serán analizados en este trabajo, teniendo en perspectiva la importancia con el asunto planteado aquí.

Estos cuestionarios fueron aplicados al final del curso (en el mes de noviembre del 2013) y fueron analizadas todas las respuestas obtenidas (de los 46 participantes con 70% de asistencia, siendo 23 los que entregaron los cuestionarios llenos completamente).

Así, presentaremos las percepciones de los docentes acerca de la participación en esta actividad.

Un primer cuestionamiento que analizaremos se refiere a las perspectivas de los participantes en cuanto a ser formados a partir de una metodología/formación tradicional y ser desafiados en la contemporaneidad a ejercer actividades de coordinación y docencia, en un currículo de matriz articulada.

**Quadro 2:** Percepção dos participantes quanto à atuação em Cursos de Graduação que possuem uma Matriz Articulada.

<b>Percepção dos participantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Desafiado e estimulado a propor mudanças	45,4%
Aberta para novas aprendizagens	9,0%
Saindo da acomodação	9,0%
Já experimentou desafios e resultados / deseja que outros também tenham essa experiência	4,5%
Buscando ajuda para enfrentar os desafios em leituras e cursos	4,5%
Visualizando necessidade de transformação	4,5%
Impotente	4,5%
Insegura	4,5%
Lidando com conflitos éticos e morais	4,5%
Preparada e confiante	4,5%
Flexível e mediadora	4,5%

Fonte: Questionários respondidos pelos participantes do Curso de Gestão Curricular.

Nota: Dados sistematizados pelas autoras.

A partir da pergunta dirigida aos docentes, observamos que a maior parte dos professores (45,4%) se sente desafiada, preparada e disposta a sair da acomodação em que se encontram. cremos que a partir destas respostas podemos inferir que o Curso, propiciou reflexões e tendências a desencadear um processo de mudança de posturas no interior da Universidade, com vistas a qualificação do fazer pedagógico e processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação nos remete a discussão de Ribeiro (2003), que propõe a necessidade de inovar no interior das Universidades, construindo outras relações.

**Cuadro 2:** Percepción de los participantes en cuanto a la actuación en Cursos de Graduación que poseen una Matriz Articulada.

<b>Percepción de los participantes</b>	<b>Porcentaje</b>
Desafiado y estimulado a proponer cambios	45,4%
Abierto para nuevos aprendizajes	9,0%
Saliendo de la posición	9,0%
Ya experimentó desafíos y resultados / desea que otros también tengan esta experiencia	4,5%
Buscando ayuda para enfrentar los desafíos en lecturas y cursos	4,5%
Visualizando necesidad de transformación	4,5%
Impotente	4,5%
Inseguro	4,5%
Lidiando con conflictos éticos y morales	4,5%
Preparado y confiante	4,5%
Flexible y mediador	4,5%

Fuente: Cuestionarios con respuestas de los participantes del Curso de Gestión Curricular.  
Nota: Datos sistematizados por las autoras.

A partir de la pregunta dirigida a los docentes, observamos que la mayor parte de los profesores (45,4%) se sienten desafiados, preparados y dispuestos a salir de la posición en que se encuentran. Creemos que a partir de estas respuestas podemos deducir que el Curso, propició reflexiones y tendencias a desencadenar un proceso de cambio de posturas en el interior de la universidad, con miras a la calificación del quehacer pedagógico, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta confirmación nos remite a la discusión de Ribeiro (2003), que propone la necesidad de innovar en el interior de las universidades, construyendo otras relaciones.

Outro fator que o questionário nos permitiu analisar foi a percepção dos docentes quanto ao seu papel enquanto coordenador de um corpo docente e também como docente de um curso de graduação.

**Quadro 3:** Percepção dos participantes quanto à atuação enquanto coordenador/docente de um Curso de Graduação.

<b>Percepção dos participantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Ausência de participação coletiva	15%
Desafiado a realizar parcerias e construir plano de ação	10%
Função de auxílio aos docentes	10%
Preparado	10%
Assumindo a responsabilidade de condução do processo de formação	5%
Constante aprendizado, mas sem apoio	5%
Restrito a resolução de problemas emergenciais	5%
Função importante	5%
Responsável por reunir ideias	5%
Mudanças a longo prazo	5%
Diálogo e conhecimento das normas	5%
Situação contraditória	5%
Aumento da base de conhecimento devido ao curso	5%
Dificuldades de inovações	5%
Disponível a colaborar	5%

Fonte: Questionários respondidos pelos participantes do Curso de Gestão Curricular.

Nota: Dados sistematizados pelas autoras.



Otro factor que el cuestionario nos permitió analizar fue la percepción de los docentes en cuanto al papel como coordinador de un cuerpo docente y también como docente de un curso de graduación.

**Cuadro 3:** Percepción de los participantes en cuanto a la actuación como coordinador/docente de un Curso de Graduación.

<b>Percepción de los participantes</b>	<b>Porcentaje</b>
Ausencia de participación colectiva	15%
Desafiado a realizar alianzas y construir un plan de acción	10%
Función de auxilio a los docentes	10%
Preparado	10%
Asumiendo la responsabilidad de conducción del proceso de formación	5%
Constante aprendiz, pero sin apoyo	5%
Restringido a resolución de problemas en situación de emergencia	5%
Función importante	5%
Responsable por reunir ideas	5%
Cambios a largo plazo	5%
Diálogo y conocimiento de las normas	5%
Situación contradictoria	5%
Aumento de la base de conocimiento debido al curso	5%
Dificultades de innovaciones	5%
Disponible a colaborar	5%

Fuente: Cuestionarios con respuestas de los participantes del Curso de Gestión Curricular.  
Nota: Datos sistematizados por las autoras.

Tendo em vista o questionamento direcionado aos docentes/ coordenadores, observamos que a maior porcentagem das respostas (15%) está relacionada a ausência da participação dos demais docentes no processo de implementação do curso, permitindo que compreendamos que ações devem ser realizadas para que o corpo docente como um todo, se envolva nas discussões que dizem respeito ao curso de que são parte. No entanto, verificamos também que parte dos participantes do curso sentem-se responsáveis por reunir ideias do colegiado de professores (5%); outros já assumem a função de auxiliar os demais docentes (10%) e parcela destes ainda (10%), se consideram preparados para tal função.

Diante das percepções apresentadas, consideramos que ações ainda devem ser empreendidas, e por isso a formação docente iniciada na Universidade Estadual de Londrina deve continuar a ser desenvolvida, para que os coordenadores de curso e docentes de modo geral, encontrem apoio na execução de sua função e consigam realizar suas tarefas de modo conjunto, não se sentindo solitários nesse processo. Podemos dizer que esta formação continuada iniciada na instituição permitirá a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos envolvidos. Pois é a partir do contexto de trabalho educativo, que os professores aprendem a enfrentar e resolver problemas, elaborar e modificar procedimentos, criar e recriar estratégias de trabalho e, desta maneira, promover mudanças pessoais, profissionais e educacionais de maneira coletiva (LIBÂNEO, 2004).

O próximo questionamento dirigido aos docentes remeteu ao processo de mudança que este pretendia implementar nos seus referidos cursos de graduação a partir das ações desencadeadas pelo processo de formação continuada vivenciado no ano de 2013 pelos coordenadores de colegiados e demais professores. A questão abordou: Como se dará a participação no planejamento e organização do projeto de curso e dos conteúdos nas diversas fases deste no ano 2014?

Teniendo en perspectiva el cuestionamiento direccionado a los docentes/coordinadores, observamos que el mayor porcentaje de las respuestas (15%) está relacionada a la ausencia de la participación de los demás docentes en el proceso de implementación del curso, permitiendo que comprendamos que acciones deben ser realizadas, para el cuerpo docente como un todo, se involucre en las discusiones que se hacen respecto al curso del que son parte. Entre tanto, verificamos también que parte de los participantes del curso se sienten responsables por reunir ideas del órgano colegiado de profesores (5%); otros ya asumen la función de auxiliar a los demás docentes (10%) y parte de estos todavía (10%), se consideran preparados para tal función.

Delante de las percepciones presentadas, consideramos que acciones todavía deben ser emprendidas, y por eso la formación docente iniciada en la Universidade Estadual de Londrina debe ser continuada para ser desarrollada, que los coordinadores del curso y docentes de manera general, encuentren apoyo en la ejecución de su función y consigan realizar sus tareas de modo conjunto, no sintiéndose solitarios en ese proceso. Podemos decir que esta formación continuada iniciada en la institución permitirá el aprendizaje permanente y el desarrollo personal, cultural y profesional de los involucrados. Pues es a partir del contexto de trabajo educativo, que los profesores aprenden a enfrentar y resolver problemas, elaborar y modificar procedimientos, crear y recrear estrategias de trabajo y, de esta manera, promover cambios personales, profesionales y educacionales de manera colectiva (LIBÂNEO, 2004).

El próximo cuestionamiento dirigido a los docentes remitió al proceso de cambio que este pretendía implementar en sus referidos cursos de graduación a partir de las acciones desencadenadas por el proceso de formación continuada vivido en el año 2013 por los coordinadores de órganos colegiados y demás profesores. La cuestión abarcó: ¿Cómo se dará la participación en la planificación y organización del proyecto de curso y de los contenidos en las diversas fases de este en el año 2014?

Os posicionamentos apresentados quanto às inovações a serem realizadas neste contexto foram bem diversas. No entanto, foi possível identificar que a maior parte (30%) deles, tinham o desejo/expectativa de contribuir nesse processo a ser iniciado, seguidos daqueles que pretendiam estabelecer momentos de debates coletivos junto ao corpo docente do curso a que fazem parte, buscando o envolvimento dos demais docentes. Apesar destas terem sido as falas mais recorrentes, observamos também aqueles que pretendiam disseminar o conhecimento adquirido no curso; estabelecer processos de planejamento mais efetivo para o cumprimento de metas não alcançadas anteriormente; realizar a Semana Pedagógica do Curso; iniciar um processo de discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso, assim como seu aperfeiçoamento e consideraram que o curso permitiu uma participação mais qualificada em todo o processo de discussão que envolvem os cursos de graduação.

No entanto, observamos pontuações que se referem a dificuldades no interior desse processo de planejamento, como a dificuldade persistente de mobilizar docentes e ter que coordenar individualmente o processo de planejamento.

Nesta mesma direção, pudemos também a partir do questionário, identificar os objetivos vislumbrados para 2014, tendo em vista as contribuições dos estudos efetivados no curso. Ficou visível, apesar da diversidade de respostas, que a maior parte (20%) dos docentes tinham como meta para 2014, a construção de um currículo articulado e o estabelecimento de um constante processo de avaliação do Projeto Pedagógico dos seus respectivos cursos. Também observamos aqueles que pretendiam estabelecer processos de integração entre os cursos de graduação, construir articulação entre as disciplinas do curso e tentar estabelecer novas relações interpessoais.

Las posiciones presentadas en cuanto a las innovaciones a realizarse en este contexto fueron bien diversas. Entre tanto, fue posible identificar que la mayor parte (30%) de ellos tienen el deseo/expectativa de contribuir en ese proceso que va a iniciarse, seguidos de aquellos que pretendían establecer momentos de debates colectivos junto al cuerpo docente del curso del que forman parte, buscando involucrar los demás docentes. A pesar que estas haber sido las palabras más recurrentes, observamos también aquellos que pretendían difundir el conocimiento adquirido en el curso; establecer procesos de planificación más efectivos para el cumplimiento de metas no alcanzadas anteriormente; realizar la Semana Pedagógica del Curso; iniciar un proceso de discusión sobre el Proyecto Pedagógico del Curso, así como su perfeccionamiento y consideraron que el curso permitió una participación más calificada en todo el proceso de discusión que involucró los cursos de graduación.

Entre tanto, observamos puntos que se refieren a dificultades en el interior de este proceso de planificación, como la dificultad persistente de movilizar docentes y tener que coordinar individualmente el proceso de planificación.

En esta misma dirección, pudimos también a partir del cuestionario, identificar los objetivos que se vislumbran para el 2014, teniendo en cuenta las contribuciones de los estudios efectuados en el curso. Quedó visible, que a pesar de la diversidad de respuestas, que la mayor parte (20%) de los docentes tuvieron como meta para 2014, la construcción de un currículo articulado y el establecimiento de un constante proceso de evaluación del Proyecto Pedagógico de sus respectivos cursos. También observamos aquellos que pretendían establecer procesos de integración entre los cursos de graduación, construir articulación entre las asignaturas del curso e intentar establecer nuevas relaciones interpersonales.

Também observamos com menor incidência aqueles que pretendiam realizar ações de integração entre docentes e discentes; formular um novo Projeto Pedagógico para o Curso; socializar os conhecimentos adquiridos com os demais docentes; modificar os processos de avaliação e atitudes; empreender uma participação mais qualificada e colaborativa; despertar o compromisso dos demais docentes do curso, sempre tendo como meta o perfil e objetivos do curso a que estão vinculados.

No contexto do Curso de Formação para Gestão Curricular, um ponto forte também foi a possibilidade da troca de experiências entre os docentes participantes. Dessa forma, esses docentes também foram questionados quanto à percepção acerca desta vivência. Em suas respostas, todos os participantes, sem exceção, afirmaram que foi positivo este exercício, acrescentando os motivos pelos quais consideraram significativa esta troca de experiências.

Desta maneira, a maior parte dos docentes afirmou que se constituiu enquanto possibilidade de compartilharem saberes e desafios com os demais participantes. Um outro grupo relatou que este exercício permitiu que tivessem contato com a existência de dificuldades similares em outros cursos. Também estiveram presentes entre as justificativas a possibilidade de estabelecer discussões e trocas interdisciplinares; construção de uma maior proximidade entre os participantes; subsídios para aprendizagem e fortalecimento da atuação no interior do curso enquanto docente e forma de valorização pessoal.

Um último questionamento analisado nesta exposição se refere à percepção dos docentes quanto às contribuições trazidas pelo curso para sua ação enquanto docente e coordenador.

También observamos con menor frecuencia aquellos que pretendían realizar acciones de integración entre docentes y alumnos; formular un nuevo Proyecto Pedagógico para el Curso; socializar los conocimientos adquiridos con los demás docentes; modificar los procesos de evaluación y actitudes; emprender una participación más calificada y colaborativa; despertar el compromiso de los demás docentes del curso, siempre teniendo como meta el perfil y objetivos del curso a los que están vinculados.

En el contexto del Curso de Formación para Gestión Curricular, un punto fuerte también fue la posibilidad del cambio de experiencias entre los docentes participantes. De esta forma, esos docentes también fueron cuestionados en cuanto a la percepción acerca de esta vivencia. En sus respuestas, todos los participantes, sin excepción, afirmaron que fue positivo este ejercicio, aumentando los motivos por los cuales consideraron significativo este cambio de experiencias.

De esta manera, la mayor parte de los docentes afirmó que se constituyó en cuanto posibilidad de compartir saberes y desafíos con los demás participantes. Un grupo relató que este ejercicio permitió que tuvieran contacto con la existencia de dificultades similares en otros cursos. También estuvieron presentes entre las justificaciones, la posibilidad de establecer discusiones y cambios interdisciplinares; la construcción de una mayor proximidad entre los participantes; auxilios para el aprendizaje y fortalecimiento de la actuación en el interior del curso en cuanto al docente y forma de valorización personal.

Un último cuestionamiento analizado en esta exposición se refiere a la percepción de los docentes en cuanto a las contribuciones traídas por el curso para su acción en cuanto docente y coordinador.

**Quadro 4:** Percepção dos participantes quanto às contribuições do Curso de Gestão Curricular para sua atuação enquanto docente e/ou coordenador.

<b>Percepção dos participantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Aprofundamento e ampliação sobre os conhecimentos que envolvem a docência e gestão	18,75%
Subsídio para relações interpessoais	12,50%
Suporte para atuação no colegiado de curso	12,50%
Visão do todo e necessidade de mudança	12,50%
Subsídio para propor integração entre alunos e motivação para o curso	12,50%
Agrupar pessoas para formação de equipes de trabalho para resolução e gestão de alta complexidade	6,25%
Necessidade de discutir o projeto pedagógico do curso	6,25%
Visão ampliada sobre o papel de coordenador de curso	6,25%
Competência e qualificação	6,25%
Percepção de movimentos de mudança em todos os cursos e na gestão da Universidade	6,25%

Fonte: Questionários respondidos pelos participantes do Curso de Gestão Curricular.

Nota: Dados sistematizados pelas autoras.

Assim, a partir do exposto, observamos que as respostas foram diversas, porém todas muito positivas, revelando que a oferta do curso trouxe grandes contribuições para o trabalho docente e função de coordenação.



**Cuadro 4:** Percepción de los participantes en cuanto a las contribuciones del Curso de Gestión Curricular para su actuación en cuanto docente y/o coordinador.

<b>Percepción de los participantes</b>	<b>Porcentaje</b>
Profundización y ampliación sobre los conocimientos que involucran la docencia y gestión	18,75%
Auxilio para relaciones interpersonales	12,50%
Soporte para la actuación en el órgano colegiado del curso	12,50%
Visión de todo y necesidad de cambio	12,50%
Auxilio para proponer integración entre alumnos y motivación para el curso	12,50%
Agrupar personas para formación de equipos de trabajo para resolución y gestión de alta complejidad	6,25%
Necesidad de discutir el proyecto pedagógico del curso	6,25%
Visión ampliada sobre el papel del coordinador de curso	6,25%
Competencia y calificación	6,25%
Percepción de movimientos de cambio en todos los cursos y en la gestión de la Universidad	6,25%

Fuente: Cuestionarios con respuestas de los participantes del Curso de Gestión Curricular.

Nota: Datos sistematizados por las autoras.

Así, a partir de lo expuesto, observamos que las respuestas fueron diversas, sin embargo todas son muy positivas, revelando que la oferta del curso introdujo grandes contribuciones para el trabajo docente y la función de coordinación.

Dentre as contribuições do curso, parte dos docentes afirmou que este trouxe um maior aprofundamento e ampliação sobre os conhecimentos que envolvem a docência e a gestão, também servindo de subsídio para propor integração entre alunos e motivação para o curso. Foi também um mecanismo de identificação de movimentos de mudança em todos os cursos e na gestão da Universidade, proporcionando uma visão do todo e necessidade de mudança.

Existiram aqueles que expressaram que a participação no curso trouxe subsídio para o aprimoramento das relações interpessoais, competência e qualificação, assim como mecanismos para formação de equipes de trabalho para resolução e gestão de alta complexidade. No que tange especificamente ao papel de coordenador de curso, a participação proporcionou um olhar mais aguçado sobre a necessidade de discutir o projeto pedagógico do curso, suporte para atuação no colegiado de curso e visão ampliada sobre o papel de coordenador.

## **Considerações Finais**

Como pudemos perceber através das respostas apresentadas, o curso de Formação Docente em Gestão Curricular, promovido pelo GEPE/UDEL, propiciou reflexões, discussões e transformação de olhares dos professores envolvidos no processo. Esse aspecto demonstra que é importante que dirigentes educacionais direcionem atenção e apoio para a formação continuada dos envolvidos com a prática docente e gestão curricular.

No que se refere às dificuldades encontradas por professores em lidar com um currículo de matriz articulada, os resultados apontaram desafios e propensão a mudanças, demonstrando que a partir das reflexões e discussões propostas, há espaço para que estas possam ser discutidas e colocadas em prática, nos diversos cursos da Universidade.

Entre las contribuciones del curso, parte de los docentes afirmó que este trajo una mayor profundización y ampliación sobre los conocimientos que involucran la docencia y gestión, también sirviendo de subsidio para proponer integración entre alumnos y motivación para el curso. Fue también un mecanismo de identificación de movimientos de cambio en todos los cursos y en la gestión de la Universidad, proporcionando una visión del todo y una necesidad de cambio.

Existieron aquellos que expresaron que la participación en el curso trajo auxilio para el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales, competencia y calificación, así como mecanismos para la formación de equipos de trabajo para resolución y gestión de alta complejidad. En lo que se refiere específicamente al papel del coordinador del curso, la participación proporcionó una visión más aguda sobre la necesidad de discutir el proyecto pedagógico del curso, soporte para la actuación en el órgano colegiado del curso y una visión ampliada sobre el papel del coordinador.

## **Consideraciones Finales**

Como pudimos observar a través de las respuestas presentadas, el curso de Formación Docente y Gestión Curricular, promovido por el GEPE/UDEL, propició reflexiones, discusiones y transformación de puntos de vista de profesores involucrados en el proceso. Este aspecto demuestra que es importante que dirigentes educacionales direccionen atención y apoyo para la formación continuada de los involucrados con la práctica docente y gestión curricular.

En lo que se refiere a las dificultades encontradas por profesores en lidiar con un currículo de matriz articulada, los resultados muestran desafíos y tendencia a cambios, demostrando que a partir de las reflexiones y discusiones propuestas, hay espacio para que las mismas puedan ser discutidas y colocadas en práctica, en los diversos cursos de la Universidad.

Entretanto, ainda há a necessidade ampliar discussões acerca dessas mudanças, pois apesar de encontrarmos respostas positivas (abertura para novas aprendizagens, necessidade de transformações, busca de ajuda para enfrentar dificuldades, saindo da acomodação, preparada e confiante, flexível e mediadora), também encontramos respostas negativas (insegurança, impotência, conflitos éticos e morais), demonstrando que o caminho a ser trilhado ainda necessita de respaldo institucional, maior participação de docentes e contínua discussão. Tais aspectos reforçam a necessária continuidade do processo de formação continuada iniciada pelo GEPE.

Así que, todavía hay la necesidad de ampliar discusiones sobre estos cambios, pues a pesar de encontrar respuestas positivas (apertura para nuevos aprendizajes, necesidad de transformaciones, búsqueda de ayuda para enfrentar dificultades, saliendo de la comodidad, preparada y confiada, flexible y mediadora), también encontramos respuestas negativas (inseguridad, impotencia, conflictos éticos y morales), lo que demuestra que el camino a recorrerse aún necesita de respaldo institucional, mayor participación de docentes y continua discusión. Tales aspectos refuerzan la necesaria continuidad del proceso de formación continuada iniciada por el GEPE.

## Referências

CESÁRIO, M. Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos: UFSCar, 2008. *Tese* (Doutorado em Educação) Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 5 ed. Revista e ampliada, Goiânia: Ed. Alternativa, 2004. 319p.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C (org.). *Docência no ensino superior*. v. 1. São Paulo, Cortez, 2002.

RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2003.

SALLES de FARIA. M. J. et al. Os desafios da Educação permanente: A experiência do curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 32, nº 2, Abr/Jun. p. 248-253. 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VASCONCELLOS, M. M. M. Docência na universidade e formação pedagógica: alguns apontamentos. In: OLIVEIRA, D. E. M. B. et al (org.). *Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos*. Londrina: UEL, 2011.

**SER GEPE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:  
EMERGÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EDUCACIONAL**

*Michele Salles El Kadri<sup>1</sup>*

*Valdirene Filomena Zorzo-Veloso<sup>2</sup>*

*Silvia Galvão de Souza Cervantes<sup>3</sup>*

*Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres<sup>4</sup>*

*Karina Keller Marques da Costa Flaiban<sup>5</sup>*

“grupos de pessoas que compartilham uma preocupação,  
um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico  
e que aprofundam seus conhecimentos  
e expertise nessa área ao interagirem de maneira contínua”  
(WENGER *et al*, 2002, p. 4)

*“Ao buscar seus interesses em um domínio,  
os membros se engajam em atividades e discussões conjuntas,  
ajudam uns aos outros e compartilham informações.  
É deste modo que eles formam uma comunidade  
em torno de um domínio e constroem relações.  
Ter o mesmo emprego, ou a mesma função,  
não forma uma comunidade de prática, ao menos que  
os membros interajam e aprendam juntos”  
(WENGER, 2011, p.2)*

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, UEL. Presidente do Fórum Permanente das Licenciaturas e integrante do GEPE. Email: mielkadri@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Língua Espanhola. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, UEL. Membro do Fórum Permanente das Licenciaturas e integrante do GEPE. Email: zorzoveloso\_val@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Engenharia Elétrica. Professora do Departamento de Engenharia Elétrica, UEL. Integrante do GEPE. Email: silvia@uel.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional, UEL. Integrante do GEPE. Email:acpaeslemetorres@hotmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Ciência Animal. Professora do Departamento de Medicina Veterinária Preventiva, UEL. Integrante do GEPE. Email: kkflaiban@uel.br



**SER GEPE Y LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS:  
EMERGENCIA DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA EDUCACIONAL**

*Michele Salles El Kadri<sup>6</sup>*

*Valdirene F. Zorzo-Veloso<sup>7</sup>*

*Silvia Galvão de Souza Cervantes<sup>8</sup>*

*Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres<sup>9</sup>*

*Karina Keller Marques da Costa Flaiban<sup>10</sup>*

“Grupos de personas que comparten una preocupación,  
un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tópico  
y que profundizan sus conocimientos  
y experiencias en esa área al interactuar de manera continua”  
(WENGER *et al*, 2002, p. 4)

*“Al buscar sus intereses en un dominio,  
los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas,  
se ayudan los unos a los otros y comparten informaciones.  
Es de este modo que ellos forman una comunidad  
en torno a un dominio y construyen relaciones.  
Tener el mismo empleo, o la misma función,  
no forma una comunidad de práctica, al menos que  
los miembros interactúen y aprendan juntos”  
(WENGER, 2011, p.2)*

---

<sup>6</sup> Doctora en Estudios del Lenguaje. Profesora del Departamento de Letras Extranjeras Modernas, UEL. Presidente del Foro Permanente de las Licenciaturas e integrante del GEPE. Email: mielkadri@hotmail.com

<sup>7</sup> Doctora en Lengua Española. Profesora del Departamento de Letras Extranjeras Modernas, UEL. Miembro do Foro Permanente de las Licenciaturas e integrante del GEPE. Email: zorzoveloso\_val@yahoo.com.br

<sup>8</sup> Doctora en Ingeniería Eléctrica. Profesora del Departamento de Ingeniería Eléctrica, UEL. Integrante del GEPE. Email: silvia@uel.br

<sup>9</sup> Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo. Profesora del Departamento de Psicología Social e Institucional, UEL. Integrante del GEPE. Email:acpaeslemetorres@hotmail.com

<sup>10</sup> Doctora en Ciencia Animal. Profesora del Departamento de Medicina Veterinaria Preventiva, UEL. Integrante del GEPE. Email: kkflaiban@uel.br

## Introdução

Para quem conhece o Grupo de Estudo em Prática de Ensino (GEPE) e lê as epígrafes acima, é impossível não pensar que se trata da própria definição do grupo. Tratam-se da definição de Wenger, famoso pesquisador sobre aprendizagem em contextos informais, sobre Comunidades de Prática. As epígrafes nos remetem ao GEPE quando ouvimos seus participantes relatarem suas representações e sentidos sobre o mesmo: seus participantes tendem a definir o GEPE como sendo um grupo de pessoas que interage, aprende junto, que acolhe, que cria relações, e, que neste processo, aprendem.

O GEPE se institucionaliza como espaço de reflexão e proposições que otimizem a prática educativa construída na relação professor, estudante e conhecimento. Portanto, o foco de atenção do GEPE é a ação do professor e sua formação. Criado dentro da gestão da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD (2010-2014), esta assumiu, como um dos seus compromissos, a reflexão sobre a atividade formativa que vem se desenvolvendo nos cursos de graduação da UEL, bem como a proposição de ações junto aos professores que permitam a reelaboração e sistematização dessa atividade formativa.

Em uma reunião em que todos os presentes foram convidados a fazer relatos avaliativos em relação ao evento “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas<sup>11</sup>”, fomos surpreendidos por falas emotivas que indicavam forte senso de pertencimento.

---

<sup>11</sup> Este trabalho refere-se à parte de processo vivenciado pelo GEPE (Grupo de Estudos em Práticas de Ensino) da Universidade Estadual de Londrina, formado por docentes universitários de diferentes áreas do ensino superior. O processo descrito diz respeito ao evento intitulado Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas, promovido pelo GEPE para os docentes da Universidade Estadual de Londrina que contou com ministrantes de diferentes oficinas de projetos inovadores de formação de professores que receberam o “Prêmio Paulo Freire”. Este grupo estava composto por profissionais do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai dentro do PASEM (*Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur*).

## Introducción

Para quien conoce el Grupo de Estudio en Práctica de Enseñanza (GEPE) y lee los epígrafes encima, es imposible pensar que se trata de la propia definición del grupo. Se tratan de la definición de Wenger, famoso investigador sobre aprendizaje en contextos informales, en Comunidades de Práctica. Los epígrafes nos remiten al GEPE cuando escuchamos sus participantes relatar sus representaciones y sentimientos sobre lo mismo: sus participantes tienden a definir el GEPE como refiriéndose a un grupo de personas que interactúan, aprenden juntos, que acogen, que crean relaciones, y, que en este proceso, aprenden.

El GEPE se institucionaliza como espacio de reflexión y propuestas que optimizan la práctica educativa construida en la relación profesor, estudiante y conocimiento. Por lo tanto, el foco de atención del GEPE es la acción del profesor y su formación. Creado dentro de la gestión de la Pro-Rectoría de Graduación/PROGRAD (2010-2014), está asumió, como uno de sus compromisos, la reflexión sobre la actividad formativa que vienen desarrollándose en los cursos de graduación de la UEL, bien como la propuesta de acciones junto a los profesores que permitan la reelaboración y sistematización de esa actividad formativa.

En una reunión en que todos los presentes fueron convidados a hacer relatos evaluativos en relación al evento “Intercambio de Metodologías Activas<sup>12</sup>”, fuimos sorprendidos por palabras emotivas que indicaban fuerte sentido de pertenencia.

---

<sup>12</sup> Este trabajo se refiere a la parte del proceso evidenciado por el GEPE (Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza) de la Universidade Estadual de Londrina, formado por docentes universitarios de diferentes áreas de la enseñanza superior. El proceso descrito dice respecto al evento denominado Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas, promovido por el GEPE para los docentes de la Universidade Estadual de Londrina que contó con ponentes de diferentes talleres de proyectos innovadores de formación de profesores que recibieron el “Premio Paulo Freire”. Este grupo estaba compuesto por profesionales de Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay dentro del PASEM (*Programa de Apoyo al Sector Educativo de Mercosur*).

Embora tenha sido solicitado o levantamento de potencialidades e fragilidades, e eventuais sugestões de melhoria para eventos futuros, a avaliação do evento tornou-se palco para a compreensão do que significava “Ser GEPE”. Essas falas de pertencimento surgiram após relatos das convidadas ministrantes das oficinas que destacaram como principal ponto positivo do evento a receptividade e o engajamento do grupo, questão tão difícil de se encontrar em um ambiente normalmente considerado hostil como o das universidades. As representações do “Ser GEPE” surgiram então, em resposta à pergunta: “como vocês conseguem?” Esses discursos de aprendizagem, engajamento, emoção e pertencimento nos fizeram pensar o que faz com que o GEPE seja o que é hoje para estes participantes.

Portanto, neste texto, olhamos para as representações dos participantes do GEPE buscando identificar o que seria “SER GEPE”, ou seja, quais as características forjadas por este grupo engajado na prática comum de buscar melhorias para a qualidade docente. É importante investigar representações porque elas são um processo de construção social de práticas, inclusive a construção reflexiva do *self* (FAIRCLOUGH, 2001) e um meio pelo qual se atribuem significados. De acordo com Fairclough (2001), atores sociais em qualquer prática social produzem representações sobre como as coisas são, poderiam ou deveriam ser; as representações são indicativos dos tipos de identidades de professores forjadas em cada ambiente. Desse modo, compreender os modos como professores se representam e representam o grupo GEPE no discurso pode ser indicativo de seus sistemas de crenças, atitudes, como eles veem o mundo e veem a si mesmo.

Ou seja, é por meio das representações sociais que as identidades individuais e coletivas são estabelecidas (WOODWARD, 2011) e “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos<sup>13</sup>” (WOODWARD, 2011, p. 17).

---

<sup>13</sup> “It is through meanings that are produced by the representation that we give meaning to our experience and to what we are” (WOODWARD, 2011, p. 17).

Aunque había sido solicitado el estudio de capacidades y debilidades, y eventuales sugerencias de mejoría para eventos futuros, la evaluación del evento se tornó escenario para la comprensión de lo que significaba “Ser GEPE”. Esas palabras de pertenencia surgieron después de los relatos de las invitadas ponentes de los talleres que destacaron como principal punto positivo del evento la receptividad y el compromiso del grupo, cuestión tan difícil de encontrar en un ambiente normalmente considerado hostil como el de las universidades. Las representaciones del “Ser GEPE” surgieron entonces, en respuesta a la pregunta: “¿cómo lo logran?” Esos discursos de aprendizaje, compromiso, emoción y pertenencia en los que hicieron pensar lo que hace el GEPE y lo que es hoy para estos participantes.

Por lo tanto, en este texto, observamos que las representaciones de los participantes del GEPE están buscando identificar lo que sería “SER GEPE”, o sea, cuales son las características construidas por este grupo comprometido en la práctica común de buscar mejorar la calidad docente. Es importante investigar presentaciones porque ellas son un proceso de construcción social de prácticas, inclusive la construcción reflexiva del *self* (FAIRCLOUGH, 2001) y un medio por el cual se atribuyen significados. De acuerdo con Fairclough (2001), actores sociales en cualquier práctica social producen representaciones sobre cómo son las cosas, pudieron o debieron ser; las representaciones son indicativos de los tipos de identidades de profesores construidas en cada ambiente. De este modo, comprender las formas como los profesores se representan y representan el grupo GEPE en el discurso puede ser indicativo de sus sistemas de creencias, actitudes, como ellos ven el mundo y se ven a sí mismos.

O sea, es por medio de las representaciones sociales que las identidades individuales y colectivas son establecidas (WOODWARD, 2011) y “es por medio de los significados producidos por las representaciones que damos sentido a nuestra experiencia y aquello que somos<sup>14</sup>” (WOODWARD, 2011, p. 17)

---

<sup>14</sup> “It is through meanings that are produced by the representation that we give meaning to our experience and to what we are” (WOODWARD, 2011, p. 17).

Interessante ressaltar que os membros participantes do GEPE nunca tiveram a pretensão e nem a necessidade de reificar o que fazem como uma comunidade de prática. Essa filiação ao termo, surgiu, como já mencionado, pelo reconhecimento das características recorrentes de uma comunidade de prática na fala dos participantes motivadas pelo questionamento de um participante externo na oficina de avaliação do evento Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas. Assim, são as características substancialmente presentes nas representações dos participantes que nos deixou conscientes do modo como fazemos sentido de nossas práticas e aprendemos colaborativamente com o outro por meio das práticas compartilhadas (CP). Isso significa que, o que, entre nós era colocado como “o modo Gepeano de ser” era, de fato, o desenvolvimento de uma comunidade de prática: já fazíamos algo que não tínhamos ideia do que significava e o referencial de CP nos deu uma perspectiva para olhar para nossas práticas e compreender o que acontecia neste grupo e que foi apontado pelas convidadas como sendo nossa maior característica.

Desse modo, utilizamos neste trabalho o referencial teórico de comunidade de prática não somente como alternativa de formação de formadores, mas também como perspectiva analítica para compreender a relação da dinâmica criada entre os participantes e para examinar a atuação e interação da atividade de um grupo que tem se destacado pelo engajamento e envolvimento pessoal e emocional de seus membros.

Este texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, apresentamos o referencial teórico de Comunidade de Prática; em seguida, apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho, para então, focar na análise das representações dos participantes. Concluímos o texto com considerações sobre o que significa “Ser GEPE”.

Interesante resaltar que los miembros participantes del GEPE nunca tuvieron la pretensión y ni la necesidad de dar objetivo a lo que hacen como una comunidad de práctica. Esa filiación al termino, surgió, como ya se ha mencionado, por el reconocimiento de las características recurrentes de una comunidad de práctica, en las palabras de los participantes motivados por el cuestionamiento de un participante externo en el taller de evaluación del evento Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas. Así, son las características sustancialmente presentes en las presentaciones de los participantes que nos dejó conscientes del modo como le tomamos sentido a nuestras prácticas y aprendemos colaborativamente con el otro por medio de las prácticas compartidas (CP). Eso significa que, el que, entre nosotros era colocado como “el modo GEPEano de ser” era, de hecho, el desarrollo de una comunidad de práctica: ya hacíamos algo que no teníamos idea de lo que significaba y en lo referente de CP nos dio una perspectiva para observar nuestras prácticas y comprender lo que acontecía en este grupo y que fue señalado por los invitados siendo nuestra mayor característica.

De este modo, utilizamos en este trabajo la referencia teórica de comunidad de práctica, no solamente como alternativa de formación de formadores, sino también como perspectiva analítica para comprender la relación de la dinámica creada entre los participantes y para examinar la actuación e interacción de la actividad de un grupo que se ha destacado por el compromiso y participación personal y emocional de sus miembros.

Este texto está organizado de la siguiente manera: primero, presentamos la referencia teórica de Comunidad de Práctica; en seguida, presentamos la metodología utilizada en este trabajo, para entonces, centrar en el análisis de las presentaciones de los participantes. Concluimos el texto con consideraciones sobre lo que significa “Ser GEPE”.

## Referencial Teórico

O conceito de comunidade de prática tem sido adotado em várias áreas do conhecimento e mais recentemente, também no setor educacional como uma forma alternativa para se aprender. O referencial de comunidade de prática está baseado em teorias sociais de aprendizagem que entendem aprendizagem como transformação identitária. Isso significa que as pessoas aprendem a criar novas identidades com novas formas de conhecimento e de participação” (GEE, 2001; LAVE 1996; MOJE; LEWIS, 2007). De acordo com Moje e Lewis (2007), aprender envolve tanto a compreensão de diferenças e distinções quanto um ato de subjetividade, isto é, um ato de formação de sujeitos por meio da identificação com diferentes comunidades. Em outras palavras, para as teorias sociais de aprendizagem, o aprendizado acontece pelo engajamento em práticas sociais e é por esse processo que um aprendiz forja uma nova identidade social. Assim, se engajar na construção identitária envolve aprendizado, pois “aprender significa se tornar uma pessoa diferente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53) por meio da mudança no *status* social ou posição. O desenvolvimento de identidades é o resultado de um processo de reconhecimento social pela comunidade.

Baseado nestes pressupostos, o referencial de comunidade de prática tem como característica central “a participação periférica legítima”, que se refere ao processo pelos quais os novatos aprendem as práticas de uma comunidade e se tornam parte dela. Assim, para este referencial, aprender significa tornar-se participante e membro pleno de uma determinada prática. Assim, aprender implica na necessidade de participação em um sistema de atividade do qual os participantes compartilham entendimentos ao que estão fazendo e o que isso significa para suas vidas e para suas comunidades. Desse modo, “o currículo de aprendizagem é revelado em oportunidades para engajamento na prática” (WENGER, 1991, p. 23).



## Referencia Teórica

El concepto de comunidad de práctica ha sido adoptado en varias áreas del conocimiento y más recientemente, también en el sector educacional como una forma alternativa para aprenderse. El referente de comunidad de práctica está basado en teorías sociales de aprendizaje que entienden aprendizaje como transformación de identidad. Eso significa que las personas aprenden a crear nuevas identidades con nuevas formas de conocimiento y de participación” (GEE, 2001; LAVE 1996; MOJE; LEWIS, 2007). De acuerdo con Moje y Lewis (2007), aprender involucra tanto la comprensión de diferencias y distinciones como un acto de subjetividad, esto es, un acto de formación de sujetos por medio de la identificación con diferentes comunidades. En otras palabras, para las teorías sociales de aprendizaje, lo aprendido ocurre por el compromiso en prácticas sociales y es por ese proceso que un aprendiz forma una nueva identidad social. Así, se compromete en la construcción de identidad involucrando lo aprendido, pues “aprender significa tornarse una persona diferente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53) por medio del cambio en el *status* social o posición. El desarrollo de identidades es el resultado de un proceso de reconocimiento social por la comunidad.

Basado en estas premisas, lo referencial de comunidad de práctica tiene como característica central “la participación periférica legítima”, que se refiere al proceso por el cual los novatos aprenden las prácticas de una comunidad y se tornan parte de ella. Así, para esta referencia, aprender significa tornarse participante y miembro pleno de una determinada práctica. Así, aprender implica la necesidad de participación en un sistema de actividad en el cual los participantes comparten opiniones de lo que están haciendo y lo que eso significa para sus vidas y para sus comunidades. De este modo, “el currículo de aprendizaje es divulgado en oportunidades para compromiso en la práctica” (WENGER, 1991, p. 23).

Assim, comunidades de prática podem ser definidas, como “grupos de pessoas (‘praticantes’) com objetivos e interesses comuns que interagem contínua e regularmente com o propósito de se aperfeiçoarem em um domínio específico” (CALVO, 2014, p. 24). Isso significa que as pessoas envolvidas neste tipo de organização estabelecem entre si uma “parceria de aprendizagem” (WENGER, 2011) ao se engajarem mutuamente na busca ou na realização de “empreendimentos conjuntos” e ao desenvolverem modos compartilhados de recursos/ações, as quais se tornam importantes para as suas práticas (em um nível mais amplo) (WENGER, 1998; 2006).

Wanger (2002) alerta para o fato de que não é qualquer organização coletiva que se configura como comunidade de prática, ou seja, não é simplesmente ter a mesma profissão que cria uma comunidade de prática, mas sim, a interação dos membros e a aprendizagem conjunta (WENGER, 2011). Desse modo, para o autor, é preciso observar o que acontece nesse contexto para avaliar e considerar se os membros estão (ou não) agindo e se relacionando como tal.

Isso porque uma comunidade de prática a) é um conjunto complexo de relações sociais nas quais a aprendizagem acontece principalmente durante as interações entre os aprendizes com diferentes níveis de experiência e b) que entende a aprendizagem como sendo uma questão que envolve não somente um processo intelectual, mas também um processo de pertencimento. É, nas palavras do autor, “parcerias de aprendizagem entre pessoas que acham útil aprender de e uma com as outras sobre um domínio particular<sup>15</sup>” (WENGER, 2011, p.9).

Os membros de uma comunidade de prática se encontram porque reconhecem o valor de suas interações; segundo Wenger et al (2002), estes geralmente compartilham informações, percepções, conselhos, ajudam a resolver problema, discutem suas situações, aspirações e necessidades e com o tempo, desenvolvem uma base de conhecimento, práticas de abordagens comuns, relações pessoais e maneiras estabelecidas de interagir. Desse modo, conforme participam do grupo, elas acumulam conhecimento e tornam-se informalmente ligadas pelo valor que se encontra em aprender juntas.

---

<sup>15</sup> “Learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain” (WENGER, 2011, p.9).

Así, las comunidades de práctica pueden ser definidas, como “grupos de personas (‘practicantes’) con objetivos e intereses comunes que interactúan continua y regularmente con el propósito de perfeccionarse en un dominio específico” (CALVO, 2014, p. 24). Eso significa que las personas involucradas en este tipo de organización establecen entre sí una “alianza de aprendizaje” (WENGER, 2011) al comprometerse mutuamente en la búsqueda o en la realización de “emprendimientos conjuntos” y al desarrollar maneras compartidas de recursos/acciones, las cuales se tornan importantes para sus prácticas (en un nivel más amplio) (WENGER, 1998; 2006).

Wenger (2002) advierte sobre el hecho que no es cualquier organización colectiva que se configura como comunidad de práctica, o sea, no es simplemente tener la misma profesión lo que crea una comunidad de práctica, también es, la interacción de los miembros y el aprendizaje conjunto (WENGER, 2011). De ese modo, para el autor, es preciso observar lo que ocurre en ese contexto para evaluar y considerar si los miembros están (o no) actuando y relacionándose como tal.

Eso porque una comunidad de práctica (a) es un conjunto complejo de relaciones sociales en las cuales el aprendizaje ocurre principalmente durante las interacciones entre los aprendices con diferentes niveles de experiencia y (b) que entiende el aprendizaje como si fuera una cuestión que involucra no solamente un proceso intelectual, sino también un proceso de pertenencia. Es, en las palabras del autor, “alianzas de aprendizaje entre personas que creen útil aprender de unos y otros sobre un dominio particular<sup>16</sup>” (WENGER, 2011, p.9).

Los miembros de una comunidad de práctica se encuentran porque reconocen el valor de sus interacciones; según, Wenger et al (2002), estos generalmente comparten informaciones, percepciones, consejos, que ayudan a resolver problemas, discuten sus situaciones, aspiraciones y necesidades, y con el tiempo, desarrollan una base de conocimiento, prácticas de enfoques comunes, relaciones personales y maneras establecidas de interactuar. De este modo, conforme participan del grupo, estos miembros acumulan conocimiento y se tornan informalmente ligadas por el valor que se encuentra en aprender juntas.

---

<sup>16</sup> “Learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain” (WENGER, 2011, p.9).

Além disso, para um grupo ser considerado uma comunidade de prática, ele precisa compartilhar três elementos fundamentais: o *domínio* do conhecimento, a *comunidade* de pessoas que se interessam por este domínio, e *prática compartilhada* que estão desenvolvendo para serem eficazes em seu domínio. São estes três elementos, que segundo o autor, possibilita que as comunidades de prática produzam conhecimento.

Wenger (2002) entende o *domínio* como sendo o foco comum, um corpo ou conjunto de conhecimento da comunidade de prática que a torna singular, diferente de outros grupos. Para o autor, um domínio compartilhe importante porque cria um senso de responsabilidade em relação ao desenvolvimento de uma prática.

Já a *comunidade de pessoas* que se interessam por domínio cria a estrutura social da aprendizagem e constrói relações que permitem a aprendizagem conjunta. É a comunidade que encoraja as interações, as relações baseadas no respeito e na confiança mútua e que permite a disposição para compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir atentamente. A *prática compartilhada*, por sua vez, está relacionada aos modos de se realizar as práticas em um domínio específico, ou seja, os padrões compartilhados pelo grupo que dão origem para a ação, resolução de problemas e responsabilidade e que centraliza a aprendizagem no que as pessoas fazem (WENGER, 2002). Seria, portanto, um modo determinado de se comportar, um estilo de pensar, uma “mini-cultura”, um repertório compartilhado de recursos.

Esses três elementos permitem que uma comunidade de prática possua três características principais: o engajamento mútuo dos participantes, a negociação do empreendimento conjunto e o desenvolvimento de repertório compartilhado. E é por meio dessas três características – aliado aos sentidos de participação, aprendizagem, e evidências de emoção – que lançamos nosso olhar para as representações dos participantes do GEPE.

Además de eso, para un grupo ser considerado una comunidad de práctica, precisa compartir tres elementos fundamentales: el *dominio* del conocimiento, la *comunidad* de personas que se interesan por este dominio, y la *práctica compartida* que están desarrollando para ser eficaces en su dominio. Son estos tres elementos, que según el autor, posibilita que las comunidades de práctica produzcan conocimiento.

Wenger (2002) entiende el *dominio* como si fuera el foco común, un cuerpo o conjunto de conocimientos de la comunidad de práctica que la torna singular, diferente de otros grupos. Para el autor, un dominio compartido es importante porque además crea un sentido de responsabilidad en relación al desarrollo de una práctica.

Ya la *comunidad de personas* que se interesan por cierto dominio crea la estructura social del aprendizaje y construye relaciones que permiten el aprendizaje conjunto. Es la comunidad que estimula las interacciones, las relaciones basadas en el respeto y en la confianza mutua y que permiten la disposición para compartir ideas, muestra la propia ignorancia, hacer preguntas difíciles y oír atentamente. La *práctica compartida*, a su vez, está relacionada a la manera de realizar las prácticas en un dominio específico, o sea, los criterios compartidos por el grupo que dan origen para la acción, resolución de problemas y responsabilidad que centraliza el aprendizaje en lo que las personas hacen (WENGER, 2002). Sería, por tanto, una manera determinada de comportarse, un estilo de pensar, una “mini-cultura”, un recopilación compartida de recursos.

Esos tres elementos permiten que una comunidad de práctica posea tres características principales: el compromiso mutuo de los participantes, la negociación del emprendimiento conjunto y el desarrollo de una recopilación compartida. Y es por medio de esas tres características - aliadas a los sentidos de participación, aprendizaje, y evidencias de emoción - que lanzamos nuestro observar para las representaciones de los participantes del GEPE.

## Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se como sendo qualitativa. Para Lüdke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa é genérico e por essa razão apresentam cinco características básicas dessa abordagem: 1) o ambiente natural é considerado como fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida é foco de atenção especial por parte do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. De acordo com tais características, a pesquisa qualitativa tem como campo de investigação o contexto no qual os fenômenos acontecem.

Esse tipo de pesquisa está de acordo com nossa proposta porque, segundo Lüdke e André (1986), o que importa nesse tipo de investigação é a perspectiva que os participantes envolvidos emprestam às questões que estão sendo investigadas e a riqueza em estudar o problema nas atividades que se sucedem está em poder captar as relações entre os fatos e as pessoas, bem como verificar as interações cotidianas. Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa sempre em retratar a perspectiva dos participantes.

## Metodología

La metodología utilizada en este trabajo se caracteriza en sentido cualitativo. Para Lüdke y André (1986), el concepto de investigación cualitativa es genérico y por esta razón presentan cinco características básicas de este enfoque: 1) el ambiente natural es considerado como fuente directa de datos y el investigador es su principal instrumento; 2) los datos colectados son predominantemente descriptivos; 3) la preocupación con el proceso es mucho mayor que con el producto; 4) el “significado” que las personas atribuyen a las cosas y a su vida es foco de atención especial por parte del investigador; 5) el análisis de los datos tiende a seguir un proceso inductivo. De acuerdo con tales características, la investigación cualitativa tiene como campo de investigación el contexto en el cual los fenómenos ocurren.

Ese tipo de investigación está de acuerdo con nuestra propuesta porque, según Lüdke y André (1986), lo que importa en este tipo de investigación es la perspectiva que los participantes involucrados dan a las cuestiones que están siendo investigadas y la riqueza en estudiar el problema en las actividades que se desarrollan está en poder captar las relaciones entre los hechos y las personas, como verificar las interacciones cotidianas. Así, según Bogdan y Biklen (1994), la investigación cualitativa implica la obtención de datos descriptivos obtenidos en el contacto directo con la situación estudiada, enfatiza más el proceso de lo que es el producto y se preocupa siempre en retractar la perspectiva de los participantes.

A partir dessa concepção, utilizamos como instrumento de ação a técnica de Grupo Focal<sup>17</sup>. A técnica do grupo focal (GF) possui o intuito de provocar reflexões e aprofundamento sobre algum assunto. Morgan (1997) in Gondim (2003) caracteriza os grupos focais como sendo uma técnica investigativa de coleta de dados que envolve a interação grupal. Assim, um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo. Representa uma possibilidade de se compreender as percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico (VEIGA; GONDIN, 2001). Assim, o grupo focal foi o instrumento escolhido para verificar as percepções e avaliações dos ministrantes e organizadores do evento Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas.

Consideramos que tal instrumento contribuiu em grande parte para a consecução dos objetivos da investigação pretendida, pois nos possibilitou a interação entre os sujeitos participantes favorecendo a permuta de conhecimentos, de percepções, de novas descobertas, tornando-se um momento de encontro e também de confronto de ideias.

A reunião de caráter focal foi realizada no dia 29 de outubro de 2015, um dia após a realização do evento supracitado, às 9:00 horas, na sala de vídeo conferência do CTU (Centro de Tecnologia e Urbanismo), com a duração de 3 horas. Os sujeitos participantes somam um total de 27 sendo 11 ministrantes das oficinas e 18 integrantes do GEPE. Dentre os ministrantes das oficinas, duas eram da Argentina, quatro do Paraguai, quatro do Uruguai e uma do Brasil e uma representante do PASEM/CAPES. As oficinas tinham como temas: Cineduca, Iniciação Científica nas escolas e Astronomia.

---

<sup>17</sup> Vários estudos, como os de Bogartus [1926], Merton [1950] e Morgan (apud Gondim, 2002), apontam a importância dessa técnica como meio de obtenção de dados e aprofundamento de discussão sobre determinado assunto.



A partir de esa concepción, utilizamos como instrumento de acción la técnica de Grupo Focal<sup>18</sup>. La técnica de Grupo Focal (GF) posee el objetivo de provocar reflexiones y profundización sobre algún asunto. Morgan (1997) in Gondim (2003) caracteriza los grupos focales como si fueran una técnica investigativa de colecta de datos que involucra la interacción grupal. Así, un grupo focal es un grupo de discusión informal y de tamaño reducido, con el propósito de obtener informaciones de carácter cualitativo. Representa una posibilidad de comprender las percepciones, actitudes y representaciones sociales de grupos humanos acerca de un tema específico (VEIGA; GONDIN, 2001). Así, el grupo focal fue el instrumento escogido para verificar las percepciones y evaluaciones de los ponentes y organizadores del evento Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas.

Consideramos que tal instrumento contribuyo en gran parte para la consecución de los objetivos de la investigación deseada, pues posibilito la interacción entre los sujetos participantes, favorece el intercambio de conocimientos, de percepciones, de nuevos descubrimientos, tornándose un momento de encuentro y también de enfrentamiento de ideas.

La reunión de carácter focal fue realizada el día 29 de Octubre de 2015, un día después de la realización del evento anteriormente mencionado, a las 9:00 a.m., en la sala de video conferencia del CTU (Centro de Tecnología y Urbanismo), con duración de 3 horas. Los sujetos participantes suman un total de 27 siendo 11 ponentes de los talleres y 18 integrantes del GEPE. Entre los ponentes de los talleres, son dos de Argentina, cuatro de Paraguay, cuatro de Uruguay y una de Brasil y una representante del PASEM/CAPES. Los talleres tenían como temas: Cineduca, Iniciación Científica en las escuelas y Astronomía.

---

<sup>18</sup> Varios estudios, como los de Bogartus [1926], Merton [1950] y Morgan (apud Gondim, 2002), apuntan la importancia de esa técnica como medio de obtención de datos y profundización de la discusión sobre determinado asunto.

O GEPE é composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE), dos Centros de Estudos e do Laboratório de Tecnologia Educacional da UEL (LABTED). Dentre os professores universitários estão diferentes áreas do conhecimento: Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Design Gráfico, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Geografia, Letras Espanhol, Letras Inglês, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Conforme explicitado na introdução, as perspectivas dos participantes extrapolaram a avaliação do evento e o que foi saliente nas falas foram também suas percepções do que significava fazer parte do GEPE. Assim, a análise partiu dos dados significativos e foram categorizados de acordo com critérios da literatura de Comunidades de Prática.

## **Análise dos Dados**

### *Engajamento mútuo dos participantes*

Segundo Wenger (2002), uma das características essenciais da prática de uma CP existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujo significado elas negociam umas com as outras. Desse modo, a filiação em uma comunidade de prática é questão de engajamento mútuo, o que não significa homogeneidade, mas a forja de relações entre as pessoas. Essa é uma característica muito presente no grupo GEPE. Os participantes se engajam em práticas compartilhadas que vão desde a discussão de ações a serem realizadas na universidade, de organização de eventos e oficinas de formação até a escrita colaborativa de textos. O engajamento mútuo dos participantes varia de acordo com o interesse e disponibilidade de cada membro, o que garante o engajamento de todos. Na fala de Giovana, no trecho abaixo, por exemplo, podemos notar que o engajamento mútuo é garantido pela forja de relações entre as pessoas por meio do “espírito, relação, reciprocidade e compromisso que vai para além da carga horária semanal de 2 horas/aula”.

El GEPE está compuesto por representantes de la Pro Rectoría de Graduación, de la Comisión Propia de Evaluación (CPA) y del Foro Permanente de las Licenciaturas (FOPE), de los Centros de Estudios y del Laboratorio de Tecnología Educativa de la UEL (LABTED). Entre los profesores universitarios están diferentes áreas del conocimiento: Agronomía, Arquitectura y Urbanismo, Biomedicina, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Computación, Ciencias Sociales, Diseño Gráfico, Educación Física, Enfermería, Ingeniería Eléctrica, Geografía, Letras Español, Letras Inglés, Medicina, Medicina Veterinaria, Odontología, Pedagogía, Psicología y Servicio Social.

Conforme explicado en la introducción, las perspectivas de los participantes extrapolaron la evaluación del evento y lo que salió en las charlas fue también sus percepciones de lo que significaba hacer parte del GEPE. Así, el análisis partió de los datos significativos y fueron categorizados de acuerdo con criterios de literatura de Comunidades de Práctica.

## **Análisis de los Datos**

### *Compromiso mutuo de los participantes*

Según Wenger (2002), una de las características esenciales de la práctica de una CP existe porque las personas están comprometidas en acciones cuyo significado ellas negocian unas con otras. De ese modo, la pertenencia en una comunidad de práctica es cuestión de compromiso mutuo, que no significa homogeneidad, pero forja las relaciones entre las personas. Esa, es una característica muy presente en el grupo GEPE. Los participantes se comprometen en prácticas compartidas que van desde la discusión de acciones a ser realizadas en la universidad, de organización de eventos y talleres de formación hasta la escritura colaborativa de textos. El compromiso mutuo de los participantes varía de acuerdo con el interés y disponibilidad de cada miembro, lo que da garantía al compromiso de todos. En las palabras de Giovana, en el fragmento de abajo, por ejemplo, podemos notar que el compromiso mutuo es garantizado por la formación de relaciones entre las personas por medio del “espíritu, relación, reciprocidad y compromiso que va más allá de la carga horaria semanal de 2 horas/aula”.

[...] acredito que enquanto grupo, nós temos que nos aperfeiçoar, mas **o espírito, a relação, a reciprocidade, o compromisso vai para além da carga horária de duas horas/aula semanais** que nós temos. Eu acho que ninguém se preocupa, quando vem para o GEPE com a burocracia institucional, quanto tempo eu tenho, só posso me dedicar a isso ou a aquilo, é para além da formalidade de carga horária, das planilhas e das discussões que muitas vezes os docentes se apegam [...] (Giovana)

### *Negociação do empreendimento conjunto*

Outra característica importante de uma CP é a negociação do empreendimento conjunto. A negociação do empreendimento conjunto significa que as questões são definidas pelos participantes no processo de realizá-lo, criando uma relação de responsabilidade mútua no engajamento das atividades que se torna parte integral das práticas dos participantes. Desse modo, ele é o resultado do processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo, do que é negociado de forma comum e que dá origem às relações de responsabilidade mútua entre os participantes. Podemos salientar que essa característica é fundamental nas relações dos gepeanos: todas as questões são decididas de forma democrática, seja ela qual for, por meio de um “*processo de comprometimento e de valorização do outro*”, como afirma Érica no excerto abaixo. O que parece permear este processo é o fato das negociações ocorrerem de maneira mais horizontal, o que de fato, permite relações de poder compartilhadas, independente de relações institucionalizadas e titulações acadêmicas. Para Érica, é essa forma democrática e horizontal que permite que o grupo possa desenvolver engajamento mútuo nas práticas compartilhadas:

[...] creo que en cuanto al grupo, nosotros tenemos que perfeccionarnos, pero **el espíritu, la relación, la reciprocidad, el compromiso va más allá de la carga horaria de dos horas/aula semanales** que nosotros tenemos. Yo creo que ninguno se preocupa, cuando ven el GEPE con la burocracia institucional, cuánto tiempo tengo, solo me puedo dedicar a eso o aquello, es además de la formalidad de carga horaria, de las planillas y de las discusiones que muchas veces los docentes se apegan [...] (Giovana)

### *Negociación del emprendimiento conjunto*

Otra característica importante de una CP es la negociación del emprendimiento conjunto. La negociación del emprendimiento conjunto significa que las cuestiones son definidas por los participantes en el proceso de realizar dicho proceso, creando una relación de responsabilidad mutua en el compromiso de las actividades que se tornan parte integral de las prácticas de los participantes. De esa manera, este es el resultado del proceso colectivo de negociación que refleja la complejidad del compromiso mutuo, del que es negociado de forma común y que da origen a las relaciones de responsabilidad mutua entre los participantes. Podemos destacar que esa característica es fundamental en las relaciones de los GEPEanos: todas las cuestiones son decididas de forma democrática, sea ella cual fuere, por medio de un *“proceso de compromiso y de valorización del otro”*, como leemos, afirma Érica en el fragmento de abajo. El que parece traspasar este proceso es el hecho de las negociaciones que ocurrieron de manera más nivelada, el hecho, que permite relaciones compartidas de poder, independiente de relaciones institucionalizadas y titulaciones académicas, como podemos notar en las palabras de Érica. Para Érica, es esta forma democrática y horizontal que permite que el grupo pueda desarrollar compromiso mutuo en las prácticas compartidas:

Desde então eu tive o desejo de me inserir no GEPE, e pude me inserir e tenho aprendido muito, não só em termos de organização, do compromisso, mas do que vocês ressaltaram, **esse processo de comprometimento e de valorização do outro** que nós temos no GEPE. Nós, de fato, conseguimos enxergar o outro para além da sua titulação acadêmica, não importa se eu sou mestre e o outro é doutor, se ela é Diretora de Centro e ela é Diretora da PROGRAD, **a gente tem uma relação muito horizontal e é isso que nos torna tão próximos e sabendo que a gente pode contar com o outro no desenvolvimento de todas as tarefas**". (Érica)

Outra questão que parece permear o processo e ser importante para o grupo na negociação dos empreendimentos conjuntos é a não diferenciação entre participantes novatos e membros antigos. Pelas falas de Érica e Andreia, por exemplo, podemos notar como essa questão permeia o processo e faz com que todos os participantes sintam que suas opiniões e experiências tenham peso e contribuam para o grupo. Para Érica, o papel do GEPE não é só o "acolhimento dos novos docentes", mas também uma estrutura de apoio aos membros mais antigos. Andreia, por sua vez, ressalta como foi bem recebida e como o tempo de participação não é critério para que suas proposições sejam aceitas e tidas como válidas.

Cada vez mais há a precarização do trabalho docente, mas **no GEPE nós temos um compromisso de fato, com o acolhimento dos novos docentes, em ser uma estrutura de apoio para quem está chegando, mas também para quem quer rever o seu exercício docente**, por mais que tenha 20, 30 anos, 40 anos. (Érica)

[...] o meu ingresso no GEPE, e hoje de manhã eu estava pensando nisso, **como eu fui bem recebida...faz um mês que eu comecei, já no meio da organização do evento e eu fui muito bem recebida, é impressionante... e ninguém olha para mim no GEPE, olha, você foi a última a entrar... ninguém tem essa desqualificação [...]** (Andreia)

Eu, enquanto uma professora que entrou recentemente na UEL, posso fazer a avaliação de que é muito bom ter o GEPE enquanto estrutura de apoio e acredito que o nosso grande desafio é cada vez mais propor atividades para que outros docentes venham e possam enxergar essa maravilha que a gente pode enxergar. (Érica)

Desde entonces yo tuve el deseo de unirme al GEPE, y me pude incorporar y he aprendido mucho, no solo en términos de organización, de compromiso, sino de lo que ustedes resaltaron, **ese proceso de compromiso y de valorización del otro** que nosotros tenemos en el GEPE. Nosotros, de hecho, conseguimos distinguir al otro además de su titulación académica, no importa si yo tengo maestría y/o otro es doctor, si ella es Directora del Centro y ella es Directora de la PROGRAD, **nosotros tenemos una relación muy nivelada y es eso que nos torna tan cercanos y sabiendo que entre nosotros podemos contar uno con el otro en el desarrollo de todas las tareas**". (Érica)

Otra cuestión que parece impregnar el proceso y ser importante para el grupo en la negociación de los emprendimientos conjuntos es la no diferenciación entre participantes novatos y miembros antiguos. Por las palabras de Érica y Andreia, por ejemplo, podemos notar como esa cuestión traspasa el proceso y hace que todos los participantes sientan que sus opiniones y experiencias tengan peso y contribuyan para el grupo. Para Érica, el papel del GEPE no es solo el "acogimiento de los nuevos docentes", también es una estructura de apoyo a los miembros más antiguos. Andreia, por su parte, resalta como fue bien recibida y como el tiempo de participación no es criterio para que sus propuestas sean aceptadas y tenidas como válidas.

Cada vez más, es más precario el trabajo de docente, pero **en el GEPE nosotros tenemos un compromiso de hecho, con el acogimiento de los nuevos docentes, en ser una estructura de apoyo para quien está llegando, pero también para quien quiere revertirse al ejercicio de docente**, por más que tenga 20, 30 ó 40 años. (Érica)

[..] Mi ingreso en el GEPE, hoy en la mañana, estaba pensando en eso, **como fui bien recibida...hace un mes que yo comencé, ya en medio de la organización del evento, realmente, fui muy bien recibida, es impresionante.... y nadie me señala en el GEPE, no me miran, si yo fui la ultima en entrar... nadie tiene ese menosprecio** [...] (Andreia)

Yo, como profesora que entre recientemente en la UEL, puedo hacer la evaluación, lo que **es muy bueno tener en el GEPE en cuanto a estructura de apoyo** y creo que nuestro gran desafío es cada vez más amplio, proporcionar actividades para que otros docentes vengan y puedan visualizar esa maravilla que nosotros estamos descubriendo. (Érica)

## Desenvolvimento de repertório compartilhado

A terceira característica de uma CP é o desenvolvimento de um repertório compartilhado. O repertório compartilhado inclui rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu e adotou no decorrer de sua existência e que se tornou parte de sua prática. No caso do GEPE, o repertório compartilhado pode ser visto de diferentes maneiras: pelo modo de fazer as coisas, como exemplo, por meio das práticas democráticas de negociação, como vimos com os excertos acima; pela rotina de receptividade aos novos membros do grupo e pelo fato do engajamento ir muito além das horas oficialmente programadas ou ainda pelas ações realizadas em conjunto ao longo de sua história (por exemplo, grupos de estudos, encontros de formação, oportunidades de engajamento pessoal por meio de encontros informais, entre outros). Além disso, o que parece estar presente nas representações de vários participantes como um repertório compartilhado é o discurso de que o professor universitário não pode entender seu papel somente como pesquisador, ou seja, que é também professor e que deve assumir seu papel como tal. É essa vinculação com a docência e compromisso com as atividades de ensino da graduação que permeiam o repertório compartilhado dos envolvidos no grupo. Note que Giovana ressalta “que eles estão aqui primeiramente para serem professores”, “que ele precisa ser um bom professor na área dele”; do mesmo modo, Giovana salienta que tem sob sua coordenação um grupo de professores que “é extremamente pesquisador; que tem dificuldade de colocar a graduação como prioridade”. Lucia fala das dificuldades de sua própria experiência pessoal em ser arquiteta e ter que lecionar.



## Desarrollo de la recopilación compartida

La tercera característica de una CP es el desarrollo de una recopilación compartida. La recopilación compartida incluye rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer las cosas, historias, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad produce y adopta en el recorrido de su existencia y que se tornó parte de su práctica. En el caso del GEPE, la recopilación compartida puede ser vista de diferentes maneras: por la manera de hacer las cosas, por ejemplo, por medio de las prácticas democráticas de negociación, como vimos con los fragmentos encima; por la rutina de receptividad a los nuevos miembros del grupo y por el hecho del compromiso de ir mucho más de las horas oficialmente programadas o todavía por las acciones realizadas en conjunto a lo largo de su historia (ej. grupos de estudios, encuentros de formación, oportunidades de compromiso personal por medio de encuentros informales, etc...).

Además de esto, lo que parece estar presente en las representaciones de varios participantes como una recopilación compartida es el discurso que el profesor universitario no puede entender, su papel solamente como investigador, o sea, que él es también profesor y que este debe asumir su papel tal cual. Es esa vinculación con la docencia y el compromiso con las actividades de enseñanza de la graduación que traspasan la recopilación compartida de los involucrados en el grupo. Nótese que Giovana resalta “que ellos están aquí inicialmente para ser profesores”, “que él necesita ser un buen profesor en el área de él”; del mismo modo, Carolina plantea que tiene sobre su coordinación un grupo de profesores que “es extremadamente investigador; que tiene dificultad de colocar la graduación como prioridad”. Lucia habla de las dificultades de su propia experiencia personal en ser arquitecta y tener que enseñar.

A gente precisa trazer esses professores para esta realidade. **Que eles estão aqui primeiramente para serem professores**, e não só pesquisadores. Pesquisador é uma outra faceta que ele vai fazer, é uma outra atividade, mas que **ele precisa ser um bom professor na área dele**. É isso. [...]... O GEPE veio para fazer esta conexão de uma forma melhor e também para melhorar, porque nós temos muitos cursos, 47 cursos, hoje em que nós temos problemas, ainda temos problemas, muitos problemas..., **daquele professor que acha que ele não precisa ser professor, que ele chega na sala de aula, que arrota conteúdo (Camila), exatamente, e não quer nem saber[...]** (Giovana)

mesmo que seja essa aula horrorosa, que eu já entendi que é... é expositiva e pouco participativa.. cada ano eu tenho agregado mais a minha prática... eu coloquei isso como compromisso **porque sou representante do meu curso, ele é extremamente pesquisador, tem uma pós graduação muito forte, pesquisadores de renome, então é muito difícil colocar a graduação como prioridade;** mas agora as coisas estão se invertendo e as questões de ensino e extensão estão se valorizando porque está todo mundo entendendo que pesquisa por si só não se resolve, ai eu acredito que esse é o momento, de talvez, procurar como eu aprendi com a prof. Lea por sucessivas aproximações uma melhora na grade curricular” (Carolina) **Me incomoda muito aquela questão de ser arquiteta e dar aula... e como dar aula... então, não era o nome Metodologias Ativas, mas eu sempre me incomodei com a questão do apreender, do aluno realmente entender...e** ai desde que eu entrei na Universidade, eu entrei em 1995 e depois de concursada sempre participei do Colegiado e a coordenadora sempre falava do GEPE e eu queria uma brecha para entrar e ai na hora que surgiu a oportunidade, eu falei.. sou eu! (Lucia)

Nosotros necesitamos traer esos profesores a esta realidad. **Que ellos están aquí inicialmente para ser profesores**, y no solo investigadores. Investigador es otra faceta que él va a hacer, es otra actividad, pero él necesita ser un buen profesor en el área de él. Es eso. [...]... El GEPE vino para hacer esta conexión de una mejor forma y también para mejorar, porque nosotros tenemos muchos cursos, 47 cursos, hoy en los que tenemos problemas, todavía tenemos problemas, muchos problemas ... **de aquel profesor que cree que él no necesita ser profesor, que él llega al aula de clase, que exhibe el contenido** (Camila), **exactamente, y no quiere ni saber [...]** (Giovana)

Así mismo, que sea esa aula horrorosa, que yo ya entendí que es... es expositiva y poco participativa... cada año yo tengo agregado más en mi práctica... yo coloco eso como compromiso **porque soy representante de mi curso, él es extremadamente investigador, tiene una pos graduación muy representativa, investigadores de renombre, entonces es muy difícil colocar la graduación como prioridad**; pero ahora las cosas se están invirtiendo y las cuestiones de enseñanza y extensión se están valorizando porque está todo mundo entendiendo que la investigación por sí sola no se resuelve, es ahí que yo creo que ese es el momento, de tal vez, buscar como yo aprendí con la prof. Lea por sucesivas aproximaciones una mejoría en el plan de estudios curricular” (Carolina)

**Me incomoda mucho aquella cuestión de ser arquitecta y dar aula... y como dar aula... entonces, no era el nombre Metodologías Activas, pero yo siempre me incomode con la cuestión de aprender, que el alumno realmente llegara a entender...** y desde ahí que yo entre a la universidad, entre en 1995, después de concursada siempre participe del Órgano Colegiado y en coordinadora siempre hablaba del GEPE, yo quería una brecha para entrar y en ese momento que surgió la oportunidad, yo dije... soy yo! (Lucia)

Essas representações do grupo parecem nos indicar que o repertório compartilhado surge e se mantém de dificuldades encontradas na prática comum que o grupo compartilha: ser professor na formação inicial dentro da universidade. Essa questão nos remete novamente, a epígrafe deste capítulo que posiciona comunidades de prática como um grupo cujos membros buscam seus interesses em um domínio (lecionar na universidade) partindo de um conjunto de problemas (formação do professor universitário, metodologias de ensino na graduação) e que aprofundam seus conhecimentos e expertise em sua área (ensino) ao interagirem de maneira conjunta (por meio do GEPE). Para Wenger (2011), é desse modo que se formam comunidades em torno de um domínio e constroem-se relações por meio da interação e da aprendizagem colaborativa.

### *Sentidos de participação*

Outra questão saliente nas falas dos integrantes do GEPE foi o sentido de participação no grupo. Podemos notar que, participar do GEPE abrange sentidos que envolvem questões de cunho profissionais, emocionais e de aprendizagens. Para Carolina, por exemplo, o sentido de participar do grupo está na possibilidade de interagir e conviver com pessoas com diferentes áreas do conhecimento e de contribuir para a formação profissional de seus pares; para Giovana, o sentido encontra-se no desejo forjado na própria participação do GEPE de melhorar suas aulas; para Érica, o sentido está no prazer que as atividades lhe proporcionam. Já para Andreia, o sentido de participação do GEPE centra-se no fato deste ter se tornado um grupo unido por um interesse comum (“*o que nos une enquanto seres humanos preocupados com a educação*”) e que lhe proporciona apoio nos momentos difíceis da profissão. Do mesmo modo, para Jéssica, o GEPE é tido como um grupo importante de apoio para os momentos de tensão da profissão docente (crise) e como grupo que alivia “a frieza dentro da Universidade que adoece a gente”.

Esas presentaciones del grupo nos parecen indicar que la recopilación compartida surge y se mantiene de dificultades encontradas en la práctica común que el grupo comparte: ser profesor en la formación inicial dentro de la universidad. Esa cuestión nos remite nuevamente, al epígrafe de este capítulo que posiciona comunidades de práctica como un grupo cuyos miembros buscan sus intereses en un dominio (enseñar en la universidad) partiendo de un conjunto de problemas (formación del profesor universitario, metodologías de enseñanza en la graduación) y que profundizan sus conocimientos y experiencia en su área (enseñanza) al interactuar de manera conjunta (por medio del GEPE). Para Wenger (2011), es de ese modo que se forman comunidades en torno de un dominio y se construyen relaciones por medio de la interacción y del aprendizaje colaborativo.

### *Sentido de la participación*

Otra cuestión planteada en las charlas de los integrantes del GEPE fue el sentido de participación en el grupo. Podemos notar que, participar del GEPE incluye perspectivas que involucran cuestiones de naturaleza profesional, emocional y de aprendizaje. Para Carolina, por ejemplo, el sentido de participar del grupo está en la posibilidad de interactuar y convivir con personas con diferentes áreas del conocimiento y de contribuir para la formación profesional de sus compañeros; para Giovana, el sentido se encuentra en el deseo forjado en la propia participación del GEPE de mejorar sus aulas; para Érica, el sentido está en el placer que las actividades le proporcionan. Ya, para Andrea, el sentido de participación del GEPE se centra en el hecho de haberse tornado un grupo unido por un interés común (“*lo que nos une en cuanto a los seres humanos preocupados con la educación*”) y que le proporciona apoyo en los momentos difíciles de la profesión. Del mismo modo, para Jéssica, el GEPE ha sido como un grupo importante de apoyo para los momentos de tensión de la profesión docente (crisis) y como grupo que alivia “la frialdad dentro de la universidad que nos adolece”.

**E a possibilidade de conviver com pessoas tão distintas**, com formações completamente diferentes, abre a cabeça de uma forma, que você pensa, eu faço qualquer coisa, é só sentar na cadeira e tentar... então isso que eu acho sensacional. [...] porque eu sou um profissional formado por essa escola e **reconheço as deficiências que tenho na minha formação** então entendo como **minha obrigação colaborar para essa formação profissional**. (Carolina)

[...] Tenho 25 anos de UEL. Em 2011 eu entrei no GEPE. Antes de participar do GEPE, eu estou no GEPE desde que o GEPE foi criado, e antes disso, **eu não tinha participado de nada aqui na universidade que me desse tanto prazer**[...] (Giovana)

E partir de então, a professora Léa<sup>19</sup>, sempre nos inquietando a refletir sobre o nosso exercício docente, descobri o que eram metodologias ativas. E desde então, começou internamente um **desejo de melhorar as minhas aulas**, e assim por diante. [...] (Érica)

Então eu realmente fico **muito feliz de ter um grupo** e hoje de manhã eu pensava como isso alimenta... não tem explicação porque é o que nos une enquanto seres humanos preocupados com a educação... aquilo que a professora falou, que a gente pode fazer a diferença, e **o GEPE veio para mim em um momento da minha vida profissional que eu tava muito... que tava muito difícil...** pode parecer pouco, mas não é... uma pessoa pode fazer a diferença (chorando – muita emoção)[...] (Andreia)

---

19 Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou, professora aposentada pela UFPR, com experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, processo de *ensinagem*, diretrizes curriculares, aprendizagem, metodologia e avaliação, metacognição, matriz articulada, metodologia de ensino superior na formação continuada do docente universitário e papel pedagógico das coordenações de curso e que muito contribuiu nos últimos anos com as discussões sobre estas temáticas na UEL.

**Y la posibilidad de convivir con personas tan distintas**, con formaciones completamente diferentes, abre la cabeza de una forma, que piensa usted, yo hago cualquier cosa, es solo sentarse en la silla e intentar... entonces eso es lo que yo encuentro sensacional. [...] porque soy una profesional formada por esta escuela y **reconozco las deficiencias que tengo en mi formación** entonces entiendo como **mi obligación es colaborar para esa formación profesional**. (Carolina)

[...] Tengo 25 años de UEL. En el 2011 entre en el GEPE. Antes de participar del GEPE, **no había participado de nada aquí en la universidad que me diera tanto placer** [...] (Giovana)

Y a partir de entonces, la profesora Lea<sup>20</sup>, siempre nos está llamando a reflexionar sobre nuestro ejercicio de docente, descubrí lo que eran metodologías activas y desde entonces, comenzó internamente un **deseo de mejorar mis aulas**, de ahí en adelante. [...] (Érica)

Realmente quedo **muy feliz de tener un grupo** y hoy en la mañana pensaba como eso alimenta... no tiene explicación porque **es lo que nos une ahora los seres humanos preocupados con la educación...** aquello que la profesora dijo, que la gente puede hacer la diferencia, y **el GEPE vino a mí en un momento de mi vida profesional que estaba muy... que estaba muy difícil...** puede parecer poco, pero no es... una persona puede hacer la diferencia (llorando – con mucha emoción)[...](Andreia)

---

<sup>20</sup> Doctora Lea das Graças Camargos Anastasiou, profesora jubilada por la UFPR, con experiencia en la área de Educación, con énfasis en Métodos y Técnicas de Enseñanza, actuando principalmente en los siguientes temas: enseñanza superior, proceso de enseñanza, directrices curriculares, aprendizaje, metodología y evaluación, metacognición, matriz articulada, metodología de enseñanza superior en la formación continuada del docente universitario y el papel pedagógico de las coordinaciones de curso y que contribuyo mucho en los últimos años con las discusiones sobre estas temáticas en la UEL.

Outro sentido recorrente encontrado na fala dos participantes do GEPE está ligado à questão da aprendizagem. Os membros ressaltam aprender na interação com os outros. Essa aprendizagem, segundo os membros, vai desde a aprendizagem relacionada às questões profissionais quanto aos valores geralmente esquecidos no ambiente universitário. Por exemplo, Érica resalta que tem aprendido não só valores de organização e compromisso relacionados à atuação docente, mas também um processo de comprometimento e valorização “com o outro”. Carolina, por sua vez, relata que a participação no grupo lhe ensina a ser professora e a conduzir reuniões de forma produtiva.

[...]desde então eu tive o desejo de me inserir no GEPE, **e pude me inserir e tenho aprendido muito, não só em termos de organização, do compromisso**, mas do que vocês ressaltaram esse **processo de comprometimento e de valorização do outro** que nós temos no GEPE”.  
(Érica)

Sempre digo que sou médica veterinária, porque não tenho formação para professor... **e o GEPE que tem me ensinado a ser professora**. [...] **sempre que eu vou fazer uma reunião que eu convoco, que eu vou conduzir**, porque eu tenho lá essas funções, eu penso comigo, **eu devia fazer desta reunião uma reunião tão produtiva quanto é a do GEPE** (risos, choros).  
[...] Todo mundo muito comprometido com o que faz.. e isso é muito difícil de acontecer em qualquer instância... e o comprometimento que a gente vê aqui... então participar disso, eu pensei... o que eu estou fazendo?  
(Carolina)

Essas representações de aprendizagem no grupo são importantes para a perspectiva de aprendizagem que concebemos. Para o referencial de comunidades de prática, aprender não é somente participar de comunidades, mas é também o processo pelo qual as pessoas se tornam *membros* dessa comunidade ressignificando seu próprio discurso e o do outro.



Otro tema recurrente encontrado en la charla de los participantes del GEPE está ligado a la cuestión del aprendizaje. Los miembros resaltan aprender en la interacción con los otros. Este aprendizaje, según los miembros, va desde el aprendizaje relacionado a cuestiones profesionales en cuanto a valores generalmente olvidados en el ambiente universitario. Por ejemplo, Érica resalta que ha aprendido no solo valores de organización y compromiso relacionados a la actuación como docente, sino también un proceso de compromiso y valorización “uno con el otro”. Carolina, a su vez, relata que la participación en el grupo le enseña a ser profesora y a conducir reuniones de forma productiva.

[...] desde entonces tuve el deseo de ingresar al GEPE, **pude entrar y he aprendido mucho, no solo en términos de organización, de compromiso, pero lo que ustedes resaltaron ese proceso de compromiso y de valorización es lo que nosotros tenemos en el GEPE**”. (Érica)

Siempre digo que soy médica veterinaria, porque no tengo formación para profesor... **y el GEPE es el que me ha enseñado a ser profesora.**[...] **siempre que voy a hacer una reunión que yo convoco y dirijo**, porque tengo esas funciones, pienso, **como debería hacer de esta reunión, una reunión tan productiva como la del GEPE** (risas, llanto) (palabras de emoción)

[...] Todo el mundo está muy comprometido con lo que hace...y eso es muy difícil de que ocurra en cualquier instancia... y el compromiso que vemos aquí... entonces a participar de esto, yo pensé... ¿qué estoy haciendo? (Carolina)

Esas representaciones de aprendizaje en grupo son importantes para la perspectiva de aprendizaje que concebimos. Para el referencial de comunidades de práctica, aprender no es solamente participar de comunidades, es también el proceso por el cual las personas se tornan *miembros* de esa comunidad dando otro significado a su propio discurso.

## *Emoção*

Outra característica importante que nos ajuda a compreender as identidades do grupo é o modo como a questão emocional é saliente na fala de seus participantes. Nesta reunião, os participantes do GEPE, ao falar do sentido do grupo demonstram diversos tipos de emoção: suas falas são permeadas de elogios aos pares, de humor, riso, choro e principalmente evidências de acolhimento e pertencimento social e emocional, não se sentindo constrangidas de fazer desse encontro um espaço para exposição de sentimentos. Giovana, por exemplo, quase não consegue se expressar por estar emocionada; mesmo assim, associa sua participação no GEPE com sentimentos de prazer. Nas falas de Érica e Andreia pudemos notar o quanto é forte a questão de acolhimento e pertencimento social e emocional no contexto das universidades. Érica, também emocionada, associa sua participação no GEPE como um local de receptividade que forja novas relações, diferente do contexto comum que se encontra no interior dos departamentos da universidade. Assim, o acolhimento encontrado no grupo e a possibilidade de permitir que professores novatos transitem de posições periféricas para posições mais centrais de participação parecem ser essenciais para o senso de pertencimento e aprendizado. Isso é importante porque as pessoas aprendem ao criarem novas identidades com novas formas de conhecimento e de participação (GEE, 2001; LAVE 1996; MOJE; LEWIS, 2007), pelo engajamento em práticas sociais e pela mudança em sua posição. Por esta perspectiva, aprender é o resultado de um processo de reconhecimento social pela comunidade. Lucia associa a emoção e o choro à essa característica do grupo de acolher membros em diferentes estágios da profissão ao afirmar “essa coisa de todo mundo chorar nos mostra a união deste grupo e é bem isso... as novatas, as mais antigas [...] todas juntas”.

## *Emoción*

Otra característica importante que nos ayuda a comprender las identidades del grupo es el modo como la cuestión emocional se nota en la charla de sus participantes. En esta reunión, los participantes del GEPE, al hablar del sentido del grupo demostraban diversos tipos de emoción: sus charlas son elogiadas a la par, de humor, risa, llanto y principalmente evidencias de acogimiento, pertenencia social y emocional, sin sentirse constreñidas de hacer de ese encuentro un espacio para la exposición de sentimientos. Giovana, por ejemplo, casi no se consigue expresar por estar emocionada; así, lo asocia en su participación en el GEPE con sentimientos de placer. En las charlas de Érica y Andreia podemos notar cuan fuerte es la cuestión de acogimiento, pertenencia social y emocional en el contexto de las universidades. Érica, también emocionada, asocia su participación en el GEPE como un local de receptividad que forma nuevas relaciones, diferente del contexto común que se encuentran en el interior de los departamentos de la universidad. Así, el acogimiento encontrado en el grupo y la posibilidad de permitir que los profesores novatos transiten de posiciones periféricas para posiciones más centrales de participación parecen ser esenciales para el sentido de pertenencia y aprendizaje. Eso es importante porque las personas aprenden al crear nuevas identidades con nuevas formas de conocimiento y de participación (GEE, 2001; LAVE 1996; MOJE; LEWIS, 2007), por el compromiso en prácticas sociales y por el cambio en su posición. Por esta perspectiva, aprender es el resultado de un proceso de reconocimiento social en la comunidad. Lucia, asocia la emoción y el llanto a esa característica de grupo de acoger miembros en diferentes etapas de la profesión al afirmar “esa cosa de todo mundo llorar nos muestra la unión de este grupo y eso es bueno... las novatas, las más antiguas [...] todas juntas”

Do mesmo modo que Érica, Andreia relata como se sente acolhida pelo grupo e como esta receptividade e senso de pertencimento é importante para sua carreira profissional. Para ela, o GEPE é representado como sendo um presente, um grupo de apoio, que resgata a humanidade e que lhe dá força, esperança e felicidade para continuar a trabalhando pela educação nos contextos difíceis dos dias de hoje. A fala de Andreia, assim como de Érica, é construída em comparação ao contexto geral da Universidade, o que nos permite salientar que docentes geralmente parecem estar lutando com o contexto “frio” da universidade. Notem que ela afirma “*e por essa humanidade que o GEPE resgata sem deixar de lado a competência*”, o que parece estar salientando como a Universidade, de modo geral, está focada exclusivamente no produtivismo e como se esquece da parte social e emocional de cada docente.

Retomando, diz que tem 25 anos de UEL. Em 2011 eu entrei no GEPE (**não vou conseguir falar – emocionada!**). Antes de participar do GEPE, eu estou no GEPE desde que o GEPE foi criado, **e antes disso, eu não tinha participado de nada aqui na Universidade que me desse tanto prazer.** (Giovana)

Sou aluna de graduação aqui da UEL, fiz mestrado, então sou da casa, **mas voltar como professora da UEL foi muito difícil, porque ainda as relações e a receptividade no interior dos departamentos para os novos docentes (emocionada)** é, em princípio, agora nem tanto, mas na época, **mais nova de idade e nova docente, ex-aluna, então, é um processo de difícil inserção no interior dos departamentos.** (Érica)

Del mismo modo que Érica, Andreia relata como se siente acogida por el grupo y como esta receptividad, sentido de pertenencia es importante para su carrera profesional. Para ella, el GEPE está representado como si fuera un regalo, un grupo de apoyo, que rescata la humanidad y que le da fuerza, esperanza y felicidad para continuar trabajando por la educación en los contextos difíciles de la actualidad. Las palabras de Andreia, así como las de Érica, están construidas en comparación al contexto general de la universidad, lo que nos permite destacar, que los docentes generalmente parecen estar luchando con el contexto “frio” de la universidad. Noten que ella afirma “*y por esa humanidad que el GEPE rescata sin dejar de lado la competencia*”, lo que parece estar destacando es como la universidad, de modo general, está enfocada exclusivamente en el productivismo y como se olvida de la parte social y emocional de cada docente.

*Retomando, dice que tiene 25 años de UEL. En 2011 entre en el GEPE (no voy a conseguir hablar – emocionada!). Antes de participar del GEPE, yo ya estaba en el GEPE, desde que el GEPE fue creado, y antes de eso, yo no había participado de nada aquí en la universidad que me diera tanto placer. (Giovana)*

*Soy alumna graduada aquí en la UEL, hice mi maestría, entonces soy de la casa, pero volver como profesora de la UEL fue muy difícil, porque aun las relaciones y la receptividad en el interior de los departamentos para los nuevos docentes (emocionada) fue al principio, ahora no es tanto, pero en la época, más joven y docente recién egresada, ex-alumna, entonces, es un proceso de difícil integración en el interior de los departamentos. (Érica)*

Eu venho de uma reunião de 25 de setembro que desde então me deu um problema na garganta e é impressionante como a gente começa a pedir socorro e foi naquela reunião do GEPE que eu participei, que foi a primeira que eu fui e gostei e eu não tive nada... porque todas as outras reuniões que eu tinha participado desde setembro me angustiava de tal forma... **e foi a reunião do GEPE que trabalhou isso... e por essa humanidade que o GEPE resgata sem deixar a competência de lado.... e é isso que falta [...]** a gente tem notícia ruim na educação todos os dias, cada dia pior... e é muito difícil trabalhar com essas variáveis... e não sei se é isso que explica, **mas o GEPE me trouxe isso... para mim foi um presente...** eu acompanho desde a sua formação[...]... um trabalho belíssimo mesmo.. [...] **o GEPE veio para mim em um momento da minha vida profissional que eu tava muito [...] que tava muito difícil... pode parecer pouco, mas não é..uma pessoa pode fazer a diferença (chorando – muita emoção)... e a gente fica muito sozinha... e a gente fica doente, sai de licença.. e os compromissos... é muito difícil.. então [...], o GEPE foi um presente e eu agradeço realmente assim porque a experiência ... a esperança e a felicidade é de ter um grupo assim... acho que os frutos superam os problemas e condições que a gente sempre teve.. então conseguir localizar e superar é ... maravilhoso.. e (Andreia)**  
acho assim que **essa coisa de todo mundo chorar nos mostra a união deste grupo e é bem isso.. as novatas, as mais antigas...todas juntas...** (Lucia)

Pudemos observar e confirmar neste encontro que a emoção e o senso de acolhimento é parte intrínseca da participação e do aprendizado desses professores. Isso é importante porque o senso de pertencimento estimula a motivação e o investimento nos objetivos do grupo, o que faz com que comunidades como essa sejam comunidades produtivas (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010).

*Yo vengo de una reunión del 25 de septiembre, que desde entonces me dio un problema en la garganta y es impresionante como comencé a pedir ayuda y fue en aquella reunión de la GEPE que yo participe, fue la primera que fui y me gusto, y no sentí ninguna molestia... porque todas las otras reuniones en la que había participado desde septiembre me agobiaban de tal forma... **y fue la reunión del GEPE que trabaje eso... y por esa humanidad que el GEPE rescata sin dejar la competencia de lado.... y es eso lo que falta [...]** tenemos noticias malas en la educación todos los días, cada día es peor... y es mucho más difícil trabajar con esas variables... y no sé si eso es lo que explica, **pero el GEPE trajo eso... para mí fue un regalo... lo acompaño desde su formación[...]** un trabajo bellissimo .. [...]**el GEPE vino en un momento de mi vida profesional que estaba muy[...]** que estaba muy difícil... puede parecer poco, pero no es...una persona puede hacer la diferencia (llorando – mucha emoción)... y me quedo muy sola... y me puedo enfermar, salir de licencia...y los compromisos... es muy difícil..., el GEPE fue un regalo y yo lo agradezco realmente porque así fue la experiencia ... la esperanza y la felicidad es tener un grupo así... creo que los frutos superan los problemas y las condiciones que siempre tuvimos... entonces conseguir focalizar y continuar es ... maravilloso.. (Andreia)*

*Yo creo que ese asunto, de todo el mundo llorando nos muestra la unión de este grupo y eso es bueno... las novatas, las más antiguas...todas juntas... (Lucia)*

Podemos observar y confirmar en este encuentro que la emoción y el sentido de acogimiento es parte intrínseca de la participación y de lo aprendido de estos profesores. Eso es importante porque el sentido de pertenencia estimula la motivación y el rendimiento en los objetivos del grupo, lo que hace que las comunidades como esa sean comunidades productivas (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010).

Além disso, “o pertencimento emocional antecede o aprendizado, não somente para cada indivíduo, mas também para todos os membros do grupo”<sup>21</sup> (MURPHEY; PROBER; GONZALES, p. 43). Esse respeito, aceitação e senso de pertencimento presente na fala dos participantes parecem ser essenciais para a vida e a saúde emocional de comunidades. O GEPE, neste sentido, parece conseguir ir contra a corrente de ambientes profissionais que acabam excluindo indivíduos, e conseqüentemente, os tornam indivíduos antissociais e com comportamentos isolados.

## Considerações Finais

Neste texto, objetivamos olhar para as representações dos participantes do GEPE buscando identificar o que seria “SER GEPE”. Fomos intrigadas pela pergunta de uma convidada externa, que questionou “O que o GEPE tinha que conseguíamos trabalhar da maneira como presenciaram no evento”.

Respondendo à questão, podemos ressaltar que o grupo GEPE parece forjar em suas práticas características próprias de uma comunidade de prática: *têm objetivos e interesses comuns* (melhorar as práticas enquanto docentes universitários, melhorar a qualidade do ensino da graduação e as práticas educacionais), *possui um domínio específico* (ser professor, romper com a mentalidade de que na universidade pesquisa, ensino e extensão precisam caminhar juntas); é caracterizado pelo *engajamento mútuo na realização de empreendimentos conjuntos*: (organização de eventos, reuniões, grupos de estudo, livros) e possui *modos compartilhados de recursos/ações*, ou seja, *modos específicos de atuação* (reuniões informais e democráticas, onde a opinião de todos é válida; participa-se do modo “gepeano de ser”, receptividade, decisões coletivas, poder compartilhado entre novatos e veteranos).

---

<sup>21</sup> Emotional belonging precedes learning, not only for each individual but for all members in a group (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010, p. 43)



Además de esto, “la pertenencia emocional antecede lo aprendido, no solamente para cada individuo, sino también para todos los miembros del grupo”<sup>22</sup> (MURPHEY; PROBER; GONZALES, p. 43). Ese respeto, aceptación y sentido de pertenencia presente en las palabras de los participantes parecen ser esenciales para la vida y la salud emocional de las comunidades. El GEPE, en este sentido, parece ir contra la corriente de ambientes profesionales que acaban excluyendo individuos, y consecuentemente, los tornan individuos antisociales y con comportamientos aislados.

## Consideraciones Finales

En este texto, objetivamente miramos las representaciones de los participantes del GEPE buscando identificar lo que sería “SER GEPE”. Nos intrigó la pregunta de una invitada externa, que cuestionó “¿Qué es lo que el GEPE conseguiría trabajar de la manera como presenciaron el evento?”.

Respondiendo a la cuestión, podemos resaltar que el grupo GEPE parece formar en sus prácticas características propias de una comunidad de práctica: *tienen objetivos e intereses comunes* (mejorar las prácticas en cuanto a docentes universitarios, mejorar la calidad de la enseñanza de la graduación y las prácticas educacionales), *posee un dominio específico* (ser profesor, romper con la mentalidad de que en la universidad investigación, enseñanza y extensión necesitan caminar juntas); es caracterizado por el *compromiso mutuo en la realización de emprendimientos conjuntos*: (organización de eventos, reuniones, grupos de estudio, libros) y poseer *maneras compartidas de recursos/acciones*, o sea, *modos específicos de actuación* (reuniones informales y democráticas, donde la opinión de todos es válida; se participa del modo “GEPEano de ser”, receptividad, decisiones colectivas, poder compartido entre novatos y antiguos).

---

<sup>22</sup> Emotional belonging precedes learning, not only for each individual but for all members in a group (MURPHEY; PROBER; GONZALES, 2010, p. 43)

Além disso, parece ser as *diferentes formas de participação* possibilitada que contribuem para a motivação de seus membros: acolhimento, gestão participativa democrática, experiência pessoal de cada um é tida como válida, convivência e transformação de professores novatos e experientes.

Assim, os sentidos de participação para os membros do grupo estão marcados pelo senso de pertencimento, pela liderança compartilhada e pela emoção forjada na caminhada comum de lecionar na universidade. Esses sentidos de participação parecem estar sustentados por uma participação voluntária cujo tipo de investimento pessoal não é algo forçado, o que significa que essa participação pode ser encorajada (como por exemplo, os membros terem 2h/semana para tal), mas o nível de engajamento é uma questão pessoal.

Desse modo, “Ser GEPE” nos mostra que participação e transformação aprendizagem identitária são indicativos de aprendizagem que resultam da apropriação de repertórios de práticas compartilhadas em um processo que envolve pertencimento e emoção: é como salienta Wenger na epígrafe deste capítulo: “É deste modo que eles formam uma comunidade em torno de um domínio e constroem relações” (WENGER, 2011, p.2).

Además de esto, parece ser las *diferentes formas de participación* posibilitando que contribuyan para la motivación de sus miembros: acogimiento, gestión participativa, democrática, experiencia personal de cada uno es tenida como válida, convivencia y transformación de profesores novatos y con experiencia.

Así, los sentidos de participación para los miembros del grupo están marcados por sentido de pertenencia, por liderazgo compartido y por la emoción forjada en el camino común de enseñar en la universidad. Esos sentidos de participación parecen estar sustentados por una participación voluntaria cuyo tipo de inversión personal no es algo forzado, lo que significa que esta participación puede ser alentada (como por ejemplo, los miembros tener 2h para...), pero el nivel de compromiso es una cuestión personal.

De este modo, “Ser GEPE” nos muestra que participación y transformación de la identidad del aprendizaje son indicativos de aprendizaje que resultan de la apropiación de recopilaciones de prácticas compartidas en un proceso que involucra pertenencia y emoción: es como plantea Wenger en la epígrafe de este capítulo: “Es de este modo que ellos forman una comunidad en torno de un dominio y construyen relaciones” (WENGER, 2011, p.2).

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALVO, L. C. S. et al. *Comunidades de prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2014.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Itasca, v. 25, p. 99-125, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1167322>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2001.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia [USP]*, v. 12, n. 24, Ribeirão Preto, 2003, pp. 149-161.

LAVE, J. Teaching as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, Califórnia, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOJE, E. B.; LEWIS, C. Examining opportunities to learn literacy: the role of critical socio-cultural literacy research. In: LEWIS, C. J.; ENCISO, P.; MOJE, E. B. (Ed.). *Reframing socio-cultural research on literacy: identity, agency, and power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 15-48.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M.; COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 43-56.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opinião Pública*, v. 7, n. 1, Campinas, 2001.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Mass. Cambridge University, 1998.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006. Disponível em <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso: dez/2015.

WENGER, E.; MECDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Harvard Business School, 2002.

WENGER, E. *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. 2011. Disponível em <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Acesso: dez/2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. HALL, S., WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

## GRUPO DE ESTUDOS EM PRÁTICAS DE ENSINO (GEPE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES DA UEL

*Ângela Maria de Sousa Lima<sup>1</sup>*

*Marilene Cesário<sup>2</sup>*

### Introdução

Além de se constituir como Grupo de Estudos de Práticas em Ensino, com Resolução própria (CEPE/CA nº 085/2015) e como um projeto institucional cadastrado na Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, o GEPE é considerado um fórum privilegiado de discussões teórico-metodológicas e de integração de ações didático-curriculares de apoio aos Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes. Portanto, é pela sua característica de fórum coletivo que o texto pauta as suas reflexões.

É por ser antes de tudo um fórum democrático de debates, de aprofundamento de reflexões interdisciplinares e locus de assessoria curricular com concepções avançadas sobre políticas de graduação, que o GEPE tem conseguido agregar às suas atividades, desde a sua criação, docentes de diferentes áreas do conhecimento, que confiam nas orientações pedagógicas para redefinição de suas propostas de cursos, seja na licenciatura ou no bacharelado. Do mesmo modo, tem se debruçado sobre as proposições e reflexões das práticas pedagógicas realizadas na ação docente.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Ciências Sociais, UEL. Email: angellamaria@uel.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos do Movimento Humano, UEL. Email: malilabr@yahoo.com.br

## GRUPO DE ESTUDIOS EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA (GEPE) Y SUS CONTRIBUCIONES PARA LAS POLÍTICAS CURRICULARES DE LA UEL

*Ângela Maria de Sousa Lima*<sup>3</sup>

*Marilene Cesário*<sup>4</sup>

### Introducción

Además de constituirse como Grupo de Estudios de Prácticas en Enseñanza, con Resolución propia (CEPE/CA nº 085/2015) y como un proyecto institucional registrado en la Pro-rectoría de Graduación de la Universidade Estadual de Londrina, el GEPE es considerado un foro privilegiado de discusiones teórico-metodológicas y de integración de acciones didáctico-curriculares de apoyo a los Órganos Colegiados y Núcleos Docentes Estructurados. Por tanto, es por su característica de foro colectivo que el texto pauta sus reflexiones.

Es más que todo, un foro democrático de debates, de profundización, de reflexiones interdisciplinares y un lugar de asesoría curricular con concepciones avanzadas sobre políticas de graduación, que el GEPE ha conseguido agregar a sus actividades, desde su creación, docentes de diferentes áreas del conocimiento, que confían en las orientaciones pedagógicas para redefinir sus propuestas de cursos, sea en la licenciatura de formación docente o en la licenciatura como tal. Del mismo modo, en lo que respecta a las proposiciones y reflexiones de las prácticas pedagógicas realizadas en la acción docente.

---

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales, UEL. Email: angellamaria@uel.br

<sup>4</sup> Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Estudios del Movimiento Humano, UEL. Email: malilabr@yahoo.com.br

O fato de ser constituído por professores de diferentes cursos, indicados por todos os Centros de Estudos da UEL, tem contribuído para atrair a participação da comunidade universitária em diversificadas ações coletivas, como: recepção aos novos coordenadores e vice-coordenadores dos Colegiados de Curso de Graduação; palestras e oficinas nas Semanas Pedagógicas envolvendo os integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes; encontros de discussão sobre avaliação dos cursos, em parceria com a CPA (Comissão Própria de Avaliação); rodas de reflexão sobre adequação e reformulação curricular para graduações específicas; organização de seminários, palestras e mesas redondas sobre componentes curriculares obrigatórios; apoio na organização de eventos institucionais, como a “Feira das Profissões”; eventos de recepção aos novos docentes contratados; reuniões pontuais de assessoria curricular e pedagógica a partir de temas e situações-problemas trazidas pelos Colegiados, entre outras atividades interdisciplinares.

Esta característica de fórum democrático lhe deu respaldo para, em outubro de 2015, reunir docentes de todos os Centros de Estudos na organização do evento internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, em parceria com os premiados da primeira edição do Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente do PASEM – Prêmio Paulo Freire, possibilitado pelo Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul, dentro da linha de Impactos de Tecnologias.

Sua característica interdisciplinar, fundamentada na preocupação com a melhoria da qualidade das políticas curriculares de graduação também interferiu significativamente na recepção dos diferentes temas trazidos para as oficinas durante o evento internacional “Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas”, como:



El hecho de ser constituido por profesores de diferentes cursos, formados por todos los Centros de Estudios de la UEL, ha contribuido para atraer la participación de la comunidad universitaria en diversas acciones colectivas, como: recepción a los nuevos coordinadores y vice-coordinadores de los Órganos Colegiados de Cursos de Graduación; conferencias y talleres en las Semanas Pedagógicas involucrando los integrantes de los Núcleos Docentes Estructurados; encuentros de discusión sobre evaluación de los cursos, en alianza con la CPA (Comisión Propia de Evaluación); mesas redondas de reflexión sobre adecuación y reformulación curricular para graduaciones específicas; organización de seminarios, conferencias y mesas redondas sobre componentes curriculares obligatorios; apoyo en la organización de eventos institucionales, como la “Feria de las Profesiones”; eventos de recepción a los nuevos docentes contratados; reuniones puntuales de asesoría curricular y pedagógica a partir de temas y situaciones-problemas traídas por los Órganos Colegiados, entre otras actividades interdisciplinarias.

Esta característica de foro democrático le dio respaldo para, que en octubre del 2015, se reuniesen docentes de todos los Centros de Estudios en la organización del evento internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, en alianza con los premiados de la primera edición del Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente del PASEM – Premio Paulo Freire, otorgado por el Programa de Apoyo al Sector Educacional de Mercosur, dentro de la línea de Impactos de Tecnologías.

Su característica interdisciplinar, fundamentada en la preocupación por mejorar la calidad de las políticas curriculares de graduación también interfirió significativamente en la recepción de los diferentes temas traídos para los talleres durante el evento internacional “Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas”, como:

Programa Cineduca do Conselho de Formação em Educação (Montevideu, Uruguai); Astronomia e Inclusão: um espaço de aprendizagens múltiplas baseada na percepção multisensorial da natureza do Instituto de Tecnologias em Detecção e Astropartículas do ITeDA (Mendoza, Argentina); Oficina de Desenvolvimento da Iniciação Científica como Estratégia de Ensino-aprendizagem; e o GEPE - Grupo de Estudos em Práticas de Ensino da Universidade Estadual de Londrina-PR (Londrina, Brasil).

Com base nos trabalhos que vem sendo desenvolvidos desde sua origem, o GEPE demonstra reunir as características e os fundamentos para ampliar os espaços de intercâmbio e de integração regional na graduação, promover sistemas educacionais mais solidários e inclusivos, otimizar ações integradoras e de planejamento estratégico curricular, voltadas à democratização das políticas de graduação. Isso nos leva a afirmar que sua atuação inovadora tem apontado lições para a constituição de uma política institucional de formação continuada de professores universitários, conforme nos ampara hoje a Resolução CNE/CP nº02/2015 para os cursos de Licenciatura.

Para fundamentar este debate recorreremos às reflexões sobre políticas curriculares e o contextualizaremos com as ações coletivas, empreendidas de junho de 2014 a outubro de 2016, pela participação da UEL no PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná), e, por consequência, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Objetiva-se com estas interfaces contextuais, demonstrar como os debates sobre as mudanças curriculares e as práticas de ação docente extrapolam os limites da universidade, ao mesmo tempo em que intenciona-se afirmar que apenas pela via da participação política coletiva reuniremos esforços comuns para proposições que realmente ampliem a qualidade das políticas de graduação.

Programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación (Montevideo, Uruguay); Astronomía e Inclusión: un espacio de aprendizaje múltiple basado en la percepción multisensorial de la naturaleza del Instituto de Tecnologías en Detección y Astro-partículas del ITeDA (Mendoza, Argentina); Taller de Desarrollo de la Iniciación Científica como Estrategia de Enseñanza-aprendizaje; y el GEPE - Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza de la Universidade Estadual de Londrina-PR (Londrina, Brasil).

Con base en los trabajos que vienen siendo desarrollados desde su origen, el GEPE demuestra reunir las características y los fundamentos para ampliar los espacios de intercambio y de integración regional en la graduación, promover sistemas educacionales más solidarios e incluyentes, optimizar acciones integradoras y de planeamiento estratégico curricular, dirigidas a la democratización de las políticas de graduación. Eso nos lleva a afirmar que su actuación innovadora ha apuntado lecciones para la constitución de una política institucional de formación continuada de profesores universitarios, conforme nos ampara hoy la Resolución CNE/CP nº02/2015 para los cursos de Licenciatura.

Para fundamentar este debate recurriremos a las reflexiones sobre políticas curriculares y lo contextualizaremos con las acciones colectivas, emprendidas de junio del 2014 a octubre del 2016, por la participación de la UEL en el PROGRADES (Foro Permanente de Pro-Rectores de Graduación de las Instituciones Estatales Públicas de Enseñanza Superior del Paraná), y, por consecuencia, en el Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente. Se busca con estas interfaces contextuales, demostrar como los debates sobre los cambios curriculares y las prácticas de acción docente extrapolan los límites de la universidad, al mismo tiempo en que se intenta afirmar que apenas por la vía de la participación política colectiva reuniremos esfuerzos comunes para propuestas que realmente amplíen la calidad de las políticas de graduación.

Em síntese, o GEPE influenciou significativamente as ações da PROGRAD/UDEL no PROGRADES, enquanto o PROGRADES, neste período, tornou-se voz coletiva para fazer chegar até os fóruns e instâncias superiores do Estado as reivindicações dos Colegiados de Curso desta universidade.

## **Considerações sobre o Currículo**

Muito ainda há de ser feito para superar as persistentes desigualdades materializadas nas concepções de currículo adotadas nas universidades. Em muitos casos, os diferentes continuam desiguais. A igualdade ainda é perseguida sob as premissas representadas pelos europeus, erigidas na lógica colonizatória que oculta a presença das diversidades. Alguns currículos, infelizmente, ainda demarcam processos classificatórios e hierarquizantes que tipificam populações mais e menos “civilizadas”, ignoram as lutas dos movimentos sociais das camadas populares que reivindicam formas de pertencimentos étnico-culturais nos documentos educacionais e propagam propostas homogeneizadoras no que diz respeito à formação dos egressos.

De certo modo, alguns currículos preservam as marcas das múltiplas exclusões sofridas pela sociedade brasileira ainda colonizada em tantos aspectos político-econômicos, contrapondo-se à realidade cada vez mais pluricultural e multiétnica. Por isso, as lutas para alterar essas concepções padronizadoras dificilmente alcançarão êxitos se forem empreendidas por ações isoladas ou individuais.

Porém, com ações político-pedagógicas coletivas e fóruns permanentes articulados às demandas reais dos cursos de graduação e encaminhamentos estratégicos conjuntos, envolvendo comunidade interna e externa, conseguiremos destravar os nós do universalismo e dos antagonismos que os currículos preservam, geralmente embasados na valorização de uma cultura hetero, branca, europeia, cristã, que não representa a multiplicidade e a totalidade dos comportamentos, das crenças e das culturas da maioria da população no país.

En síntesis, el GEPE influyó significativamente las acciones de la PROGRAD/UEL en el PROGRADES, en cuanto el PROGRADES, en este período, se torno voz colectiva para hacer llegar hasta los foros e instancias superiores del Estado las reivindicaciones de los Órganos Colegiados del Curso de esta universidad.

## **Consideraciones sobre el Programa**

Mucho falta todavía por hacer, para superar las persistentes desigualdades materializadas en las concepciones del programa adoptadas en las universidades. En muchos casos, los marginados continúan sin igualdad. La igualdad todavía es perseguida sobre las premisas representadas por los europeos, erguidas en la lógica colonizadora que oculta la presencia de las diversidades. Algunos programas, lamentablemente, todavía demarcan procesos clasificatorios y jerárquicos que tipifican poblaciones más o menos “civilizadas”, ignoran las luchas de los movimientos sociales de los estratos populares que reivindican formas de pertenencia étnico-culturales en los documentos educacionales y propagan propuestas homogéneas, en el que se habla, respecto a la formación de los egresados.

De cierto modo, algunos programas preservan las marcas de las múltiples exclusiones sufridas por la sociedad brasilera todavía colonizada en tantos aspectos político-económicos, contraponiéndose a la realidad cada vez más pluricultural, multiétnica. Por eso, las luchas para alterar esas concepciones con ese patrón, difícilmente, alcanzaran éxito si fuesen emprendidas por acciones aisladas o individuales.

Por lo tanto, con acciones político-pedagógicas colectivas y foros permanentemente articulados a las demandas reales de los cursos de graduación y encaminamientos estratégicos conjuntos, involucrando comunidad interna y externa, conseguiremos desbloquearnos del universalismo y de los antagonismos que los programas preservan, generalmente basados en la valorización de una cultura hetero, blanca, europea, cristiana, que no representa la multiplicidad y la totalidad de los comportamientos, de las creencias y de las culturas de la mayoría de la población en el país.

Neste contexto, ao se posicionar em Nota Pública em 01/09/2015, enviando documento às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira, no momento em que o Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e Municipais sofriam os ataques dos movimentos fundamentalistas que exigiam a retirada dos conceitos de gênero e de diversidade étnico-racial dos currículos, o CNE assim ressaltou:

[...] disposições legislativas e normativas genéricas, como ‘combate a toda e qualquer forma de discriminação’ não colaboram, especialmente no campo da educação, para a superação das discriminações a determinados segmentos sociais que, por sua identidade específica, foram secularmente invisibilizados e, por via de consequência, se viram impedidos, na construção e usufruto dos direitos decorrentes de sua própria cidadania. (CNE. Nota Pública, 01/09/2015).

A especificação das diversidades hoje materializadas em diretrizes curriculares nacionais e estaduais são frutos diretos dos movimentos sociais que reuniram trabalhadores, historicamente submetidos a um longo silêncio e invisibilidade social, que brigaram para que as diferenças passassem a ser compreendidas na perspectiva dos direitos humanos. Por isso, a posição do CNE naquele momento tornou-se tão pertinente.

O ato de universalizar direitos, mormente na educação, implica identificar e nominar, em situações concretas do cotidiano da existência humana, as singularidades, especialmente em formações sociais que, tradicionalmente as desconhecera, seja por via da omissão, seja por via da generalização que não lhe dá cobertura. (CNE. Nota Pública, 01/09/2015).

En este contexto, al posicionarse en Nota Pública el 01/09/2015, enviando documento a las Asambleas Legislativas, a la Cámara Legislativa del Distrito Federal, a las Cámaras de concejales, a los Consejos Estatales, Distrital y Municipales de Educación y a la Sociedad Brasileira, en el momento en que el Plan Nacional de Educación, los Planes Estatales y Municipales sufrían los ataques de los movimientos fundamentalistas que exigían la retirada de los conceptos de género y de diversidad étnico-racial de los programas, el CNE así resaltó:

[...] disposiciones legislativas y normativas genéricas, como ‘combate toda y cualquier forma de discriminación’ no colaboran, especialmente en el campo de la educación, para la superación de las discriminaciones a determinados segmentos sociales que, por su identidad específica, fueron marginalmente invisibles y, como consecuencia, se vieron impedidos, en la construcción y usufructo de los derechos resultantes de su propia ciudadanía. (CNE. Nota Pública, 01/09/2015).

La especificación de las diversidades hoy materializadas en directrices curriculares nacionales y estatales son frutos directos de los movimientos sociales que reunieron trabajadores, históricamente sometidos a un largo silencio e invisibilidad social, que pelearon para que las diferencias pasaran a ser comprendidas en la perspectiva de los derechos humanos. Por eso, la posición del CNE en aquel momento se torno tan pertinente.

El hecho de ser derechos universales, sobretodo en la educación, conlleva a identificar y nominar, en situaciones concretas de lo cotidiano de la existencia humana, las singularidades, especialmente en formaciones sociales que, tradicionalmente las han desconocido, sea por vía de la omisión, sea por vía de la generalización que no se le da cobertura. (CNE. Nota Pública, 01/09/2015).

Os movimentos sociais ensinam que só pelas ações coletivas no âmbito das universidades públicas conseguiremos romper o racismo, o sexismo, as hierarquizações culturais, os etnocentrismos, os estigmas e as diversas manifestações de desprezo pelas diferenças e pelas diversidades que infelizmente persistem em algumas políticas e práticas curriculares no país. Uma alternativa é passar a perceber que a universidade também é uma escola, processualmente construída por sujeitos sócio-históricos e culturais concretos, como conceituou Juarez Dayrell.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. (DAYRELL, 2001, p. 136).

Nesta direção, uma das principais ações coletivas a serem implementadas no interior das universidades passa pelas atividades democráticas de formação inicial e continuada de professores. Com elas podemos desenhar processualmente novas concepções de currículo, que considerem a valorização das diversidades e das diferenças na formação dos cidadãos, sob a ótica da superação das desigualdades.

Atualmente, não só os cursos de licenciatura, mas toda a universidade passa a ser desafiada com a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que enfatiza o papel das diversidades, da inclusão e dos direitos humanos na formação de professores, especialmente pelos novos conteúdos exigidos:



Los movimientos sociales enseñan que solo por las acciones colectivas en el ámbito de las universidades públicas conseguiremos romper el racismo, el sexismo, las jerarquías culturales, los étnico-centrismos, los estigmas y las diversas manifestaciones de desprecio por las diferencias y por las diversidades que lamentablemente persisten en algunas políticas y prácticas curriculares en el país. Una alternativa es pasar a percibir que la universidad también es una escuela, procesalmente construida por sujetos socio-históricos y culturales concretos, como conceptuó Juárez Dayrell.

Analizar la escuela como espacio sociocultural significa comprenderla en la óptica de la cultura, sobre una visión más densa, que tiene en cuenta la dimensión del dinamismo, del hacerse cotidiano, llevado a efecto por hombres y mujeres, trabajadores y trabajadoras, negros y blancos, adultos y adolescentes, en fin, alumnos y profesores, seres humanos concretos, sujetos sociales e históricos, presentes en la historia, actores en la historia. (DAYRELL, 2001, p. 136).

En esta dirección, una de las principales acciones colectivas a ser implementadas en el interior de las universidades pasa por las actividades democráticas de formación inicial y continuada de profesores. Con ellas podemos diseñar procesalmente nuevas concepciones del programa, que consideren la valorización de las diversidades y de las diferencias en la formación de los ciudadanos, sobre la óptica de la superación de las desigualdades.

Actualmente, no solo los cursos de licenciatura, sino toda la universidad pasa a ser cuestionada con la publicación de la Resolución CNE/CP nº 02/2015, que enfatiza el papel de las diversidades, de la inclusión y de los derechos humanos en la formación de profesores, especialmente por los nuevos contenidos exigidos

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação [...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art.13, Inciso IV, § 2º).

Esse novo cenário nacional desafia todas as universidades do país, enquanto espaço privilegiado de formação profissional. Convida-as a reverem suas políticas institucionais, a implementarem atividades de assessoria curricular, a exemplo do que já faz o GEPE (Grupo de Estudos em Práticas de Ensino) no âmbito da Universidade Estadual de Londrina. Enfim, exige delas contribuições decisivas em ações que propiciem a consolidação de políticas de formação docente.

Os doze novos conteúdos são exigidos em todas as dimensões da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (formação inicial e continuada, segunda licenciatura e formação pedagógica dos bacharéis), sob a ótica da inclusão, do exercício dos direitos humanos, da superação da fragmentação das políticas públicas educacionais, da articulação entre os sistemas, da liberdade de pensamento, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. E, tudo isso passa pela valorização do profissional da educação.

De certo modo, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 proporciona um novo olhar aos trabalhos do GEPE, que bem antes de sua publicação já focava suas ações no aprimoramento dos currículos da licenciatura e do bacharelado, primando pelo aprofundamento da formação teórico-metodológica e interdisciplinar, pela unidade entre teoria e prática, pela atualização das práticas de ensino, pela gestão democrática tanto dos currículos quanto da política de avaliação e regulação dos cursos de graduação.

Los cursos de formación deberán garantizar en los programas contenidos específicos de la respectiva área de conocimiento o interdisciplinarios, sus fundamentos y metodologías, bien como contenidos relacionados a los fundamentos de la educación, formación en el área de políticas públicas y gestión de la educación [...] derechos humanos, diversidades étnico-raciales, de género, sexual, religiosa, de franja generacional, Libras [Lengua Brasileira de Señales], educación especial y derechos educacionales de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de medidas socioeducativas. (Resolución CNE/CP n° 02/2015, Art.13, Inciso IV, § 2°).

Ese nuevo escenario nacional desafía todas las universidades del país, en cuanto es un espacio privilegiado de formación profesional. Las invita a hacer reverencia a sus políticas institucionales, a implementar actividades de asesoría curricular, a dar ejemplo de lo que ya hace el GEPE (Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza) en el ámbito de la Universidade Estadual de Londrina. En fin, exige de ellas contribuciones decisivas en acciones que propicien la consolidación de políticas de formación docente.

Los doce nuevos contenidos son exigidos en todas las dimensiones de la Resolución CNE/CP n° 02/2015 (formación inicial y continuada, segunda licenciatura y formación pedagógica de los graduados), sobre la óptica de la inclusión, del ejercicio de los derechos humanos, de la superación de la fragmentación de las políticas públicas educacionales, de la articulación entre los sistemas, de la libertad de pensamiento, del pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas. Y, todo eso pasa por la valorización del profesional de la educación.

De cierto modo, la Resolución CNE/CP n° 02/2015 proporciona una nueva visión a los trabajos del GEPE, que bien, antes de su publicación ya enfocaba sus acciones en el perfeccionamiento de los programas de licenciatura de formación docente y de licenciatura, primando por la profundización de la formación teórico-metodológica e interdisciplinar, por la unidad entre teoría-práctica, por la actualización de las prácticas de enseñanza, por la gestión democrática tanto de los programas como de la política de evaluación y regulación de los cursos de graduación.

Para compreender como se dá o desenvolvimento das atividades do GEPE, de aprimoramento do trabalho dos profissionais do magistério e das práticas educativas que vem qualificando os olhares sobre os graduandos e os egressos, vale o conceito de docência trazido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e que, de certo modo, já vem sendo praticado pelos colaboradores do projeto;

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Resolução CNE/CP nº 02/2015).

O mesmo pode se afirmar para a concepção de currículo priorizada pelas novas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas, que muito se aproxima das orientações que respaldam as práticas de formação continuada do GEPE. Afinal, é o currículo que reúne o conjunto de propostas, princípios, intenções pedagógicas e metas que se quer implementar conjuntamente na busca pela melhoria da qualidade do ensino superior, com foco nos sujeitos socioculturais que constituem a razão de todo este trabalho, ou seja, os estudantes.

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (Resolução CNE/CP nº 02/2015).

Para comprender como se da el desarrollo de las actividades del GEPE, de perfeccionamiento del trabajo de los profesionales del magisterio y de las prácticas educativas que vienen calificando las miradas sobre los graduados y los egresados, sirve el concepto de docencia traído por la Resolución CNE/CP n° 02/2015 y que, de cierto modo, ya viene siendo practicado por los colaboradores del proyecto

[...] La docencia como acción educativa y como proceso pedagógico intencional y metódico, involucrando conocimientos específicos, interdisciplinarios y pedagógicos, conceptos, principios y objetivos de la formación que se desarrollan entre conocimientos científicos y culturales, en los valores éticos, políticos y estéticos inherentes al enseñar y al aprender, en la socialización y construcción de conocimientos, en el diálogo constante entre diferentes visiones del mundo. (Resolución CNE/CP n° 02/2015).

Así mismo, se puede afirmar para la concepción del programa priorizado por las nuevas Directrices Curriculares de las Licenciaturas, que mucho se aproxima a las orientaciones que respaldan las prácticas de formación continuada del GEPE. Al final, es el programa que reúne el conjunto de propuestas, principios, intenciones pedagógicas y metas que se quieren implementar conjuntamente en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior, enfocándose en los sujetos socioculturales que constituyen la razón de todo este trabajo, o sea, los estudiantes.

[...] El programa como un conjunto de valores propicio a la producción y a la socialización de significados en el espacio social y que contribuye para la construcción de la identidad sociocultural del educando, de los derechos y deberes del ciudadano, del respeto al bien común y a la democracia, a las prácticas educativas formales y no formales y a la orientación para el trabajo. (Resolución CNE/CP n° 02/2015).

Significa dizer que nesse momento o GEPE pode contar com mais uma diretriz nacional que considera “[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo” e, ainda “[...] a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”. (Resolução CNE/CP nº 02/2015).

Dentro do quadro desolador de baixíssimos investimentos para a educação superior pública no Paraná, com raras possibilidades de contratação docente e sérias dificuldades para a implementação institucional de uma política estadual de formação de professores, os avanços concretos dos trabalhos do GEPE nos estudos das práticas de ensino, na assessoria curricular e no aprimoramento da formação continuada dos profissionais do ensino superior, demonstra que este projeto é o que reúne hoje as melhores condições humanas e estruturais para a sistematização de política institucional de formação de professores da UEL.

A participação exitosa do GEPE em 2014 no Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente do **Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM)**, premiado entre 237 experiências inscritas, condecorado com o Prêmio “Paulo Freire” na categoria “Impacto das Tecnologias nos diferentes aspectos vinculados ao ensino e a aprendizagem”, assim como a organização do Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas em outubro de 2015, que reuniu Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai na UEL, comprova esta capacidade de sistematização de uma política institucional de formação de professores, com foco no aprimoramento das políticas e práticas curriculares.

Significa que en ese momento el GEPE puede contar con más de una directriz nacional que considera: “[...] la realidad concreta de los sujetos que dan vida al programa” y, todavía “[...] la importancia del profesional del magisterio y de su valorización profesional, asegurada por la garantía de formación inicial y continuada, plan de carrera, salario y condiciones dignas de trabajo”. (Resolución CNE/CP nº 02/2015).

Dentro del cuadro desolador de muy bajas inversiones para la educación superior pública en el Paraná, con raras posibilidades de contratación docente y serias dificultades para la implementación institucional de una política estatal de formación de profesores, los avances concretos de los trabajos del GEPE en los estudios de las prácticas de enseñanza, en la asesoría curricular y en el perfeccionamiento de la formación continuada de los profesionales de la enseñanza superior, demuestra que este proyecto es el que reúne hoy las mejores condiciones humanas y estructurales para la sistematización de la política institucional de formación de profesores de la UEL.

La participación exitosa del GEPE en el 2014 en el Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente del PASEM, premiado entre 237 experiencias inscritas, condecorado con el Premio “Paulo Freire” en la categoría “Impacto de las Tecnologías en los diferentes aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje”, así como la organización del evento de Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas en octubre del 2015, que reunió Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en la UEL, se comprueba esta capacidad de sistematización de una política institucional de formación de profesores, enfocado con el perfeccionamiento de las políticas y prácticas curriculares.

## **A Força das Ações Coletivas na Constituição de Políticas Curriculares para o Ensino Superior**

As reflexões sobre concepções e políticas curriculares entre os profissionais da educação, formados ou em formação, nas diferentes áreas do conhecimento, deveriam ser compreendidas como prioridade na universidade pública, em especial quando se trata da graduação, etapa esta que se constitui a essência e a razão primordial de uma instituição de ensino superior. As políticas de graduação deveriam ser concebidas como as políticas mais relevantes de qualquer gestor educacional e dentre estas políticas a preocupação com a atualização/qualificação do seu corpo docente. Mas, já que esta nem sempre é a premissa fundamental dos gestores universitários e que o currículo é um campo dinâmico de disputas científico-políticas, é no cerne das ações coletivas que temos alcançado as vitórias mais significativas em defesa da qualidade da graduação.

Para o aprimoramento das políticas de graduação, vale ressaltar a relevância da constituição de fóruns coletivos que reúnem profissionais do ensino superior preocupados com a ampliação de sua qualidade e com a implementação democrática de concepções de currículo que correspondam às reais demandas/expectativas dos estudantes. A título de exemplo podemos enumerar o PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) e o FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL), que reúne mensalmente, desde 1995, coordenadores e membros dos Colegiados e dos estágios curriculares; integrantes de programas/projetos de apoio/incentivo à docência; e representantes da comunidade externa ligados às políticas educacionais.



## **La Fuerza de las Acciones Colectivas en la Constitución de Políticas Curriculares para la Enseñanza Superior**

Las reflexiones sobre concepciones y políticas curriculares entre los profesionales de la educación, formados o en formación, en las diferentes áreas del conocimiento, deberían ser comprendidas como prioridad en la universidad pública, en especial cuando se trata de la graduación, esta etapa se constituye en la esencia y la razón primordial de una institución de enseñanza superior. Las políticas de graduación deberían ser concebidas como las políticas más relevantes de cualquier gestor educacional y de entre estas políticas la preocupación con la actualización/calificación de su cuerpo docente. Pero, ya que, ésta siempre, no es la premisa fundamental de los gestores universitarios y que el programa es un campo dinámico de disputas científicas-políticas, es en la esencia de las acciones colectivas que hemos alcanzado las victorias más significativas en defensa de la calidad de la graduación.

Para el perfeccionamiento de las políticas de graduación, cabe resaltar la relevancia de la constitución de foros colectivos que reúnen profesionales de la enseñanza superior preocupados con la ampliación de su calidad y con la implementación democrática de concepciones de programa que correspondan a las reales demandas/expectativas de los estudiantes. A título de ejemplo podemos enumerar el PROGRADES (Foro Permanente de Pro-Rectores de Graduación de las Instituciones Estatales Públicas de Enseñanza Superior de Paraná) y el FOPE (Foro Permanente de las Licenciaturas de la UEL), que reúne mensualmente, desde 1995, coordinadores y miembros de los Órganos Colegiados y de los practicantes curriculares; integrantes de programas/proyectos de apoyo/incentivo a la docencia; y representantes de la comunidad externa ligados a las políticas educacionales.

Dentre estes há ainda de se destacar o papel primordial do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, entidade reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação), mencionada várias vezes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas pela Resolução CNE nº02/2015 e que reúne representantes tanto do ensino superior quanto da Educação Básica, da comunidade interna e da sociedade civil organizada, para definir políticas curriculares no âmbito de cada Estado.

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (Art.17, VII, § 2º da Resolução CNE/CP nº02/2015).

Como destacado pela CNE/CP nº02/2015, neste caso, trata-se da responsabilidade da universidade na definição das políticas curriculares para formação continuada de professores da Educação Básica, enfocando que este planejamento estratégico, que articulará as ações das duas instâncias, passará pelo debate coletivo de seus representantes no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

O PROGRADES tem uma participação efetiva no referido Fórum, reunindo periodicamente os pró-reitores de graduação em torno de lutas significativas pela melhoria das políticas curriculares da graduação (Licenciatura e Bacharelado) das sete universidades estaduais. A UEL esteve presente em todas estas discussões de junho de 2014 a outubro de 2016, ora por meio da participação da pró-reitora, ora pelas contribuições de uma de suas diretorias: Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica e Diretoria de Assuntos Acadêmicos.

Dentro de estos, cabe todavía, destacar el papel primordial del Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente, entidad reconocida por el MEC (Ministerio de Educación), mencionada varias veces en las nuevas Directrices Curriculares Nacionales de las Licenciaturas por la Resolución CNE n°02/2015 y que reúne representantes tanto de la enseñanza superior como de la Educación Básica, de la comunidad interna y de la sociedad civil organizada, para definir políticas curriculares en el ámbito de cada Estado.

La institución formadora, en efectiva articulación con el planeamiento estratégico del Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente y con los sistemas y redes de enseñanza y con las instituciones de educación básica, definirá en su proyecto institucional las formas de desarrollo de la formación continuada de los profesionales del magisterio de la educación básica, articulándolas a las políticas para dar valor y volverlas efectivas por los sistemas de enseñanza. (Art.17, VII, § 2° de la Resolución CNE/CP n°02/2015).

Se destaca por la CNE/CP n°02/2015, en este caso, la responsabilidad de la universidad en la definición de las políticas curriculares para formación continuada de profesores de la Educación Básica, enfocando que este planeamiento estratégico, articulará las acciones de las dos instancias, pasará por el debate colectivo de sus representantes en el Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente.

El PROGRADES tiene una participación efectiva en el mencionado Foro, reuniendo periódicamente los pro-rectores de graduación en torno a luchas significativas por mejorar las políticas curriculares de la graduación (Licenciatura en formación docente y Licenciatura) de las siete universidades estatales. La UEL estuvo presente en todas estas discusiones de junio del 2014 a octubre del 2016, por ahora por medio de la participación de la pro-rectoría, y, por las contribuciones de una de sus direcciones: Dirección de Apoyo a la Acción Pedagógica y Dirección de Asuntos Académicos.

Foram muitos os debates curriculares empreendidos pela UEL, com o apoio do PROGRADES, junto ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, a SETI (Secretaria de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior) e ao CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná, empreendidos neste período, mas sempre levando as lições de diálogo coletivo, propiciadas pelo trabalho democrático e comprometido que vem sendo realizado no GEPE.

Entre eles destacamos o encaminhamento coletivo dos pedidos de esclarecimentos recebidos dos egressos da Segunda Licenciatura – PARFOR, no que se refere ao Edital n.º 59/2015 - GS/SEED da Secretaria de Estado da Educação – SEED, ao exigir 300 horas de estágio baseando-se na Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Os egressos das Instituições de Ensino Superior/IES que não foram contemplados pelo Edital questionaram a cobrança de carga horária dos estágios na Segunda Licenciatura para as turmas que se formaram antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. Na referida ocasião, o PROGRADES também pediu esclarecimento quanto a utilização do termo “Licenciatura Plena” no Edital n.º 59/2015 - GS/SEED, solicitando que fosse padronizada a nomenclatura, respeitando as legislações vigentes (Ofício PROGRADES n.º. 006/2016). Em relação a mesma situação, outra luta versou sobre a valorização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista que o Edital SEED n.º 59/2015 não considerou na avaliação de títulos as experiências obtidas por este Programa (Ofício PROGRADES n.º. 006/2016). A luta pela valorização do PIBID acompanhou todos os diálogos do PROGRADES no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, na SETI e no CEE/PR, seja reivindicando sua ampliação no âmbito estadual, seja exigindo apoio dessas instâncias superiores para pressionar órgãos federais a favor da permanência e do aprimoramento do Programa.

Fueron muchos los debates curriculares emprendidos por la UEL, con el apoyo del PROGRADES, junto al Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente, la SETI (Secretaría de Ciencias, Tecnología y Enseñanza Superior) y al CEE/PR – Consejo Estatal de Educación de Paraná, emprendidos en este período, pero siempre llevando las lecciones de diálogo colectivo, propiciadas por el trabajo democrático y comprometido que viene siendo realizado en el GEPE.

Entre estos destacamos el encaminamiento colectivo de los pedidos de esclarecimientos recibidos de los egresados de la Segunda Licenciatura – PARFOR, en el que se refiere al Edital n.º 59/2015 - GS/SEED de la Secretaría de Estado de Educación – SEED, al exigir 300 horas de práctica basándose en la Resolución CNE/CP n.º 02/2015. Los egresados de las IES que no fueron contemplados por el Edital cuestionaron la cobranza de carga horaria de las prácticas en la Segunda Licenciatura para los grupos que se formaron antes de la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales de 2015. En la referida ocasión, el PROGRADES también pidió esclarecimiento en cuanto a la utilización del término “Licenciatura Plena” en el Edital n.º 59/2015 - GS/SEED, solicitando que fuese patrón como nomenclatura, respetando las legislaciones vigentes (Oficio PROGRADES n.º. 006/2016). En relación a la misma situación, otra lucha versó sobre la valorización del Programa Institucional de Bolsas de Iniciación a la Docencia (PIBID), teniendo en cuenta que el Edital SEED n.º 59/2015 no consideró la evaluación de títulos en las experiencias obtenidas por este Programa (Oficio PROGRADES n.º. 006/2016). La lucha por la valorización del PIBID acompañó todos los diálogos del PROGRADES en el Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente, en la SETI y en el CEE/PR, sea reivindicando su ampliación en el ámbito estatal, o sea exigiendo apoyo de esas instancias superiores para presionar órganos federales a favor de la permanencia y del perfeccionamiento del Programa.

Ressaltamos também as lutas do PROGRADES, com a participação da UEL, junto à Secretaria Estadual de Educação, pela valorização da Formação em Licenciatura em Educação do Campo. Este Fórum Permanente levou até estas instâncias estaduais as reivindicações dos egressos destes cursos que tiveram prejuízos sistemáticos nos critérios dos editais de seleção de concurso elaborados pela SEED ao não considerar a formação por área do conhecimento (Ofício PROGRADES nº. 006/2016).

Com o advento da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no tocante à carga horária mínima de 3.200 horas e período mínimo de integralização de quatro anos, uma série de dúvidas se estabeleceu para conclusão das reformulações curriculares nas universidades paranaenses. Por outro lado, estas novas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas de 01/07/2015 não revogam a Resolução CNE/CP nº 01, de 18/03/2011, que estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de diploma.

Este último documento diz, por exemplo, em seu Art. 4º, que a nova habilitação do Curso de Graduação em Letras deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, sendo 300 (trezentas) de estágio curricular supervisionado. Diante do exposto, por inúmeras vezes as pró-reitorias de graduação, pressionadas por seus colegiados e demais instâncias de decisão, pediram esclarecimentos referentes à carga horária a ser cumprida nos Cursos de Graduação em Licenciatura em Letras. Infelizmente essas dúvidas encaminhadas desde 2015 pelo PROGRADES ao CEE/PR permanecem até a presente data: Para curso com dupla habilitação, como o Curso de Graduação em Letras/habilitação: Português/Inglês, ou, Português/Espanhol, nos termos da Resolução CNE/CP nº 01/2011, qual deverá ser a carga horária? Para estudante conluente de Curso de Graduação com dupla habilitação, caso queira fazer nova habilitação, por exemplo, conluente da dupla habilitação Português/Inglês que pretender concluir a habilitação em Espanhol deverá cumprir, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2011, mais 800 (oitocentas) horas?

Resaltamos también las luchas del PROGRADES, con la participación de la UEL, junto a la Secretaria Estatal de Educación, por la valorización de la Formación en Licenciatura en Educación Rural. Este Foro Permanente llevo hasta estas instancias estatales las reivindicaciones de los egresados de estos cursos que tuvieran prejuicios sistemáticos en los criterios de los editales de selección del concurso elaborados por la SEED al no considerar la formación por área del conocimiento. (Oficio PROGRADES n°. 006/2016).

Con la llegada de la Resolución CNE/CP n° 02/2015, en lo referente a la carga horaria mínima de 3.200 horas y al periodo mínimo de integración de 4 años, una serie de dudas se establecieron para conclusión de las reformulaciones curriculares en las universidades paranaenses. Por otro lado, estas nuevas Directrices Curriculares de las Licenciaturas de 01/07/2015 no revocar la Resolución CNE/CP n° 01, del 18/03/2011, que establece directrices para la obtención de una nueva habilitación por los portadores de diploma.

Este último documento dice, por ejemplo, en su Art. 4º, que la nueva habilitación del Curso de Graduación en Letras deberá tener, como mínimo, 800 (ochocientas) horas, siendo 300 (trescientas) de práctica curricular supervisada. Delante de lo expuesto, por innumerables veces las pro-rectorías de graduación, presionadas por sus órganos colegiados y demás instancias de decisión, pedirán esclarecimientos referentes a la carga horaria a ser cumplida en los Cursos de Graduación en Licenciatura en Letras. Lamentablemente esas dudas encaminadas desde el 2015 por el PROGRADES al CEE/PR permanecen hasta la presente fecha: Para curso con doble habilitación, como el Curso de Graduación en Letras/habilitación: Portugués/Ingles, o, Portugués/Español, en los términos de la Resolución CNE/CP n° 01/2011, ¿cuál debería ser la carga horaria? Para estudiante concluyente del Curso de Graduación con doble habilitación, caso quiera hacer una nueva habilitación, por ejemplo, concluyente de la doble habilitación Portugués/Ingles, si pretendiera concluir la habilitación en Español ¿deberá cumplir, conforme Resolución CNE/CP n° 01/2011, 800 (ochocientas) horas?

Para concluinte do Curso Letras - habilitação: Bacharelado que pretender cursar a habilitação Licenciatura, levando-se em conta a Resolução CNE/CP nº 02/2015, qual a carga horária que deverá ser cumprida? Tais dúvidas têm interferido demasiadamente nos processos de debates sobre as políticas curriculares das licenciaturas em cada universidade, de modo especial para esta área de conhecimento.

Nesse contexto está a defesa da autonomia político-pedagógica das universidades para definição dos tipos de entrada (Licenciatura e Bacharelado) nos Processos Seletivos Iniciais (Vestibular, SISU, etc) nos seus cursos de graduação. À universidade cabe definir se essas entradas serão organizadas com ou sem ABI (Área Básica de Ingresso) a fim de que as proposições de cada Colegiado de Curso, em parceria com seu NDE (Núcleo Docente Estruturante) sejam respeitadas. Pedido de apoio para reforçar este pleito foi enviado para a Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público – APIESP.

Em 26/04/2016, através do Ofício nº008/2016, o PROGRADES pediu apoio da APIESP para dois temas fundamentais que interferem diretamente no planejamento das ações didático-pedagógicas das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná/IEES/PR: a) continuidade da possibilidade de oferta de dupla titulação/grau em cursos cujas Diretrizes Curriculares Nacionais possibilitam a graduação em Licenciatura e Bacharelado, ou ainda em Licenciatura/Licenciatura, com única entrada no processo seletivo e dois Projetos Pedagógicos de Curso/PPCs diferentes, mantendo-se a identidade de cada curso embora articulados, como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 dá certa abertura; b) Dilação de prazo para atendimento da Resolução CNE/CP nº 02/2015, tendo em vista a necessidade de organizar propostas de reformulação curricular com qualidade, com condições de infraestrutura material e recursos humanos. Afinal, o Artigo 11, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, estabelece:



Para concluyente del Curso Letras - habilitación: Graduado que pretende cursar la habilitación Licenciatura, llevándose en cuenta la Resolución CNE/CP n° 02/2015, ¿cuál sería la carga horaria que debería ser cumplida? Tales dudas han interferido demasiado en los procesos de debates sobre las políticas curriculares de las licenciaturas en cada universidad, de modo especial para esta área de conocimiento.

En este contexto está la defensa de la autonomía político-pedagógica de las universidades para definición de los tipos de entrada (Licenciatura en formación docente y Licenciatura) en los Procesos Selectivos Iniciales (Examen de ingreso a la universidad, SISU, etc.) en sus cursos de graduación. A la universidad le queda definir si estas entradas serán organizadas con o sin ABI (Área Básica de Ingreso) a fin de que las propuestas de cada Órgano Colegiado del Curso, en alianza con su NDE (Núcleo Docente Estructurador) sean respetadas. Pedido de apoyo para reforzar este asunto fue enviado para la Asociación Paranaense de las Instituciones de Enseñanza Superior Pública – APIESP.

El 26/04/2016, a través del Oficio n°008/2016, el PROGRADES pidió apoyo de la APIESP para dos temas fundamentales que interfieren directamente en el planeamiento de las acciones didáctico-pedagógicas de las IEES/PR: a) continuidad de la posibilidad de oferta de doble titulación/grado en cursos cuyas Directrices Curriculares Nacionales posibilitan la graduación en Licenciatura en formación docente y Licenciatura, o todavía y Licenciatura/Licenciatura, con una única entrada en el proceso selectivo y dos PPCs diferentes, manteniéndose la identidad de cada curso aunque articuladas, como la Resolución CNE/CP n° 02/2015 que da cierta apertura; b) Prorroga de plazo para el atendimento de la Resolución CNE/CP n° 02/2015, teniendo en cuenta la necesidad de organizar propuestas de reformulación curricular con calidad, con condiciones de infra-estructura material y recursos humanos. Al final, el Artículo 11, de la Resolución CNE/CP n° 02/2015, establece:

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: [...] III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências.

Além de todas as reivindicações anteriores, este foi um dos intuitos do PROGRADES com o Ofício nº 007/2016, de 07/03/2016, que solicitou orientações formais a respeito de três temas fundamentais para o planejamento das ações didático pedagógicas das IEES/PR, inclusive reforçando alguns pedidos já encaminhados: 1) Oferta de dupla titulação/grau em cursos cujas Diretrizes Curriculares Nacionais possibilitam a graduação em Licenciatura e Bacharelado; 2) Dilação de prazo para atendimento da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e 3) Revisão da Deliberação nº 01/2010 – CEE/PR, especificamente no que tange à aplicação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) como critério para dispensa ou manutenção de avaliação externa *in loco*.

A realidade educacional do ensino superior do Paraná revela um número significativo de cursos de graduação com possibilidade de oferta dos graus em Licenciatura e Bacharelado e ainda em dupla licenciatura. Do mesmo modo, não existe documento oficial que proíba a estruturação dos currículos com ofertas distintas ou simultâneas dos graus. Mas, atualmente tem-se percebido falta de clareza do CEE/PR em relação às Resoluções e Diretrizes, ferindo a autonomia didático-pedagógica das universidades, ao questionar sua relativa flexibilidade na composição dos currículos de cursos quando o assunto é entrada com ou sem ABI.

Art. 11. La formación inicial requiere proyecto con identidad propia de curso de licenciatura en formación docente articulado a la licenciatura o tecnológico, la(s) otra(s) licenciatura(s) o los cursos de formación pedagógica de docentes, garantizando: [...] III - coordinación y órganos colegiados propios que formulen proyectos pedagógicos y se articulen con las unidades académicas involucradas y, en el alcance del PDI y PPI, tomen decisiones sobre la organización institucional y sobre las cuestiones administrativas en el ámbito de sus competencias.

Además de todas las reivindicaciones anteriores, este fue uno de los objetivos del PROGRADES con el Oficio n° 007/2016, del 07/03/2016, que solicitó orientaciones formales al respecto de tres temas fundamentales para el planeamiento de las acciones didáctico pedagógicas de las IEES/PR, inclusive reforzando algunos pedidos ya encaminados: 1) Oferta de doble titulación/grado en cursos cuyas Directrices Curriculares Nacionales posibilitan la graduación en Licenciatura en formación docente y Licenciatura; 2) Prorroga de plazo para el atendimento de la Resolución CNE/CP n° 02/2015 y 3) Revisión de la Deliberación n° 01/2010 – CEE/PR, específicamente en lo que concierne a la aplicación del Concepto Preliminar de Curso (CPC) como criterio para eximir la conservación de evaluación externa *in loco*.

La realidad educacional de la enseñanza superior del Paraná revela un número significativo de cursos de graduación con posibilidad de oferta de los grados en Licenciatura en formación docente y Licenciatura, y todavía en doble licenciatura. Del mismo modo, no existe documento oficial que prohíba la estructuración de los programas con ofertas distintas o simultaneas de los grados. Pero, actualmente se tiene percibido falta de claridad del CEE/PR en relación a las Resoluciones y Directrices, perjudicando la autonomía didáctico-pedagógica de las universidades, al cuestionar su relativa flexibilidad en la composición de los programas de cursos cuando el asunto es entrada con o sin ABI.

Ou seja, a oferta de forma distinta, com entradas diferentes no vestibular, bem como a conclusão do curso em uma única modalidade ou oferta de modalidades de forma simultânea, com entrada única no vestibular e opção de integralização em uma ou duas modalidades durante o curso.

Em 2012, por consulta gerada por uma das IES do Estado, a Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação publicou Parecer nº 027/2012, no qual reforçou a autonomia das universidades para definição de seus currículos. Na ocasião, conforme se verifica no referido parecer, o Conselho recomendou a oferta distinta somente para cursos da área da saúde. Entretanto, não houve posicionamento explicitamente contrário à oferta simultânea desses graus. (Ofício nº 007/2016, de 07/03/2016). Conforme se pode verificar no parecer emitido pela Conselheira Maria Arlete Rosa, relatora do CEE/PR, ao discorrer que:

Ressalvada a autonomia das instituições de ensino superior ao propor projeto político-pedagógico dos seus cursos, entende-se que não há um “modelo” adequado, considerando que há uma legislação específica para licenciaturas e bacharelados. O importante ao elaborar o projeto político-pedagógico, com modalidades integradas ou não, está o perfil do egresso a ser formado com qualidade. Todavia, recomenda-se, nos casos específicos de cursos da área da saúde, projetos político-pedagógicos distintos, face à formação diferenciada para atuação na educação básica (licenciatura) e intervenção na saúde (bacharelado) (Parecer CEE/PR nº 027/2012).

Outro ponto importante na defesa das dimensões que devem ser consideradas na formulação de políticas curriculares da graduação de qualidade diz respeito à valorização da Educação Especial nas Propostas Pedagógicas de Curso.

O sea, la oferta de forma distinta, con entradas diferentes en el Examen de Ingreso a la Universidad, bien como la conclusión del curso en una única modalidad u oferta de modalidades de forma simultánea, con entrada única en el examen de ingreso y opción de integración en una o dos modalidades durante el curso.

En el 2012, por consulta generada por una de las IES del Estado, la Cámara de Enseñanza Superior del Consejo Estatal de Educación publicó Dictamen n° 027/2012, en el cual reforzó la autonomía de las universidades para definición de sus programas. En conformidad y en su debido momento, se verificó la opinión referente al Consejo, que recomendó la oferta distinta solamente para cursos del área de la salud. Entre tanto, no hubo posicionamiento explícitamente contrario a la oferta simultánea de esos grados. (Oficio n° 007/2016, de 07/03/2016). Según se puede verificar en la opinión emitida por la Consejera Maria Arlete Rosa, ponente del CEE/PR, al exponer que:

Resguardada la autonomía de las instituciones de enseñanza superior al proponer un proyecto político-pedagógico de sus cursos, se entiende que no hay un “modelo” adecuado, considerando que hay una legislación específica para licenciaturas de formación docente y licenciaturas. Lo importante al elaborar el proyecto político pedagógico, con modalidades integradas o no integradas, es el perfil del egresado a ser formado con calidad. Sin embargo, se recomienda, en los casos específicos de cursos del área de la salud, proyectos político-pedagógicos distintos, frente a la formación diferenciada para actuación en la educación básica (licenciatura de formación docente) e intervención en la salud (licenciatura). (Opinión CEE/PR n° 027/2012).

Otro punto importante en la defensa de las dimensiones que debe ser considerada en la formulación de políticas curriculares de la graduación de calidad, es respecto a la valorización de la Educación Especial en las Propuestas Pedagógicas del Curso.

Materializada no Ofício PROGRADES, endereçado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 19/12/2015, lembramos a solicitação coletiva pela contratação dos professores e intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para atender os cursos de licenciatura e de bacharelado.

Essa reivindicação é antiga. Desde 2005, o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, já dispõe que a LIBRAS deveria ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de Graduação com Habilitação em Licenciatura. Do mesmo modo, desde 2010, o Conselho Estadual de Educação, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.626/2005, sugere LIBRAS como disciplina optativa para a Habilitação em Bacharelado dos Cursos de Graduação.

O que tem fortalecido significativamente esta luta pela contratação de professores e intérpretes de LIBRAS é a recriação do “Fórum Estadual Permanente de Educação Especial das IEES do Paraná”, em 19/09/2014, durante o “IV Seminário de Inclusão de Ensino Superior”, promovido pelo NAC (Núcleo de Acessibilidade da UEL), órgão interligado à PROGRAD. Este evento ocorre a cada dois anos e reúne representantes das sete instituições estaduais, entre docentes, agentes universitários, intérpretes e comunidade externa. Naquela ocasião, a Pró-reitora de graduação da UEL<sup>5</sup> foi eleita presidente do referido Fórum Permanente para coordenar as ações conjuntas no Estado, tendo por base as demandas comuns em relação aos serviços de atendimento educacional especializado nas instituições de ensino superior públicas.

Este Fórum continua ativo, atualmente sob a presidência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE e permanece lutando para que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) das IEES/PR (Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná) possam ser reformulados ou adequados pelos respectivos Colegiados, com a garantia de ampliação no seu quadro efetivo de docente na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, algo que não se concretizou até este instante.

---

<sup>5</sup> Profa. Angela Maria de Sousa Lima esteve como Pró-reitora de Graduação, da Universidade Estadual de Londrina, de 10 de junho de 2014 a 07 de outubro de 2016.

Materializada en el Oficio PROGRADES, direccionado a la Secretaria de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior en 19/12/2015, recordamos la solicitud colectiva por la contratación de los profesores e intérpretes de LIBRAS (Lengua Brasileira de Señales) para atender los cursos de licenciatura de formación docente y de licenciatura.

Esta reivindicación es antigua. Desde 2005, el Decreto n° 5.626, de 22/12/2005, ya dispone que la LIBRAS debería ser introducida como disciplina curricular obligatoria en los Cursos de Graduación con Habilitación en Licenciatura. Del mismo modo, desde el 2010, el Consejo Estatal de Educación, en los terminos del art. 3º, § 2º, del Decreto n° 5.626/2005, sugiere LIBRAS como disciplina optativa para la Habilitación en Licenciatura de los Cursos de Graduación.

Lo que ha fortalecido significativamente esta lucha por la contratación de profesores e interpretes de LIBRAS es la recreación del “Foro Estatal Permanente de Educación Especial de las IEES del Paraná”, el 19/09/2014, durante el “IV Seminario de Inclusión de Enseñanza Superior”, promovido por el NAC (Núcleo de Accesibilidad de la UEL), órgano interrelacionado a la PROGRAD. Este evento ocurre cada dos años y reúne representantes de las siete instituciones estatales, entre docentes, agentes universitarios, intérpretes y comunidad externa. En aquella ocasión, la Pro-rectora de graduación de la UEL<sup>6</sup> fue electa presidente del referido Foro Permanente para coordinar las acciones conjuntas en el Estado, teniendo como base las demandas comunes en relación a los servicios de atendimento educacional especializado en las instituciones públicas de enseñanza superior.

Este Foro continua activo, actualmente sobre la presidencia de la UNIOESTE y permanece luchando para que los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Graduación (Licenciatura en formación docente y Licenciatura) de las IEES/PR (Instituciones Estatales de Enseñanza Superior del Paraná) puedan ser reformulados o apropiados por los respectivos Órganos Colegiados, con la garantía de ampliación en su cuadro efectivo de docentes en la disciplina de Lengua Brasileira de Señales, algo que no se concretó hasta el momento.

---

<sup>6</sup> Profesora Angela Maria de Sousa Lima estuvo como Pro-rectora de Graduación, de la Universidade Estadual de Londrina, del 10 de junio de 2014 al 07 de octubre de 2016.

Aí a urgência de abertura de concursos públicos para contratação de novos docentes e intérpretes de LIBRAS, em decorrência da necessidade de garantir condições mais favoráveis de trabalho para a área e melhor qualidade de ensino aos estudantes dos Cursos de Graduação e pós-graduação. Além disso, muitos esforços têm sido reunidos para organizar junto à SETI uma divisão/setor ou equipe de profissionais que se responsabilizem especificamente pelo trato das questões referentes à Educação Especial no Ensino Superior das IEES/PR.

Mais recentemente, considerando o Ofício Circular da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) nº 015/2016, de 24 de agosto de 2016, as posições do Secretário Paulo Barone da SESu/MEC e, em especial, o repasse da informação que este denominou como “Ação Estruturante”, ou seja, “reduzir a carga horária das licenciaturas, voltando para o quantitativo anterior”, a PROGRAD/UUEL, junto ao PROGRADES, pediu esclarecimentos e agilidade nas decisões do MEC e do CNE tendo em vista que os Colegiados dos Cursos de Licenciaturas e os Núcleos Docentes Estruturantes já estão em pleno debate das propostas de adequação/reformulação curriculares, devendo apresentá-las nas instâncias superiores das instituições até meados de 2017 para constarem nas Resoluções dos Processos Seletivos de entrada de cada universidade pública.

A questão é tão complexa que as indefinições do MEC e do CEE/PR levaram quase todas as universidades estaduais do Paraná a prorrogarem para início de 2017 os prazos para os Colegiados de Curso protocolarem suas reformulações curriculares.



De ahí, la urgencia de apertura de concursos públicos para contratación de nuevos docentes e intérpretes de LIBRAS, como resultado de la necesidad de garantizar condiciones más favorables de trabajo para el área y mejor calidad de enseñanza a los estudiantes de los Cursos de Graduación y pos-graduación. Además de esto, muchos esfuerzos han sido reunidos para organizar junto al SETI una división/sector o equipo de profesionales que se responsabilicen específicamente por el tratamiento de las cuestiones referentes a la Educación Especial en la Enseñanza Superior de las IEES/PR.

Recientemente, considerando el Oficio Circular de la ANDIFES (Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior) n° 015/2016, del 24 de agosto de 2016, las posiciones del Secretario Paulo Barone de la SESU/MEC y, en especial, repasar la información que este denominó como “Acción Estructuradora”, o sea, “reducir la carga horaria de las licenciaturas, volviendo al cuantitativo anterior”, la PROGRAD/UDEL, junto al PROGRADES, pidió esclarecimientos y agilidad en las decisiones del MEC y del CNE teniendo en cuenta que los Órganos Colegiados de los Cursos de Licenciaturas y los Núcleos Docentes Estructurados ya están en pleno debate de las propuestas de adecuación/reformulación curriculares, debiendo presentarlas en las instancias superiores de las instituciones hasta mediados del 2017 para que constara en las Resoluciones de los Procesos Selectivos de entrada de cada universidad pública.

La cuestión es tan compleja que las dudas del MEC y del CEE/PR llevaron casi a todas las universidades estatales del Paraná a prorrogar para inicio del 2017 los plazos para los Órganos Colegiados del Curso que realizan protocolos para sus reformulaciones curriculares.

Já, uma das lutas mais recentes do PROGRADES junto ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente diz respeito às críticas fundamentadas contra a recente publicação da Resolução GS/SEED nº 973/2016, que indignou parcela significativa dos pesquisadores e orientadores das IEES paranaenses, “que tem no ambiente escolar um espaço significativo e privilegiado para realização de seus estudos/pesquisas e por vezes um lócus obrigatório, como é o caso das atividades realizadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)”. No parecer do referido Fórum, as novas normativas apresentam “sérias implicações pedagógicas, administrativas e políticas que impactarão diretamente na autonomia científica das Universidades” (OFÍCIO PROGRADES nº 10/2016, de 18/05/2016).

Entre outros problemas, a Resolução GS/SEED nº 973/2016 traz um excesso de burocratizações para as atividades de pesquisa desenvolvidas pelas universidades com as escolas públicas de Educação Básica, exigindo autorização da superintendência, independente do parecer técnico interno e a subordinação das pesquisas às necessidades e peculiaridades da atividade administrativa e pedagógica, com possíveis ajustes e monitoramento do departamento correspondente ao objeto da pesquisa.

Entendemos como complicada esta postura da SEED/PR com a publicação da Resolução GS/SEED nº973/2016 e com o engessamento dos procedimentos metodológicos relativos às pesquisas realizadas com as escolas públicas, quando as universidades estaduais paranaenses já demonstraram concretamente sua responsabilidade social e ética com a reflexão científica crítica no que diz resolução de muitos problemas presentes no cotidiano escolar. Os trabalhos dos professores do PDE concretizam esta afirmação. Enfim, depois de tantas reivindicações, um dos resultados dessa luta foi percebido em 07/11/2016, quando a Secretária Executiva do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente encaminhou aos respectivos conselheiros a Minuta de uma nova Resolução de Pesquisa, solicitando contribuições de representantes das IEES, das escolas públicas e da sociedade civil organizada, apontando, inclusive, para a possibilidade de revogação da Resolução GS/SEED nº 973/2016.

Ya, una de las luchas más recientes del PROGRADES junto al Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente con respecto a las críticas fundamentadas contra la reciente publicación de la Resolución GS/SEED n° 973/2016, que incomoda parte significativa de los investigadores y orientadores de las IEES paranaenses, “que tienen en el ambiente escolar un espacio significativo y privilegiado para la realización de sus estudios/ investigaciones y a veces un lugar obligatorio, como es el caso de las actividades realizadas por el Programa de Desarrollo Educacional (PDE)”. En la opinión de lo citado en el Foro, las nuevas normativas presentan “serias implicaciones pedagógicas, administrativas y políticas que impactaron directamente en la autonomía científica de las Universidades.” (OFICIO PROGRADES n° 10/2016, del 18/05/2016).

Entre otros problemas, la Resolución GS/SEED n° 973/2016 trae un exceso de burocratizaciones para las actividades de la investigación desarrolladas por las universidades con las escuelas públicas de Educación Básica, exigiendo autorización de la superintendencia, independiente de la opinión técnica interna y la subordinación de las investigaciones a las necesidades peculiares de la actividad administrativa y pedagógica, con posibles ajustes y monitoria del departamento correspondiente al objeto de la investigación.

Entendemos como es de complicada esta postura de la SEED/ PR con la publicación de la Resolución GS/SEED n°973/2016 y con el estancamiento de los procedimientos metodológicos relativos a las investigaciones realizadas con las escuelas públicas, cuando las universidades estatales paranaenses ya demostraron concretamente su responsabilidad social y ética con la reflexión científica crítica, en el que se dice, resolver muchos problemas presentes en el día a día escolar. Los trabajos de los profesores del PDE concretan esta afirmación. En fin, después de tantas reivindicaciones, uno de los resultados de esta lucha fue percibida el 07/11/2016, cuando la Secretaria Ejecutiva del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente encaminó a los respectivos consejeros la minuta de una nueva Resolución de Investigación, solicitando contribuciones de representantes de las IEES, de las escuelas públicas y de la sociedad civil organizada, apuntando, inclusive, para la posibilidad de revocación de la Resolución GS/SEED n° 973/2016.

Todos esses debates curriculares levados pela UEL, com o apoio do PROGRADES, ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, a SETI e ao CEE/PR, de junho de 2014 a outubro de 2016, foram, em alguma medida, realizados com o apoio do GEPE. Afinal, a decisão sobre essas políticas definem os rumos das adequações e reformulações curriculares organizadas por cada NDE e Colegiado de Graduação, assim com definem os interesses dos professores pelos temas sugeridos para as ações de formação continuada, coordenadas pelo projeto.

### **As Contribuições do GEPE nas Políticas Curriculares e de Formação Continuada**

Atualmente existe uma cobrança persistente do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná exigindo a constituição de uma Política Estadual de Formação de Professores. Esta cobrança passou a ser materializada a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, afinal tal diretriz propicia rumos bem esclarecedores para a articulação entre a formação inicial e continuada, exigindo um trabalho de articulação entre as universidades e as escolas de Educação Básica. Porém, todos nós sabemos que uma política estadual não se resume a esta variável, mesmo compreendendo sua fundamental relevância.

Um dos documentos que concretizam esta pressão é o Ofício Circular CES/GAB nº 28/15, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), de 26/10/2015, que “em atenção ao proposto no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, de agosto/2015, pede posicionamento institucional de cada universidade quanto à Política de Formação de Professores das universidades estaduais do Paraná, objetivando a construção coletiva de Medidas Preliminares para uma Política Estadual de Formação de Docentes”, assinado pelo Prof. Dr. João Carlos Gomes (Secretário da SETI/PR), endereçado a cada reitoria. Os pró-reitores de Graduação, reunidos no PROGRADES, assim responderam:

Todos esos debates curriculares llevados por la UEL, con el apoyo del PROGRADES, al Foro Estatal Permanente de Apoyo a la Formación Docente, la SETI y al CEE/PR, de junio del 2014 a octubre del 2016, fueron, en alguna medida, realizados con el apoyo del GEPE. Al final, la decisión sobre esas políticas definen los rumbos de las adecuaciones y reformulaciones curriculares organizadas por cada NDE y Órgano Colegiado de Graduación, así como definen los intereses de los profesores por los temas sugeridos para las acciones de formación continuada, coordinadas por el proyecto.

## **Las Contribuciones del GEPE en las Políticas Curriculares y de Formación Continuada**

Actualmente existe una demanda persistente del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente de Paraná exigiendo la constitución de una Política Estadual de Formación de Profesores. Esta demanda paso a ser materializada a partir de la publicación de la Resolución CNE/CP nº 02/2015, al final esta directriz propició hacia rumbos esclarecedores, para la articulación entre la formación inicial y continuada, exigiendo un trabajo de articulación entre las universidades y las escuelas de Educación Básica. Aunque, todos sabemos que una política estatal no se resume a esta variable, comprendemos su fundamental relevancia.

Uno de los documentos que concreta esta presión es el Oficio Circular CES/GAB nº 28/15, de la Secretaria de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior de Paraná (SETI), del 26/10/2015, que “en atención a lo propuesto en el Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente de Paraná, de agosto/2015, pide posicionamiento institucional de cada universidad en cuanto a la Política de Formación de Profesores de las universidades estatales de Paraná, objetivando a la construcción colectiva de Medidas Preliminares para una Política Estatal de Formación de Docentes”, firmado por el Prof. Dr. João Carlos Gomes (Secretario del SETI/PR), direccionado a cada rectoría. Los decanos de Graduación, reunidos en el PROGRADES, respondieron así

Cada universidade estadual, através de levantamento liderado por sua Pró-reitoria de Graduação, listará o que esta desenvolve e desenvolverá nas seguintes dimensões, abaixo especificadas: a) Na formação inicial dos seus estudantes dos Cursos de Licenciaturas; b) Na formação continuada ou permanente dos seus Professores; c) Na formação continuada ou permanente dos Professores da Educação Básica ou do Ensino Superior da sua Comunidade Externa; Decidiu-se conjuntamente que os dados de cada instituição serão sistematizados e discutidos primeiramente no PROGRADES [...] O PROGRADES sistematizar-se-á uma proposta coletiva de “Medidas Preliminares para uma Política Estadual de Formação de Docentes” no Paraná. Só depois, tal proposta será apresentada pelo PROGRADES no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná (Carta PROGRADES, 15/12/2015, Grifo Nosso)<sup>7</sup>.

Significa dizer que constituição de uma Política Estadual de Formação de Professores, na visão do PROGRADES, passa pela formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas em cada universidade, pela formação continuada ou permanente dos próprios professores universitários e pela formação continuada ou permanente dos professores da Educação Básica ou ainda do ensino superior de outras instituições da região, em geral, docentes colaboradores ou público alvo principal dos programas/projetos de ensino/pesquisa/extensão dos cursos de Licenciatura.

No que tange a formação continuada ou permanente dos próprios professores universitários da Universidade Estadual de Londrina, o GEPE tem um papel primordial.

Considerando que é ação imprescindível a reflexão sobre o ensino e a prática educativa no ensino superior, mais precisamente nos Cursos de Graduação, e ser função inerente da Pró-reitoria de Graduação o acompanhamento do processo de formação nos Cursos de Graduação, este Grupo de Estudos de Práticas em Ensino solicitou a revogação da Resolução CEPE nº 093/2011 que demarcou institucionalmente sua origem e constituiu coletivamente a Resolução CEPE/CA nº 085/2015, publicada em 02/12/2015.

<sup>7</sup> Essas demandas resumidas no Ofício Circular CES/GAB 28/15 voltarão a ser discutidas no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, no início de 2017.

Cada universidad estatal, a través del levantamiento liderado por su Decanatura de Graduación, enumerará lo que está investigando y lo desarrollará en las siguientes dimensiones, abajo especificadas: a) En la formación inicial de los estudiantes de los Cursos de Licenciaturas; b) En la formación continuada o permanente de los Profesores; c) En la formación continuada o permanente de los Profesores de la Educación Básica o de Enseñanza Superior de su Comunidad Externa; se decidió conjuntamente que los datos de cada institución serán sistematizados y discutidos primero en el PROGRADES [...] EL PROGRADES sistematizará una propuesta colectiva de “Medidas Preliminares para una Política Estatal de Formación de Docentes” en Paraná. Solo después, de tal propuesta será presentada por el PROGRADES en el Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente de Paraná (Carta PROGRADES, 15/12/2015, destacado nuestro)<sup>8</sup>.

Esto significa que la constitución de una Política Estatal de Formación de Profesores, en la visión del PROGRADES, pasando por la formación inicial de los estudiantes de los cursos de licenciaturas en cada universidad, por la formación continuada o permanente de los propios profesores universitarios y por la formación continuada o permanente de los profesores de la Educación Básica o aun de la enseñanza superior de otras instituciones de la región, en general, docentes colaboradores o audiencia principal de los programas/proyectos de enseñanza/investigación/extensión de los cursos de Licenciatura.

En lo que compete a la formación continuada o permanente de los propios profesores universitarios de la Universidade Estadual de Londrina, el GEPE tiene un papel primordial.

Considerando que es acción imprescindible la reflexión sobre la enseñanza y la práctica educativa en la enseñanza superior, precisamente más, en Carreras de Graduación, debe ser función inherente de la Decanatura de Graduación el acompañamiento del proceso de formación en las Carreras de Graduación, este Grupo de Estudios de Prácticas en Enseñanza solicitó la revocación de la Resolución CEPE n° 093/2011 que demarcó institucionalmente su origen y constituyó colectivamente la Resolución CEPE/CA n° 085/2015, publicada el 02/12/2015.

---

<sup>8</sup> Esas demandas resumidas en el Oficio Circular CES/GAB 28/15 volverán a ser discutidas en el Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente de Paraná, a comienzo del 2017.

Um dos avanços da nova Resolução está na mudança dos critérios para a coordenação geral do GEPE, que sai da competência do Pró-reitor ou Pró-reitora de Graduação e passa para um docente eleito entre os membros do Grupo Gestor, destacando ainda o assento do Presidente do Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE) na 1º vice-coordenação geral do projeto. Destaca-se também a participação de dois representantes docentes indicados por Centro de Estudos e de um representante estudantil indicado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). O artigo 4º diz ainda que poderão integrar o GEPE docentes efetivos e atuantes nos cursos de graduação da UEL.

Pela Resolução CEPE/CA nº 085/2015, o GEPE-UEL tem como objetivos: desenvolver e coordenar ações para a formação continuada dos docentes interessados na reflexão e reelaboração de sua prática pedagógica; promover fóruns de discussão sobre a prática pedagógica no âmbito da UEL; promover eventos focados nos estudos, pesquisa e experiências da Educação Superior; sistematizar e publicizar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPE - UEL; elaborar projetos para captação de recursos a serem aplicados no ensino de graduação. Estas intenções são sintetizadas no primeiro artigo do documento.

Reformula o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino da UEL (GEPE-UEL) junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), com a finalidade primordial de criar espaços e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino, compreenderem mais elaboradamente a relação pedagógica que se estabelece no processo ensino e aprendizagem, possibilitando reavaliação e reelaboração da ação formativa. (Resolução CEPE/CA nº 085/2015, Art.01).

A organização do evento de intercâmbio de experiências e práticas educacionais em 2015, através dos recursos do PASEM, com a participação expressiva dos NDEs e dos Colegiados de Curso da Graduação da UEL, materializou este propósito de “desenvolver e coordenar ações para a formação continuada dos docentes interessados na reflexão e reelaboração de sua prática pedagógica” (Resolução CEPE/CA nº 085/2015, Art. 2º).



Uno de los avances de la nueva Resolución está en el cambio de los criterios para la coordinación general del GEPE, que surge de la competencia del Decano o la Decanatura de Graduación y pasa para un docente electo entre los miembros del Grupo Gestor, destacando todavía el pronunciamiento del Presidente del Foro Permanente de las Licenciaturas (FOPE) 1º vice-coordinación general del proyecto. Se Destaca también la participación de dos representantes docentes indicados por el Centro de Estudios y de un representante estudiantil indicado por el Directorio Central de los Estudiantes (DCE). El artículo 4º dice que aun podrán integrar el GEPE docentes efectivos y que participen en los cursos de graduación de la UEL.

Por la Resolución CEPE/CA nº 085/2015, el GEPE-UEL tiene como objetivos: desarrollar y coordinar acciones para la formación continuada de los docentes interesados en la reflexión y reelaboración de su práctica pedagógica; promover foros de discusión sobre la práctica pedagógica en el ámbito de la UEL; promover eventos enfocados en los estudios, investigación y experiencias de la Educación Superior; sistematizar y publicar los resultados de los trabajos desarrollados en el ámbito del GEPE - UEL; elaborar proyectos para la captación de recursos que serán aplicados en la enseñanza de graduación. Estas intenciones son sintetizadas en el primer artículo del documento.

Reformulación del Grupo de Estudios de Prácticas en Enseñanza de la UEL (GEPE-UEL) junto a la Decanatura de Graduación (PROGRAD), con la finalidad primordial de crear espacios y acciones que posibiliten a los docentes reflexionar sobre sus experiencias de enseñanza, comprender mas elaboradamente la relación pedagógica que se establece en el proceso enseñanza y aprendizaje, posibilitando la re-evaluación y re-elaboración de la acción formativa. (Resolución CEPE/CA nº 085/2015, Art.01).

La organización del evento de intercambio de experiencias y prácticas educacionales en el 2015, a través de los recursos del PASEM, con la participación expresiva de los NDEs y de los Colegiados del Curso de Graduación de la UEL, materializó este propósito de “desarrollar y coordinar acciones para la formación continuada de los docentes interesados en la reflexión y re-elaboración de su práctica pedagógica” (Resolución CEPE/CA nº 085/2015, Art. 2º).

Na mesma direção, todo o trabalho desenvolvido pelo GEPE nesta ocasião, com foco nas trocas de experiências didáticas sobre Metodologias Ativas, através das oficinas pedagógicas, comprova que é possível “promover fóruns de discussão sobre a prática pedagógica no âmbito da UEL e eventos focados nos estudos, pesquisa e experiências da Educação Superior” (Resolução CEPE/CA nº 085/2015, Art. 2º), expandindo-se, inclusive, este espaço institucional local e alavancando a política de internacionalização da universidade.

## Considerações Finais

Ao longo dessa reflexão propusemos demonstrar como a premiação do GEPE no Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente do PASEM, além de dar exemplos positivos, abrindo caminhos para a sistematização de uma política institucional de formação de professores, com foco no aprimoramento das políticas curriculares, aponta para outras estratégias de potencialização do trabalho docente, como a fomentação da política de internacionalização da graduação, com ênfase na formação continuada.

Atualmente são inúmeros os desafios enfrentados na formação de professores nas instituições públicas (federais e estaduais). Dentre tantos desafios nacionais, estaduais e locais/institucionais, vivenciamos as exigências da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que traz avanços importantes para as Licenciaturas e para a articulação das universidades com as escolas de Educação Básica, mas que são pouco considerados pelos órgãos responsáveis pela manutenção das universidades; o desmantelamento de Programas Federais e Estaduais de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica que incidem diretamente nas políticas de graduação; os entraves no processo de constituição da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), sobretudo no que tange ao Ensino Médio; as graves consequências socioeducacionais que podem ser concretizadas com a publicação da PEC 55/2016 e da MP746/2016.

En la misma dirección, todo el trabajo desarrollado por el GEPE en esta ocasión, enfocado en los cambios de experiencias didácticas sobre Metodologías Activas, a través de las oficinas pedagógicas, comprueba que es posible “promover foros de discusión sobre la práctica pedagógica en el ámbito de la UEL y eventos enfocados en los estudios, investigación y experiencias de la Educación Superior” (Resolución CEPE/CA n° 085/2015, Art. 2°), expandiéndose, inclusive, este espacio institucional local y alcanzando la política de internacionalización de la universidad.

## **Consideraciones Finales**

A lo largo de esta reflexión proponemos demostrar como la premiación del GEPE en el Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente del PASEM) además de dar ejemplos positivos, abriendo caminos para la sistematización de una política institucional de formación de profesores, con énfasis en el mejoramiento de las políticas curriculares, apunta para otras estrategias de potencializar el trabajo docente, como el fomento de la política de internacionalización de la graduación, con énfasis en la formación continuada.

Actualmente son incontables los desafíos enfrentados en la formación de profesores en las instituciones públicas (federales y estatales). De tantos desafíos nacionales, estatales y locales/institucionales, evidenciamos las exigencias de la Resolución CNE/CP n° 02/2015 que trae avances importantes para las Licenciaturas y para la articulación de las universidades con las escuelas de Educación Básica, que son poco consideradas por los órganos responsables por la manutención de las universidades; y el desmantelamiento de Programas Federales y Estatales de formación inicial y continuada de profesores de Educación Básica que inciden directamente en las políticas de graduación; las trabas en el proceso de constitución de la BNCC (Base Nacional Curricular Común), sobre todo en el que atinge la Enseñanza Media; las graves consecuencias socio educativas que pueden ser concretadas con la publicación de la PEC 55/2016 y de la MP746/2016.

Por outro lado, objetivamos demonstrar como o fortalecimento dos fóruns democráticos permanentes, a exemplo da participação do PROGRADES no “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente”, do FOPE e demais instâncias colegiadas de debates e constituição de políticas educacionais, como é também a característica do GEPE, apontam alternativas para a melhoria da qualidade da graduação e da formação continuada de seus profissionais. Quisemos ainda enfatizar como tais ações coletivas, a exemplo do GEPE, apontam caminhos que nos auxiliam a pensar conjuntamente na constituição de um Plano Estadual de Graduação no Paraná, com foco central na Política de Formação de Professores para o Ensino Superior e para a Educação Básica.

Por otro lado, buscamos demostrar como el fortalecimiento de los foros democráticos permanentes, dan ejemplo de la participación del PROGRADES en el “Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente”, del FOPE y de más instancias colegiadas de debates y constitución de políticas educacionales, como es también la característica del GEPE, apuntan a alternativas para mejorar la calidad de graduación y formación continuada de sus profesionales. Queremos enfatizar, como tales acciones colectivas, a ejemplo del GEPE, apuntan a caminos que nos ayudan a pensar conjuntamente en la constitución de un Plan Estatal de Graduación en Paraná, con énfasis central en la Política de Formación de Profesores para la Enseñanza Superior y para la Educación Básica.

## Referências

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) Ofício Circular nº 015/2016. 24 de agosto de 2016. Brasília: Distrito Federal.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC. CNE. Brasília. Publicação em 01/07/2015.

BRASIL. PEC nº 241. Proposta de Emenda à Constituição. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília. DF. 2016. Inserido em [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016). Acesso em 14 set 2016. Obs: atualmente PEC nº 55.

CEE/PR. Deliberação n.º 01/10. Processo nº 1417/09. Aprovada em 09/04/2010. Conselho Pleno. Fixa normas para as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições e de cursos de educação superior no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba. Paraná. 2010.

CEE/PR. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 027/2012. Relatora: Maria Arlete Rosa. Curitiba. Paraná. 2012.

CNE. Nota Pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. 01/09/2015. Brasília: Distrito Federal.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (org) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136 a 161.

DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Publicado no DOU de 23.12.2005. Inserido em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em set 2016.

MEDIDA PROVISÓRIA nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Ano CLIII N°184-A - Brasília - DF, 23 de setembro de 2016. ISSN 1677-7042.

PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) Ofício nº. 006/2016. Ponta Grossa, 01 de março de 2016. Paraná.

PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) Ofício N° 007/2016. Ponta Grossa, 07 de março de 2016. Paraná.

PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) Ofício. N] 19/12/2015. Paraná.

PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) Ofício. N° 008/2016. Ponta Grossa, 26 de abril de 2016. Paraná.

PROGRADES (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná) Ofício nº 10/2016. Ponta Grossa, 18 de maio de 2016. Paraná.

PROGRADES. (Fórum Permanente de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Estaduais Públicas de Ensino Superior do Paraná). Carta ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente Londrina. 15 de dezembro de 2015. Londrina. Paraná.

RESOLUÇÃO CEPE/CA nº 085/2015. Reformula o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Publicada em 02/12/2015. Londrina. Paraná.

RESOLUÇÃO CEPE nº 093/2011. Cria o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Publicada em 20/07/2011. Londrina. Paraná.

RESOLUÇÃO Nº 1, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União, 22 de março de 2011 – Seção 1. Brasília: Distrito Federal.

SEED/PR. EDITAL N.º 59/2015 – GS/SEED. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 06 de outubro de 2015.

Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital592015gsseed\\_prof\\_retificado.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital592015gsseed_prof_retificado.pdf). Acesso em set 2016.

SEED/PR. Resolução GS/SEED 973/2016. Institui, na forma desta Resolução, os procedimentos de solicitação para realização de pesquisa científica nas unidades vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. 11 março 2016. Casa Civil. Sistema estadual de Legislação. Publicada em Diário Oficial nº 9661, em 22 março 2016. Curitiba. Paraná.

SETI/PR. Ofício Circular CES/GAB nº 28/15. Da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), de 26/10/2015. Curitiba. Paraná.



## **PARTE II**

### **SER PROFESSOR: O APRENDIZADO**

**EXPERIÊNCIAS PREMIADAS E COMPARTILHADAS:  
O PRÊMIO PAULO FREIRE, DO PROGRAMA DE APOIO AO SETOR  
EDUCACIONAL DO MERCOSUL (PASEM)**

*Elisa Emi Tanaka<sup>1</sup>*

*Milena Kanashiro<sup>2</sup>*

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente<sup>3</sup>*

*Gisele Maria de Andrade de Nóbrega<sup>4</sup>*

### **Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM)**

O **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM)** constitui-se uma ação conjunta do MERCOSUL com a União Europeia e demonstra o papel central da Educação nos processos de integração da região.

O objetivo deste programa é **contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente** na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai. No marco do Convênio de Financiamento entre a União Europeia e o MERCOSUL (DCI-ALA/2010/2010/19.892) assinado em 18 de novembro de 2011, o PASEM deve contribuir com a consolidação do processo de integração regional, apoiando o setor educacional regional como ferramenta para atingir a melhoria da qualidade da educação e a consolidação do Setor Educacional do Mercosul como meio para construção de uma cidadania regional com coesão social.

---

<sup>1</sup> Doutora em Odontologia. Professora do Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil, UEL. Email: elisatanaka@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, UEL. Email: kanashiromilena@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Departamento de Biologia Geral, UEL. Email: giselenobrega@uel.br

<sup>4</sup> Doutora em Enfermagem Fundamental. Professora Aposentada do Departamento de Enfermagem. Email: mhguariente@gmail.com

## EXPERIENCIAS PREMIADAS Y COMPARTIDAS: EL PREMIO PAULO FREIRE, DEL PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR (PASEM)

*Elisa Emi Tanaka<sup>5</sup>*

*Milena Kanashiro<sup>6</sup>*

*Maria Helena Dantas de Menezes Guariente<sup>7</sup>*

*Gisele Maria de Andrade de Nóbrega<sup>8</sup>*

### Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) se constituye una acción conjunta del MERCOSUR con la Unión Europea y demuestra el rol central de la Educación en los procesos de integración de la región.

El objetivo de este programa es contribuir para la mejora de la calidad de la educación por medio del fortalecimiento de la formación profesional docente en Argentina, en Brasil, en Paraguay y en Uruguay. En el marco del Convenio de Financiación entre la Unión Europea y el MERCOSUR (DCI-ALA/2010/2010/19.892) firmado el 18 de noviembre de 2011, el PASEM debe contribuir con la consolidación del proceso de integración regional, apoyando el sector educativo regional como herramienta para alcanzar la mejora de la calidad de la educación y la consolidación del Sector Educativo del Mercosur como medio para construcción de una ciudadanía regional con cohesión social.

---

<sup>5</sup> Doctora en Odontología. Profesora del Departamento de Medicina Oral y Odontología Infantil, UEL. Email: elisatanaka@hotmail.com

<sup>6</sup> Doctora en Medio Ambiente y Desarrollo. Profesora del Departamento de Arquitectura y Urbanismo, UEL. Email: kanashiromilena@gmail.com

<sup>7</sup> Doctora en Ciencias Biológicas. Profesora del Departamento de Biología General, UEL. Email: giselenobrega@uel.br

<sup>8</sup> Doctora en Enfermería Fundamental. Profesora Jubilada del Departamento de Enfermería. Email: mhguariente@gmail.com

O Programa enquadra-se, ainda, entre as prioridades estabelecidas no Programa Indicativo Regional da Cooperação União Europeia – MERCOSUL 2007 – 2013, que prevê no setor prioritário 3, o apoio à implementação do Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL fixado em 2006 – 2010 e convalidado no Plano 2011-2015, como meio para o aumento do conhecimento e da consciência do processo de integração regional. E apresenta como objetivos:

1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente;
2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo;
3. Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para a melhoria dos sistemas educacionais;
4. Promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais;
5. Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL.

Constitui-se como fundamental apoio para o fortalecimento da formação docente no MERCOSUL que facilitará a conquista dos objetivos e metas estabelecidas no Plano Estratégico.

Os resultados esperados do projeto são:

1. Desenvolver capacidades para desenhar e gerir políticas de formação docente para uma integração regional fortalecida;
2. Gerar uma proposta marco para o reconhecimento mútuo de estudos e títulos de formação docente a nível regional elaborada e apresentada às autoridades educativas dos países beneficiários do MERCOSUL;
3. Realizar propostas de desenvolvimento e formação contínua sobre alfabetização tecnológica e uso pedagógico das TIC e sobre temáticas de integração regional;

El Programa se encuadra, todavía, entre las prioridades establecidas en el Programa Indicativo Regional de la Cooperación Unión Europea – MERCOSUR 2007 – 2013, que prevé en el sector prioritario 3, el apoyo a la implementación del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR fijado en 2006 – 2010 y convalidado en el Plan 2011-2015, como medio para el aumento del conocimiento y de la conciencia del proceso de integración regional. Presenta como objetivos:

1. Contribuir para la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promueven una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente;
2. Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.
3. Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para la mejora de los sistemas educativos;
4. Promover y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directores y profesores;
5. Acordar políticas que articulen la educación como un proceso de integración del MERCOSUR.

Se constituye como fundamental apoyo para el fortalecimiento de la formación docente en MERCOSUR que facilitará alcanzar los objetivos y metas establecidas en el Plan Estratégico.

Los resultados esperados del proyecto son:

1. Desarrollar capacidades para diseñar y gestionar políticas de formación docente para una integración regional fortalecida;
2. Generar una propuesta marco para el reconocimiento mutuo de estudios y títulos de formación docente a nivel regional elaborada y presentada a las autoridades educativas de los países beneficiarios del MERCOSUR;
3. Realizar propuestas de desarrollo y formación continua sobre alfabetización tecnológica y uso pedagógico de las TIC y sobre temáticas de integración regional

4. Promover e fortalecer a formação docente para o ensino de línguas estrangeiras, em particular os idiomas oficiais do MERCOSUL;
5. Consolidar os vínculos interinstitucionais;
6. Criar uma base de dados de experiências de Boas Práticas.

O PASEM preconiza e se utiliza de estratégias para viabilização dos objetivos que se organizam em quatro eixos, que se retroalimentam potencializando seus resultados:

1. Contribuir para a construção colaborativa de políticas docentes institucionais;
2. Consolidar vínculos institucionais;
3. Promover a cultura de registrar e documentar as experiências;
4. Consolidar espaços para gerar e compartilhar conhecimentos, promovendo o desenvolvimento das línguas do MERCOSUL.

Foram implementadas ações para a consolidação dos objetivos e estratégias:

1. Análise da Política Educacional;
2. Estágios e intercâmbios (*passantias*);
3. Avaliação e monitoramento do sistema de Estágios e intercâmbios;
4. Concurso de Experiências/ Banco de Experiências/ Visitas de Intercâmbios;
5. Financiamento de Redes Institucionais;
6. Produção de materiais digitais;
7. Documentação.

## **Prêmio Paulo Freire – 1ª edição**

O Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL promoveu o intercâmbio de experiências e práticas educacionais transformadoras na formação docente da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, por meio do Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente.

4. Promover y fortalecer la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial los idiomas oficiales del MERCOSUR;
5. Consolidar los vínculos interinstitucionales;
6. Crear una base de datos de experiencias de Buenas Prácticas.

El PASEM preconiza y se utiliza de estrategias para hacer viable los objetivos que se organizan en cuatro ejes, que se retroalimentan potencializando sus resultados:

1. Contribuir para la construcción colaborativa de políticas docentes institucionales;
2. Consolidar vínculos institucionales;
3. Promover la cultura de registrar y documentar las experiencias;
4. Consolidar espacios para generar y compartir conocimientos, promoviendo el desarrollo de las lenguas del MERCOSUR.

Fueron implementadas acciones para la consolidación de los objetivos y estrategias:

1. Análisis de la Política Educativa;
2. Pasantías e intercambios;
3. Evaluación y monitoria del sistema de Pasantías e intercambios;
4. Concurso de Experiencias/ Banco de Experiencias/ Visitas de Intercambios;
5. Financiación de Redes Institucionales;
6. Producción de materias digitales;
7. Documentación.

## **Premio Paulo Freire – 1ª edición**

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR promovió el intercambio de experiencias y prácticas educativas transformadoras en la formación docente de Argentina, de Brasil, de Paraguay y de Uruguay, por medio del Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente.

Na Primeira Edição do Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente do PASEM, que aconteceu no período de agosto de 2013 a janeiro de 2014, foram registradas um total de 237 experiências, entre as quais 115 completaram a documentação. Teve como objetivo compartilhar as experiências dos países do MERCOSUL, documentando e publicizando-as, o que possibilita estender o direito à educação e à integração regional.

As onze experiências que foram condecoradas com o Prêmio “Paulo Freire” participaram do seminário regional e a instituição premiada recebeu apoio econômico para a atualização da sua biblioteca e aquisição de equipamento didático e pedagógico.

As categorias selecionadas para documentação/inscrição foram:

- Acompanhamento de novos docentes;
- Alfabetização;
- Ensino de Ciências;
- Impacto das Tecnologias nos diferentes aspectos vinculados ao ensino e a aprendizagem;

A seleção das experiências destacadas foi baseada na pontuação final, obtida na avaliação feita pelos especialistas, sendo garantida a presença de todos os países e categorias na seleção final.

Participaram:

- Professores responsáveis por cursos de formação inicial e continuada;
- Equipes institucionais ou interinstitucionais;
- Diretores de instituições de formação docente;
- Funcionários responsáveis pela gestão de políticas de inovação na formação docente.



En la Primera Edición del Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente del PASEM, que ocurrió en el período de agosto de 2013 a enero de 2014, fueron registradas un total de 237 experiencias, entre las cuales 115 completaron la documentación. Tuvo como objetivo compartir las experiencias de los países del MERCOSUR, documentando y publicitándolas, lo que posibilita extender el derecho a la educación y a la integración regional.

Las once experiencias que fueron condecoradas con el Premio “Paulo Freire” participaron del seminario regional y la institución premiada recibió apoyo económico para la actualización de su biblioteca y adquisición de equipo didáctico y pedagógico.

Las categorías seleccionadas para documentación/inscripción fueron:

- Acompañamiento de nuevos docentes;
- Alfabetización;
- Enseñanza de Ciencias;
- Impacto de las Tecnologías en los diferentes aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje.

La selección de las experiencias destacadas fue basada en la puntuación final, obtenida en la evaluación hecha por los especialistas, siendo garantizada la presencia de todos los países y categorías en la selección final.

Participaron:

- Profesores responsables por cursos de formación inicial y continua,
- Equipos institucionales o interinstitucionales;
- Directores de instituciones de formación docente;
- Funcionarios responsables por la gestión de políticas de innovación en la formación docente

O PASEM considera a inovação como “Transformações precisas às quais, no campo da educação e da formação, concebem e põem em marcha dispositivos novos ou específicos e, simultaneamente, os analisam e os avaliam” (IV Bienal de Educação e formação. Paris, 1998). Trata-se de um conjunto de práticas que não só procuram novos percursos formativos, mas também, incluem práticas de documentação e sistematização nas quais envolve o coletivo responsável da inovação.

Nessa concepção de inovação do PASEM foram três as experiências premiadas da linha de Impactos de Tecnologias (Figura 01):

O Programa Cineduca do Conselho de Formação em Educação (Montevideu, Uruguai);

Astronomia e Inclusão: um espaço de aprendizagens múltiplas baseada na percepção multisensorial da natureza do Instituto de Tecnologias em Detecção e Astroparticulas do ITeDA (Mendoza, Argentina);

GEPE - Grupo de Estudos em Práticas de Ensino da Universidade Estadual de Londrina-PR (Londrina, Brasil).

**Figura 01:** Experiências Premiadas da 1ª Edição Prêmio Paulo Freire

Assuntos	Instituições	Experiências	País
Acompanhamento a docentes calouros	Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández	Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente.	Buenos Aires, Argentina
	Inspección de Inglés - Consejo de Educación Secundaria	Curso de perfeccionamiento para noveles docentes de inglés sin formación académica.	Montevideo, Uruguay
	Eco-Ecología e Ação	Educação Ambiental nas Águas do Pantanal.	Mato Grosso do Sul, Brasil
Alfabetização	Instituto de Formación Docente "Ercilia Guáloli de Pisano" de Paysandú e Instituto de Formación Docente "Dr. Guillermo Ruggia"	Formación de estudiantes magisteriales en el Programa de Alfabetización con la Familia CUENTA QUIEN CUENTA en el medio rural.	Paysandú, Uruguay
	Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Dirección Nacional de Gestión Educativa	Proyecto "Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial".	Buenos Aires, Argentina
Ensino em ciências	Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)	Escritura en Ciencias.	Buenos Aires, Argentina
	Instituto Formación Docente Rosario y Mercedes	Campamentos Científico Pedagógicos en la formación inicial de los docentes.	Colonia do Sacramento y Soriano, Uruguay
	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Metodologia científica ao alcance de todos -MCAT.	Rio Grande do Norte, Brasil
Impacto das tecnologias	Programa CINEDUCA, del Consejo de Formación en Educación	CINEDUCA	Montevideo, Uruguay
	Instituto de Tecnologías en Detección y Astroparticulas, ITeDA (CNEA-CONICET-UNSAM)	Astronomía e inclusión: un espacio de aprendizajes múltiples basado en la percepción multi-sensorial de la naturaleza.	Mendoza, Argentina
	Universidade Estadual de Londrina	GEPE- Grupo de Estudos em Práticas de Ensino.	Londrina, Brasil

Fonte: Pasem (2016)

El PASEM considera la innovación como “Transformaciones necesarias a las que, en el campo de la educación y de la formación, conciben y ponen en marcha dispositivos nuevos o específicos y, simultáneamente, los analizan y los evalúan” (IV Bial de Educación y formación. Paris, 1998). Se trata de un conjunto de prácticas que no sólo buscan nuevas trayectorias formativas, sino, incluyen prácticas de documentación y sistematización en las que involucra el colectivo responsable de la innovación.

En esa concepción de innovación del PASEM fueron tres las experiencias premiadas de la línea de Impactos de Tecnologías (Figura 01):

El Programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación (Montevideo, Uruguay);

Astronomía e Inclusión: un espacio de aprendizajes múltiples basada en la percepción multisensorial de la naturaleza del Instituto de Tecnologías en Detección y Astropartículas del ITeDA (Mendoza, Argentina);

GEPE - Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza de la Universidade Estadual de Londrina-PR (Londrina, Brasil).

**Figura 1:** Experiencias Premiadas de 1ª Edición Premio Paulo Freire

Assuntos	Instituições	Experiências	País
Acompanhamento a docentes calouros	Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández	Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente.	Buenos Aires, Argentina
	Inspección de Inglés - Consejo de Educación Secundaria	Curso de perfeccionamiento para noveles docentes de inglés sin formación académica.	Montevideo, Uruguay
	Ecoa-Ecologia e Ação	Educação Ambiental nas Águas do Pantanal.	Mato Grosso do Sul, Brasil
Alfabetização	Instituto de Formación Docente "Ercilia Guidal de Pisano" de Paysandú e Instituto de Formación Docente "Dr. Guillermo Ruggia"	Formación de estudiantes magisteriales en el Programa de Alfabetización con la Familia CUENTA QUIEN CUENTA en el medio rural.	Paysandú, Uruguay
	Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Educativa	Proyecto "Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial".	Buenos Aires, Argentina
Ensino em ciências	Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)	Escritura en Ciencias.	Buenos Aires, Argentina
	Instituto Formación Docente Rosario y Mercedes	Campamentos Científico Pedagógicos en la formación inicial de los docentes.	Colonia do Sacramento y Soriano, Uruguay
	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Metodologia científica ao alcance de todos -MICAT.	Rio Grande do Norte, Brasil
Impacto das tecnologias	Programa CINEDUCA, del Consejo de Formación en Educación	CINEDUCA	Montevideo, Uruguay
	Instituto de Tecnologías en Detección y Astropartículas, ITeDA (CNEA-CONICET-UNSAM)	Astronomía e Inclusión: un espacio de aprendizajes múltiples basado en la percepción multi-sensorial de la naturaleza.	Mendoza, Argentina
	Universidade Estadual de Londrina	GEPE - Grupo de Estudos em Práticas de Ensino.	Londrina, Brasil

Fuente: Pasem (2016)

Os representantes das experiências premiadas foram convidados para participar do *Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiências Inovadoras*, realizado em Colonia Del Sacramento, no Uruguai nos dias 24 e 25 de novembro de 2014.

O encontro foi formatado para o compartilhamento das experiências com o objetivo de discutir e sistematizar um evento, por categoria, para a disseminação de suas atividades. O grupo formado por Gladys Marquisio e Cecilia Echeverry do Cineeduca, Alex Mancilia e Silvina Perez do ITeDA e Elisa Emi Tanaka e Milena Kanashiro do GEPE-UDEL.

Durante a reunião do grupo, observou-se que todas as experiências da categoria Impacto das Tecnologias, principalmente Cineeduca e Astronomia e Inclusão são estratégias de ensino por meio de metodologias ativas, conceito norteador da proposta para o evento para ampliar o alcance das ações inovadoras premiadas. Outra discussão foi a otimização da aplicação dos recursos com o foco de beneficiar um maior número de professores potencializando a disseminação das experiências. Nesse sentido, a inserção da experiência do Ensino de Ciências - metodologia científica ao alcance de todos da Universidade Federal do Semi-Árido foi incluída com o objetivo de fundamentar cientificamente todas as demais experiências.

Assim, o evento foi formatado em três módulos: 1) Módulo de Conhecimento; 2) Módulo de Intercâmbio de Experiências de Metodologias Ativas; 3) Módulo de Fechamento, com a concepção gepeana de “Tudo junto e misturado”. A idealização de oficinas das experiências premiadas para a ampliação de possibilidades de construção da profissão docente, sendo entendida como uma das profissões transformadoras do mundo.

Los representantes de las experiencias premiadas fueron invitados para participar del *Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras*, realizado en Colonia del Sacramento, en Uruguay los días 24 y 25 de noviembre de 2014.

El encuentro fue formateado para compartir las experiencias con el objetivo de discutir y sistematizar un evento, por categoría, para la disseminación de sus actividades. El grupo formado por Gladys Marquisio y Cecilia Echeverry del Cineduca, Alex Mancilia y Silvina Perez del ITeDA y Elisa Emi Tanaka y Milena Kanashiro del GEPE-UDEL decidió que se realizaría en Brasil bajo la coordinación del GEPE, con la colaboración de todos, dirigido a la disseminación de las Metodologías Activas de Aprendizaje.

Durante la reunión de planificación del grupo, se observó que todas las experiencias de la categoría Impacto de las Tecnologías, principalmente Cineduca y Astronomía e Inclusión son estrategias de enseñanza por medio de metodologías activas, concepto orientador de la propuesta para el evento que objetivó ampliar el alcance de las acciones innovadoras premiadas. Otra discusión fue la optimización de la aplicación de los recursos con el enfoque de beneficiar un mayor número de profesores potenciando a la disseminación de las experiencias. En ese sentido, la inserción de la experiencia de la Enseñanza de Ciencias - metodología científica al alcance de todos de la Universidade Federal do Semi-Árido fue incluida con el objetivo de fundamentar científicamente todas las otras experiencias.

Así, el evento fue formateado en tres módulos: 1) Módulo de Conocimiento; 2) Módulo de Intercambio de Experiencias de Metodologías Activas; 3) Módulo de Cierre, con la concepción GEPEana de “Tudo junto e misturado” [Todo junto y mezclado]. La idealización de talleres de las experiencias premiadas para la ampliación de posibilidades de construcción de la profesión docente, siendo entendida como una de las profesiones transformadoras del mundo.

A documentação das estratégias e ações como consolidação e aproximação dos docentes e demais envolvidos nos processos de formação por meio da publicação de protocolos funcional, foram práticos, úteis e sensíveis para que a experiência pudesse ser reproduzida. Neste aspecto a documentação visual se tornou importante para a comprovação e demonstração das experiências.

O Intercâmbios de Metodologias Ativas proposto reforça que a Inovação se consolida de forma coletiva, com a formação de redes de conhecimentos e colaboração entre todos os membros de diversas áreas de formação.

Toda a planificação das estratégias e ações baseia-se em objetivos claros, porém flexíveis, construídos coletivamente como estratégia de adesão e acolhimento daqueles que objetivam a melhoria da qualidade da formação docente. Na síntese para a concepção do Intercâmbio foram agregadas: a experiência do GEPE como organizador das ações em um espaço institucionalizado para desenvolver a integração dos vários saberes; a contextualização inicial da Prof<sup>ª</sup>. Léa Anastasiou embasa a atividade docente e sua organização por meio de matrizes curriculares; a Metodologia Científica ao alcance de todos desmitifica e simplifica as bases científicas essenciais para a construção do conhecimento; o Cineduca propõe uma nova linguagem de comunicação e, a Astronomia e Inclusão ensina como transformar o abstrato em concreto tornando a aprendizagem significativa.

O sucesso e a continuidade deve ser alicerçado institucionalmente, buscando atender a evolução do ser humano estudante, priorizando o seu aprendizado e, conseqüentemente o verdadeiro apreender do conhecimento.

La documentación de las estrategias y acciones como consolidación y acercamiento de los docentes y otros involucrados en los procesos de formación por medio de la publicación de protocolos funcional, prácticos, útiles y sensibles fue una de las prioridades para que la experiencia pudiera ser reproducida y ampliada. En este aspecto la documentación visual se volvió importante herramienta para la comprobación y expresión de las experiencias.

El Intercambio de Metodologías Activas propuesto refuerza que la Innovación se consolida de forma colectiva, con la formación de redes de conocimientos y colaboración entre todos los miembros de distintas áreas de formación.

Toda la planificación de las estrategias y acciones se basa en objetivos claros, sin embargo flexibles, construidos colectivamente como estrategia de adhesión y acogida de aquellos que buscan la mejora de la calidad de la formación docente. En síntesis, para la concepción del Intercambio fueron agregadas: la experiencia del GEPE como organizador de las acciones en un espacio institucionalizado que busca desarrollar la integración de los varios saberes; la contextualización inicial de Profa. Lea Anastasiou basando la actividad docente y su organización por medio de matrices curriculares; la Metodología Científica al alcance de todos que desmitifica y simplifica las bases científicas esenciales para la construcción del conocimiento; el Cineduca que propone una nueva lenguaje de comunicación y, la Astronomía e Inclusión que enseña cómo transformar lo abstracto en concreto volviendo el aprendizaje significativo.

El éxito y la continuidad de todo que aprendemos y buscamos debe fundarse institucionalmente, buscando atender la evolución del ser humano estudiante, priorizando su aprendizaje y, consecuentemente el verdadero aprehender del conocimiento.

A questão temporal é necessária para a incubação reflexiva e o desenvolvimento de um aperfeiçoamento da construção coletiva, com o processo de qualificação e enriquecimento das experiências.

Mas o mais importante é o comprometimento das pessoas e seu envolvimento, conquistado principalmente com a escuta qualificada dos envolvidos e o consenso das decisões.

Há necessidade de espaços para desenvolver a inovação e este espaço é o GEPE, inclusive para o estabelecimento de critérios claros para qualificar e mensurar o valor da inovação e o impacto da proposta.

Os mecanismos para a institucionalização foram resoluções e portarias que tornaram este espaço e seus membros como oficiais da IES.

É inovador na institucionalização desse espaço de integração, na captação de recursos disponíveis e na criatividade em otimizá-los para todos outros cursos, na proposta de ouvir as demandas e definir estratégias para saná-las e, é inovador porque esse movimento extrapolou o âmbito universitário em atividades extensionistas, locais de efetiva prática profissional.



La cuestión temporal es necesaria para la incubación reflexiva y el desarrollo de un perfeccionamiento de la construcción colectiva, con el proceso de calificación y enriquecimiento de las experiencias.

Pero lo más importante es el comprometimiento de las personas y su participación, alcanzada principalmente con la escucha calificada de los involucrados y el acuerdo de las decisiones.

Hay la necesidad de espacios para desarrollar la innovación y este espacio es el GEPE, inclusive para la determinación de criterios claros para calificar y valorar la innovación y el impacto de la Propuesta.

Los mecanismos para la institucionalización fueron resoluciones y reglamentaciones que vuelven este espacio y sus miembros como oficiales de la IES.

Es innovador en la institucionalización de ese espacio de integración, en la captación de recursos disponibles y en la creatividad en optimizarlos para todos otros cursos, en la propuesta de oír las demandas y definir estrategias para sanarlas y, es innovador porque ese movimiento extrapoló el ámbito universitario en actividades extensionistas, locales de efectiva práctica profesional.

## **Intercâmbio Internacional de Metodologias Inovadoras de Ensino Aprendizagem:**

A formação docente no ensino superior vai além do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no seu fazer profissional e se amplia ao processo de organização e gestão institucional com as questões gerais com as quais se deparam as demandas das instituições educativas. No que se refere aos aspectos relacionados à aprendizagem docente do professor do ensino superior, podemos dizer que, ao iniciar a docência, os professores, em sua maioria, não foram submetidos a um processo de iniciação ou de formação “no e para” o exercício docente. Apesar das experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior o predomínio do despreparo e certo desconhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e ainda ao conhecimento pedagógico que se refere ao como ensinar, para que ensinar e porque ensinar. Para contribuir com a atividade docente no ensino superior, o GEPE foi criado na Universidade Estadual de Londrina, em 2011, tendo em vista contribuir com a qualidade do ensino na educação superior.

Diante dos desafios que se apresentam na contemporaneidade, nosso foco direcionou-se para dar suporte a ação do professor em sua formação continuada tanto no aprimoramento do processo ensino e aprendizagem, quanto na operacionalização das demandas administrativas que se constituem como funções das atividades docentes. Incluem-se nesse cenário, ações de ordem individual e coletiva, bem como integradoras e de planejamento estratégico, repensando as práticas docentes, o perfil do egresso e propondo políticas educacionais institucionais visando atender as demandas da comunidade acadêmica.

## Intercambio Internacional de Metodologías Innovadoras de Enseñanza y Aprendizaje

La formación docente en la enseñanza superior va más allá del desarrollo de la enseñanza, de la investigación y de la extensión en su hacer profesional y se amplía al proceso de organización y gestión institucional con las cuestiones generales con las que se encuentran las demandas de las instituciones educativas. En lo que se refiere a los aspectos relacionados al aprendizaje docente del profesor de enseñanza superior, podemos decir que, al iniciar la docencia, los profesores, en su mayoría, no fueron sometidos a un proceso de iniciación o de formación “en el y para” el ejercicio docente. A pesar de las experiencias significativas y trayectorias de estudios en su área de conocimiento específica, es común en las diferentes instituciones de enseñanza superior el predominio de la falta de preparación y determinado desconocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y todavía al conocimiento pedagógico que se refiere a cómo enseñar, para qué enseñar y por qué enseñar. Para contribuir con la actividad docente en la enseñanza superior, el Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza (GEPE), fue creado en la Universidade Estadual de Londrina en 2011 con la intención de aportar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

Delante de los desafíos que se presentan en la contemporaneidad, nuestro enfoque se direccionó para dar soporte a la acción del profesor en su formación continua tanto en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, como en la operacionalización de las demandas administrativas que se constituyen como funciones de las actividades docentes. Se incluyen en ese escenario, acciones de orden individual y colectiva, así como integradoras y de planificación estratégica, repensando las prácticas docentes, el perfil del egresado y proponiendo políticas educativas institucionales para atender las demandas de la comunidad académica.

Nesta direção, enfrentar os desafios da Docência Universitária foi o que o GEPE se propôs a partir da adesão de professores das mais diversas áreas de conhecimento (com representação de todos os centros de estudos), mantendo objetivos e interesses comuns à docência nas diversas áreas, a fim de contribuir a partir da diversidade da formação profissional de cada curso para refletir e reconstruir sobre o ser docente.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo GEPE desde 2011 (cursos, palestras, oficinas, mesas redondas e outras), destacamos a organização do Projeto de Intercâmbio de Experiências – TICs PASEM – Mercosul.

Tem-se como objetivo relatar a organização e realização das atividades do Evento de Ensino e Extensão: “Intercâmbio Internacional de Metodologias Inovadoras de Ensino Aprendizagem”, com a carga horária de 40 horas foi proposto pelo GEPE no período de 26 a 29/10/2015 na Universidade Estadual de Londrina<sup>9</sup>, Paraná, Brasil.

O GEPE, por sua essência, é um grupo que trabalha a ação docente e gestão curricular e a organização deste evento procurou, em todas suas facetas, realizar a interação deste contexto com o evento. Contando com os membros focados na qualidade do ensino superior extremamente motivado, observamos que estas qualidades “contagiaram” os membros do PASEM, que devido às inúmeras trocas de e-mails chegaram à Londrina percebendo este clima de interação e trabalho, o que ocorreu em todo o evento, conforme narrado nas avaliações finais que serão relatadas ao longo do artigo. Estas características foram essenciais para atingir o objetivo final do evento.

---

<sup>9</sup> Devido conjunturas políticas, a Universidade Estadual de Londrina permaneceu em greve por 03 meses, o que causou um atraso na data de realização do evento

En esta dirección, enfrentar los desafíos de la Docencia Universitaria fue lo que el GEPE se propuso a partir de la adhesión de profesores de las más distintas áreas de conocimiento (con representación de todos los centros de estudios), manteniendo objetivos e intereses comunes a la docencia en las diversas áreas, a fin de contribuir a partir de la diversidad de la formación profesional de cada curso para reflexionar y reconstruir sobre el ser docente.

Entre las diversas actividades desarrolladas por el GEPE desde 2011 (cursos, conferencias, talleres, mesas redondas y otras), destacamos la organización del Proyecto de Intercambio de Experiencias – TICs PASEM – Mercosur.

Tuvo el objetivo relatar la organización y realización de las actividades del Evento de Enseñanza y Extensión: “Intercambio Internacional de Metodologías Innovadoras de Enseñanza y Aprendizaje”, con carga horaria de 40 horas fue propuesto por el GEPE en el período de 26 a 29/10/2015 en la Universidade Estadual de Londrina<sup>10</sup>, Paraná, Brasil.

El GEPE, por su esencia, es un grupo que trabaja la acción docente y gestión curricular y la organización de este evento buscó, en todas sus facetas, realizar la interacción de este contexto con el evento. Contando con los miembros comprometidos en la calidad de la enseñanza superior extremadamente motivados, observamos que estas calidades “contagiaron” los miembros del PASEM, que debido a los inúmeros intercambios de e-mails llegaron a Londrina entendiendo este clima de integración y trabajo, lo que ocurrió en todo el evento, conforme narrado en las evaluaciones finales que se relatarán a lo largo del artículo. Estas características fueron esenciales para alcanzar el objetivo final del evento.

---

<sup>10</sup> Debido contextos políticos, la Universidade Estadual de Londrina permaneció en huelga por 03 meses, lo que causó un retraso en la fecha de realización del evento.

A organização do evento ficou sob responsabilidade do GEPE/UEL. Foram realizadas reuniões quinzenais do grupo e próximo ao evento, as reuniões foram semanais. O grupo se dividiu em equipes responsáveis por cada setor do evento, sendo: Secretaria, compras, divulgação, produção científica, avaliação, transporte, infraestrutura. Todas as etapas foram documentadas, fotografadas e publicadas pela Agência UEL. O evento se propôs a contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento profissional da formação docente da Argentina no Brasil, no Paraguai e na Argentina. O público foi composto por todos os coordenadores e vice-coordenadores de colegiados da UEL (90 docentes) e por aqueles, entre os 87 contratados no mais recente no concurso realizado pela instituição, que aceitaram o convite para participar.

A conferência de abertura foi realizada dia 26, às 19 horas, no Anfiteatro Cyro Grossi, do Centro de Ciências Biológicas/CCB, pela professora brasileira Dr<sup>a</sup>. Léa das Graças Camargos Anastasiou. As inscrições foram gratuitas, com vagas limitadas.

Destacamos a importância que o PASEM apresenta na qualidade da educação dos em alguns países da América Latina, uma vez que tem como objetivo geral contribuir para melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai.

## Considerações Finais

Durante o *Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiências Inovadoras*, os premiados na categoria Impactos de Tecnologias definiram, no workshop estratégias de disseminação dos trabalhos. Deliberaram para a realização de um evento internacional na UEL devido a sua dimensão e infraestrutura.

La organización quedó bajo responsabilidad del GEPE/UEL. Se realizaron reuniones quincenales del grupo y próximo al evento, las reuniones fueron semanales. El grupo se dividió en equipos responsables por cada sector del evento, siendo: Secretaría, compras, divulgación, producción científica, evaluación, transporte, infraestructura. Todas las etapas fueron documentadas, fotografiadas y publicadas por la Agencia UEL. El evento se propuso a contribuir para la mejora de la calidad de la educación por medio del fortalecimiento profesional de la formación docente en Argentina, en Brasil, en Paraguay y en Uruguay. El público se formó por todos los coordinadores e vice-coordinadores de órganos colegiados de UEL (90 docentes) y por aquellos, entre los 87 contratados en el reciente concurso realizado por la institución, que aceptaron la invitación para participar.

La conferencia de apertura se realizó el día 26, a las 19 horas, en el Anfiteatro Cyro Grossi, del CCB [Centro de Ciencias Biológicas], por la profesora brasilera Dra. Léa Anastasiou. Las inscripciones fueron gratuitas, con vacantes limitadas.

Destacamos la importancia que el PASEM presenta en la calidad de la educación en algunos países de Latinoamérica, ya que tiene como objetivo general contribuir para la mejora de la calidad de la educación por medio del fortalecimiento de la formación profesional docente en los países del MERCOSUR.

## Consideraciones Finales

Durante el *Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras*, los premiados en la categoría Impactos de Tecnologías definieron estrategias de disseminación de los trabajos. Decidieron para la realización de un evento internacional en UEL debido a la característica de su iniciativa premiada, su dimensión e infraestructura.

Os projetos apresentados<sup>11</sup> no evento: “Uso Básico e Pedagógico de Estratégias de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)”, do Paraguai, “A Produção Audiovisual nas Práticas de Ensino - CINEDUCA” (Uruguai), “Astronomia e Inclusão” (Argentina) e “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (Brasil/UFERSA), estrategicamente como oficinas e com a participação de professores, das mais diversas áreas de conhecimento em um mesmo espaço, proporcionaram a vivência do saber.

As reflexões, após a experiência das oficinas, trouxeram desdobramentos em suas áreas específicas, transformando práticas pedagógicas, por meio de formas lúdicas e proporcionando um conhecimento compartilhado do aprender fazendo.

## Referências

PROGRAMA DE APOIO AO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (PASEM). Disponível em: <http://www.pasem.org/pt/concurso/>  
Acesso em: 10 jan.2016.

---

<sup>11</sup> Vieram do Paraguai, Antonia Elizabeth Orrego Benitez, Maria Liz Martínez Isfrán, Herenia Beatriz Gonzáles Osório e Nidia Mabel Vargas Lopez; do Uruguai, Johanna Holt, Graciela Acerbi, Cecília Etcheverry e Silvana Espiga; da Argentina, são esperadas Beatriz Garcia e Silvina Perez. Também estão na UEL Magali Gomez Kort, do PASEM, e Catarina de Almeida Santos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.



Los proyectos presentados<sup>12</sup> en el evento: “Uso Básico y Pedagógico de Estrategias de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)”, del Paraguay, “La Producción Audiovisual en las Prácticas de Enseñanza - CINEDUCA” (Uruguay), “Astronomía e Inclusión” (Argentina) y “ Metodología Científica al Alcance de Todos” (Brasil/UFSA), estratégicamente como talleres y con la participación de profesores, de las más distintas áreas de conocimiento en un mismo espacio, proporcionaron la experiencia del saber.

Las reflexiones, tras la experiencia de los talleres, aportaron desdoblamientos en sus áreas específicas, transformando prácticas pedagógicas, por medio de formas lúdicas y proporcionando un conocimiento compartido del aprender haciendo.

---

<sup>12</sup> Vinieron de Paraguay, Antonia Elizabeth Orrego Benitez, Maria Liz Martínez Isfrán, Herenia Beatriz González Osório y Nidia Mabel Vargas Lopez; de Uruguay, Johanna Holt, Graciela Acerbi, Cecilia Etcheverry y Silvana Espiga; da Argentina, se esperan Beatriz Garcia y Silvina Perez. También están en UEL Magali Gomez Kort, del PASEM, y Catarina de Almeida Santos, del CAPES.

## PROGRAMA CINEDUCA<sup>1</sup> - EDUCAR O OLHAR: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

*Cecilia Etcheverry<sup>2</sup>*

*Graciela Acerbi<sup>3</sup>*

*Silvana Espiga<sup>4</sup>*

*Johanna Holt<sup>5</sup>*

### O que se ensina e o que se aprende quando educamos em audiovisual?

O Programa Cineduca oferece educação audiovisual aos estudantes de formação docente de todo país. Trabalha a partir da ótica de que a formação na linguagem audiovisual é uma questão de direito cidadão, no que se entende que todo cidadão da sociedade atual, globalizada e trespassada pela comunicação midiática, deve ter as capacidades de compreender e interpretar com reflexão crítica as mensagens audiovisuais com as quais convive diariamente, assim como também ser capaz de produzir de forma correta e inteligível seus próprios discursos audiovisuais. Somente apropriando-se destes conhecimentos e capacidades poderá ter um desenvolvimento pleno como pessoa, compreender o mundo em que vive e participar ativamente de sua cultura.

---

<sup>1</sup> Conselho de Formação em Educação/Administração Nacional de Educação Pública/ Uruguai.

<sup>2</sup> Graduada em Educação e TIC. Coordenadora Pedagógica do Programa Cineduca. Professora no Conselho de Formação em Educação-Uruguai. Email: ceciliaetche@gmail.com

<sup>3</sup> Professora de História. Diploma Educação e TIC. Coordenadora Audiovisual do Centro do Cineduca. Email: graacerbi@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em História. Coordenadora Audiovisual em Institutos Normais de Montevideu-Cineduca. Professora no Conselho de Formação em Educação-Uruguai. Email: silvanaespiga@gmail.com

<sup>5</sup> Graduada em Educação Inicial. Coordenadora Audiovisual do Programa Cineduca. Email: jahaholt@gmail.com

## PROGRAMA CINEDUCA<sup>6</sup> - EDUCAR LA MIRADA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

*Cecilia Etcheverry<sup>7</sup>*

*Graciela Acerbi<sup>8</sup>*

*Silvana Espiga<sup>9</sup>*

*Johanna Holt<sup>10</sup>*

### ¿Qué se enseña y qué se aprende cuando educamos en audiovisual?

El Programa Cineduca brinda educación audiovisual a los estudiantes de formación docente de todo el país. Trabaja desde la óptica de que la formación en el lenguaje audiovisual es una cuestión de derecho ciudadano, en el entendido de que todo ciudadano de la sociedad actual, globalizada y atravesada por la comunicación mediática, debe tener las capacidades de comprender e interpretar desde la reflexión crítica los mensajes audiovisuales con los que convive a diario así como también ser capaz de producir de forma correcta e inteligible sus propios discursos audiovisuales. Solo apropiándose de estos conocimientos y capacidades podrá tener un desarrollo pleno como persona, comprender el mundo en que vive y participar activamente de su cultura.

---

<sup>6</sup> Consejo de Formación en Educación/Administración Nacional de Educación Pública/ Uruguay.

<sup>7</sup> Maestra en Educación y TIC. Coordinadora Pedagógica del Programa Cineduca. Profesora en Consejo de Formación en Educación-Uruguay.Email: ceciliaetche@gmail.com

<sup>8</sup> Profesora de Historia. Diploma Educación y TIC. Coordinadora Audiovisual de Centro de Cineduca. Email: graacerbi@gmail.com

<sup>9</sup> Magíster Historia. Coordinadora Audiovisual en Institutos Normales de Montevideo-Cineduca. Profesora en Consejo de Formación en Educación-Uruguay.Email: silvanaespiga@gmail.com

<sup>10</sup> Maestra Educación Inicial. Coordinadora Audiovisual del Programa Cineduca. Email: jahaholt@gmail.com

Por isto se considera imprescindível que todos os docentes, de todas as especialidades e disciplinas, possam dominar os conhecimentos da linguagem audiovisual para integrar em suas aulas práticas de ensino as quais considerem a linguagem e a produção audiovisual. Através destas estratégias metodológicas de ver e produzir audiovisuais se pretende desenvolver competências nos futuros docentes em três áreas: audiovisuais, pedagógicas e artísticas. Por meio das experiências de ver e fazer cinema, os estudantes de formação docente desenvolvem seu capital cultural e seus marcos de referência, encontram uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão, e assumem a responsabilidade de ser docentes edu-comunicadores, isto é, formadores em educação audiovisual.

De acordo com Joan Ferrés Prats (2007) a educação audiovisual procura aprofundar-se em seis dimensões de conhecimento: a Linguagem Audiovisual em si, os saberes tecnológicos implicados no audiovisual, os processos de realização e distribuição da produção audiovisual, as formas de recepção, o estudo do público alvo desta produção e as dimensões éticas e estéticas envolvidas.

A aquisição destes saberes e as experiências de trabalho vivenciadas no processo de aprendizagem através da participação de projetos de produção audiovisual, permitirá aos estudantes o desenvolvimento de múltiplas competências em nível pessoal. Desde o ponto de vista cultural e de seu sentido crítico, ajudará a interpretar, a analisar modelos e papéis culturais pré-estabelecidos, a questionar-se sobre representações culturais e sociais próprias. Também desenvolverá sua capacidade criadora, sua possibilidade de imaginar o novo e de criar soluções de acordo com seus colegas. Desde o ponto de vista social, ajudará em suas capacidades de participação, de tolerância frente às ideias dos demais, sua capacidade de diálogo e de negociação tendo que buscar posturas mediadas dentro de sua equipe de trabalho.

Por esto se considera imprescindible que todos los docentes, de todas las especialidades y asignaturas, puedan dominar los conocimientos del lenguaje audiovisual para integrar en sus clases prácticas de enseñanza que consideren el lenguaje y la producción audiovisual. A través de estas estrategias metodológicas de ver y hacer audiovisuales se pretende desarrollar competencias en los futuros docentes en tres áreas: audiovisuales, pedagógicas y artísticas. A través de las experiencias de ver y hacer cine, los estudiantes de formación docente desarrollan su capital cultural y sus marcos de referencia, encuentran una herramienta de apoyo para el desarrollo de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, y asumen la responsabilidad de ser docentes educadores, es decir formadores en educación audiovisual.

En acuerdo con Joan Ferrés Prats (2007) la educación audiovisual procura profundizar en seis dimensiones de conocimiento: el Lenguaje Audiovisual en sí mismo, los saberes tecnológicos implicados en el audiovisual, los procesos de realización y distribución de la producción audiovisual, las formas de recepción, el estudio de audiencias de esta producción y las dimensiones éticas y estéticas involucradas.

La adquisición de estos saberes y las experiencias de trabajo vividas en el proceso de aprendizaje a través de la participación de proyectos de producción audiovisual, permitirá a los estudiantes el desarrollo de múltiples competencias a nivel personal. Desde el punto de vista cultural y de su sentido crítico, le ayudará a interpretar, a analizar modelos y roles culturales preestablecidos, a cuestionarse representaciones culturales y sociales propias. También desarrollará su capacidad creadora, su posibilidad de imaginar lo nuevo y de inventar soluciones en acuerdo con sus compañeros. Desde el punto de vista social, ayudará en sus capacidades de participación, de tolerancia frente a las ideas de los demás, su capacidad de diálogo y de negociación teniendo que buscar posturas mediadas dentro de su equipo de trabajo.

Participar de um projeto de realização audiovisual também o ajudará a desenvolver competências comunicativas relacionadas à estruturação de seu discurso, e à capacidade de fundamentar suas ideias. O trabalho em equipe exigirá também a organização da atividade desempenhando diversos papéis, assumindo responsabilidades em prol de um objetivo comum ao grupo, priorizando o trabalho colaborativo frente à competência. A diversidade de papéis a desempenhar nas experiências de criação audiovisual e o grau de comprometimento afetivo e intelectual que requer, permite a integração dos estudantes de diversas capacidades e potencialidades, melhorando a interação social dos grupos, criando laços afetivos e espirituais. Por outro lado, os jovens criam e podem projetar nas telas suas criações reafirmando sua autoestima e melhorando as percepções de si mesmos.

Dessa forma o trabalho em equipe de produção audiovisual implica o planejamento de tarefas em função de uma meta comum que é a realização de produto audiovisual e a autoavaliação do realizado, o que desenvolve a capacidade de prever, de antecipar, de autocontrolar a ação e de autoavaliar as conquistas obtidas com base nos objetivos traçados.

Por sua vez, no que se refere à instituição educativa e de formação de educadores, a prática de ver e fazer cinema permite um enorme enriquecimento da própria instituição educativa e contribui com enormes valores à atividade acadêmica.

Em primeiro lugar, o papel do educador em si se vê modificado. O desenvolvimento de projetos audiovisuais, como prática de ensino, permite ao docente assumir um novo papel dentro da sala de aula, deslocando-se de um lugar de concentração e distribuição de saber a outro de acompanhante dos processos de aprendizagem, centrados nas atividades e trabalhos que desenvolvem os alunos. O docente então colabora com o conhecimento em função das necessidades que surgem durante o andamento do projeto e em função deste.

Participar de un proyecto de realización audiovisual también le ayudará a desarrollar competencias comunicativas relacionadas a la estructuración de su discurso, y a la capacidad de fundamentar sus ideas. El trabajo en equipo requerirá también la organización de la actividad desempeñando diversos roles, asumiendo responsabilidades en pro de un objetivo común al grupo, priorizando el trabajo colaborativo frente a la competencia. La diversidad de roles a desempeñar en las experiencias de creación audiovisual y el grado de involucramiento afectivo e intelectual que requiere, permite la integración de estudiantes de diversas capacidades y potencialidades, mejorando la integración social de los grupos creando lazos afectivos y espirituales. Por otra parte, los jóvenes crean y pueden proyectar en las pantallas sus creaciones reafirmando su autoestima y mejorando las percepciones de sí mismos.

Así mismo el trabajo en el equipo de producción audiovisual implica la planificación de tareas en función de una meta común que es la realización del producto audiovisual y la autoevaluación de lo realizado, lo que desarrolla la capacidad de prever, de anticipar, de autocontrolar la acción y de autovalorar los logros obtenidos en base a objetivos trazados.

A su vez, a nivel de la institución educativa y de la formación de educadores, las prácticas de ver y hacer cine permiten un enorme enriquecimiento de la propia institución educativa y aportan enormes valores a la actividad académica.

En primer lugar, el rol del educador en sí mismo se ve modificado. El desarrollo de proyectos audiovisuales como práctica de enseñanza permite al docente asumir un nuevo rol dentro del aula, desplazándose desde un lugar de concentración y distribución de saber a otro de acompañante de los procesos de aprendizaje centrados en las actividades y trabajos que desarrollan los alumnos. El docente entonces aporta el conocimiento en función de las necesidades que surgen durante la marcha del proyecto y en función de este.

Em segundo lugar, permite ao docente interagir em projetos de trabalho em conjunto com colegas de outras disciplinas, permitindo ao estudante uma abordagem mais interativa e complexa dos conteúdos disciplinares, superando a fragmentação do conhecimento que pode produzir ao trabalhar as disciplinas separadamente.

Em terceiro lugar, a realização de curtas-metragens como prática de ensino possibilita fortalecer a bagagem de recursos educativos usados pelo docente, podendo ser o professor o próprio realizador dos recursos audiovisuais que usa, contextualizando-os em função de seus estudantes, sua forma e seu planejamento. Também o professor adquire ferramentas para reutilizar recursos já existentes reeditando-os em função de seu grupo.

Em quarto lugar, o trabalho de investigação dos docentes se vê fortalecido pela educação audiovisual, já que é possível usar o audiovisual como técnica investigativa através do registro audiovisual de testemunhos e documentações. Mais que isso, produzir um curta-metragem audiovisual a partir da pesquisa realizada, pode se constituir em um produto próprio da pesquisa, o qual serve para a difusão dos conhecimentos construídos por ela, consegue comunicá-los de forma mais expressiva.

Finalmente, para terminar não devemos esquecer que, as competências desenvolvidas em comunicação audiovisual pelos professores e estudantes da instituição possibilitam muitas vezes a concretização de projetos conjuntos com outras instituições da comunidade, mediam inter-relações institucionais e veiculam conteúdos compartilhados entre diversos atores sociais. Dessa forma fortalece a capacidade comunicativa da instituição, seus docentes e estudantes, que se transformam em agentes ativos e participativos nos contextos de comunicação midiáticos da sociedade atual, cinema, tv, redes sociais, mediante o uso da comunicação audiovisual.



En segundo lugar, le permite al docente integrarse en proyectos de trabajo en conjunto con colegas de otras disciplinas, permitiendo al estudiante un abordaje más integrado y complejo de los contenidos disciplinares, superando la fragmentación del conocimiento que puede producir el trabajar las asignaturas separadamente.

En tercer lugar, la realización de cortometrajes como práctica de enseñanza posibilita fortalecer el bagaje de recursos educativos usados por el docente, pudiendo ser el profesor el propio realizador de los recursos audiovisuales que usa, contextualizándolos en función de sus estudiantes, su modalidad y su planificación. También el profesor adquiere herramientas para reutilizar recursos ya existentes re-editándolos en función de su grupo.

En cuarto lugar, el trabajo de investigación de los docentes se ve fortalecido por la educación audiovisual, ya que es posible usar el audiovisual como técnica investigativa a través del registro audiovisual de testimonios y documentaciones. Pero además, producir un cortometraje audiovisual a partir de la investigación realizada, puede constituirse en un producto propio de la investigación, sirve a la difusión de los conocimientos construidos por ella, logra comunicarlos de forma más expresiva.

Finalmente, para terminar no debemos olvidar que, las competencias desarrolladas en comunicación audiovisual por los profesores y estudiantes de la institución posibilitan muchas veces la concreción de proyectos conjuntos con otras instituciones de la comunidad, median interrelaciones institucionales y vehiculizan contenidos compartidos entre diversos actores sociales. Así mismo fortalece la capacidad comunicativa de la institución, sus docente y estudiantes, que se transforman en agentes activos y participativos en los contextos de comunicación mediáticos de la sociedad actual, cine, tv, redes sociales, mediante el uso de la comunicación audiovisual.

Apropriando-se da linguagem audiovisual os estudantes e os professores se tornam produtores de discursos que se fazem presentes na sociedade, legitimam suas vozes, opiniões e formas de ver o mundo, fortalecem a identidade cultural de suas comunidades.

## **Avaliação final do Intercâmbio de Metodologias de Experiências e Metodologias Ativas - Cineduca**

*As Jornadas de trabalho se desenvolveram desde segunda-feira 26 até quinta-feira 29 de outubro, das 8:00 às 18:00 horas.*

A Jornada começou com uma reunião de todas as equipes com a Reitora da UEL Dra. Berenice Quinzani Jordão e a Pró-reitora de Graduação Dra. Ângela Maria de Sousa Lima. Esta reunião além de uma calorosa boas-vindas, originou-se do interesse para conhecermos todos os participantes do intercâmbio e para reunir informação sobre Universidade e suas particularidades. A Conferência da Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou sobre Metodologias Ativas, foi a chave para a contribuição teórica deste intercâmbio. Considerando-se que a linha de trabalho em que todas as experiências destacadas, que participaram do PASEM, tinham se apresentado na linha Inclusão das TIC no ensino, avaliamos muito positivamente que o eixo do encontro se descentralizasse das TIC em si, para posicionar-se na oportunidade que oferecem as TIC na educação para desenvolver práticas docentes inovadoras na área didática. Coloca-se o docente em um papel que supera a transmissão do saber para transformar-se em um mediador entre o saber e o estudante, centra-se a aprendizagem na atividade do aluno que coloca em jogo o conhecimento em função de um projeto de trabalho na sala de aula, alcançando uma aprendizagem situada e mais complexa.

Apropiándose del lenguaje audiovisual los estudiantes y los profesores se vuelven productores de discursos que se hacen presentes en sociedad, legitiman sus voces, opiniones y formas de ver el mundo, fortalecen la identidad cultural de sus comunidades.

## **Evaluación final del intercambio de metodologías de experiencias y metodologías activas - cine educa**

*Las Jornadas de trabajo se desarrollaron desde el lunes 26 hasta el jueves 29 de octubre, de 8:00 a 18:00 hrs.*

La Jornada comenzó con una reunión de todos los equipos con la Rectora Dra. Berenise Quinzani Jordão y la vicerrectora Dra. Ângela María de Sousa Lima de la UEL. Esta reunión además de una cálida bienvenida, resultó de interés para conocernos todos los participantes del intercambio y para recabar información acerca de la universidad y sus particularidades. La Conferencia de la Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou sobre Metodologías Activas, fue clave para el aporte teórico de este intercambio. Considerando que la línea de trabajo en que todas las experiencias destacadas por PASEM que participaron, se habían presentado en la línea Inclusión de las TIC en la enseñanza, valoramos muy positivamente que el eje del encuentro se descentrara de las TIC en sí mismas, para posicionarse en la oportunidad que brindan las TIC en la educación para desarrollar prácticas docentes innovadoras en lo didáctico. Se coloca al docente en un rol que supera la transmisión del saber para transformarse en un mediador entre el saber y el estudiante, se centra el aprendizaje en la actividad del alumno que pone en juego el conocimiento en función de un proyecto de trabajo en el aula, logrando un aprendizaje situado y más complejo.

O conceito desenvolvido por Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou sobre as metodologias ativas de ensino obteve grande afinidade com nossas maneiras de trabalhar e as concepções sobre o ensino que tratamos de cumprir em nossas práticas.

Na segunda Jornada de trabalho realizou-se uma Mesa Redonda, na qual cada representante das diversas experiências expôs seu projeto. Em tal ocasião a encarregada de apresentar o Programa Cineduca foi a Profa. Cecilia Etcheverry. Isto permitiu tomar conhecimento das experiências educativas aplicadas em novas metodologias de ensino em diferentes países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). Compartilhá-las, permitiu refletir sobre nossas práticas e estratégias de trabalho em classe, comparar estruturas curriculares e metodologias empregadas.

Posteriormente, organizaram-se e realizaram-se oficinas de 4 horas cada uma para desenvolver de maneira prática cada experiência de sucesso destacada pelo PASEM. Cada oficina contou com a presença de 30 participantes aproximadamente (alunos e professores de heterogênea formação acadêmica). A partir do Programa Cineduca, iniciaram-se essas com a apresentação do mesmo. A posteriori, expuseram-se por parte dos Coordenadores locais, três propostas de trabalho voltadas ao ensino, extensão e investigação. Como exemplo tem-se o trabalho interdisciplinar sob responsabilidade da coordenadora audiovisual Johanna Holt (curta “¿A dónde vamos?” [Para onde vamos?] IFD Maldonado 2011), a experiência com as instituições educativas e a prática docente, a cargo da coordenadora audiovisual Graciela Acerbi (curta “El patio de mi escuela” [O pátio da minha escola], IFD San Ramón, 2012), os projetos de trabalho relacionados com a reflexão pedagógica e os vínculos interinstitucionais, por parte da coordenadora audiovisual Silvana Espiga (curta “Minuto de Silencio” IINN, 2014 e “Intervenciones” [Intervenções] IINN, 2014). Explica-se a importância do trabalho com base em projetos, pesquisas e construção do discurso audiovisual em sua dimensão estética.

El concepto desarrollado por la Dra: Léa das Graças Camargos Anastasiou acerca de las metodologías activas de enseñanza resultó de gran afinidad a nuestras maneras de trabajar y a las concepciones sobre la enseñanza que tratamos de llevar a cabo en nuestras prácticas.

En la segunda Jornada de trabajo se asistió a una Mesa Redonda, en la cual cada representante de las diversas experiencias expuso su proyecto. En dicha instancia la encargada de presentar el Programa Cineduca fue la Profa. Cecilia Etcheverry. Esto permitió tomar conocimiento de las experiencias educativas aplicadas en nuevas metodologías de enseñanzas en diferentes países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay). Compartir las mismas, permitió reflexionar sobre nuestras prácticas y estrategias de trabajo en el aula, comparar estructuras curriculares y metodologías empleadas.

Posteriormente, se organizaron y llevaron a cabo Talleres de 4 horas cada uno para desarrollar de manera práctica cada experiencia exitosa destacada por Pasem. Cada taller contó con la presencia de 30 participantes aproximadamente (alumnos y profesores de heterogénea formación académica). Desde el Programa Cineduca, se iniciaron los mismos con la presentación del programa en sí mismo. A posteriori, se expusieron por parte de las Coordinadores locales, tres propuestas de trabajo local orientados a la enseñanza, extensión e investigación. A saber, un ejemplo de trabajo interdisciplinar a cargo de la coordinadora audiovisual Johanna Holt (corto “¿A dónde vamos?” IFD Maldonado 2011), la experiencia con las instituciones educativas y la práctica docente, a cargo de la coordinadora audiovisual Graciela Acerbi (corto “El patio de mi escuela”, IFD San Ramón, 2012), los proyectos de trabajo relacionados con la reflexión pedagógica y los vínculos interinstitucionales, por parte de la coordinadora audiovisual Silvana Espiga (corto “Minuto de Silencio” IINN, 2014 e “Intervenciones” IINN, 2014). Se explica la importancia del trabajo en base a proyectos, pesquisas y construcción del discurso audiovisual en su dimensión estética.

No momento prático da oficina se pautaram os lemas e os ritmos de trabalho. A parte prática se organizou em grupos menores. Formaram-se quatro equipes orientadas por cada coordenador, culminando em um produto audiovisual, assistido e comentado. Ao finalizar esta etapa foi entregue as equipes uma pauta de autoavaliação do processo em grupo, nos casos em que o tempo permitiu. A possibilidade de difundir, mostrar e trabalhar a partir do programa Cineduca é uma tarefa chave para difundir novas metodologias de trabalho em classe com a linguagem audiovisual.

Destaca-se como relevante o compromisso e a boa disposição de todos os participantes das oficinas que se entregaram fluidamente à criação em equipe. A participação deles foi ativa, profunda, valorizando a complexidade da proposta que Cineduca levou adiante. Valoriza-se mormente a organização do evento em seus aspectos acadêmicos, espaços de participação e eficiente organização. Em particular, o grupo GEPE (Grupo de Estudos em Práticas de Ensino) por sua assistência contínua, calor humano e excelente disposição. Desde o ponto de vista logístico, a organização que o grupo desenvolveu foi excelente, cumprindo com horários previstos, materiais necessários como impressões e equipamento técnico, fazendo o possível para que a atividade se devolvesse com sucesso.

Mostra disto é que as doze equipes formadas puderam produzir seus exercícios audiovisuais, criando um discurso próprio com intenção comunicativa e pondo em prática as ferramentas discursivas e técnicas abordadas na oficina. De acordo com as sentenças de valorização do processo e do produto destes trabalhos práticos, todos os participantes conseguiram desempenhar de forma adequada no que se refere a: a) comunicação b) manipulação dos recursos audiovisuais c) trabalho colaborativo da equipe.

A proposta da oficina do Cineduca se encerrou com a solicitação para cada equipe de trabalho de completar um breve questionário de avaliação.

En la instancia práctica del taller se pautaron las consignas y los ritmos de trabajo. La parte práctica se organizó por subgrupos. Se formaron cuatro equipos orientados por cada coordinador, culminando con un producto audiovisual, visionado y comentado. Al finalizar esta instancia se entregó a los equipos una rúbrica de autoevaluación del proceso grupal, en los casos que el tiempo lo permitió. La posibilidad de difundir, mostrar y trabajar desde el programa Cineduca es una instancia clave para difundir nuevas metodologías de trabajo en el aula con el lenguaje audiovisual.

Se destaca como relevante el compromiso y la buena disposición de todos los participantes de los talleres que se entregaron fluidamente a la creación en equipo. Su participación fue activa, profunda, valorando la complejidad de la propuesta que Cineduca llevó adelante. Se valora altamente la organización del evento en sus aspectos académicos, espacios de participación y eficiente organización. En particular, el grupo GEPE (Grupo de Estudio de prácticas de Enseñanza) por su asistencia continua, calidez humana y excelente disposición. Desde el punto de vista logístico, la organización que desarrolló el grupo fue excelente, cumpliendo con horarios previstos, insumos necesarios como impresiones y equipamiento técnico, haciendo posible que la actividad se desarrollara en forma exitosa.

Muestra de esto es que los doce equipos conformados pudieron producir sus ejercicios audiovisuales, creando un discurso propio del equipo con intención comunicativa y poniendo en práctica las herramientas discursivas y técnicas aportadas en el taller. De acuerdo a las consignas de valoración del proceso y el producto de estos trabajos prácticos, todos los participantes lograron manejarse en forma adecuada en los rubros de a) comunicación b) manejo de los recursos audiovisuales c) trabajo colaborativo del equipo.

La propuesta de taller de Cineduca se cerró con la solicitud a cada equipo de trabajo de completar un breve cuestionario de evaluación.

Neste os participantes foram consultados sobre os problemas que surgiram no processo de trabalho, as sensações emanadas da experiência e os aspectos que consideraram inovadores, caso esses existissem. A respeito disso se identificaram problemas como a falta de tempo que deveria haver permitido assistir com maior tranquilidade os produtos audiovisuais e analisá-los; a pouca familiaridade com os equipamentos técnicos utilizados e as dificuldades para haver um consenso entre todos os integrantes da equipe quanto à ideia e aos enquadramentos. Os aspectos inovadores desde o ponto de vista do ensino que foram identificados são: uma mudança na maneira de ver, possibilidade de expressão criativa e valorização da subjetividade, seu potencial motivador para o aluno, possibilidade de discussão e intercâmbio em grupo e trabalho em equipe, multiplicidade de habilidades que envolve, poder integrar diferentes áreas de conhecimento e se realizar a partir de qualquer área do saber como estratégia de ensino. Quanto ao sentimento na atividade os participantes declararam que experimentaram felicidade, satisfação, entusiasmo, agradecimento.

O idioma não foi um impedimento para a comunicação e a compreensão geral da proposta. Cada oficina contou com a colaboração de estudantes e docentes da Licenciatura em Espanhol como língua estrangeira da UEL. Cada oficina contou também com a infraestrutura técnica solicitada, o que permitiu seu funcionamento eficiente.

A intensidade e ritmo do trabalho implementado nas oficinas do Cineduca, não permitiu participar nas outras propostas que paralelamente foram se desenvolvendo, sugestão que buscaremos implementar para futuros eventos como este.

O intercâmbio culminou em um momento geral de avaliação das equipes participantes. Avaliou-se a gestão do grupo GEPE e a experiência cotidiana de trabalho.



En el mismo los participantes fueron consultados acerca de los problemas surgidos en el proceso de trabajo, las sensaciones emanadas de la experiencia y los aspectos que consideraran innovadores si los hubiere. Al respecto se identificaron como problemas la falta de tiempo que hubiera permitido ver con mayor tranquilidad los productos audiovisuales y analizarlos; la poca familiaridad con los equipos técnicos utilizados y en un caso las dificultades para ponerse de acuerdo entre todos los integrantes del equipo en la idea y los encuadres. Los aspectos innovadores desde el punto de vista de la enseñanza que fueron identificados fueron: un cambio en la forma de ver, posibilidad de expresión creativa y valoración de la subjetividad, su potencial motivador para el alumno, posibilidad de discusión e intercambio grupal y trabajo en equipo, multiplicidad de habilidades que involucra, puede integrar diferentes áreas de conocimiento y realizarse desde cualquier área de saber como estrategia de enseñanza. En cuanto a como se sintieron en la actividad los participantes declaran que experimentaron felicidad, satisfacción, entusiasmo, agradecimiento.

El idioma no fue un impedimento para la comunicación y la comprensión general de la propuesta. Cada taller contó con la colaboración de estudiantes y docentes de la Licenciatura de español como lengua extranjera de la UEL. Cada taller contó también con la infraestructura técnica solicitada, lo cual permitió su funcionamiento eficiente.

La intensidad y ritmo del trabajo implementado en los Talleres de Cineduca, no permitió participar en los otras propuestas que paralelamente se fueron desarrollando, sugerencia que planteamos implementar para futuros eventos como estos.

El intercambio culminó con una instancia general de evaluación de los equipos participantes. Se valoró la gestión del grupo GEPE y la experiencia cotidiana de trabajo.

A apresentação de cada um dos integrantes assistentes do grupo GEPE permitiu conhecer suas experiências, problemas (coincidentes muitos deles com os do Conselho de Formação em Educação), paixão por seu trabalho, vínculos acadêmicos, mas, sobretudo, humanos e expectativas para um futuro em conjunto.

A organização muito eficiente da Jornada e suas reflexões manifestam um compromisso com seu trabalho e a educação. A equipe Cineduca participante do intercâmbio deseja destacar que uma das contribuições desta experiência é este espaço de reflexão pedagógica que o grupo GEPE desenvolve no campo da formação de professores, espaço que consideramos relevante observar e implementar no âmbito acadêmico do CFE e que nos parece fundamental desenvolver no Uruguai.

Durante a última etapa de avaliação do intercâmbio, a equipe organizadora informa a elaboração de uma publicação bilíngue como registro das experiências apresentadas nesta jornada de intercâmbio. A UEL propõe a realização de um Congresso sobre metodologias ativas de ensino, para o mês de maio de 2016. A equipe Cineduca manifesta seu interesse no evento acordando apresentar a proposta às autoridades do CFE para sua autorização e aprovação. Menciona-se o interesse das instituições participantes de continuar com o intercâmbio e a colaboração, na elaboração de propostas de ensino à distância de forma colaborativa e com o intercâmbio de cursos de pós-graduação na área de formação de docentes. Também se realizaram expressões de interesse sobre possíveis intercâmbios com a área de Línguas do CFE em relação ao ensino do espanhol e do português como segunda língua, aspectos que somente se mencionaram e serão objeto de análise e reflexão por parte dos participantes, a fim de visualizar e implementar possíveis intercâmbios futuros.

Destacamos todo o processo do encontro, entretanto hierarquizamos dois aspectos desta experiência. Em primeiro lugar, as contribuições teóricas da pedagogia referente ao conceito de Metodologias Ativas.

La presentación de cada uno de los integrantes asistentes del grupo GEPE permitió conocer sus experiencias, problemáticas (coincidentes muchas de ellas con las del Consejo de Formación en Educación), pasión por su trabajo, vínculos académicos, pero sobre todo humanos y expectativas para un futuro en conjunto.

La organización muy eficiente de la Jornada y sus reflexiones manifiestan un compromiso con su trabajo y la educación. El equipo Cineduca participante del intercambio desea destacar que uno de los aportes de esta experiencia es este espacio de reflexión pedagógica que el grupo GEPE desarrolla en el nivel de la formación de formadores, espacio que consideramos relevante observar e implementar en el ámbito académico del CFE y que nos parece fundamental desarrollar en el Uruguay.

Durante la última instancia de evaluación del intercambio, el equipo organizador informa la elaboración de una publicación bilingüe como registro de las experiencias presentadas en esta jornada de intercambio. La UEL propone la realización de un Congreso sobre metodologías activas de enseñanza, para el mes de mayo de 2016. El equipo Cineduca manifiesta su interés en el evento acordando presentar la propuesta a las autoridades del CFE. para su autorización y aprobación. Se menciona el interés de las instituciones participantes de continuar con el intercambio y la colaboración, en la elaboración de propuestas de enseñanza a distancia en forma colaborativa y en el intercambio de cursos de posgrado en el área de la formación de docentes. También se realizaron expresiones de interés acerca de posibles intercambios con el área de lengua del CFE en relación a la enseñanza del español y el portugués como segunda lengua, aspectos que solo se mencionaron y serán objeto de análisis y reflexión por parte de los participantes, con el fin de visualizar e implementar posibles intercambios futuros.

Destacamos todo el proceso del encuentro, sin embargo jerarquizamos dos aspectos de esta experiencia. En primer lugar, los aportes teóricos de la pedagogía respecto al concepto de Metodologías Activas.

Em segundo lugar, a organização, gestão e dinamismo do grupo GEPE, ao qual esta equipe agradece profundamente cada uma das atenções oferecidas. Em particular, a Dra. Elisa Tanaka.

Queremos mencionar que, este processo esteve continuamente gerido, preparado e acompanhado pela Coordenadora Pedagógica do Cineduca Profa. Gladys Marquisio, encarregada de apresentar junto a seus colegas de equipe central, Profa. Cecilia Etcheverry e Prof. Alvaro Camilo, a proposta destacada no concurso de Experiências de sucesso do PASEM 2014.

## Referências

APARICI, R. *Educomunicación más allá del 2.0*. Gedisa, 2010.

AUGUTOWSKY, G. *El arte en la enseñanza*. Paidós, 2012.

AUMONT, J. *Análisis de Fims*. Paidós, 1990.

CANET, F. Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos. Síntesis, 2009.

EISNER, E. *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós, 2011.

FERRÉS, P. J. Educar en una cultura del espectáculo. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2001.

FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comp). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Fundación La Hendija. - Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

HERNÁNDEZ, F. Los proyectos de trabajo: Las nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* nº 26.2000.

LANKSHEAR, C. Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula, 2010.

MARTIN, M. El lenguaje del cine. Barcelona. Gedisa, 2002.

OROZCO, G. G. Audiencias, televisión y educación: Una OEI Ediciones -*Revista Iberoamericana de E*, 2001.

En segundo lugar, la organización, gestión y dinamismo del grupo GEPE, al cual este equipo agradece profundamente cada uno de las atenciones brindadas. En particular, a la Dra. Elisa Tanaka.

Quisiéramos mencionar que, este proceso estuvo continuamente gestionado, preparado y acompañado por la Coordinadora Pedagógica de Cineduca Profa. Gladys Marquisio, encargada de presentar junto a sus compañeros del equipo central, Profa. Cecilia Etcheverry y Prof. Alvaro Camilo, la propuesta destacada en el concurso de Experiencias exitosas de Pasem 2014.

# ASTRONOMIA E INCLUSÃO: UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS A PARTIR DE UMA APROXIMAÇÃO MULTISSENSORIAL (ARGENTINA)

*Alexis Mancilla<sup>1</sup>*

*Javier Maya<sup>2</sup>*

*Silvina Pérez Álvarez<sup>3</sup>*

*Beatriz García<sup>4</sup>*

## Introdução

O presente projeto está relacionado com a experiência adquirida no marco dos projetos de educação e divulgação da ciência pelo Instituto de Tecnologias em Detecção e Astropartículas (ITeDA) desde 2005, no qual se realiza a Astronomia Inclusiva. Estes projetos propõem a educação da astronomia e a apresentação do céu estrelado desde uma nova perspectiva: a aproximação multissensorial.

A implementação de novos recursos e ferramentas de difusão da ciência em geral e em particular da astronomia para personas com deficiência, é parte fundamental dos objetivos desta proposta. Desde 2005 se tem trabalhado na criação de material em papel, acessível para deficientes visuais (GARCIA, 2005), baseando-nos em propostas de sucesso e aprovadas internacionalmente, como as de Noreen Grice, uma precursora dos livros de astronomia táteis (GRICE, 2014).

---

<sup>1</sup> Técnico em eletrônica, Instituto de Tecnologias em Detecção e Astropartículas (ITeDA), dependente de CNEA, CONICET e UNSAM. Email: alexis.macilla@iteda.cnea.gov.ar

<sup>2</sup> Técnico em eletrônica, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: javier.maya@iteda.cnea.gov.ar

<sup>3</sup> Designer Industrial, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: silvina.perez@iteda.cnea.gov.br

<sup>4</sup> Doutora em Astronomia, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: beatriz.garcia@iteda.cnea.gov.ar

## ASTRONOMÍA E INCLUSIÓN: UN ESPACIO DE APRENDIZAJES MÚLTIPLES A PARTIR DE UNA APROXIMACIÓN MULTISENSORIAL

*Alexis Mancilla*<sup>5</sup>

*Javier Maya*<sup>6</sup>

*Silvina Pérez Álvarez*<sup>7</sup>

*Beatriz García*<sup>8</sup>

### Introdução

El presente proyecto está relacionado con de la experiencia adquirida en el marco de los proyectos de educación y divulgación de la ciencia por el Instituto de Tecnologías en Detección y Astropartículas (ITeDA) desde 2005, en lo que hace a Astronomía Inclusiva. Estos proyectos proponen la educación de la astronomía y la presentación del cielo estrellado desde una nueva perspectiva: la aproximación multisensorial.

La implementación de nuevos recursos y herramientas de difusión de la ciencia en general y en particular de la astronomía para personas con discapacidad, son parte fundamental de los objetivos de esta propuesta. Desde 2005 se ha trabajado en la creación de material en papel, accesible para ciegos (GARCÍA, 2005), basándonos en propuestas exitosas y probadas internacionalmente, como las de Noreen Grice, una precursora de los libros de astronomía táctiles (GRICE, 2014).

---

<sup>5</sup> Técnico em eletrônica, Instituto de Tecnologias em Detecção e Astropartículas (ITeDA), dependente de CNEA, CONICET e UNSAM. Email: alexis.macilla@iteda.cnea.gov.ar

<sup>6</sup> Técnico em eletrônica, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: javier.maya@iteda.cnea.gov.ar

<sup>7</sup> Designer Industrial, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: silvina.perez@iteda.cnea.gov.br

<sup>8</sup> Doutora em Astronomia, ITeDA, CNEA, CONICET e UNSAM. Email: beatriz.garcia@iteda.cnea.gov.ar

O desafio foi levar a imagem bidimensional ao espaço tridimensional e preparar modelos e maquetes adaptadas aos novos públicos da ciência, que exigem maior interação nas exposições e, além disso, que estejam preparadas para que sejam acessíveis a pessoas com deficiência.

O Planetário para Portadores de Deficiência Visual, uma de nossas primeiras propostas para o ensino astronomia, que originalmente foi exibido em Tecnopolis (2011) (Figuras 1 e 2), no Museu de Ciências de Malargue (Figura 3), não somente foi pensado como um recurso orientado a deficientes visuais e pessoas com visão limitada, mas também a hipoacústicos, surdos, pessoas com deficiência motora e idosos com dificuldades de locomoção.

## Objetivos

### *Objetivo geral*

O objetivo da presente proposta é melhorar as formas de educação e divulgação da astronomia em pessoas com deficiência e, a partir do desenvolvimento de novos recursos didáticos, proporcionar ferramentas específicas para a inclusão da disciplina em diversas áreas da educação, atendendo às possibilidades multissensoriais e à aplicação das TIC.

A promoção deste tipo de projeto está contemplada na lei 26.368 (Lei Nac, 2008), Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, do ano 2008, pelo qual, trabalhou-se em constante vínculo com especialistas no tema. Para o desenvolvimento adequado das atividades, é fundamental a contribuição dos docentes especializados e dos participantes e visitantes com deficiência às exposições deste tipo. Por isso, este projeto implica uma aprendizagem em dois sentidos, tanto dos assistentes como do grupo de desenvolvimento.



El desafío fue llevar la imagen bidimensional al espacio tridimensional y preparar modelos y maquetas adaptados a los nuevos públicos de la ciencia, que exigen mayor **interacción** en las exposiciones y, además, que **estén** preparadas para que sean accesibles a personas con discapacidad.

El Planetario para Ciegos, una de nuestras primeras propuestas para enseñar astronomía, que originalmente fue exhibido en **Tecnópolis 2011** (Figuras 1 y 2), en el Museo de Ciencias de Malargue (Figura 3), no sólo fue pensado como un recurso orientado a ciegos y disminuidos visuales, sino también **hipoáusicos**, sordos, personas con discapacidad motora y personas de edad con dificultades de **locomoción**.

## Objetivos

### *Objetivo general*

El Objetivo de la presente propuesta es mejorar las formas de **educación** y **divulgación** de la astronomía en poblaciones con discapacidad y, a partir del desarrollo de nuevos recursos didácticos, proporcionar herramientas específicas para la **inclusión de** la disciplina en diversas **áreas** de la **educación**, atendiendo a las posibilidades multi-sensoriales y a la **aplicación de** las TIC.

La **promoción** de este tipo de proyectos **está contemplada** en la ley 26.368 (LEY NAC, 2008), **Convención** de los derechos de las personas con discapacidad, del año 2008, por lo cual, se **trabajó** en constante **vínculo** con especialistas en el tema. Para el desarrollo adecuado de las actividades, es fundamental el aporte de los docentes especializados y de los participantes y visitantes con discapacidad a las exposiciones de este tipo. Por ello, este proyecto implica un aprendizaje en dos sentidos, tanto de los asistentes como del grupo de desarrollo.

## *Objetivos específicos*

Para alcançar o objetivo deste trabalho nos propusemos:

- Converter conceitos abstratos, complexos e intangíveis em concretos, fáceis de entender e alcançáveis;
- Promover atividades práticas e interativas, em grupo e individuais nas quais se coloque em jogo a motricidade e o pensamento;
- Proporcionar experiências multiculturais e de interação social;
- Prover sistemas de acessibilidade às pessoas que o necessitem;
- Desenvolver hardware e software que permita a vinculação de módulos táteis com o computador, que proporcione áudio a partir do tato para o reconhecimento do relevo (no caso da maquete de Marte) para deficientes visuais, complementando a informação com o uso do Braille;
- Preparar materiais que possam ser incorporados nas propostas do Programa Conectar Igualdade na Argentina (Ministério da Educação, 2014), ou outros destinados à capacitação para a inclusão;
- Educar no respeito à diversidade.

## **Recursos e Ferramentas**

### *Planetário para deficientes visuais*

Em geral, as propostas dos planetários para deficientes visuais apresentam a esfera celeste vista de fora: os modelos se localizam sob os pés dos visitantes, que percorrem com as mãos a superfície, como se a esfera celeste pudesse ser observada do exterior (Planetário de Buenos Aires, 2014, ORTIZ, 2014).

## Objetivos específicos

*Para el logro del objetivo propuesto en este trabajo, nos proponemos:*

- Convertir conceptos abstractos, complejos e intangibles en concretos, fáciles de entender y al alcance de la mano;
- Promover actividades prácticas e interactivas, grupales e individuales donde se ponga en juego la motricidad y el pensamiento;
- Proporcionar experiencias multiculturales y de interacción social;
- Proveer sistemas de accesibilidad a las personas que lo necesiten;
- Desarrollar hardware y software que permita la vinculación de módulos táctiles con la computadora, que proporcione audio a partir del tacto para el reconocimiento del relieve (en el caso de la maqueta de Marte) para personas ciegas, complementando la información con el uso del Braille;
- Preparar materiales que puedan ser incorporados en las propuestas del Programa Conectar Igualdad en Argentina (MINISTERIO DE EDUCACION, 2014), u otros destinados a la capacitación para la inclusión;
- Educar en el respeto a la diversidad.

## Recursos y Herramientas

*Planetario para ciegos*

En general, las propuestas de los planetarios para ciegos presentan a la esfera celeste vista desde afuera: los modelos se ubican sobre las pías de los visitantes, quienes recorren con las manos la superficie, como si la esfera celeste pudiera ser observada desde el exterior (Planetario de Buenos Aires, 2014, ORTIZ, 2014).

Desde o ponto de vista teórico, vários autores propõem diferentes alternativas na hora de ensinar astronomia a deficientes visuais e a pessoas com visão limitada (VALVERDE; MATTOS, 2014). O novo espaço que propomos, permite uma aproximação à astronomia, seus conceitos, seus descobrimentos e desenvolvimento da capacidade de ser surpreendido frente à compreensão de mundo natural a partir do multissensorial, invoca uma série de percepções formativas e científicas sobre o céu a um espaço palpável e sensível mediante a construção de um ambiente particular, que pretende aproximar os visitantes às condições do ambiente externo, natural, durante a noite. Trata-se de uma experiência imersiva, na qual o firmamento fica sobre a cabeça dos visitantes e para detectá-lo deve-se elevar os braços e tocar o céu com as mãos.

Parte dos objetivos específicos que se busca, relacionam-se com oferecer às pessoas com necessidades educativas especiais ou pessoas com deficiência visual e/ou motora, um espaço de aprendizagem e participação acessível, mas ao mesmo tempo interessante e formativo, sem descuidar dos fundamentos da difusão científica, assegurando interação em um marco lúdico.

**Figura 1:** Tocar o Céu com as mãos.



Fonte: Arquivo pessoal

Desde el punto de vista teórico, varios autores proponen distintas alternativas a la hora de enseñar astronomía a ciegos y disminuidos visuales (VALVERDE Y MATTOS, 2014). El nuevo espacio que proponemos, permite un acercamiento a la astronomía, sus conceptos, sus descubrimientos y desarrolla la capacidad de asombro frente a la comprensión del mundo natural a partir de lo multi-sensorial, apela a una serie de percepciones formativas y científicas que acercan el cielo a un espacio palpable y sensible mediante la generación de un ambiente particular, que pretende acercar al visitante a las condiciones del ambiente externo, natural, durante la noche. Se trata de una experiencia inmersiva, en la que el firmamento queda sobre la cabeza de los visitantes y para detectarlo hay que elevar los brazos y tocar el cielo con las manos.

Parte de los objetivos específicos que se perseguían, se relacionaban con brindar a las personas con necesidades educativas especiales o personas con discapacidad visual y/o motriz, un espacio de aprendizaje y participación accesible, pero a la vez interesante y formativo, sin descuidar los fundamentos de la difusión científica, asegurando interacción en un marco lúdico.

**Fig. 1:** Tocar el Cielo con las manos.



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 2:** Antes da Apresentação. (TECNOPOLIS, 2011)



Fonte: Arquivo pessoal

Este espaço foi visitado por mais de 3 milhões de pessoas entre 2011 e 2016. A possibilidade de trabalho interdisciplinar e de formação e treinamento de recursos humanos em difusão, também faz parte deste empreendimento: estes aspectos estão assegurados graças à configuração do grupo de trabalho, cujos membros têm ampla experiência em educação, difusão e na área de deficiências.

**Figura 3:** Planetário no Museu de Ciências de Malargue



Fonte: Arquivo pessoal

**Fig. 2:** Antes de la Función. Tecnópolis 2011



Fonte: arquivo pessoal

Este espacio fue visitado por más de 3 millones de personas entre 2011 y 2016. La posibilidad de trabajo inter disciplinario y de formación y entrenamiento de recursos humanos en difusión, también es parte de este emprendimiento: estos aspectos están asegurados gracias a la conformación del grupo de trabajo, cuyos miembros tienen amplia experiencia en educación, difusión y discapacidad.

**Fig. 3:** Planetario en Museo de Ciencias de Malargue



Fonte: arquivo pessoal

Por outro lado, foi exposta a necessidade de desenvolver apresentações originais para o planetário, que permitam ampliar a difusão da disciplina. Desta maneira, conta-se com uma apresentação tradicional de 14 minutos na qual se descrevem as características da esfera celeste, define-se a magnitude estelar aparente (tanto para os visitantes que veem como para aqueles que portam deficiência visual ou têm a visão limitadas) e cor das estrelas, detalha-se a maneira de transformar o céu em uma bússola, utilizando o Cruzeiro do Sul, narrando o mito de Orion e a eterna perseguição de Escorpião, incita-se o reconhecimento das constelações sobre o horizonte e se descreve a natureza da Via Láctea. Além disso, uma função associada com as constelações andinas, permite desenvolver temas vinculados à Astronomia Cultural. Como complemento desta proposta, conseguiu-se relacionar com atividades referentes à astronomia múltiplas longitudes de onda (Figura 4 e 5), que permite trabalhar com regiões de energia eletromagnética invisíveis, mostrando que as pessoas que detectam essa região do visível, são cegas a outras classes de energia.

**Figura 4:** Constelações Incas de nuvens escuras



Fonte: Arquivo pessoal



Por otra parte, se planteó la necesidad de desarrollar presentaciones originales para el planetario, que permiten ampliar la difusión de la disciplina. De esta manera, se cuenta con una presentación tradicional de 14 minutos en la que se describen las características de la esfera celeste, se define magnitud estelar aparente (tanto para los visitantes que ven como aquellos que son no videntes o disminuidos visuales) y color de las estrellas, se detalla la manera de transformar el cielo en una brújula, utilizando la Cruz del Sur, se narra el mito de Orión y la eterna persecución de Escorpio, se insta al reconocimiento de las constelaciones sobre el horizonte y se describe la naturaleza de la Vía Láctea. Además, una función asociada con las constelaciones andinas, permite desarrollar temas vinculados con la Astronomía Cultural. Como complemento de esta propuesta, se la logró relacionar con actividades referidas a la astronomía multilongitud de onda (Figura 4 y 5), que permite trabajar con regiones de energía electromagnética no visibles, mostrando que las personas que detectan la región del visible, son ciegas a otros rangos de energía.

**Fig. 4:** Constelaciones Incas de nubes oscuras



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 5:** Constelações Andinas



Fonte: Arquivo pessoal

## Outros recursos interativos

Além do Planetário para deficientes visuais, uma série de módulos interativos foram desenvolvidos para complementar a aproximação do tema. O impacto deste projeto em seu conjunto foi, segundo o esperado, importante e as possibilidades de crescimento e melhoramento, muito significativas. Nas seções que seguem, são descritos alguns destes desenvolvimentos.

### *Sistema Solar em Escala de Tamanhos*

Os corpos do Sistema Solar podem ser mostrados em escala de tamanhos, partindo de um Sol na escala, por exemplo, 1:100.000.000, representado com uma esfera de 139 cm (o diâmetro real do Sol é 1.390.000 km). Neste caso, os planetas se escalam da mesma maneira e se apresentam no espaço de maneira tal que se compreende qual é a diferença real entre seus tamanhos (Figura 6). Na seção *“Proposta de atividades relacionadas com a aproximação multissensorial à Astronomia”*, é representada a atividade relacionada com este modelo, no marco do encontro de atividades de inovação.

**Fig. 5:** Constelaciones Andinas



Fonte: arquivo pessoal

## Otros recursos interactivos

Además del Planetario para ciegos, una serie de módulos interactivos fueron desarrollados para complementar la aproximación al tema. El impacto de este proyecto en su conjunto fue, según lo esperado, importante y las posibilidades de crecimiento y mejora, muy significativas. En las secciones que siguen se describen algunos de estos desarrollos.

### *Sistema Solar en Escala de Tamaños*

Los cuerpos del SS se pueden mostrar en escala de tamaños, partiendo de un Sol en escala, por ejemplo, 1:100.000.000, representado con una esfera de 139 cm (el diámetro real del Sol es 1.390.000 km). En este caso, los planetas se escalan de la misma manera y se presentan en el espacio de manera tal que se comprenda cuál es la diferencia real entre sus tamaños (ver Figura 6). En la sección “Propuesta de actividades relacionadas con la aproximación multisensorial a la Astronomía”, representa la actividad relacionada con este modelo, en el marco del encuentro de Actividades de innovación.

**Figura 6:** Sistema solar em escala de tamanho



Fonte: Arquivo pessoal

Os objetos que se usam neste módulo foram confeccionados com impressora 3D: parte da proposta pretende mostrar as possibilidades deste tipo de recurso para a produção de modelos e para a difusão científica em geral.

### **A impressão 3D**

A impressão 3D é um grupo de tecnologias de fabricação por adição, no qual um objeto tridimensional é criado mediante a sobreposição de capas sucessivas de material. As impressoras 3D são em geral mais rápidas, mais baratas e mais fáceis de usar que outras tecnologias de fabricação por adição, entretanto como qualquer processo industrial, estão submetidas a um limite entre seu preço de aquisição e a tolerância nas medidas dos objetos produzidos. Graças ao desenvolvimento de impressoras 3D de código aberto, esta tecnologia tem se estendido desde sua utilização exclusiva na indústria até o uso em medicina e educação, entre outros. Os aplicativos sobre educação são infinitos, ajudando os alunos a entender e visualizar conceitos através do desenvolvimento de materiais didáticos personalizados, maquetes e materiais adaptados para pessoas com deficiência. Materiais que antes estavam distanciados pelo custo e dificuldade na fabricação.

**Figura 6:** Sistema solar en escala de tamaño



Fonte: arquivo pessoal

Los objetos que se usan en este módulo ha sido confeccionados con impresora 3D: parte de la propuesta pretende mostrar las posibilidades de este tipo de recurso para la producción de modelos y para la difusión científica en general.

### **La impresión 3D**

La impresión 3D es un grupo de tecnologías de fabricación por adición donde un objeto tridimensional es creado mediante la superposición de capas sucesivas de material. Las impresoras 3D son por lo general más rápidas, más baratas y más fáciles de usar que otras tecnologías de fabricación por adición, aunque como cualquier proceso industrial, están sometidas a un compromiso entre su precio de adquisición y la tolerancia en las medidas de los objetos producidos. Gracias al desarrollo de impresoras 3D de código abierto, esta tecnología se ha extendido desde su utilización exclusivo en la industria hasta el uso en medicina y educación, entre otros. Las aplicaciones en educación son infinitas, ayudando a los alumnos a entender y visualizar conceptos a través del desarrollo de materiales didácticos personalizados, maquetas y materiales adaptados a personas con discapacidad. Materiales que antes estaban distanciados por el costos y dificultad en la fabricación.

Para conseguir uma atividade no marco da investigação do tema, deve-se:

a) Desenvolver eletrônica para aplicativos específicos.

Para muitos aplicativos é necessário desenvolver eletrônicos que permitam a interação das pessoas com um computador, ou simplesmente integrar diferentes aplicativos em um só desenvolvimento. Isto leva ao desenvolvimento de placas eletrônicas micro-controladas que permitem o uso de sensores capacitivos e/ou *switch*, por exemplo, para ativar por tato explicações em vídeos com áudio, ou interagir com luzes e com outros dispositivos.

A tendência do uso de sistemas eletrônicos microprogramados é de facilitar seu uso e implementação, já que o *hardware* associado conta com boa documentação e é de fácil implementação, inclusive, alguns deles não necessitam de um especialista em eletrônica para sua utilização: o mais usado neste caso é o ARDUINO por sua potência, simplicidade e documentação disponível.

b) Desenvolver *software*

Ao usar computador para controlar eletrônicos e/ou mostrar vídeos com explicações para interagir com uma pessoa, se faz necessário o desenvolvimento de um software específico para objetivos concretos, por exemplo, o planetário para deficientes visuais inclui um software desenvolvido para controlar sensores, monitores, áudio e LED.

Na atualidade a tendência das linguagens de programação *open source* permitem melhorar os códigos de programação já que muitos programadores colocam à disposição seus códigos: esta característica permite, também, programar um código para uma aplicação específica sem ter que comprar um software proprietário; para os desenvolvimentos de ITeDA buscou-se utilizar linguagens de programação de código aberto, como Python.

Para el logro de una actividad en el marco de la investigación en el tema, se debe:

a) Desarrollar electrónica para aplicaciones específicas.

Para muchas aplicaciones es necesario desarrollar electrónica que permita la interacción de las personas con una PC, o simplemente integrar distintas aplicaciones en un solo desarrollo. Esto lleva al desarrollo de placas electrónicas microcontroladas que permitan el uso de sensores capacitivos y/o switch, por ejemplo, para activar por tacto explicaciones en videos con audio, o interactuar con luces y con otros dispositivos.

La tendencia del uso de sistemas electrónicos microprogramados es a facilitar su uso e implementación, ya que el hardware asociado cuenta con buena documentación y es de fácil implementación, inclusive, algunos de ellos no necesitan de un especialista en electrónica para su utilización, el más usado en este caso es ARDUINO por su potencia, sencillas y documentación disponible.

b) Desarrollar software

Al usar PC para controlar electrónica y/o mostrar videos con explicaciones para interactuar con una persona, se hace necesario el desarrollo de software específico para objetivos concretos, por ejemplo, el planetario para ciegos incluye un software desarrollado para controlar sensores, monitores, audio y LED.

En la actualidad la tendencia de los lenguajes de programación open source permiten mejorar los códigos de programación ya que mucho programadores pone a disposición sus códigos: esta característica permite, además, programar un código para una aplicación específica sin tener que comprar un software propietario; para los desarrollos de ITèDA se buscó utilizar lenguajes de programación de código abierto, como python.

### c) Construir os módulos

Assim como é necessário o desenvolvimento de *software* e *hardware*, são suportes estruturais necessários, caixas para colocar os eletrônicos e o computador, suportes para os monitores e os sensores em geral. Isto também faz parte do “esqueleto” próprio dos módulos. Estas “partes” de módulos normalmente podem se construir com madeira, canos estruturais, fibra de vidro, entre outros, e seu desenho determinará a acessibilidade própria do módulo.

### *Sistema Solar em escala de distâncias*

As distâncias entre os objetos no Sistema Solar são enormes, apesar de ser nosso espaço próximo. Para transmitir a ideia das dimensões do Sistema, se houvesse uma representação baseada em um Sol similar a um objeto de 139 cm de diâmetro, o Sistema Solar interior (Mercúrio, Vênus e Terra) deveria se representar em uma distância de 227 metros. Embora esta representação seja muito atrativa, do ponto de vista didático e de representação, isto não é prático no espaço da escola, pois raramente possui pátio de 200 metros. Por isso, propõe-se uma nova escala na qual os objetos se representem segundo duas escalas diferentes, uma para os diâmetros e outra para as distâncias.

Se consideramos para as escalas de distância a unidade astronômica (UA), equivalente à distância que separa a Terra do Sol, (150.000.000 km) podemos representar o Sistema Solar em um espaço de somente 30 metros. Se, por outro lado, representamos 10.000 km com 1 cm, podemos aplicar esta segunda escala aos diâmetros dos objetos no sistema solar (Tabela 1). Se, finalmente, pensamos neste módulo para deficientes visuais, é necessário incluir os sinais em Braille.



### c) Construir los módulos

Así como es necesario el desarrollo de software y hardware, se necesitan soportes estructurales, cajas para colocar la electrónica y la PC, soportes para los monitores y los sensores en general. Esto también forma parte del “esqueleto” propio de los módulos. Estas “partes” de módulos normalmente pueden realizarse con madera, caños estructurales, fibra de vidrio, entre otros y su diseño determinará la accesibilidad propia del módulo.

### *Sistema Solar en escala de distancias*

Las distancias entre los objetos en el SS es enorme, a pesar de ser nuestro espacio cercano. Para transmitir la idea de las dimensiones del Sistema, si se planteara una representación basada en un Sol similar al un objeto de 139 cm de diámetro, el Sistema Solar interior (Mercurio, Venus y Tierra) se debería representar en una distancia de 227 metros. Si bien esta representación es muy atractiva, desde el punto de vista didáctico y de representación, en el espacio de la escuela no resulta práctico ya que ninguna escuela cuenta con un patio de 200 metros. Por ello, se propone una nueva escala en donde los objetos se representen según dos escalas diferentes, una para los diámetros y otra para las distancias.

Si consideramos para las escalas de distancia la unidad astronómica (UA), equivalente a la distancia que separa la Tierra del Sol, (150.000.000 km) podemos representar al Sistema Solar en un espacio de solo 30 metros. Si, por otro lado, representamos 10.000 km con 1 cm, podemos aplicar esta segunda escala a los diámetros de los objetos en el sistema solar (ver Tabla 1). Si, finalmente, pensamos a este módulo para ciegos, es necesario incluir la señalética en Braille.

**Tabela 1:** Modelo do Sistema Solar

Corpo	Dist. (UA)	Diâm. (km)	Mód. Dist. (m)	Mód. Diâm. (cm)
Mercúrio	0,39	4.879	0,40	0,2
Vênus	0,72	12.104	0,7	0,6
Terra	1	12.756	1	0,6
Marte	1,52	6.794	1,5	0,3
Júpiter	5,2	142.984	5	7
Saturno	9,55	120.536	10	6
Urano	19,22	51.118	19	2,5
Netuno	30,11	49.528	30	2,5

(Escala: distância: 1 m = 1 UA; diâmetros: 1 cm = 10.000 km)

Na seção “Proposta de atividades relacionadas com a aproximação multissensorial à Astronomia”, apresenta-se esta atividade: pode se ver um detalhe do recurso e professores no curso de capacitação desenvolvendo-a.

### *Marte interativo*

Para representar o planeta Marte, é possível pensar em um módulo em relevo. Para este projeto a região escolhida sobre sua superfície foi a zona que se estende entre Cydonia e Utopia. Desta forma, foi possível incluir os grandes vulcões (entre eles o Monte Olimpo) e o Vale Marineris. O módulo interativo do planeta Marte incorpora sensores táteis que se ativam ao passar a mão sobre eles. Ao tocar estes sensores um sinal é enviado a um microcontrolador PIC e este comunica o número (ID) do sensor a um computador. O computador decodifica o sinal para produzir imagem e áudio. Nele, um programa baseado em Python está continuamente esperando dados provenientes da placa de controle. No momento de receber um dado com o ID do sensor correspondente, este inicia um vídeo que explica a referência do local inicialmente tocado.

**Tabla 1:** Modelo del Sistema Solar

Cuerpo	Dist. (UA)	Diám. (km)	Mod. Dist. (m)	Mod.diám. (cm)
Mercurio	0,39	4.879	0,40	0,2
Venus	0,72	12.104	0,7	0,6
Tierra	1	12.756	1	0,6
Marte	1,52	6.794	1,5	0,3
Júpiter	5,2	142.984	5	7
Saturno	9,55	120.536	10	6
Urano	19,22	51.118	19	2,5
Neptuno	30,11	49.528	30	2,5

(escala: distancia: 1 m = 1 UA; diámetros: 1 cm = 10.000 km)

En la sección 4, se presenta esta actividad: puede verse un detalle del recurso y profesores en el curso de capacitación desarrollándola.

### *Marte interactivo*

Para representar al planeta Marte, es posible pensar en un módulo en relieve. Para este proyecto la región elegida sobre su superficie fue la zona que se extiende entre Cydonia y Utopia. De esta forma, fue posible incluir los grandes volcanes (entre ellos el Monte Olimpo) y el Valle Marineris. El módulo interactivo del planeta Marte incorpora sensores táctiles que se activan al pasar la mano sobre ellos. Al tocar estos sensores se envía una señal a un micro controlador PIC y este comunica el número (ID) del sensor a una PC. La computadora decodifica la señal para producir imagen y audio. En la PC, un programa basado en Python está continuamente esperando datos provenientes de la placa de control. En el momento de recibir un dato con el ID del sensor correspondiente, este inicia un video que explica el lugar al que hacer referencia el sensor inicialmente tocado.

A medida em que uma pessoa (deficiente visual ou não) percorre a superfície da maquete, pode reconhecer os nomes e características dos acidentes na superfície de Marte na tela do computador ou mediante fones de ouvido. Os vídeos associados com cada acidente geográfico marciano estão legendados e esses estão também sinalizados em Braille (Figuras 7 e 8)

**Figura 7:** Visão geral Módulo Marte



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 8:** Detalhe Marte: Vale Marineris



Fonte: Arquivo pessoal

A medida que una persona (ciega o no) recorre la superficie de la maqueta, puede reconocer los nombres y características de los accidentes en la superficie de Marte en la pantalla de la computadora o mediante auriculares. Los videos asociados con cada accidente marciano están subtítulos y los accidentes están señalizados en Braille (Figuras 7 y 8)

**Figura 7:** Vista general Módulo Marte



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 8:** Detalle Marte: Valle marineris



Fonte: arquivo pessoal

## Proposta de atividades relacionadas com a aproximação multissensorial à Astronomia

Para a compreensão da didática da astronomia desde o ponto de vista multissensorial, este projeto propõe uma série de atividades de oficinas, que permitem introduzir os participantes nesta nova forma de aproximação à disciplina, a partir de múltiplas percepções. As atividades concretas, que se sustentam nos conteúdos curriculares básicos do ensino, surgem da prática concreta de ITeDA neste tipo de desenvolvimentos e na aprendizagem a partir da interação de pessoas com deficiência, e tem por objetivos:

- Apresentar modelos simples para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem a partir da percepção multissensorial do mundo natural;
- Introduzir no processo de ensino conceitos básicos de astronomia, ferramentas e recursos não tradicionais;
- Permitir a interação de alunos deficientes na área de ciências básicas;
- Mostrar o caráter interdisciplinar das ciências naturais e a importância do trabalho em equipe.

### Desenvolvimento da proposta

A proposta de capacitação específica se baseia nas seguintes atividades:

- Apresentam-se maquetes e módulos simplificados, inspirados em outros mais complexos (constelações do Planetário para deficientes visuais, módulos táteis, módulos 3D, entre outros) exibidos ou utilizados em espaços próprios de educação e difusão da astronomia. Convida-se os professores a reconhecer as características mais importantes de cada maquete: as estrelas, os acidentes sobre a superfície de Marte, as características dos planetas (tamanhos, anéis).

## Propuesta de actividades relacionadas con la aproximación multisensorial a la Astronomía

Para la comprensión de la didáctica de la astronomía desde el punto de vista multisensorial, este proyecto propone una serie de actividades de taller, que permiren introducir a los participantes en esta nueva forma de aproximación a la disciplina, a partir de percepciones múltiples. Las actividades concretas, que se sustentan en los contenidos curriculares básicos de la enseñanza, surgen de la práctica concreta de ITeDA en este tipo de desarrollos y en el aprendizaje a partir de la interacción con poblaciones con discapacidad, y tiene por objetivos:

- Presentar modelos sencillos para ser utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la percepción multisensorial del mundo natural;
- Introducir en el proceso de enseñanza conceptos básicos de astronomía, herramientas y recursos no tradicionales;
- Permitir la integración de alumnos discapacitados en espacios de ciencias básicas;
- Mostrar el carácter interdisciplinario de las ciencias naturales y la importancia del trabajo en equipo.

### Desarrollo de la propuesta

La propuesta de capacitación específica se basa en las siguientes actividades:

- Se presentan maquetas y módulos sencillos y simplificados, inspirados en otros más complejos (constelaciones del Planetario para ciegos, módulos táctiles, módulos 3D, entre otros) exhibidos o utilizados en espacios concretos de educación y difusión de la astronomía. Se invita a los profesores a reconocer los rasgos más importantes de cada maqueta: las estrellas, los accidentes sobre la superficie de Marte, los rasgos de los planetas (tamaños, anillos).

- Organizam-se os presentes em grupos reduzidos, para desenvolver distintas atividades, com a finalidade de:
  - a) Identificar diversos objetos de estudo (Sistema Solar, planetas, fases da Lua, estações, eclipses), presentes nos conteúdos curriculares;
  - b) Contrastar o objeto de estudo com sua menção nos currículos escolares no ensino fundamental e médio;
  - c) Descrever os conceitos associados com cada objeto de estudo, planejar com relação ao tema uma aula presencial frente a alunos;
  - d) Construir uma maquete ou modelo que se adapte às necessidades da aula, que permita incluir nessa atividade uma pessoa com deficiência.

Os eixos temáticos que foram abordados nas oficinas são:

1. Sistema Solar em escala de tamanhos: o Sistema Solar em uma caixa e sua comparação com um Sistema em escala real (Figura 9).

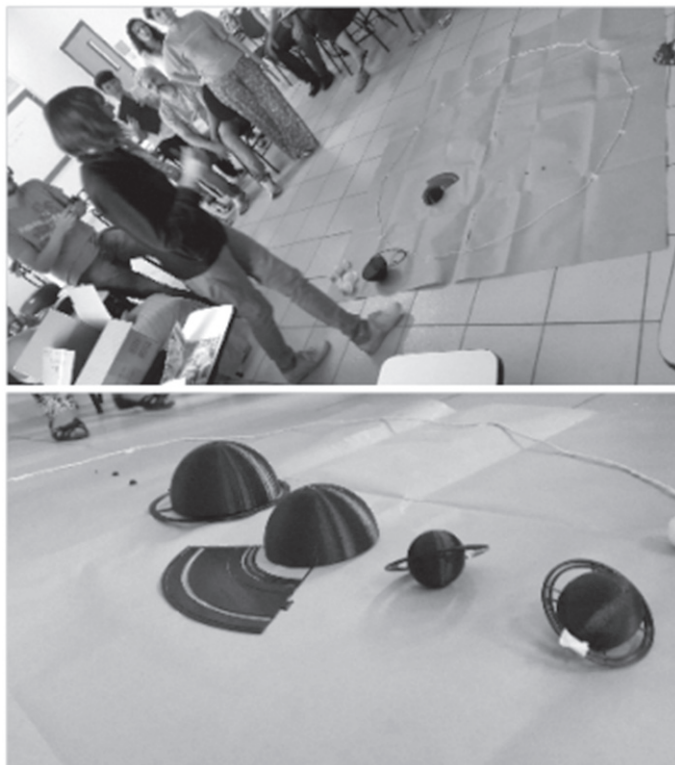


- Se organiza a los asistentes en grupos reducidos, para desarrollar distintas actividades, con el fin de:
  - a) identificar diversos objetos de estudio (Sistema Solar, planetas, fases de la Luna, estaciones, eclipses), presentes en los contenidos curriculares;
  - b) contrastar el objeto de estudio con su mención en los programas de estudio en vigencia a nivel primario y secundario;
  - c) describir los conceptos asociados con cada objeto de estudio, planificar en relación con el tema una clase presencial frente a alumnos;
  - d) construir una maqueta o modelo que se adapte a las necesidades de la clase, que permita incluir en la actividad a una persona discapacitada.

Los ejes temáticos que se abordan en los talleres son:

1. Sistema Solar en escala de tamaños: el SS en un friso o en una caja y su comparación con un Sistema en escala real (Figura 9).

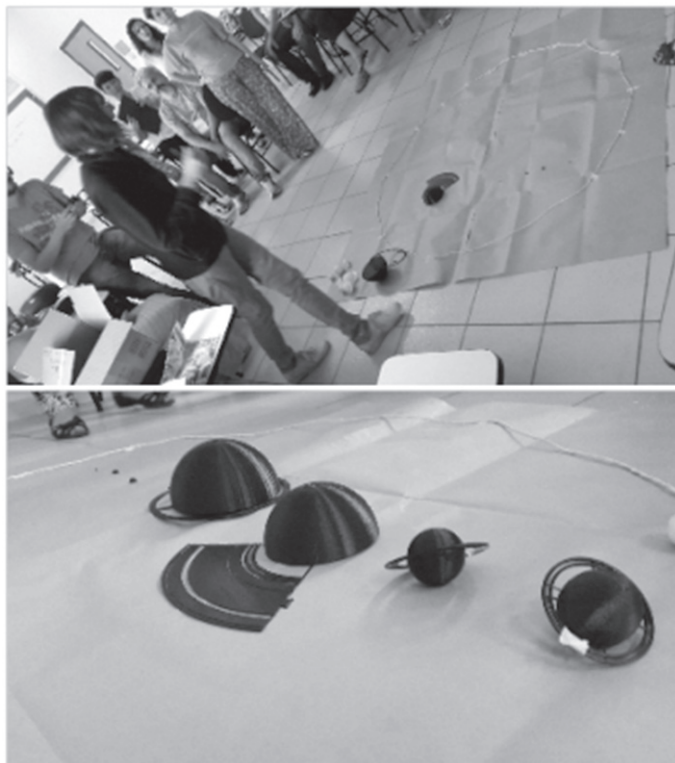
**Figura 9:** Representação do Sistema Solar em escala de tamanhos usando modelos em 3D.



Fonte: Arquivo pessoal

2. Sistema Terra-Lua: dimensões, distâncias, posição de satélites científicos e geoestacionários. Fases e Eclipses. (Figura 10)

**Fig. 9:** Representación del Sistema Solar en escala de tamaños usando modelos e 3D



Fonte: arquivo pessoal

2. Sistema Tierra-Luna: dimensiones, distancias, posición de satélites científicos y geoestacionarios. Fases y Eclipses. (Figura 10)

**Figura 10:** Representação do Sistema Solar em escala de tamanhos usando esferas de diferentes materiais.



Fonte: Arquivo pessoal

3. Corpos do Sistema Solar: Planetas: Vênus, Terra, Marte (Modelos 3D, modelos em relevo), cometas, outros corpos menores.

A fabricação de um cometa é o ponto chave nesta atividade, já que pode envolver todos os sentidos, inclusive o paladar e o olfato, além da visão, o tato e a audição. Um cometa é semelhante ao gelo, material da nebulosa original da qual se formou o sistema solar, silicatos, um pouco de matéria orgânica, metano, amoníaco. É possível construí-lo em Terra (em condições de temperatura e pressão diferentes as do espaço exterior) usando gelo seco ( $\text{CO}_2$  congelado), água, terra ou areia, amoníaco e alguma substância orgânica. Para isso se pulveriza o gelo seco dentro de uma sacola, adiciona-se os demais elementos formando uma esfera, que representa o núcleo do cometa. Neste processo, é possível aguçar a todos os sentidos, convidando os participantes a tocar, escutar, cheirar e quando seja possível, saborear os elementos que foram utilizados. O gelo seco sublima (passa do estado sólido ao gasoso sem passar pelo líquido) e produz uma cauda de gás característica dos cometas, à medida em que passa o tempo (horas) o cometa vai reduzindo seu tamanho, por perda do gelo, aparecem buracos, até que ele se desintegra, da mesma maneira que faz um cometa no espaço (Figura 11).

**Fig. 10:** Representación del Sistema Solar en escala de tamaños usando esferas de distintos materiales



Fonte: arquivo pessoal

3. Cuerpos del SS: Planetas: Venus, Tierra, Marte (Modelos 3D, modelos en relieve), cometas, otros cuerpos menores.

La fabricación de un cometa es el punto clave en esta actividad, ya que puede involucrar todos los sentidos, inclusive el gusto y el olfato, además de la vista, el tacto y el oído. Un cometa esta hecho de hieo de agua, material de la nebulosa original de la que se formó el sistema solar, silicatos, algo de materia orgánica, metano, amoníaco. Es posible construirlo en Tierra (en condiciones de temperatura y presión distintas a las del espacio exterior) usando hielo seco ( $\text{CO}_2$  congelado), agua, tierra o arena, amoníaco y alguna sustancia orgánica. Para ello se pulveriza el hielo seco dentro de una bolsa, se agregan los demás elementos y se forma una bola, que representa el núcleo del cometa. En este proceso, es posible apelar a todos los sentidos, invitando a los participantes a tocar, escuchar, oler y cuando sea posible, gustar los elementos que se utilizan. El hielo seco se sublima (pasa del estado sólido al gaseoso sin pasar por el líquido) y produce la cola de gas característica de los cometas, a medida que pasa el tiempo (horas) el cometa se va reduciendo en tamaño, por perdida del hielo, aparecen agujeros, hasta que se desintegra, de la misma manera que lo hace un cometa en el espacio (Figura 11).

**Figura 11:** Construção de um cometa na aula.



Fonte: Arquivo pessoal

4. Espectroscopia: o estudo da luz, tipos de espectros e sua relação com a cor das estrelas, e com a temperatura e estudo de diferentes fontes luminosas (especialmente pensando em introduzir o tema da poluição luminosa) (Figura 12).

**Fig. 11:** Construcción de un cometa en clase.



Fonte: arquivo pessoal

4. Espectroscopía: el estudio de la luz, tipos de espectros y su relación con el color de las estrellas y de éste con la temperatura y estudio de distintas fuentes lumínicas (especialmente pensando en introducir el tema de la contaminación lumínica) (Figura 12).

**Figura 12:** Estudo de fontes de iluminação com espectrômetro



Fonte: Arquivo pessoal

## 5. Sistema Solar em escala de tamanho e distâncias

Para uma melhor compreensão das distâncias no Sistema Solar, cria-se um modelo segundo a escala proposta na seção “*Sistema Solar em Escala de Distâncias*” e detalhada na Tabela 1. Localizam-se os planetas na distância correspondente, segundo a escala escolhida, com linha ou fio. Além das esferas (em escala de diâmetro), indicam-se os nomes dos objetos com cartazes em Braille. Os deficientes visuais percorrem este sistema seguindo o fio e descobrem os planetas a medida em que os encontram em seu percurso (Figura 13 e 14).



**Fig. 12:** Estudio de fiends de iluminación con espectrómetro



Fonte: Arquivo pessoal

## 5. Sistema Solar en escala de tamaño y distancias

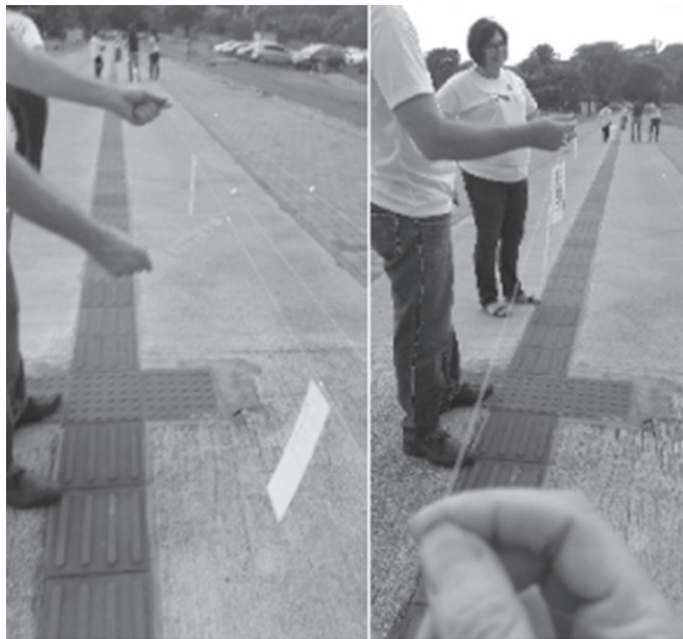
Para una mejor comprensión de las distancias en el Sistema Solar, se crea un modelo según la escala propuesta en la sección, *Sistema Solar en escala de tamaño y distancias*, y detallada en la Tabla 1. Se ubican los planetas a la distancia correspondiente, según la escala elegida, en una tanza o hilo. Además de las esferas (en escala de diámetro), se indican los nombres de los objetos con carteles en Braille. Las personas ciegas recorren este sistema siguiendo la tanza y descubren los planetas a medida que los encuentran en su recorrido (Figura 13 y 14).

**Figura 13:** Construção do Sistema Solar em escala de tamanho e distância



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 14:** Construção do Sistema Solar em escala de tamanho e distância



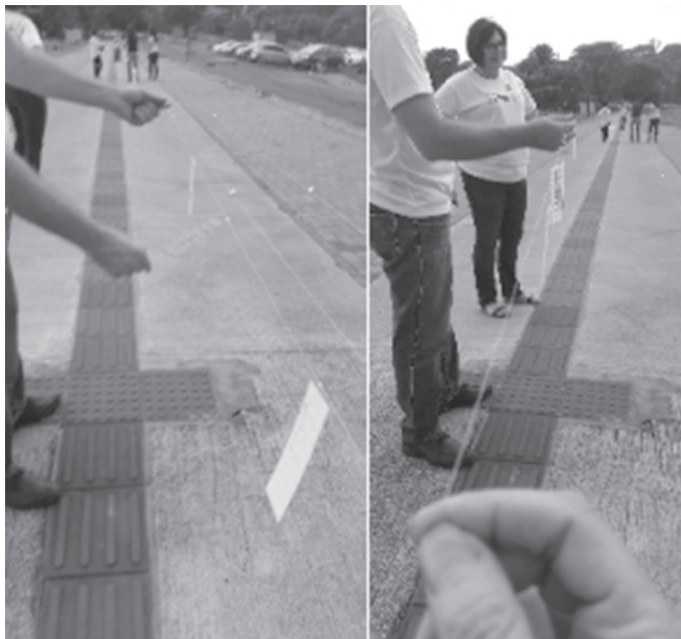
Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 13:** Construcción del SS em escala de tamaño y distancia



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 14:** Construção do Sistema Solar em escala de tamanho e distância



Fonte: Arquivo pessoal

## Conclusões

Os resultados alcançados a partir do desenvolvimento deste projeto são muitos. O impacto da proposta (Astronomia para a Inclusão) mostrou ser notável. Os docentes presentes nas capacitações não só participam de maneira ativa da proposta como contribuem, a partir de suas experiências pessoais, para seu melhoramento.

Os conteúdos trabalhados, presentes nos programas de ensino em toda América, podem, desta maneira, ser apresentados por professores de níveis fundamental e médio da educação, para públicos que incluam alunos com variados tipos de deficiência.

É possível, finalmente, demonstrar que as ciências naturais em geral (e a astronomia em particular) podem ser abordadas desde a inter e multidisciplinariedade e que estas ciências podem ser incorporadas no processo de ensino e aprendizagem incentivando uma aproximação multissensorial.

## Agradecimentos

Os autores desejam agradecer ao MINCeT o permanente apoio para os avanços vinculados com este projeto, que encontram um lugar apto para a exibição em Tecnopolis. Sem a proteção e suporte do Ministério, seria impossível levar a proposta científica a um público tão amplo e diverso. Este projeto foi financiado parcialmente com o subsídio do CONICET para Projetos de Difusão Científica 4.575-12.

## Conclusiones

Los resultados alcanzados a partir del desarrollo de este proyecto son múltiples. El impacto de la propuesta (Astronomía para la Inclusión) mostró ser notable. Los docentes presentes en las capacitaciones no solo participan de manera activa de la propuesta sino que aportan, a partir de sus vivencias personales, para la mejora de la propuesta.

Los contenidos trabajados, presentes en los programas de enseñanza en toda América, pueden, de esta manera, ser presentados por maestros y profesores de niveles primarios y secundarios de la educación a audiencias que incluyan alumnos con distinto tipo de discapacidad.

Es posible, finalmente, demostrar que las ciencias naturales en general (y la astronomía en particular) pueden ser abordadas desde la inter y multidisciplinaredad y que estas ciencias pueden ser incorporadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje apelando a una aproximación multisensorial.

## Agradecimientos

Los autores desean agradecer al MINCYT el permanente apoyo para los desarrollos vinculados con este proyecto, que encuentran un lugar apto para la exhibición e Tecnópolis, sin el auspicio y soporte del Ministerio, sería imposible llegar con una propuesta científica a un público tan amplio y diverso. Este proyecto fue financiado parcialmente con el subsidio del CONICET para Proyectos de Difusión Científica 4.575-12.

## Referências

GARCIA, B. (2005), Las Constelaciones del zodiaco: astronomia para ciegos y disminuidos visuales, Eds. Fundacion Observatorio Pierre Auger, Facultad de Educacion Elemental y Especial de la UNCuyo. Grise, N (2014), You can do astronomy. <http://www.youcandoastronomy.com/> Acesso em nov. 2016.

LEY NACIONAL ARGENTINA 26368 (2008) Convención de los derechos de las personas con discapacidad, artigos 1, 2, 4 (incisos f e g), 9 (f e g), 21 (a, b e e), 24 (1c, 4 e 5) e 30(1 a 1b e 1c. <http://www.solesdebuenosaires.org.ar/Leyes/Ley-26378-08.html> Acesso em: jun. 2016.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION, Programa Conectar Igualdad (2014)

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/tecnologiaadaptativa.html>). Acesso em jun. 2016.

ORTIZ, A. et al. (2015), “A Touch of the Universe”. [http://astrokit.uv.es/index\\_es.html](http://astrokit.uv.es/index_es.html) Acesso em: nov. 2016.

PLANETARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2014), Planetario para ciegos: el cielo para todos.

[http://www.planetario.gob.ar/n\\_personas\\_ciegas.html](http://www.planetario.gob.ar/n_personas_ciegas.html) Acesso em: nov. 2016.

VALVERDE, N., MATTOS, C. (2014) Aproximación a la enseñanza de la astronomia a personas ciegas y ambliopes. <http://www.cielosur.com/astrologia-ciegas-ambliopes.php> Acesso em: jun. 2016.



# METODOLOGIA CIENTÍFICA AO ALCANCE DE TODOS (MCAT) COMO TÉCNICA PARA GERAÇÃO DE PROJETOS (BRASIL)

*Celicina Borges Azevedo<sup>1</sup>*

*Felipe Azevedo Silva Ribeiro<sup>2</sup>*

*Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura<sup>3</sup>*

*Natália Rocha Celedonio<sup>4</sup>*

*Maria Goretti Silva<sup>5</sup>*

*Aécio Cândido de Sousa<sup>6</sup>*

## Introdução

A tecnologia social “*Metodologia Científica ao Alcance de Todos*” (MCAT) baseada no livro de mesmo nome, tem como característica inovadora introduzir o ensino da metodologia científica de forma simples e lúdica em escolas públicas de ensino médio no semiárido potiguar. Assim, os jovens conseguem compreender e aplicar a metodologia científica criando projetos a partir de suas próprias ideias, o que pode gerar muita inovação. A sequência seguida para alcançar esta tecnologia social de educação é: **1)** Capacitação de professores e multiplicadores em metodologia científica. **2)** Apresentação de uma palestra sobre como vencer os bloqueios que nos impedem de pensar livremente e de sermos criativos.

---

<sup>1</sup> Doutora em Vida Selvagem e Pesca. Professora Aposentada do Departamento de Ciências Animais, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró-RN- Brasil. Email: celicina@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Aquicultura. Professor do Departamento de Ciências Animais, UFERSA. Email: felipe@ufersa.edu.br

<sup>3</sup> Mestre em Ecologia e Conservação. Bióloga do Departamento de Ciências Animais, UFERSA. Email: cristianecarvalho@ufersa.edu.br

<sup>4</sup> Mestre em Ciências Fisiológicas. Bióloga do Departamento de Ciências Animais, UFERSA. Email: nataliarocha@ufersa.edu.br

<sup>5</sup> Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró-RN- Brasil. Email: goretti1961@yahoo.com.br

<sup>6</sup> Doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró-RN- Brasil. Email: aeciocandidocuite@gmail.com



# METODOLOGÍA CIENTÍFICA AL ALCANCE DE TODOS (MCAT) COMO TÉCNICA PARA GENERACIÓN DE PROYECTOS

*Celicina Borges Azevedo*<sup>7</sup>

*Felipe Azevedo Silva Ribeiro*<sup>8</sup>

*Cristiane de Carvalho Ferreira Lima Moura*<sup>9</sup>

*Natália Rocha Celedonio*<sup>10</sup>

*Maria Goretti Silva*<sup>11</sup>

*Aécio Cândido de Sousa*<sup>12</sup>

## Introducción

La tecnología social “*Metodología Científica al Alcance de Todos*” (MCAT) basada en el libro del mismo nombre, tiene como característica innovadora introducir la enseñanza de la metodología científica de manera simple y lúdica en escuelas públicas del segundo ciclo de la secundaria en el semiárido *potiguar* [se refiere a Rio Grande do Norte]. Así que, los jóvenes pueden comprender y aplicar la metodología científica creando proyectos a partir de sus propias ideas, lo que puede generar mucha innovación. La secuencia seguida es: **1)** Capacitación de profesores y multiplicadores en metodología científica. **2)** Presentación de una conferencia sobre como vencer a los bloqueos que nos impiden pensar libremente y ser creativos.

---

<sup>7</sup> Doctora en Vida Salvaje y Pesca. Profesora Jubilada del Departamento de Ciencias Animales, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró-RN- Brasil. Email: celicina@gmail.com

<sup>8</sup> Doctor en Agricultura. Profesor del Departamento de Ciencias Animales, UFERSA. Email: felipe@ufersa.edu.br

<sup>9</sup> Magíster en Ecología y Conservación. Bióloga del Departamento de Ciencias Animales, UFERSA. Email: cristianecarvalho@ufersa.edu.br

<sup>10</sup> Magíster en Ciencias Fisiológicas. Bióloga do Departamento de Ciências Animales, UFERSA. Email: nataliarocha@ufersa.edu.br

<sup>11</sup> Secretaria de Educación del Estado de Rio Grande do Norte Mossoró-RN- Brasil. Email: goretti1961@yahoo.com.br

<sup>12</sup> Doctor en Sociología. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró-RN- Brasil. Email: aciocandidocuite@gmail.com

3) Formulação de perguntas seguindo a técnica de tempestade de ideias. 4) Análise, seleção e revisão das perguntas, atendendo aos critérios de formulação de um problema científico 5) Formulação de hipóteses para responder provisoriamente às perguntas 6) Preenchimento de um formulário de projeto padrão disponível no site ([www.ciencarn.com.br](http://www.ciencarn.com.br)) 7) Realização da pesquisa. 8) Apresentação dos resultados em feiras de ciência (FC) da escola, na FC regional e na FC estadual e/ou nacional ou até internacional. Os resultados demonstram que a MCAT torna o aprendizado mais efetivo e prazeroso para o estudante e é reaplicável através da capacitação de multiplicadores.

Despertar o interesse pela ciência e desenvolver um espírito inquiridor, necessários à formação de novos cientistas e à consequente inovação tecnológica, fundamental para o desenvolvimento do país, têm sido um grande desafio, em especial junto a jovens de localidades remotas do sertão do semiárido. Para enfrentar esse problema, o programa de extensão da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), denominado “Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar”, está usando, com grande sucesso, a tecnologia social de educação “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (MCAT), descrita detalhadamente em Azevedo (2013). Desta forma, o programa contribuiu para a difusão e o aperfeiçoamento dessa metodologia simples que incentiva o aprendizado através de projetos, criados a partir das ideias dos próprios alunos.

A MCAT enfrenta duas realidades, a do aluno desmotivado e sem acesso a uma educação reflexiva, e a do professor sem a necessária qualificação para, por si só, empreender um tipo de ensino mais vibrante e eficaz.

3) Formulación de preguntas siguiendo la técnica de tormenta de ideas. 4) Análisis, selección y revisión de las preguntas, atendiendo a los criterios de formación de una problemática científica. 5) Formulación de hipótesis para responder provisionalmente a las preguntas. 6) Relleno de un formulario de proyecto modelo disponible en el sitio [www.ciencarn.com.br](http://www.ciencarn.com.br) 7) Realización de la búsqueda. 8) Presentación de los resultados en ferias de ciencia (FC) de la escuela, en la FC regional y en la FC estatal y/o nacional o inclusive internacional. Los resultados demuestran que la MCAT vuelve el aprendizaje más efectivo y placentero para el estudiante y es reaplicable a través de la capacitación de multiplicadores.

Despertar el interés por la ciencia y desarrollar un espíritu investigador, necesarios a la formación de nuevos científicos y a la consecuente innovación tecnológica, fundamental para el desarrollo del país, han sido un gran desafío, en especial junto a jóvenes de localidades remotas del interior [“sertão”] del semiárido. Para enfrentarse ese problema, el programa de extensión y la Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), denominado “Ciencia Para Todos en el Semiárido Potiguar”, está usando, con gran éxito, la tecnología social de educación “Metodología Científica al Alcance de Todos” (MCAT), descrita detalladamente en Azevedo (2013). De esta forma, el programa contribuyó para la difusión y el perfeccionamiento de esa metodología simple que incita el aprendizaje a través de proyectos, creados a partir de las ideas de los propios alumnos.

La MCAT enfrenta dos realidades, la del alumno desmotivado y sin acceso a una educación reflexiva, y la del profesor, sin la necesaria calificación para, por sí mismo, emprender un tipo de enseñanza más vibrante y eficaz.

A MCAT desde seus primeiros passos, incorpora o professor ao processo e ajuda-o a superar suas limitações nessa área, facilitando seu aprendizado e dando-lhe suporte, através da assistência dos “multiplicadores”, estudantes de graduação e de pós-graduação ou professores-articuladores responsáveis pela ligação entre o professor orientador de projeto de pesquisa e a coordenação geral do programa de extensão. Este suporte também se faz sentir por intermédio das equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação (DIREDs) e dos próprios colegas que, participando da mesma empreitada, experimentando os mesmos desafios, os mesmos aprendizados e as mesmas superações, criam um contexto de interação e de aprendizagem extremamente fértil.

As feiras de ciência, meta maior do Programa, constituem uma grande oportunidade de desenvolvimento e crescimento acadêmico para os estudantes e professores. Segundo Mancuso (2000) e Lima (2008), algumas das mudanças positivas observadas, provocadas pela elaboração de trabalhos e pela participação nas feiras, são: o crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos; a ampliação da capacidade comunicativa; as mudanças de hábitos e atitudes, com o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa; o desenvolvimento da criticidade; um maior envolvimento e interesse; uma maior politização dos participantes, além de assinalar que o exercício da criatividade induz o desenvolvimento de inovações.

A atuação dos professores e estudantes nas feiras de ciência das DIREDs trabalhadas pelo programa de extensão “Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar” corrobora as conclusões alinhadas no parágrafo anterior. De fato, o projeto tem dado a oportunidade aos jovens de desenvolver a sua criatividade. Desde a primeira até a sua quinta edição, a Feira de Ciências do Semiárido Potiguar proporcionou momentos em que esses jovens puderam expor para um público maior os resultados de suas pesquisas.

La MCAT desde sus primeros pasos, incorpora el maestro al proceso y ayúdalo a superar sus limitaciones en esa área, facilitando su aprendizaje, y dándole soporte, a través de la asistencia de los “multiplicadores”, estudiantes de graduación y postgrado o profesores-articuladores responsables por la relación entre el profesor tutor del proyecto de investigación y la coordinación general del programa de extensión. Este soporte también se hace sentir por intermedio de los equipos pedagógicos de las Direcciones Regionales de Educación (DIREDs) y de los colegas que, participando, del mismo trabajo, experimentando los mismos desafíos, los mismos aprendizajes y las mismas superaciones, crean un contexto de interacción y de aprendizaje extremadamente fértil.

Las ferias de ciencia, objetivo mayor del Programa, constituyen una gran oportunidad de desarrollo y crecimiento académico para los estudiantes y profesores. Según Mancuso (2000) y Lima (2008), algunos de los cambios positivos observados, provocados por la elaboración de trabajos y por la participación en las ferias, son: el crecimiento personal y la ampliación de los conocimientos; la ampliación de la capacidad comunicativa; los cambios de hábitos y actitudes, con el desarrollo de la autoconfianza y de la iniciativa; el desarrollo de la creatividad; con mayor participación e interés; una mayor politización de los participantes, además de señalar que el ejercicio de la creatividad induce el desarrollo de innovaciones.

La actuación de los profesores y estudiantes en las ferias de ciencia de las DIREDs trabajadas por el programa de extensión “Ciencia Para Todos en el Semiárido Potiguar” aporta las conclusiones alineadas en el párrafo anterior. De hecho, el proyecto ha dado oportunidad a los jóvenes de desarrollar su creatividad. Desde la primera hasta su quinta edición, la Feria de Ciencias del Semiárido Potiguar proporcionó momentos en que esos jóvenes pudieron exponer para un público mayor los resultados de sus investigaciones.

Esses eventos deixaram resultados positivos tanto para os jovens que apresentaram seus trabalhos, pelo fato destes traduzirem a coroação de um processo, quanto para os estudantes e o público que os visitaram, por se exporem ao contato com a ciência e sua construção. Além disso, a participação de estudantes de graduação como multiplicadores junto às escolas e na organização das feiras de ciências, tem proporcionado um enorme aprendizado e uma forma de reduzir a retenção e a evasão na universidade.

Tradicionalmente, no Brasil, o ensino da metodologia científica só é feito na graduação ou na pós-graduação. Antecipando esse contato, com forte componente prático, cria-se a possibilidade de jovens estudantes da escola pública ampliarem seu acesso à universidade e à carreira científica.

O programa de extensão “Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar” tem incentivado a participação dos professores de todas as áreas do conhecimento, e não apenas dos docentes das áreas clássicas, como Química, Física e Biologia. Também tem sido estimulado o trabalho interdisciplinar, o que vai ao encontro dos princípios ou eixos norteadores do currículo do ensino médio a partir da aprovação do Parecer 15/981 (MEC, 2002).

## **Objetivos**

O objetivo deste texto, portanto, é apresentar o processo e as etapas de aplicação da tecnologia Social “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (MCAT), assim como sua efetividade em despertar nos estudantes o interesse pela ciência e no desenvolvimento do espírito inquiridor que caracteriza o cientista, para que eles busquem seu próprio conhecimento e elevem seu nível de aprendizado através do desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Esos eventos dejaron resultados positivos tanto para los jóvenes que presentaron sus trabajos, por el hecho de que estos tradujeron la culminación de un proceso, como para los estudiantes y el público que los visitaron, por exponerse al contacto con la ciencia y su construcción. Además, la participación de estudiantes de graduación como multiplicadores junto a las escuelas y en la organización de las ferias de ciencias, ha proporcionado un gran aprendizaje y una forma de reducir la retención y la evasión en la universidad.

Tradicionalmente, en Brasil, la enseñanza de la metodología científica sólo se realiza en la graduación o en el postgrado. Anticipando este contacto, con fuerte componente práctico, se crea la posibilidad de que jóvenes estudiantes de la escuela pública amplíen su acceso a la universidad y la carrera científica.

El programa de extensión “Ciencia Para Todos en el Semiárido Potiguar” ha fomentado la participación de los profesores de todas las áreas del conocimiento, y no solamente de los docentes de las áreas clásicas, como Química, Física y Biología. También ha sido incentivado el trabajo interdisciplinar, lo que va al encuentro de los principios o ejes orientadores del currículo del segundo ciclo de la secundaria a partir de la aprobación del Dictamen 15/981 (MEC, 2002).

## Objetivos

El objetivo de este artículo, por lo tanto, es presentar el proceso y las etapas de aplicación de la tecnología Social “Metodología Científica al Alcance de Todos” (MCAT), así como su eficacia en despertar en los estudiantes el interés por la ciencia y en el desarrollo del espíritu investigador que caracteriza el científico, para que ellos busquen su propio conocimiento y eleven su nivel de aprendizaje a través del desarrollo de proyectos de investigación.

## Desenvolvimento das estratégias /método

### *O processo de desenvolvimento e de aplicação da Tecnologia Social*

A ideia inicial, que desencadeou todo o processo, nasceu do trabalho realizado no âmbito da 12ª DIRED, através do projeto “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (projeto METODOS), aprovado pela chamada pública MCT/FINEP – CIÊNCIA DE TODOS – 01/2004, coordenado pela professora Celicina Borges Azevedo, entre 2005 e 2008, e que teve, dentre outros, o objetivo de realizar uma feira de ciências com trabalhos criados a partir das ideias dos próprios alunos do ensino médio, usando a metodologia científica.

A princípio, não se tinha uma ideia muito clara de como este objetivo seria atingido. Havia, quase só, a consciência de que era preciso promover algum tipo de intervenção nas escolas. Daí, a partir do contato direto com alunos e professores, a metodologia de trabalho foi aos poucos sendo desenvolvida.

O primeiro passo foi estimular os alunos a formularem questões que traduzissem sua curiosidade, a respeito de fatos do cotidiano. Isso criou uma dinâmica muito atraente, pois as questões eram formuladas a partir dos conhecimentos e saberes dos próprios alunos. Essas questões eram posteriormente avaliadas pela equipe do projeto e por alunos de pós-graduação a fim de ajudar os estudantes a construírem, a partir delas, seus projetos de pesquisa. Antes disso, nas visitas às escolas, era solicitado que cada turma escolhesse os 5 alunos mais curiosos e questionadores para participar do processo de geração de ideias e depois servir de multiplicadores para os demais colegas. Os alunos indicados eram reunidos numa sala e, depois de uma sessão de sensibilização, formavam grupos de três. Em seguida, através de uma “tempestade de ideias”, eram geradas perguntas, devidamente anotadas para posterior análise e aproveitamento como possíveis norteadoras de um projeto de pesquisa. Assim, foi-se criando uma técnica de geração de ideias, mas que precisava ainda ser aperfeiçoada para ser reaplicada nas demais escolas.



## Desarrollo de las estrategias/método

### *El proceso de desarrollo y aplicación de la Tecnología Social*

La idea inicial, que desencadenó todo el proceso, nació del trabajo realizado en el ámbito de la 12ª DIREC, a través del proyecto “Metodología Científica al Alcance de Todos” (proyecto MÉTODOS), aprobado por la llamada pública MCT/FINEP – CIENCIA DE TODOS – 2014, coordinado por la profesora Celicina Borges Azevedo, entre 2005 y 2008, y que tuvo, entre otros, el objetivo de realizar una feria de ciencias con trabajos creados a partir de las ideas de los propios alumnos del segundo ciclo de la secundaria, utilizando la metodología científica.

Al inicio, no había una idea muy clara de cómo ese objetivo sería alcanzado. Existía, casi sólo, la conciencia de que era necesario promover algún tipo de intervención en las escuelas. Entonces, a partir del contacto directo con alumnos y profesores, la metodología de trabajo fue poco a poco desarrollada.

El primer paso fue estimular a los alumnos a formular cuestiones que tradujeran su curiosidad, a respecto de hechos del cotidiano. Eso creó una dinámica muy atractiva, pues las cuestiones se formularon a partir de los conocimientos de los alumnos. Esas cuestiones eran posteriormente evaluadas por el equipo del proyecto y por alumnos de postgrado a fin de ayudar los estudiantes a construir, a partir de ellas, sus proyectos de investigación. Antes de eso, en las visitas a las escuelas, se solicitó que cada grupo eligiera los 5 alumnos más curiosos y cuestionadores para participar del proceso de generación de ideas y después actuar como multiplicadores para los colegas. Luego, a través de una “tormenta de ideas”, eran generadas preguntas, debidamente anotadas para posterior análisis y provecho como posibles indicadores de un proyecto de investigación. Así, se fue creando una técnica de generación de ideas, pero que necesitaba aún perfeccionarse para ser replicada en otras escuelas.

## Caracterização da Tecnologia Social

A “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (MCAT) é uma metodologia de capacitação de alunos e professores, visando à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e à participação em feiras de ciência. Ela envolve esforço teórico, desenvolvimento de competências práticas, reforço de vínculo institucional, diálogo interinstitucional, autocrítica e trabalho em equipe, além de elementos de motivação. Ela lida com a criatividade e com o disciplinamento necessário à realização criativa. Em outros termos, ela capacita professores e alunos para o uso da metodologia científica em trabalhos escolares, de forma simples e lúdica.

Contatados pelas equipes das DIREDs, os professores recebem capacitação da coordenação do projeto e, por sua vez, capacitam os estudantes nas escolas, antes destes iniciarem o desenvolvimento do projeto juntamente com orientador.

O treinamento preparatório, que busca a adesão, o engajamento e a capacitação de professores, e que antecedente ao trabalho prático, “de campo”, digamos, realizado em dois encontros, no primeiro encontro de capacitação, a sequência didática adotada é a seguinte: **1)** motivação, a partir de reflexões sobre a relação entre ciência, desenvolvimento e conforto tecnológico; **2)** exercício sobre percepção da realidade e produção de conhecimento, no qual se examinam os bloqueios que nos impedem de pensar livremente e de sermos criativos, e as formas de enfrentá-los; **3)** formação de grupos de três participantes para que pensem em problemas do dia a dia e formulem perguntas livremente, seguindo a técnica de “tempestade de ideias”; **4)** anotação de todas as questões levantadas, sem o uso de nenhum tipo de julgamento e censura; **5)** análise, seleção e reformulação das perguntas, atendendo aos seguintes critérios: a) formulação do problema como uma pergunta; b) clareza e precisão inequívocas da pergunta; c) susceptibilidade de solução do problema;

## Caracterización de la Tecnología Social

La “Metodología Científica al Alcance de Todos” (MCAT) es una metodología de capacitación de alumnos y profesores, que busca la elaboración y el desarrollo de proyectos de investigación y la participación en ferias de ciencia. Ella incluye esfuerzo teórico, desarrollo de competencias prácticas, refuerzo de vínculo institucional, diálogo interinstitucional, autocrítica y trabajo en equipo, además de elementos de motivación. Ella trabaja con la creatividad y con el entrenamiento de disciplina necesario a la realización creativa. En otros términos, ella capacita profesores y alumnos para el uso de la metodología científica en trabajos escolares, de forma simple y lúdica.

Contactados por los equipos de las DIREDs, los profesores reciben capacitación de la coordinación del proyecto y, a su vez, capacitan los estudiantes en las escuelas, antes que esos empiecen el desarrollo del proyecto juntamente con el tutor.

El entrenamiento preparatorio, que busca la adhesión, el compromiso y la capacitación de profesores, y que antecedente al trabajo práctico, “de campo”, realizado en dos encuentros, en el primer encuentro de capacitación, la secuencia didáctica adoptada es la siguiente: **1)** motivación, a partir de reflexiones sobre la relación entre ciencia, desarrollo y comodidad tecnológica; **2)** ejercicio sobre percepción de la realidad y producción de conocimiento, en el cual se examinan los bloqueos que nos impiden pensar libremente y ser creativos, y las formas de enfrentarlos; **3)** formación de equipos de tres participantes para que piensen en problemas del diario y formulen preguntas libremente, siguiendo la técnica de “tormenta de ideas”; **4)** anotación de todas las cuestiones planteadas, sin el uso de ningún tipo de juicio y censura; **5)** análisis, selección y reformulación de las preguntas, con atención a los siguientes criterios: a) formulación del problema como una pregunta; b) claridad y precisión inequívocas de la pregunta; c) propensión de solución del problema;

d) inexistência de julgamento de valor na formulação do problema; e) delimitação do problema a uma dimensão viável, o que significa que o projeto deve ser possível de ser realizado nas condições da escola. Esta é uma etapa muito importante, pois, em ciência, encontrar a formulação certa de um problema é, pode-se dizer, a chave para a sua solução. As etapas didáticas subsequentes são as seguintes: **6)** formulação da hipótese, com o fim de responder, provisoriamente, à pergunta expressa; **7)** informações a respeito do programa de extensão “Ciência para Todos no Semiárido Potiguar”.

No intervalo entre os dois encontros com os professores, estes, por sua vez, promovem em suas escolas dois encontros com estudantes. No primeiro, de caráter geral e massivo, visando à sensibilização, é apresentado um vídeo, produzido pelo programa, tratando dos seguintes temas: ciência, produtos da ciência, pesquisa no Brasil e iniciação científica. Em seguida é apresentado, em todos os seus detalhes, o programa de extensão “Ciência para Todos no Semiárido Potiguar”. No segundo encontro, os professores, que aqui funcionam como multiplicadores da tecnologia, tratam com os estudantes que se interessaram em participar do programa e com eles exercitam a “tempestade de ideias”, com o fim de elaborar questões que possam vir a se constituir em problemas de pesquisa.

A segunda oficina de capacitação dos professores examina as perguntas levantadas pelos alunos na “tempestade de ideias” e trata de transformar algumas delas, como exercício, em problemas de pesquisa, seguindo o formulário padrão de projeto de pesquisa<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Projeto de pesquisa disponibilizado no site <[www.cienciarn.com.br](http://www.cienciarn.com.br)>.

d) inexistencia de juicio de valor en la formulación del problema; e) delimitación del problema a una dimensión viable, lo que significa que el proyecto debe ser posible realizarse en las condiciones de la escuela. Esta es una etapa muy importante, pues, en ciencia, encontrar la formulación correcta de un problema es, se puede decir, la clave para la solución. Las etapas didácticas subsecuentes son las siguientes: **6)** formulación de la hipótesis, con el propósito de contestar, provisoriamente, a la pregunta expresada; **7)** informaciones sobre el programa de extensión “Ciencia para Todos en el Semiárido Potiguar”.

En el intervalo entre los dos encuentros con los profesores, estos, a su vez, promueven en sus escuelas dos encuentros con los estudiantes. En el primero, de carácter general y masivo, busca la sensibilización, se presenta un video, hecho por el programa, tratando los siguientes temas: ciencia, productos de la ciencia, investigación en Brasil e investigación científica inicial. Después se presenta, en todos sus detalles, el programa de extensión “Ciencia para Todos en el Semiárido Potiguar”. En el segundo encuentro, los profesores, que aquí actúan como multiplicadores de la tecnología, tratan con los estudiantes que se interesan en participar del programa y con ellos ejercitan la “tormenta de ideas”, con el fin de crear cuestiones que puedan constituirse en problemas de investigación.

El segundo taller de capacitación de los profesores analiza las preguntas planteadas por los alumnos en la “tormenta de ideas” y trata de transformar algunas de ellas, como ejercicio, en problemas de investigación, siguiendo el formulario modelo de proyecto de investigación<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Disponible en el sitio [www.cienciarn.com.br](http://www.cienciarn.com.br)

Após esse segundo encontro de capacitação, e já tendo estabelecido um primeiro contato com um grupo de alunos potencialmente disposto a se engajar no processo, os professores retornam à escola, agora mais seguros em relação à elaboração de projetos de pesquisa, com o propósito de confirmar a participação da escola no processo, buscando o envolvimento de mais alunos e professores. Despertado o interesse dos alunos, identificados os professores dispostos a orientarem projetos, começa, então, o trabalho propriamente dito, envolvendo, em cada projeto de pesquisa, um professor-orientador e três estudantes.

O passo seguinte é a elaboração do projeto por cada professor-orientador e o grupo de três alunos. A partir daí a pesquisa começa a ser realizada. Durante a realização desta, a adoção do “diário de bordo” é um procedimento enfaticamente incentivado, e hoje, pode-se dizer, plenamente incorporado ao processo, e de modo satisfatório.

Concluída a pesquisa, seus resultados são organizados, na forma de painel, complementado por outros recursos didáticos para a apresentação na Feira da Escola e na Feira Regional, realizada na cidade-sede da DIREED (Diretoria Regional de Educação), e, dependendo de seleção, na Feira Estadual. O circuito prossegue em nível nacional e internacional, dependendo da classificação do trabalho.

O ciclo previsto, da feira escolar à feira estadual, nem sempre se completa, já que muitas escolas não conseguem uma mobilização suficiente e um correspondente número de trabalhos que justifique a realização de sua feira. No entanto, a situação vem mudando, positivamente, a cada ano, conforme será relatado no item resultados.

Después de ese segundo encuentro de capacitación, y ya habiendo establecido un primer contacto con un grupo de alumnos potencialmente dispuesto a comprometerse en el proceso, los profesores regresan a la escuela, ahora más seguros en relación a la elaboración de proyectos de investigación, con el propósito de confirmar la participación de la escuela en el proceso, buscando el involucramiento de más alumnos y profesores. Despierto el interés de los alumnos, identificados los profesores dispuestos a orientar los proyectos, empieza el trabajo real, en cada proyecto de investigación, un profesor-tutor y tres estudiantes.

El paso siguiente es la elaboración del proyecto por cada profesor-tutor y el grupo de tres alumnos. A partir de ahí la investigación comienza a realizarse. Mientras la realización de esa, la adopción del “diario de abordo” es un procedimiento enfáticamente incentivado, y hoy, se puede decir, plenamente integrado al proceso, y de modo satisfactorio.

Concluida la investigación, sus resultados se organizan, en la forma de panel, complementado por otros recursos didácticos para la presentación en la Feria de la Escuela y en la Feria Regional, realizada en la ciudad-sede de la DIREC (Dirección Regional de Educación), y, dependiendo de la selección, en la Feria Estatal. El circuito prosigue en nivel nacional e internacional, dependiendo de la clasificación del trabajo.

El ciclo previsto, de la feria escolar a la feria estatal, no siempre se completa, puesto que muchas escuelas no alcanzan una movilización suficiente y un correspondiente número de trabajos que justifique la realización de su feria. Aunque, la situación viene cambiando, positivamente, a cada año, según se relatará en la sección resultados.

Para ampliar a transferência de conhecimento dos estudantes de graduação e de pós-graduação, também têm sido capacitados para atuarem como multiplicadores diretamente nas escolas, auxiliando os professores-orientadores e mesmo os alunos. Outra estratégia de ampliação do suporte pedagógico foi a criação de um site na internet<sup>15</sup> que entrou no ar em junho de 2011, abrigando material didático de auxílio ao uso da MCAT, fazendo circular informações do programa e servindo de plataforma para inscrições de estudantes e de avaliadores na Feira Estadual. Além disso, criou-se o e-mail<sup>16</sup> para esclarecimento de dúvidas e contatos diversos. Além desses meios de comunicação, no primeiro ano do Programa foram visitadas *in loco* as 77 escolas constituintes das DIREDs participantes, levando 2 exemplares do livro *Metodologia Científica ao Alcance de Todos* para divulgar a MCAT e estimular os alunos a criarem seus projetos de pesquisa. Nas escolas, em reunião com os alunos, fazia-se uma demonstração de como usar a técnica e a semente plantada ajudou professores e estudantes a compreenderem a lógica e a simplicidade da MCAT.

### Área de abrangência da aplicação da Tecnologia Social MCAT

A MCAT vem sendo aplicada em 97 escolas de 66 municípios do semiárido potiguar, correspondendo a quase 40% dos 167 municípios do Rio Grande do Norte. Do ponto de vista da organização administrativa, ela abrange seis Diretorias Regionais de Educação (DIREd): 8<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> DIREDs (Figura 1); e do ponto de vista geográfico, sete microrregiões: Angicos, Vale do Açu, Mossoró, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Umarizal e Pau dos Ferros. Do ponto de vista das instituições parceiras, o projeto MCAT abrange, nas mesorregiões Oeste e Central, as cidades onde a UFERSA e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possuem *campus* ou núcleo de educação.

---

<sup>15</sup> Endereço eletrônico: <[www.cienciarn.com.br](http://www.cienciarn.com.br)>

<sup>16</sup> E-mail: [cienciarn@gmail.com](mailto:cienciarn@gmail.com)



Para ampliar la transferencia de conocimiento de los estudiantes de graduación y de postgrado, esos también han sido capacitados para actuar como multiplicadores directamente en las escuelas, ayudando a los profesores-tutores y a los alumnos. Otra estrategia de ampliación del soporte pedagógico fue la creación de un sitio en internet<sup>17</sup> que comenzó a funcionar online en junio de 2011, albergando material didáctico de ayuda al uso de la MCAT, haciendo con que circulen informaciones del programa y sirviendo de plataforma para inscripciones de estudiantes y de evaluadores en la Feria Estatal. Además, se creó el e-mail<sup>18</sup> para aclarar dudas y contactos diversos. Además de esos medios de comunicación, en el primer año del Programa fueron visitadas *in loco* las 77 escuelas constituyentes de las DIREDs participantes, llevando 2 ejemplares del libro *Metodología Científica al Alcance de Todos* para difundir la MCAT y estimular a los alumnos a crear sus proyectos de investigación. En las escuelas, en cita con los alumnos, se hacía una demostración de cómo usar la técnica y la semilla plantada ayudó profesores y estudiantes a comprender la lógica y la simplicidad de la MCAT.

### Área de alcance de la aplicación de la Tecnología Social MCAT

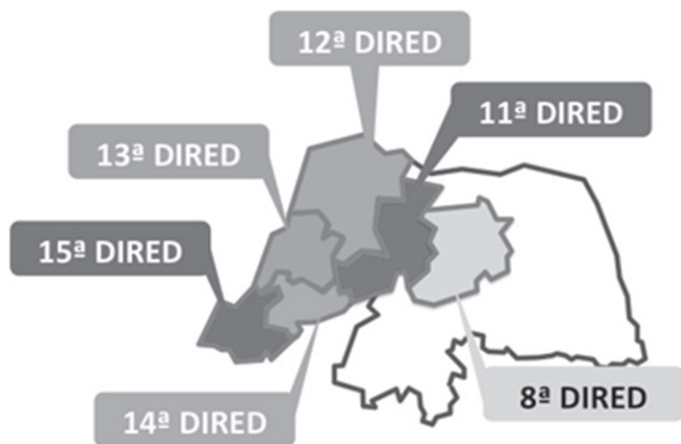
La MCAT ha sido aplicada en 97 escuelas de 66 municipios del semiárido potiguar, correspondiendo a casi 40% de los 167 municipios de Rio Grande do Norte. Del punto de vista de la organización administrativa, ella abarca seis Direcciones Regionales de Educación (DIREd): 8<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> DIREDs (figura 1); y del punto de vista geográfico, siete microrregiones: Angicos, Vale do Açu, Mossoró, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Umarizal y Pau dos Ferros. Del punto de vista de las instituciones colaboradoras, el proyecto MCAT abarca, en las mesorregiones Oeste y Central, las ciudades donde la UFERSA y la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) poseen *campus* o centro de educación.

<sup>17</sup> [www.cienciarn.com.br](http://www.cienciarn.com.br)

<sup>18</sup> [cienciarn@gmail.com](mailto:cienciarn@gmail.com)

O desenvolvimento da tecnologia “Metodologia Científica ao Alcance de Todos” (MCAT) começou em Mossoró, no ano de 2007, e em mais sete outros municípios da região, pertencentes à 12ª DIREDE. A partir de 2011, com a aprovação do projeto “Ciência Para Todos no Semiárido Potiguar”, que adotou a metodologia, e com o financiamento em outro patamar, o que permitia uma expansão maior, três novas DIREDEs foram incorporadas: a 13ª DIREDE, com 7 municípios; a 14ª DIREDE, com 15 municípios, e a 15ª DIREDE, com 20 municípios. No ano de 2012, duas novas DIREDEs foram incluídas no projeto: a 8ª DIREDE, com 7 municípios, e a 11ª DIREDE, com 8 municípios. Em 2013 uma escola do município de Pendências, pertencente à 6ª DIREDE, foi também incluída.

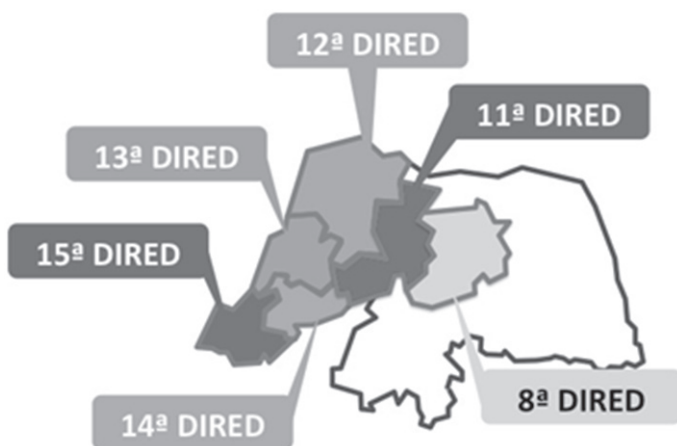
**Figura 1:** Mapa do Rio Grande do Norte indicando a área de atuação do programa “Ciência para Todos no Semiárido Potiguar”



Fonte: Versão adaptada do Portal do Rio Grande do Norte.

El desarrollo de la tecnología “Metodología Científica al Alcance de Todos” (MCAT) empezó en Mossoró, en el año de 2007, y en más siete otros municipios de la región, que pertenecen a la 12ª DIREDD. A partir de 2011, con la aprobación del proyecto “Ciencia Para Todos en el Semiárido Potiguar”, que adoptó la metodología, y con la financiación en mayor nivel, lo que admitía una expansión mayor, tres nuevas DIREDDs se incorporaron: la 13ª DIREDD, con 7 municipios; la 14ª DIREDD, con 15 municipios; y la 15ª DIREDD, con 20 municipios. En el año de 2012, dos nuevas DIREDDs fueron incluidas en el proyecto: la 8ª DIREDD, con 7 municipios; y la 11ª DIREDD, con 8 municipios. En 2013 una escuela del municipio de Pendências, perteneciente a la 6ª DIREDD, fue también se incluyó.

**Figura 1:** Mapa del Rio Grande do Norte indicando el área de actuación del programa “Ciencia para Todos en el Semiárido Potiguar”



Fuente: Versión adaptada del Portal do Rio Grande do Norte.

## Avaliação

A capacitação de professores e alunos na região de aplicação da tecnologia social em questão tem sido intensa. Desde 2011 vêm sendo feitas, anualmente, duas oficinas em cada um dos municípios-sede das DIREDS. O número de professores, alunos do ensino médio e estudantes de graduação e pós-graduação treinados já passa de 6.000.

Sem dúvida, a MCAT vem tendo grande impacto na região. Os professores e estudantes que recebem a capacitação conseguem aplicá-la facilmente, de modo que o interesse por ela é crescente. O fato de muitos jovens terem participado de feiras de ciência nacionais e internacionais, nas quais se destacaram recebendo premiações, estimula a curiosidade e o desejo de participação dos demais. Muitos projetos de pesquisa estudam problemas locais, tanto de âmbito social como ambiental.

Desde 2012, jovens premiados na Feira do Semiárido, de caráter estadual, participam da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) e alguns trabalhos receberam destaque e prêmios. Em 2013, de uma escola rural de Apodi, recebeu o prêmio Destaque em Empreendedorismo e o 1º lugar em Ciências Agrárias durante a 11ª FEBRACE, com a pesquisa “Uso de Cera de Abelha no Revestimento de Frutos”. Outro fato marcante foi a cobertura do projeto pela imprensa, o que proporcionou a participação desses estudantes no programa *Caldeirão do Huck*, da Rede Globo<sup>19</sup> e em portais da internet<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Endereço eletrônico da matéria: <<http://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/O-Programa/noticia/2013/11/inventores-do-rio-grande-do-norte-criam-cera-que-conserva-frutas.html>>.

<sup>20</sup> Endereço eletrônico: <[www.facebook.com/cienciarn](http://www.facebook.com/cienciarn)>.

## Evaluación

La capacitación de profesores y alumnos en la región de aplicación de la tecnología social en cuestión ha sido intensa. Desde 2011 se hicieron, anualmente, dos oficinas en cada uno de los municipios-sede de las DIREDs. El número de profesores, alumnos del segundo ciclo de la secundaria y estudiantes de graduación y postgrado entrenados ya pasa de 6.000.

Sin duda, la MCAT ha tenido gran impacto en la región. Los profesores y estudiantes que reciben la capacitación pueden aplicarla fácilmente, de modo que el interés crece. El hecho de que muchos jóvenes hayan participado de ferias de ciencia nacionales e internacionales, en las que se destacaron recibiendo premiaciones, estimula la curiosidad y el deseo de participación de los demás. Muchos proyectos de investigación estudian problemas locales, tanto de ámbito social como ambiental.

Desde 2012, jóvenes premiados en la Feria del Semiárido, de carácter estatal, participan de la Feria Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) y algunos trabajos recibieron destaque y premiaciones. En 2013, una escuela rural de Apodi, recibió el premio Destaque en Emprendedurismo y el 1º lugar en Ciencias Agrarias durante la 11ª FEBRACE, con el trabajo “Uso de Cera de Abeja en el Revestimiento de Frutos”. Otro hecho importante fue el aporte al proyecto por la prensa, lo que proporcionó la participación de esos estudiantes en el programa *Caldeirão do Huck*, de la *Rede Globo*<sup>21</sup> y en portales de la internet<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup><<http://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/O-Programa/noticia/2013/11/inventores-do-rio-grande-do-norte-criam-cera-que-conserva-frutas.html>>, y en sitios en internet <[www.facebook.com/cienciarn](http://www.facebook.com/cienciarn)>

<sup>22</sup> Endereço eletrônico: <[www.facebook.com/cienciarn](http://www.facebook.com/cienciarn)>.

Jovens selecionados pelo programa “Ciência para Todos no Semiárido Potiguar” têm participado desde 2013, do *London International Youth Science Forum*<sup>23</sup>, que ocorre anualmente desde 1959 no *Imperial College* de Londres, Inglaterra. Lá os alunos têm a oportunidade de assistir a palestras com renomados cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, visitar universidades, instituições de pesquisa, empresas multinacionais, museus e locais históricos, além de interagir com cerca de 350 estudantes de 59 países.

Um resultado importante é a disseminação da feira de ciência como evento e sua incorporação ao calendário escolar. De fato, a participação das escolas, em princípio, nas Feiras Regional e Estadual tem despertado, num número cada vez maior de escolas, o interesse em realizar sua própria feira de ciências. O impacto dessa mobilização em nível local, digamos, pela sinergia que desencadeia internamente e na rede, é enorme. As DIREDs saíram de uma situação em que nenhuma escola realizava feira de ciências, a exceção de algumas poucas da 12ª DIRED (a de Mossoró), para uma situação em que o número das que realizam é crescente – passou-se de 16 escolas em 2011, já sob a influência do Projeto, para 64, das 97 escolas envolvidas em 2013 (Figura 2). Também observamos que, de um modo geral, com o aumento do número de escolas que realizam suas feiras de ciências, o número de trabalhos apresentados nas feiras regionais, e conseqüentemente na Feira de Ciências do Semiárido, também cresce, chegando a 204 em 2013 (Figura 3 e 4).

---

<sup>23</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.liysf.org.uk/>>

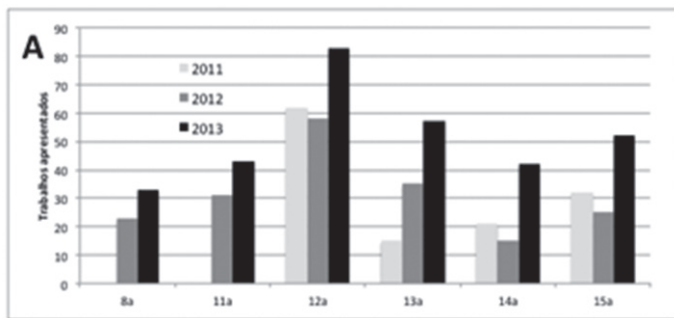
Jóvenes seleccionados por el programa “Ciencia para Todos en el Semiárido Potiguar” han participado desde 2013, del *London International Youth Science Forum*<sup>24</sup>, que ocurre anualmente desde 1959 en el *Imperial College* de Londres, Inglaterra. Allá los alumnos tienen la oportunidad de asistir a conferencias con reconocidos científicos de las más diversas áreas del conocimiento, visitar universidades, instituciones de investigación, empresas multinacionales, museos y lugares históricos, además de interactuar con aproximadamente 350 estudiantes de 59 países.

Un resultado importante es la difusión de la feria de ciencia como evento y su integración al calendario escolar. De hecho, la participación de las escuelas, en principio, en las Ferias Regional y Estadual ha despertado, en un número cada vez mayor de escuelas, el interés en realizar su propia feria de ciencias. El impacto de esa movilización en nivel local, por la sinergia que desencadena internamente y en la red, es gigante. Las DIREDs salieron de una situación en que ninguna escuela realizaba feria de ciencias, a excepción de algunas pocas de la 12ª DIRED (de Mossoró), para una situación en que el número de las que realizan es creciente – se pasó de 16 escuelas en 2011, ya bajo influencia del Proyecto, para 64, de las 97 escuelas involucradas en 2013 (Figura 2). También observamos que, de un modo general, con el aumento del número de escuelas que realizan sus ferias de ciencias, el número de trabajos presentados en las ferias regionales, y consecuentemente en la Feria de Ciencias del Semiárido, también crece, alcanzando la cifra de 204 en 2013 (Figura 3 y 4).

---

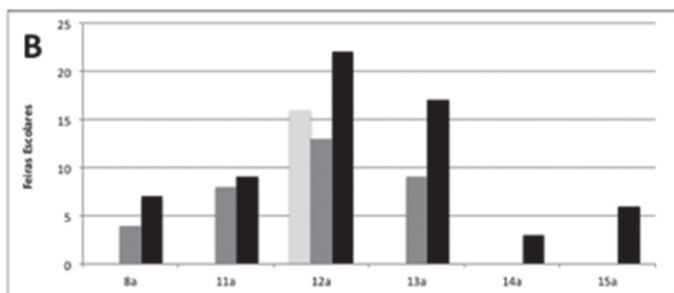
<sup>24</sup> <<http://www.liysf.org.uk/>>

**Figura 2 : A.** Quantidade de trabalhos apresentados nas Feiras de Ciências das DIREDs de 2011 a 2013.



Fonte: elaborado pelos autores, 2014

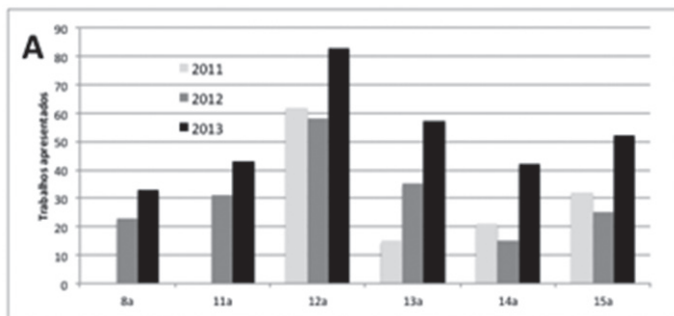
**Figura 3: B.** Quantidade de Feiras de Ciências escolares por DIRED de 2011 a 2013.



Fonte: elaborado pelos autores, 2014.

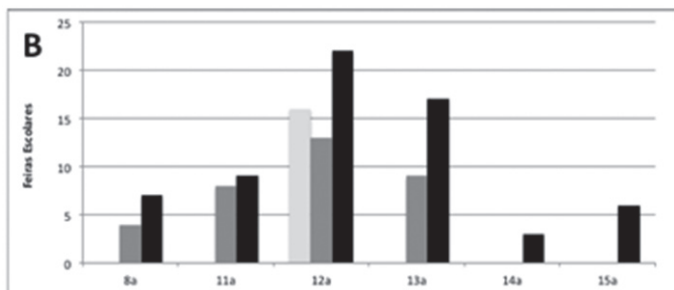


**Figura 2:** La Cantidad de trabajos presentados en las Ferias de Ciencias de las DIREDs desde 2011 a 2013.



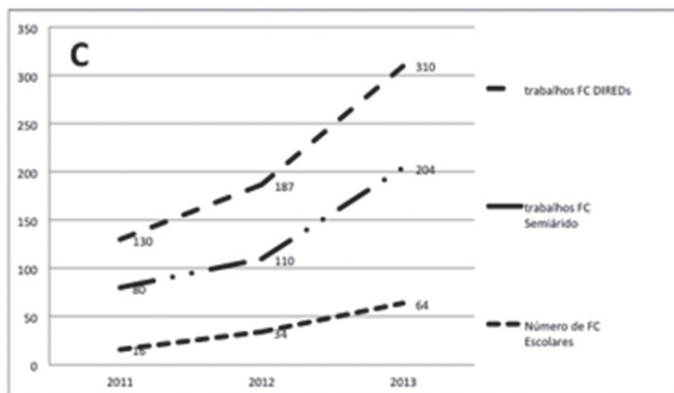
Fuente: elaborado por los autores, 2014

**Figura 3:** B. Cantidad de Ferias de Ciencias escolares por DIRED desde 2011 a 2013.



Fuente: elaborado por los autores, 2014

**Figura 4:** C. Total de trabalhos apresentados nas Feiras de Ciências das DIREDs, na Feira de Ciências do Semiárido Potiguar e total de Feiras de Ciências Escolares nas DIREDs participantes, de 2011 a 2013.



Fonte: elaborado pelos autores, 2014.

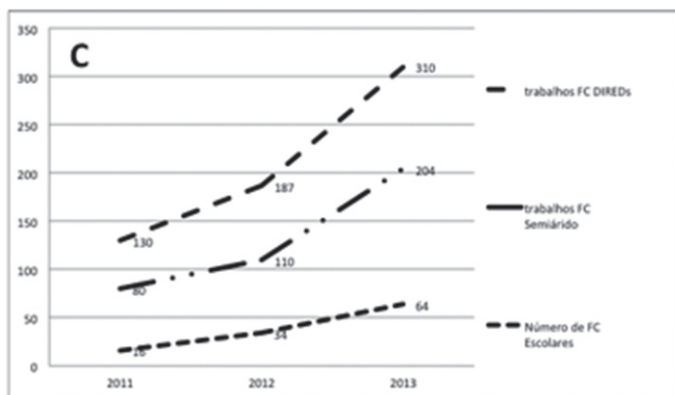
## Conclusões

Os resultados do projeto podem ser medidos em duas frentes, aquela concentrada no estudante, que passou pela experiência de elaborar e realizar uma pesquisa e de apresentá-la em uma sequência de feiras de ciências, e aquela cujo centro é a escola e a rede de ensino.

Em relação ao estudante, o desenvolvimento do trabalho de pesquisa:

- submete-o ao esforço intelectual de resolução de um desafio;
- educa-o para a construção sistemática e disciplinada de uma empreitada intelectual;
- expõe-no a uma situação de comunicação dirigida, estimulando-o ao permanente manejo do pensamento e da língua, inclusive ao da língua escrita, pela exigência do diário de bordo e do relatório de pesquisa;
- amplia seu universo de contato com outras pessoas;

**Figura 4:** C. Total de trabajos presentados en las Ferias de Ciencias de las DIREDs, en la Feria de Ciencias del Semiárido Potiguar y total de Ferias de Ciencias Escolares en las DIREDs participantes, de 2011 a 2013.



Fuente: elaborado por los autores, 2014

## Conclusiones

Los resultados del proyecto pueden medirse en dos vertientes, aquella concentrada en el estudiante, que pasó por la experiencia de elaborar y realizar una investigación y de presentarla en una secuencia de ferias de ciencias, y aquella cuyo centro es la escuela y la red de enseñanza.

En relación al estudiante, el desarrollo del trabajo de investigación:

- someterlo al esfuerzo intelectual de resolución de un desafío;
- educarlo para la construcción sistemática y disciplinada de una jornada intelectual;
- exponerlo a una situación de comunicación dirigida, estimulándolo al permanente manejo del pensamiento y de la lengua, inclusive al de la lengua escrita, por la exigencia del diario de abordaje y del informe de investigación;
- ampliar su universo de contacto con otras personas;

e) aumenta a sua criticidade e a autocrítica, já que ele, comparando seu trabalho ao dos outros, julga o seu próprio; f) expõe-no a situações de avaliação, ajudando-o a lidar com a crítica; g) desencadeia a busca pelo aperfeiçoamento constante, em que contribui a autocrítica e a incorporação da crítica alheia, já que a cada exposição da feira as observações dos avaliadores podem ser incorporadas ao trabalho, a fim de corrigir suas fragilidades e de melhorá-lo.

Para aqueles selecionados para a Feira Nacional, é organizado em Mossoró, na UFERSA, um seminário de um dia, no qual o trabalho é exposto para professores convidados, especialistas, que interagem com o grupo, a fim de melhorar o quadro teórico, a interpretação dos resultados e a forma de apresentação.

Por outro lado, o desenvolvimento da pesquisa, sob a orientação do professor e, frequentemente, também, usufruindo da interação com alunos de pós-graduação ou pesquisadores mais experientes, gera como consequência pedagógica imediata, para o grupo de estudantes, o alargamento teórico num dado campo do saber e o contato e manuseio de técnicas de pesquisa de laboratório ou de campo.

Esses novos acréscimos de saberes e de competências expressam a visível melhoria da qualidade do ensino e da melhor formação de nossos alunos, objetivo maior do projeto. Tudo isso se traduz em um aumento das possibilidades de alunos do ensino público de cursarem boas universidades e, em médio prazo, elevarem seu nível socioeconômico.

e) aumentar su creatividad y la autocrítica, ya que él, comparando su trabajo al de los otros, juzga el suyo; f) exponerlo a situaciones de evaluación, ayudándolo a hacer frente con la crítica; g) desencadenar la investigación por el perfeccionamiento constante, en el que contribuye la autocrítica y la incorporación de la crítica ajena, ya que cada exposición de la feria las observaciones de los evaluadores pueden integrarse al trabajo, a fin de corregir sus fragilidades y de mejorarlo.

Para aquellos seleccionados para la Feria Nacional, organizada en Mossoró, en la UFERSA, un seminario de un día, en el que el trabajo se expone para profesores invitados, especialistas, que interactúan con el grupo, a fin de mejorar el cuadro teórico, la interpretación de los resultados y la forma de presentación.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación, bajo la orientación del profesor y, frecuentemente, también, disfrutando de la interacción con alumnos de postgrado o investigadores más experimentados, genera como consecuencia pedagógica inmediata, para el grupo de estudiantes, el alargamiento teórico en un campo específico del saber y el contacto y manejo de técnicas de investigación de laboratorio o de campo.

Esos nuevos saberes agregados y de competencias expresan la visible mejora de la calidad de la enseñanza y de la mejor formación de nuestros alumnos, objetivo mayor del proyecto. Todo eso se traduce en un aumento de las posibilidades de los alumnos de la educación pública cursar buenas universidades y, en medio plazo, elevar su nivel socioeconómico.

Quanto à organização das feiras, elas também provocam impactos sobre os alunos, em particular, e sobre a escola. Ela promove a criação de vínculos entre os alunos de uma mesma equipe e entre estes e a escola. Essa identificação institucional e os laços daí decorrentes têm grande relevância no desempenho intelectual do aluno, pois fomenta uma nova dinâmica acadêmica. Por outro lado, as feiras dinamizam o ambiente da escola e também o de toda a rede de ensino.

A tudo isso se acrescenta que o ganho de visibilidade do programa, a partir de sua repercussão na mídia e na própria rede de ensino, tem sido extremamente positivo, porque atrai a curiosidade e o interesse de novos alunos e professores em participar.

Cuanto a la organización de las ferias, ellas también provocan impactos a los alumnos, en especial, y a la escuela. Ella promueve la creación de vínculos entre los alumnos de un mismo equipo y entre esos y la escuela. Esa identificación institucional y los lazos de ahí decurrentes tienen gran relevancia en el rendimiento intelectual del alumno, pues fomenta una nueva dinámica académica. Por otro lado, las ferias dinamizan al ambiente de la escuela y también el de toda la red de enseñanza.

A todo eso se añade que el éxito de la visibilidad del programa, a partir de su repercusión en la prensa y en la propia red de enseñanza, ha sido extremadamente positivo, porque atrae la curiosidad y el interés de nuevos alumnos y profesores.

## Referências

- ALLÈGRE, C. *Deus e a Ciência*. Bauru: EDUSC, 2000.
- AZEVEDO, C. M. S. *Metodologia Científica: ao alcance de todos*. 3. ed. São Paulo: Manole, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC: Semtec, 2002.
- BRODY, D. E.; BRODY, A. R. *As sete maiores descobertas científicas da história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DAWKINS, R. Boas e más razões para crer. In BROCKMAN, J.; MATSON, K. (Org.). *As coisas são assim: pequeno repertório do mundo que nos cerca*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DE MASI, D. *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- HENRY, J. *A Revolução Científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- KUHN, T. S. *La structure des revolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1993.
- LANDES, D. A riqueza e a pobreza das nações: por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- LENTIN, J-P. *Penso, logo me engano: breve história do besteiro científico*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, M. E. C. Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar, p.195-205 In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. de. (org.). *Quanta ciência há no ensino de ciências*. São Carlos: EDUFSCar, 2008.
- MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. *Contexto Educativo: Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, [S. l.], n. 6, abr. 2000. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.
- MÁTAR NETO, J. A. *Metodologia científica na era da informática*. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.



MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas: estratégias de estudo e leitura, como redigir monografias...* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

POPPER, K. R. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAGAN, C. *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

## VIVENCIANDO AS EXPERIÊNCIAS

*Amarildo Pasini<sup>1</sup>*

*Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio<sup>2</sup>*

*Juliana Bayeux Dascal<sup>3</sup>*

*Lucy Megumi Yamauchi<sup>4</sup>*

*Maurênia Nielsen<sup>5</sup>*

### Introdução

Na metodologia de ensino-aprendizagem tradicional, de acordo com Anastasiou (2012), a inteligência está associada à memorização, e aos docentes compete à explanação, na tentativa de manutenção de atenção dos alunos. Esses, por sua vez, através de anotações, tentam “entender” os conceitos expostos por seus mestres, para serem reproduzidos em provas, o sistema de avaliação mais utilizado.

Atualmente essa metodologia tem sido questionada e novas maneiras de ensinar têm sido discutidas. A aprendizagem tem-se mostrado mais efetiva a partir da participação do estudante no processo e não como se pensava, com uma atitude passiva, escutando, anotando e reproduzindo conceitos. É a apreensão do conteúdo e não mais a sua memorização.

Sabemos também que a educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Biológicas - Entomologia. Professor do Departamento de Agronomia, UEL. Integrante do GEPE. Email: pasini@uel.br

<sup>2</sup> Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas. Professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, UEL. Integrante do GEPE. Email: ansampaio@uel.br

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Motricidade. Professora do Departamento de Educação Física, UEL. Integrante do GEPE. Email: jbdascal@uel.br

<sup>4</sup> Doutora em Imunologia Básica e Aplicada. Professora do Departamento de Microbiologia, UEL. Integrante do GEPE. Email: lionilmy@gmail.com

<sup>5</sup> Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica, Educação Especial, Educação à Distância e Saúde Mental. Pedagoga do Hospital Universitário de Londrina, UEL. Integrante do GEPE. Email: maurenia@uel.br

## VIVIENDO LAS EXPERIENCIAS

*Amarildo Pasini<sup>6</sup>*

*Ana Virgínia Carvalhaes de Faria Sampaio<sup>7</sup>*

*Juliana Bayeux Dasca<sup>8</sup>*

*Lucy Megumi Yamauchi<sup>9</sup>*

*Maurênia Nielsen<sup>10</sup>*

### Introducción

En la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional, de acuerdo con Anastasiou (2012), la inteligencia está asociada a la memorización, y a los docentes compete la explicación, en el intento de mantención de atención de los alumnos. Esos, por su parte, a través de anotaciones, intentan “entender” los conceptos expuestos por sus profesores, para reproducirlos en evaluaciones, el sistema de evaluación más utilizado.

Actualmente esa metodología ha sido cuestionada y nuevas maneras de enseñar han sido discutidas. El aprendizaje se ha mostrado más efectivo a partir de la participación del estudiante en el proceso y no como se pensaba, con una actitud pasiva, escuchando, anotando y reproduciendo conceptos. Es la aprehensión del contenido y no más su memorización.

Sabemos también que la educación es un derecho de todos y debe orientarse en el sentido del pleno desarrollo y del fortalecimiento de la personalidad.

---

<sup>6</sup> Doctor en Ciencias Biológicas - Entomología. Profesor del Departamento de Agronomía, UEL. Integrante del GEPE. Email: pasini@uel.br

<sup>7</sup> Doctora en Estructuras Ambientales Urbanas. Profesora del Departamento de Arquitectura y Urbanismo, UEL. Integrante del GEPE. Email: ansampaio@uel.br

<sup>8</sup> Doctora en Ciencias de la Motricidad. Profesora del Departamento de Educación Física, UEL. Integrante del GEPE. Email: jbdascal@uel.br

<sup>9</sup> Doctora en Inmunología Básica y Aplicada. Profesora del Departamento de Microbiología, UEL. Integrante del GEPE. Email: lionilmy@gmail.com

<sup>10</sup> Especialista en Psicopedagogía Escolar y Clínica, Educación Especial, Educación a Distancia y Salud Mental. Pedagoga del Hospital Universitario de Londrina, UEL. Integrante del GEPE. Email: maurenia@uel.br

Nesse sentido, devemos sempre contemplar a educação inclusiva, ou seja, educar todos os alunos em um mesmo contexto. A opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos os alunos (ALONSO, 2013).

Nesse contexto, foi realizado na UEL, entre os dias 27/10/2015 e 29/10/2015 o Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas, organizado pelo GEPE – Grupo de Estudos em Práticas de Ensino, apresentando propostas de atividades que priorizassem o envolvimento direto de todos os participantes, como atores no processo da aprendizagem.

Nas páginas que se seguem apresentamos o relato de experiências proporcionadas pela vivência na participação das três oficinas ofertadas nesse intercâmbio, para professores dos diferentes cursos de graduação da UEL, com o objetivo de fomentar nesses intelectuais o desejo de implementar metodologias ativas em suas aulas, no ensino superior.

## **Iniciação Científica ao Alcance de Todos - Brasil**

### *Conteúdo da abordagem*

O pressuposto desta oficina é que, todos os estudantes podem aplicar a metodologia científica em seus trabalhos de escola, sem, no entanto, ter um profundo conhecimento científico. Para isso é preciso, em um primeiro momento, aprender a pensar. Este pensar significa abrir a mente sem deixar que nenhum bloqueio impeça o estudante de ver a realidade. Assim, aplicar um método científico passa a ser uma questão de lógica e bom senso (AZEVEDO, 2013).

En ese sentido, debemos siempre contemplar la educación inclusiva, esto es, educar todos los alumnos en un mismo contexto. La opción por este tipo de educación no significa rechazar las dificultades de los estudiantes. En cambio. Con la inclusión, las diferencias no se ven como problemas, pero como diversidad. Es esa variedad, a partir de la realidad social, que puede ampliar la visión de mundo y desarrollar oportunidades de convivencia a todos los alumnos (ALONSO, 2013).

En ese contexto, se realizó en UEL, entre los días 27/10/2015 y 29/10/2015 el Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas, organizado por el GEPE – Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza, presentando propuestas de actividades que priorizan la participación directa de todos los participantes, como actores en el proceso de aprendizaje.

En las páginas que a continuación presentamos el relato de experiencias proporcionadas por la experiencia en la participación de los tres talleres ofertados en ese intercambio, para profesores de los diferentes cursos de graduación de UEL, con el objetivo de fomentar en esos intelectuales el deseo de implementar metodologías activas en sus clases, en la enseñanza superior.

## **Iniciación Científica al Alcance de Todos - Brasil**

### *Contenido del abordaje*

El objetivo de este taller es que, todos los estudiantes puedan aplicar la metodología científica en sus trabajos de escuela, sin que tengan un profundo conocimiento científico. Para eso es necesario, en un primer momento, aprender a pensar. Este pensar significa abrir la mente sin dejar que ningún bloqueo impida el estudiante de ver la realidad. Así, aplicar un método científico pasa a ser una cuestión de lógica y sensatez (AZEVEDO, 2013).

O foco principal envolve a utilização do método científico como estímulo a curiosidade e a desvendar desafios, caracterizando-o como “ao alcance de todos”, atuando especialmente junto às escolas de ensino básico e fundamental. Nesta oficina, foi apresentado por ela o material bibliográfico próprio, como o gibi, o livro, o *website*<sup>11</sup>, entre outros. Esse material foi criado de forma que, através de linguagem simples e riqueza de imagens, as crianças sejam estimuladas a pensar, construindo, ao final desta atividade, o conhecimento em respostas às perguntas e/ou dúvidas elaboradas pelos próprios jovens cientistas.

Nessa oficina (Figura 1), num primeiro momento, a professora estimula os participantes a interagirem, propondo perguntas simples sobre temas diversos, dentro de um tempo pré-estabelecido. Esta etapa também é conhecida como *brainstorm* ou tempestade de ideias. Ela enfatiza que todos devem estar “desarmados” de preconceitos, especialmente os adultos/professores, ou seja, nesse momento, agimos sem julgar, sem vergonha, sem medo e sem responder os questionamentos que surgirem. Posteriormente ela pede que seja selecionada uma única pergunta em cada grupo, agregando à mesma uma linguagem científica, ou seja, a questão deve ser clara, precisa, delimitada a uma dimensão viável, sem julgamento de valor e ter uma resposta possível. A professora destaca que é importante que o projeto seja viável de ser buscado e elucidado. Depois cada grupo apresenta e defende a ideia junto a todos os participantes da oficina, estimulando maior interação.

---

<sup>11</sup> Endereço eletrônico: <http://www.cienciarn.com.br>

El enfoque principal involucra la utilización del método científico como estímulo a la curiosidad y a descubrir desafíos, caracterizándolo como “al alcance de todos”, actuando especialmente junto a las escuelas de enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo. En este taller, fue presentado un material bibliográfico propio, como el cómic, o libro, el sitio web (<http://www.cienciarn.com.br>), entre otros. Ese material fue creado de forma que, a través de lenguaje simple y riqueza de imágenes, los niños sean estimulados a pensar, construyendo, al final de esta actividad, el conocimiento en respuestas a las preguntas y/o dudas elaboradas por los jóvenes científicos.

En ese taller, en un primer momento, la profesora estimula los participantes a interactuar, proponiendo preguntas sencillas sobre temas diversos, dentro de un tiempo preestablecido. Esta etapa también es conocida como “brainstorm” o tormenta de ideas. Ella enfatiza que todos deben estar “desarmados” de prejuicios, especialmente los adultos/profesores, es decir, en ese momento, actuamos sin juzgar, sin vergüenza, sin miedo y sin responder los cuestionamientos que surjan. Posteriormente ella pide que sea seleccionada una única pregunta en cada grupo, agregando a la misma un lenguaje científico, es decir, la cuestión debe ser clara, precisa, delimitada a una dimensión viable, sin juicio de valor y tener una respuesta posible. La profesora destaca que es importante que el proyecto sea viable de buscarse y elucidarse. Después cada grupo presenta y defiende la idea junto a todos los participantes del taller, estimulando mayor interacción.

**Figura 1:** Oficina de Iniciação Científica



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Nas várias oficinas ministradas pela professora, observa-se que normalmente as atividades funcionam melhor em grupos com “menor” experiência educacional, isto é, alunos do ensino fundamental são menos inibidos que alunos do ensino médio, que por sua vez são menos inibidos que os estudantes do ensino superior e assim por diante. Tal fato é devido a grupos com menores experiências educacionais serem mais puros/ingênuos e se permitem expressar sem preconceitos ou amarras.

Assim, nessa oficina, todos os grupos foram estimulados a escrever todas as ideias (sem limitações e o que viesse à tona) que surgissem e que despertassem alguma dúvida e importância para os componentes do grupo. Após esse momento, o grupo foi estimulado a escolher uma delas (a que despertasse interesse para todos os componentes) e escrevê-la em uma cartolina, tanto a pergunta original como a pergunta alterada, em cores distintas, para que todos pudessem compreender e auxiliar o grupo quanto à elaboração final da questão. Neste momento, os colegas deveriam participar ativamente e de maneira positiva, tentando auxiliar o grupo a elaborar a questão de forma científica e possível de ser executada.



### Fuente 1: Taller de Iniciación Científica



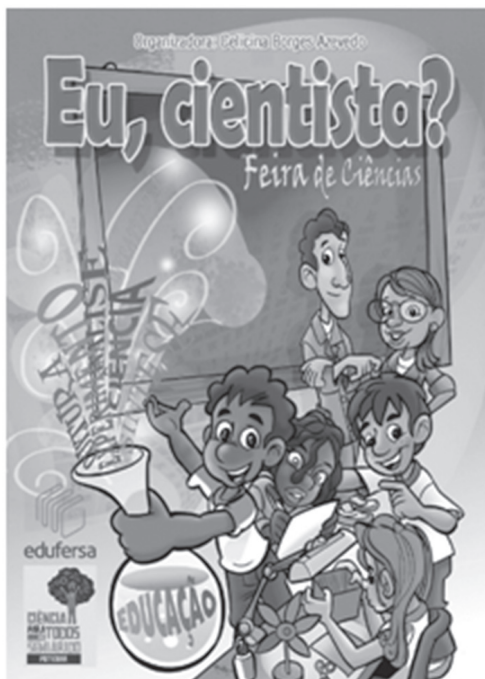
Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

En los varios talleres ministrados por la profesora, se observa que normalmente las actividades funcionan mejor en grupos con “menor” experiencia educativa, esto es, alumnos enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo, pues son menos inhibidos que alumnos de la enseñanza secundaria de segundo ciclo, que a su vez son menos inhibidos que los estudiantes de la enseñanza superior y así sucesivamente. Tal hecho se debe a grupos con menores experiencias educativas pues son más puros/ingenuos y se permiten expresar sin prejuicios o amarras.

De esa forma, en ese taller, todos los grupos fueron estimulados a escribir todas las ideas (sin limitaciones) que surgiesen y que despertasen alguna duda e importancia para los componentes del grupo. Tras ese momento, el grupo se motivó a elegir una de ellas (la que despertase interés para todos los componentes) y escribirla en una cartulina, tanto la pregunta original como la pregunta modificada, en colores distintos, para que todos pudiesen comprender y auxiliar el grupo sobre la elaboración final de la cuestión. En este momento, los colegas deberían participar activamente y de manera positiva, intentando auxiliar el grupo a elaborar la cuestión de forma científica y posible de ejecutarse.

Nessa oficina, devido ao tempo, a instrumentalização de como seria a avaliação em sala de aula dos projetos desenvolvidos pelos alunos não foi realizada, no entanto, no gibi (Figura 2) estão descritos alguns critérios para a realização dessas avaliações.

**Figura 2:** Capa do Gibi- Eu, cientista?



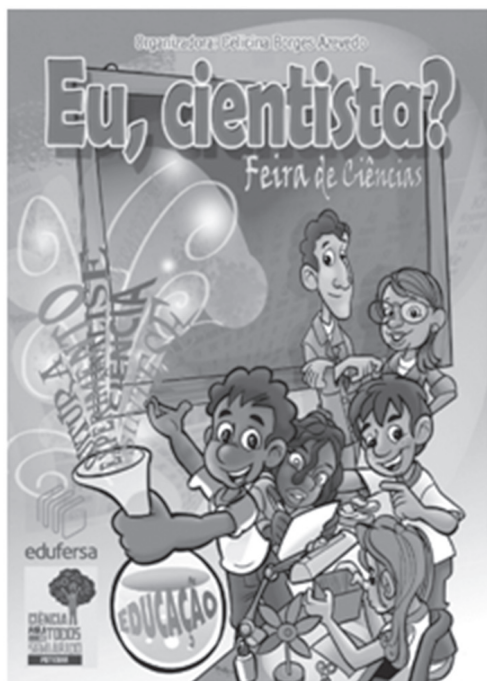
Fonte: <http://www.cienciarn.com.br/publicacoes.php>

#### *Pontos positivos*

- Trabalhar a iniciação científica como objeto de estudo, possível a todos;
- Entender que o método científico é a base para todos os conteúdos a serem trabalhados em toda e qualquer disciplina;

En ese taller, debido al tiempo, la instrumentalización de cómo sería la evaluación en salón de clase de los proyectos desarrollados por los alumnos no se realizó, sin embargo, en el cómic están descritos algunos criterios para la realización de esas evaluaciones.

**Figura 2:** Tapa del Cómic - ¿Yo, científico?



Fuente: <http://www.cienciarn.com.br/publicacoes.php>

### *Puntos positivos*

- Trabajar la iniciación científica como objeto de estudio, posible a todos;
- Entender que el método científico es la base para todos los contenidos a trabajarse en toda y cualquier asignatura;

- Considerar o conhecimento do estudante, que a princípio pode ser de senso comum, como parte de um processo de aquisição de conhecimento e a partir desse conduzi-lo para o mais elaborado, científico e acumulado pela sociedade;
- Formar o indivíduo crítico;
- Vincular a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Permitir que o conteúdo seja discutido coletivamente e com isso, agrega ideias e pensamentos diversos, enriquecendo a área de estudo;
- Minimizar as “amarras” que possuímos sobre temas variados, permitindo que soltemos nossa imaginação a fim de que a criatividade possa vir à tona e novos conhecimentos possam ser gerados;
- Incentivar a disposição e interesse do professor no aprendizado dos alunos ou público;
- Utilizar material didático, propiciando segurança e consistência ao aprendizado;
- Utilizar a separação em grupos, o que estimula o desafio saudável e permite uma maior interação entre alunos/público.

#### *Pontos negativos*

- Por se tratar da utilização de metodologia ativa empregada (oficinas), há a necessidade de trabalhar com grupos pequenos de trabalho e supervisão direta para garantir a efetiva participação e rodízio dos papéis a serem desempenhados nos grupos, ou melhor, todos devem passar por todos os papéis no grupo de trabalho;
- Quanto mais qualificado o grupo de trabalho, maiores são as dificuldades, pois crescem os impedimentos em se permitir e permitir que os outros se expressem de maneira livre e despreziosa. Tal fato pode emperrar o processo do livre pensamento, foco principal da oficina, dificultando a reflexão e discussão sem pré-conceitos;

- Considerar el conocimiento del estudiante, que al principio puede ser de sentido común, como parte de un proceso de adquisición de conocimiento y a partir de ese conducirlo para lo más elaborado, científico y acumulado por la sociedad;
- Formar el individuo crítico;
- Vincular la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales;
- Permitir que el contenido sea discutido colectivamente y con eso, agregar ideas y pensamientos distintos, enriqueciendo el área de estudio;
- Minimizar las “amarras” que poseemos sobre temas variados, permitiendo que soltemos nuestra imaginación a fin de que la creatividad pueda surgir y nuevos conocimientos puedan generarse;
- Incentivar la disposición e interés del profesor en el aprendizaje de los alumnos o público;
- Utilizar material didáctico, propiciando seguridad y consistencia al aprendizaje;
- Utilizar la separación en grupos, lo que estimula el desafío saludable y permite una mayor integración entre alumnos/público.

#### *Puntos negativos*

- Por tratarse de la utilización de metodología activa empleada (talleres), hay la necesidad de trabajar con grupos pequeños de trabajo y supervisión directa para garantizar la real participación y cambios de los roles a desempeñarse en los grupos, esto es, todos deben pasar por todos los roles en el grupo de trabajo;
- Cuanto más calificado el grupo de trabajo, mayores son las dificultades, pues crecen los impedimentos en permitirse y permitir que los otros se expresen de manera libre y sin pretensiones. Tal hecho puede trabar el proceso del libre pensamiento, enfoque principal del taller, dificultando la reflexión y discusión sin preconceptos;

Devido ao breve espaço de tempo, os participantes tiveram curto momento para refletir e discutir sobre o tema proposto.

#### *Sugestões para melhorar a atividade*

- Trabalhar com grupos que não se conheçam, para que se sintam mais a vontade de se expressar;
- Introduzir mediadores no grupo que possam intervir em casos e situações em que os participantes não consigam efetivamente participar, interagir e discutir respeitosamente com o grupo;
- Dividir os grupos por nível de conhecimento, quando a abordagem ocorrer para público amplo e eclético (seja em idade ou conhecimento prévio sobre ciência);
- Estabelecer regras de respeito à ideia do próximo, a fim de que nenhum pensamento ou opiniões sejam tolhidos, propiciando um ambiente de trabalho coletivo e criatividade livre.

#### *Aplicabilidade do tema para nossa realidade (ou nas respectivas áreas de atuação)*

- Todas as disciplinas podem trabalhar com o método científico, basta o professor aceitar o papel de mediador, propondo aprofundamento teórico por meio de leituras, reflexões, debates, “feedback”, exigindo do estudante a participação efetiva no processo de ensinar e aprender e como um bom mediador, observando o desenvolvimento cognitivo de cada estudante;
- Como os temas partem dos próprios participantes, a aplicabilidade é total, tendo em vista que se pode trabalhar com pessoas de áreas distintas, focando na sua área específica;

Debido al breve espacio de tiempo, los participantes tuvieron corto momento para reflexionar y discutir sobre el tema propuesto.

#### *Sugerencias para la mejora de la actividad*

- Trabajar con grupos que no se conozcan, para que se sientan más a gusto de expresarse;
- Introducir mediadores en el grupo que puedan intervenir en casos y situaciones en que los participantes no consigan verdaderamente participar, interactuar y discutir respetosamente con el grupo;
- Dividir los grupos por nivel de conocimiento, cuando el abordaje ocurrir para un público amplio y eclético (sea en edad o conocimiento previo sobre ciencia).
- Establecer reglas de respeto a la idea del próximo, a fin de que ningún pensamiento u opiniones sean reprimidos, propiciando un ambiente de trabajo colectivo y creatividad libre.

#### *Aplicabilidad del tema para nuestra realidad (o en las respectivas áreas de actuación)*

- Todas las asignaturas pueden trabajar con el método científico, basta con que el profesor acepte el rol de mediador, proponiendo profundización teórico por medio de lecturas, reflexiones, debates, “feedback”, exigiendo del estudiante la participación efectiva en el proceso de enseñar y aprender y como un buen mediador, observar el desarrollo cognitivo de cada estudiante;
- Como los temas parten de los participantes, la aplicabilidad es total, llevando en cuenta que se puede trabajar con personas de áreas distintas, enfocando en su área específica;

- Dentro da universidade, metodologias como esta, que oportunizam a criatividade e a discussão coletiva de maneira respeitosa são necessárias, pois despertam e facilitam o surgimento de novas ideias e possibilidades de atuação profissional.

## Cineeduca - Uruguai

### *Conteúdo da abordagem*

O uso de imagens no processo educativo é altamente atrativo aos estudantes, bem como, um elemento catalizador na construção do conhecimento. Quando se insere a edição de filmes nesse processo, convidando o aluno ao desafio de fazer parte da criação, agregamos muitos valores ao aprendizado.

Nesse sentido, a oficina Cineeduca trabalha integralmente essa estratégia, ou seja, incorpora a linguagem audiovisual como um objeto de estudo dentro do nível educacional no processo de alfabetização. Esse desafio educativo envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras para interagir com a televisão, cinema e novas mídias. Esta oportunidade está disponível através da utilização de aparelhos tecnológicos de alta complexidade e acessíveis, bem como, pela facilidade de busca de informações via internet. Assim, todos os professores deveriam assumir o compromisso de viabilizar a alfabetização audiovisual. Destaca-se que o professor deve ser capacitado para orquestrar a dinâmica do trabalho, pois é constantemente desafiado pelas inovações, seja com seus alunos, seja com o público alvo dos filmes, devendo incluir elementos de reflexão, espírito crítico, ética e atualização do conhecimento.

Esse projeto teve origem num programa do Conselho de Educação, do Uruguai, desenvolvido em todos os centros de formação de professores no país, operando desde 2009 e destinado a estudantes e professores.



Dentro de la universidad, metodologías como ésta, que favorecen la creatividad y la discusión colectiva de manera respetuosa son necesarias, pues despiertan y facilitan el surgimiento de nuevas ideas y posibilidades de actuación profesional.

## **Cineduca - Uruguay**

### *Contenido del abordaje*

El uso de imágenes en el proceso educativo es altamente atractivo a los estudiantes, así como, un elemento catalizador en la construcción del conocimiento. Cuando se inserte la edición de películas en ese proceso, invitando al alumno al desafío de formar parte de la creación, agregamos muchos valores al aprendizaje.

En ese sentido, el taller Cineduca trabaja integralmente esa estrategia, es decir, incorpora el lenguaje audiovisual como un objeto de estudio dentro del nivel educativo en el proceso de alfabetización. Ese desafío educativo involucra el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotoras para interactuar con la televisión, cine y nuevos medios de comunicación. Esta oportunidad está disponible a través de la utilización de aparatos tecnológicos de alta complejidad y accesibles, así como, por la facilidad de búsqueda de informaciones vía internet. Así, todos los profesores deberían asumir el compromiso de viabilizar la alfabetización audiovisual. Se sobresale que el profesor debe capacitarse para orquestar la dinámica del trabajo, pues es constantemente desafiado por las innovaciones, sea con sus alumnos, sea con el público para el cual están volcadas películas, debiendo incluir elementos de reflexión, espíritu crítico, ética y actualización del conocimiento.

Ese proyecto tuvo origen en un programa del Consejo de Educación, del Uruguay, desarrollado en todos los centros de formación de profesores en el país, operando desde el 2009 destinado a estudiantes y profesores.

Nessa oficina, inicialmente a professora apresentou um vídeo e solicitou as impressões e sentimentos com relação às imagens apresentadas. E assim os momentos e sentimentos despertados foram discutidos a partir da perspectiva do vídeo, responsável por gerar determinada sensação. Em seguida a professora mostrou os tipos de tomada que podem ser feitos e que auxiliam a criação das diferentes impressões e sensações de um vídeo. Após essas explicações, ela dividiu todos da oficina em grupos e apresentou uma imagem impressa.

O grupo teve alguns minutos para discutir, o significado dessa imagem. Novamente deve-se destacar o momento *brainstorm*. Ainda em grupo, a professora pediu para que se discutisse como colocar as impressões em um vídeo, ou seja, a interpretação da imagem e como deve ser passada essa ideia para o público. O grupo trabalhou no roteiro, os atores e a locação das filmagens. Por fim, a professora solicitou que fossem descritas em sete tomadas de vídeo. Assim elaborou-se o roteiro dos atores, o tipo de plano (plano geral, plano americano, plano médio, primeiro plano, plano próximo, plano detalhe), a posição do cinegrafista, som de cada uma das sete tomadas. A partir desse momento cada grupo foi orientado por uma das professoras ministrantes que discutiram o roteiro com o grupo e orientaram o trabalho no campo para a realização das tomadas, como pode ser visualizado nas figuras 3 e 4, os grupos em atividade de filmagem de uma das cenas.

En ese taller, inicialmente la profesora presentó un video y solicitó las impresiones y sentimientos con relación a las imágenes presentadas. Y así los momentos y sentimientos despertados fueron discutidos a partir de la perspectiva del video, responsable por generar determinada sensación. Enseguida la profesora mostró los tipos de toma que pueden realizarse y que auxilian a la creación de las diferentes impresiones y sensaciones de un video. Tras esas explicaciones, ella dividió todos del taller en grupos y presentó una imagen impresa.

El grupo tuvo algunos minutos para discutir, el significado de esa imagen. Nuevamente se debe destacar el momento “brainstorm”. Aún en grupo, la profesora pidió para que se discutiese cómo poner las impresiones en un video, esto es, la interpretación de la imagen y cómo debe transmitirse esa idea para el público. El grupo trabajó en el guión, los actores y el alquiler de las filmaciones. Por fin, la profesora solicitó que fuesen descriptas en siete tomas de video. Así se elaboró el guión de los actores, el tipo de planos (plano general, plano americano, plano medio, primer plano, primerísimo primer plano, plano detalle), la posición del camarógrafo, sonido de cada una de las siete tomas. A partir de ese momento cada grupo fue orientado por una de las profesoras ministrantes que discutieron el guión con el grupo y orientaron el trabajo para la realización de las tomas, como puede visualizarse en las figuras 3 y 4, los grupos en actividad de filmación de una de las escenas.

**Figura 3:** Grupo 1 filmando a cena produzida.



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

**Figura 4:** Grupo 2 filmando a cena produzida.



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

**Figura 3:** Grupo 1 filmando la escena producida.



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

**Figura 4:** Grupo 2 filmando la escena producida.



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

A edição do vídeo foi feita no programa Adobe Premiere, sendo esse processo sob orientação de professoras com experiência na área, que ensinaram como deve ser feito o corte das filmagens, a adição de som e outros elementos como título e créditos do trabalho. Para o encerramento da oficina, todos assistiram aos vídeos e discutiu-se a imagem inicial e o resultado gerado a partir das nossas impressões.

### *Pontos positivos*

- Contribuir, a partir da dinâmica proposta com um projeto de criação audiovisual. Desta forma, cumprir-se o objetivo de gerar um produto, desenvolvendo ferramentas da linguagem, que permitam expressar uma mensagem ou ideia com esta linguagem;
- Estimular e fixar melhor o aprendizado de imagens e textos;
- Trabalhar em equipe, estimulando o respeito ao próximo;
- Formar o indivíduo crítico;
- Vincular a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Impulsionar a criatividade;
- Estimular a ação do “aprender fazendo”, ou seja, o aluno como parte do processo é altamente desafiador e estimulante;
- Demonstrar que é possível em uma aula, refletir sobre um tema, implementar a ideia através de filmagem e refinar um produto através da edição do vídeo.

### *Pontos negativos*

- Requerer uma câmera com boa resolução e um programa para a edição do vídeo;
- Necessitar de supervisão, dependendo do assunto a ser abordado, para não gerar um desconforto quanto ao resultado final;
- Ser um trabalho que se estenda por um semestre ou período mais longo para que os resultados e as avaliações sejam referentes ao conjunto da obra.

La edición del video se hizo en el programa Adobe Premiere, siendo ese proceso bajo orientación de profesoras con experiencia en el área, que enseñaron como debe hacerse el corte de las filmaciones, la adicción de sonido y otros elementos como título y créditos del trabajo. Para el cierre del taller, todos vieron a los videos y se discutió la imagen inicial y el resultado generado a partir de nuestras impresiones.

### *Puntos positivos*

- Contribuir, a partir de la dinámica propuesta con un proyecto de creación audiovisual. De esta forma, cumplirse el objetivo de generar un producto, desarrollando herramientas del lenguaje, que permitan expresar un mensaje o idea con este lenguaje;
- Estimular y fijar mejor el aprendizaje de imágenes y textos;
- Trabajar en equipo, estimulando el respeto al próximo;
- Formar el individuo crítico;
- Vincular la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales;
- Impulsar la creatividad;
- Estimular la acción del “aprender haciendo”, es decir, el alumno como parte del proceso es altamente desafiador y motivante;
- Demostrar que es posible en una clase, reflexionar sobre un tema, implementar la idea a través de filmación y refinar un producto a través de la edición del video.

### *Puntos negativos*

- Requerir una cámara con buena resolución y un programa para la edición del video;
- Necesitar de supervisión, dependiendo del asunto a abordarse, para no generar un malestar referente al resultado final;
- Ser un trabajo que se alargue por un semestre o período más largo para que los resultados y las evaluaciones sean referentes al conjunto de la obra.

### *Sugestões para melhorar a atividade*

- Aumentar o tempo da oficina, pois o tempo foi escasso para desenvolver o conteúdo de forma mais aprofundada.

### *Aplicabilidade do tema para nossa realidade*

- É aplicável enquanto existe a vontade de desenvolver a cultura audiovisual como ferramenta de linguagem na nossa comunidade educativa.

## **Astronomia e Inclusão - Argentina**

### *Conteúdo da abordagem*

Assuntos ligados à astronomia ou a física comumente são temidos pelos alunos ou por leigos, pois geralmente necessitam de conhecimentos básicos tanto da matemática como da própria física, além de muita “imaginação espacial”, dentre outros. O objetivo da oficina foi transformar temas, aparentemente complicados, em experiências práticas e possíveis em sala de aula, utilizando elementos ou recursos disponíveis ou acessíveis. Nessa oficina foi abordada a preocupação em inserir os estudantes nas práticas, inclusive os estudantes com dificuldades visuais, permitindo assim o processo de inclusão, normalmente esquecido pelos docentes e educadores (Figura 5).



### *Sugerencias para la mejora de la actividad*

Aumentar el tiempo del taller, pues el tiempo fue escaso para desarrollar el contenido de forma más profundizada.

### *Aplicabilidad del tema para nuestra realidad*

Es aplicable cuando existe el deseo de desarrollar la cultura audiovisual como herramienta de lenguaje en nuestra comunidad educativa.

## **Astronomía e Inclusión - Argentina**

### *Contenido del abordaje*

Asuntos relacionados a la astronomía o a la física comúnmente son temidos por los alumnos o por legos, pues generalmente necesitan conocimientos básicos tanto de las matemáticas como de la física, además de mucha “imaginación espacial”, entre otros. El objetivo del taller fue transformar temas, aparentemente complicados, en experiencias prácticas y posibles en el salón de clase, utilizando elementos o recursos disponibles o accesibles. En ese taller se abordó la preocupación en inserir los estudiantes en las prácticas, inclusive los estudiantes con dificultades visuales, permitiendo así el proceso de inclusión, normalmente olvidado por los docentes y educadores (Figura 5).

**Figura 5:** Instrutora com Material Tátil de Astronomia



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Muitas vezes, no processo de tentar simplificar o conteúdo quando abordam assuntos ligados a Astronomia, tanto a mídia ou mesmo a literatura utilizam linguagem ou conteúdos (teóricos ou imagens) que dificultam ou distorcem um pouco a realidade e a verdade. Pode-se exemplificar esse aspecto no caso da nossa galáxia, seja no sentido de se caracterizar com imagens um planeta (com formações de anéis), como, no sentido de representar a distância do mesmo em relação ao planeta Terra, etc. Nessa oficina, inicialmente a professora questiona os participantes quanto ao conhecimento de Astronomia, bem como raciocinar quanto às distâncias e os tamanhos dos componentes do sistema solar.

De forma prática, ela faz entender que os alunos compreendem melhor quando trabalham na prática essas informações, especialmente quando em escala reduzida do real tamanho dos planetas em comparação ao tamanho do sol e a distância entre eles. Nesse momento avaliou-se o processo de inclusão dos deficientes visuais, pois foram utilizadas linhas, bolas, miçangas entre outros materiais para a demonstração do sistema solar. Para se ter a noção real das grandezas, foram utilizadas as mesmas escalas para a representação do tamanho dos planetas e da distância entre eles. O calçadão da universidade foi o espaço escolhido para a realização dessa atividade, como se observa na figura 6.

**Figura 5:** Instructora con Material Táctil de Astronomía



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

Muchas veces, en el proceso de intentar simplificar el contenido cuando abordan asuntos relacionados a la Astronomía, tanto los medios de difusión de información o inclusive la literatura utilizan lenguajes o contenidos (teóricos o imágenes) que dificultan o distorsionan un poco la realidad y la verdad. Se puede ejemplificar ese aspecto en el caso de nuestra galaxia, sea en el sentido de caracterizarse con imágenes un planeta (con formaciones de anillos), como, en el sentido de representar la distancia de éste en relación al planeta Tierra, etc. En ese taller, inicialmente la profesora cuestiona los participantes sobre el conocimiento de Astronomía, así como raciocinar cuanto a las distancias y los tamaños de los componentes del sistema solar.

De forma práctica, ella nos hace entender que los alumnos comprenden mejor cuando trabajan en la práctica esas informaciones, especialmente cuando en escala reducida del real tamaño de los planetas en comparación al tamaño del sol y la distancia entre ellos. En ese momento se evaluó el proceso de inclusión de los deficientes visuales, pues se utilizaron líneas, pelotas, mostacillas entre otros materiales para la demostración del sistema solar. Para tener la noción real de las grandezas, se utilizaron las mismas escalas para la representación del tamaño de los planetas y de la distancia entre ellos. El *calçadão* [paseo] de la universidad fue el espacio elegido para la realización de esa actividad, como se observa en la figura 6.

**Figura 6:** Simulando a Escala Espacial



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Depois, realizou-se uma série de outros experimentos envolvendo luz (figura 7), cores, cometas, entre outros, utilizando materiais encontrados em nossas casas, com exceção do gelo seco. E com isso, descobre-se as fases da lua, a formação da luz branca, a formação dos cometas e as crateras e muitos outros fatos e eventos relacionados à física de uma forma prática e informativa.

**Figura 6:** Simulando la Escala Espacial



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

Después, se realizó una serie de otros experimentos involucrando luz (figura 7), colores, cometas, entre otros, utilizando materiales encontrados en nuestros hogares, con excepción del hielo seco. Y con eso, se descubre las fases de la luna, la formación de la luz blanca, la formación de los cometas y las cráteres y muchos otros hechos y eventos relacionados a la física de una forma práctica e informativa.

**Figura 7:** Experimento envolvendo a luz solar



Fonte: Moura, J. D. P. (2015)

Vitaliano e Manzini (2010) evidenciaram falhas, em relação à formação de professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo que a disciplina de Educação Especial é extremamente teórica e não contempla a prática. No entanto, o art. 61 da Lei 9.394/96, que aborda os fundamentos necessários na formação de profissionais da educação, prescreve que deve haver “a associação entre teorias e práticas”, na formação inicial de professores, ou seja, as universidades não estão conseguindo articular os conteúdos a serem trabalhados com a realidade educacional.

#### *Pontos positivos*

- Dedicção e interesse da professora no aprendizado, transformando assuntos aparentemente difíceis em atividades práticas simples e de baixo custo;
- Possibilidade de adaptar algumas práticas também a pessoas cegas, com alguns elementos do Braile;
- Estimular o processo do “aprender fazendo”, ou seja, o aluno como parte essencial do aprendizado;

**Figura 7:** Experimento involucrando la luz solar



Fuente: Moura, J. D. P. (2015)

Vitaliano y Manzini (2010) evidenciaron fallos, en relación a la formación de profesores para promover a inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), siendo que la asignatura de Enseñanza Especial es extremadamente teórica y no abarca la práctica. Sin embargo, el art. 61 de la Ley 9.394/96, que aborda los fundamentos necesarios en la formación de profesionales de la educación, prescribe que debe haber “la asociación entre teorías y prácticas”, en la formación inicial de profesores, es decir, las universidades no consiguen articular los contenidos que se van a trabajar con la realidad educativa.

#### *Puntos positivos*

- Dedicación e interés de la profesora en el aprendizaje, transformando asuntos aparentemente difíciles en actividades prácticas sencillas y de bajo costo;
- Posibilidad de adaptar algunas prácticas también a personas ciegas, con algunos elementos del Braille;
- Estimular el proceso del “aprender haciendo”, es decir, el alumno como parte esencial del aprendizaje;

- Utilizar outros ambientes de aprendizado, como o pátio, e o corredor, o calçadão, mostrando que o ambiente da sala de aula é maior que as quatro paredes;
- Permitir, com a dinâmica da aula, que todos possam vivenciar, experimentar e avaliar conteúdos da astronomia que normalmente se apresentam de maneira complexa e difícil de compreensão;
- Utilizar materiais que permitiram a todos os participantes visualizar e sentir características da astronomia raramente visualizadas e sentidas.

#### *Pontos negativos*

- Grande quantidade de conteúdo para um tempo reduzido de prática, reflexões e discussões;
- As dinâmicas ocorreram em locais diferentes, exigindo do participante agilidade para acompanhar o ritmo das atividades.

#### *Sugestões para melhorar a atividade*

- Fazer as atividades mais participativas com um maior tempo para que todos possam vivenciar as experiências.

#### *Aplicabilidade do tema para nossa realidade*

- É aplicável no ensino, possibilitando toda e qualquer apreensão do conhecimento partindo do abstrato para o concreto constituindo assim a contextualização do objeto aprendido. Experiências práticas são de muita importância, mas devem estar associadas à metodologia de ensino aprendizagem significativa. O resgate dos benefícios destas atividades deveria ser realizados em todas as áreas do conhecimento.



- Utilizar otros ambientes de aprendizaje, como el patio, y el pasillo, el *calçadão*, mostrando que el ambiente del salón de clase es mayor que las cuatro paredes;
- Permitir, con la dinámica de la clase, que todos puedan vivir, experimentar y evaluar contenidos de la astronomía que normalmente se presentan de manera compleja y difícil de comprensión;
- Utilizar materiales que permitieron a todos los participantes visualizar y sentir características de la astronomía raramente visualizadas y sentidas.

#### *Puntos negativos*

- Gran cantidad de contenido para un tiempo reducido de práctica, reflexiones y discusiones;
- Las dinámicas ocurren en lugares distintos, exigiendo del participante agilidad para acompañar el ritmo de las actividades.

#### *Sugerencias para la mejora de la actividad*

- Realizar las actividades más participativas con un mayor tiempo para que todos puedan experimentarlas.

#### *Aplicabilidad del tema para nuestra realidad*

- Es aplicable en la enseñanza, posibilitando toda y cualquier aprehensión del conocimiento partiendo de lo abstracto para lo concreto constituyendo así la contextualización del objeto aprendido. Experiencias prácticas son de mucha importancia, pero deben estar asociadas a la metodología de enseñanza y aprendizaje significativos. El rescate de los beneficios de estas actividades debería realizarse en todas las áreas del conocimiento.

## Considerações Finais

O evento Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas, organizado pelo GEPE – Grupo de Estudos em Práticas de Ensino possibilitou a troca de experiências com colegas do Uruguai, Argentina, Paraguai e de outras regiões do Brasil, como do Semi-Árido, que utilizam as metodologias ativas na educação. A forma como foram realizadas as oficinas, permitiu a participação de todos em todas elas.

Na atual conjuntura tecnológica percebe-se que as informações estão muito mais acessíveis e disponíveis aos estudantes. No entanto, isto não significa que o conhecimento seja assimilado. Comumente no processo de navegar pelas informações, os alunos são inibidos no processo da criatividade, permanecendo muito mais como expectadores na visualização de textos ou imagens ou mesmo no famoso procedimento de copiar e colar.

Considerando-se também que a educação deve ser para todos, a educação inclusiva não deve ser somente admirada, mas sim efetivada. Há de se percorrer caminhos com grandes desafios, sendo que muitos autores destacam que a formação de professores é o maior deles (RODRIGUES, 2008; VITALIANO; MANZINI, 2010; GLAT et al, 2011;).

Um dos desafios fundamentais para o docente é compreender que a partir da teoria é imprescindível o desenvolvimento da prática, visto que, diante das teorias os indivíduos podem modificar seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional e profissional. Neste sentido, surge uma via de mão dupla, onde a formação docente depende, tanto da teoria, quanto da prática desenvolvida no âmbito acadêmico, isto para que os processos de ensinar e aprender sejam “Tudo junto e misturado”, *modus operandi* ludicamente utilizado pelos membros do GEPE.

## Consideraciones Finales

El evento Intercambio de Experiencias y Metodologías Activas, organizado por el GEPE – Grupo de Estudios en Prácticas de Enseñanza posibilitó el intercambio de experiencias con colegas de Uruguay, Argentina, Paraguay y de otras regiones de Brasil, como del Semiárido, que utilizan las metodologías activas en la educación. La manera como se realizaron los talleres, permitió la participación de todos en todos ellos.

En el actual contexto tecnológico se percibe que las informaciones están mucho más accesibles y disponibles a los estudiantes. Aunque, esto no significa que el conocimiento sea asimilado. Comúnmente en el proceso de navegar por las informaciones, los alumnos son inhibidos en el proceso de la creatividad, permaneciendo mucho más como espectadores en la visualización de textos o imágenes o todavía en el famoso procedimiento de copiar y pegar.

Considerando también que la educación debe ser para todos, la educación inclusiva no debe ser solamente admirada, sino efectuada. Hay de recorrerse caminos con grandes desafíos, siendo que muchos autores destacan que la formación de profesores es el mayor de ellos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO; MANZINI, 2010; GLAT et al, 2011;).

Uno de los desafíos fundamentales para el docente é comprender que a partir de la teoría es imprescindible el desarrollo de la práctica, visto que, delante de las teorías los individuos pueden modificar sus perspectivas, actitudes, posturas y actuación en el ejercicio educativo y profesional. Acerca de eso, surge dos sentidos, donde la formación docente depende, tanto de la teoría, como de la práctica desarrollada en el contexto académico, esto para que los procesos de enseñar y aprender sean “Tudo junto e misturado” [todo junto y mezclado], *modus operandi* lúdicamente utilizado por los miembros del GEPE.

Pimenta (2005, p.26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação fica evidente que, a teoria tem importância fundamental, pois nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de inúmeros pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada (prática). Sendo a priori, assim que se constituem o desenvolvimento da prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Finalmente, para atuar na educação inclusiva os professores devem preparar-se profissionalmente, tendo inclusive um caráter pesquisador, investigativo, que busque por especializações. É necessário sempre levar em conta as especificidades de cada aluno, acreditar no potencial destes, de modo que as dificuldades não sirvam como barreiras que impeçam a efetivação da educação inclusiva, mas como um modo de encarar as dificuldades como desafios a serem superados. Considerando que a função primordial das universidades é a produção de conhecimentos científicos, também cabe a elas, portanto o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem o aprimoramento do processo de inclusão social e escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A formação de cidadãos melhores exige um contínuo compromisso do professor e das escolas no sentido de atualizações e busca por processos dinâmicos e desafiadores do aprendizado. Neste contexto, a troca de experiências entre professores de diferentes escolas e países é fundamental para melhorias do ensino no curto e médio prazo. Para tanto é essencial que o professor conheça melhor seu público alvo, ou seja, os estudantes, particularmente diagnosticando os aspectos que envolvem o processo de aprendizado e construção do conhecimento, promovendo procedimentos de ensino desafiadores, que estimulem a criatividade e o espírito crítico.

Pimenta (2005, p.26) afirma que el saber docente no es formado apenas de la práctica, siendo también nutrido por las teorías de la educación. Mediante esta afirmación queda evidente que, la teoría tiene importancia fundamental, pues al apropiarnos de fundamentación teórica nos beneficiamos de inúmeras perspectivas para una toma de decisión dentro de una acción contextualizada (práctica). Siendo a priori, así que se constituyen el desarrollo de la práctica pedagógica autónoma y emancipadora.

Finalmente, para actuar en la educación inclusiva los profesores deben prepararse profesionalmente, teniendo inclusive un carácter investigativo, que busque por especializaciones. Es necesario siempre llevar en consideración las especificidades de cada alumno, creer en el potencial de estos, de modo que las dificultades no sirvan como barreras que impidan la efectuación de la educación inclusiva, pero como un modo de encarar las dificultades como desafíos a superarse. Considerando que la función primordial de las universidades es la producción de conocimientos científicos, también cabe a ellas, por lo tanto el desarrollo de conocimientos que posibilitan el mejoramiento del proceso de inclusión social y escolar de las personas con necesidades educativas especiales.

La formación de ciudadanos mejores exige un continuo compromiso del profesor y de las escuelas en el sentido de actualizaciones y búsqueda por procesos dinámicos y desafiantes del aprendizaje. En este contexto, el intercambio de experiencias entre profesores de diferentes escuelas y países es fundamental para la mejora de la enseñanza en corto y medio plazo. Para tanto es esencial que el profesor conozca mejor su público, es decir, los estudiantes, particularmente diagnosticando los aspectos que involucran el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, promoviendo procedimientos de enseñanza desafiantes, que estimulan la creatividad y el espíritu crítico.

## Referências

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (org). Processos de ensinagem na Universidade. 10 ed. Joinville, SC Univille, 2012.

AZEVEDO, C. B. Metodologia científica ao alcance de todos Barueri, SP: Manole, 2013, 3a. ed. ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Revista Nova Escola, p. 1. 2013.

GLAT, R. DOS SANTOS, M.P.; DE SOUZA, L.P.F.; XAVIER, K.R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa. 2006. Publicado em Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino –Recife – Pernambuco – 2006 – ISBN: 85-376-0068-3. Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2011. <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, nº2, p.7-16, julho/outubro 2008a. Disponível em: Acesso em: 05 mar.2011.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R.(org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010,p.49-112.

VITALIANO, C.R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, et al.(org). *Inclusão: debates em diferentes contextos*. Londrina: Midiograf, 2013.