Ao transitar por experiências de diferentes contextos, a obra caracteriza um processo de internacionalização, por meio do qual instituições universitárias da Bolívia, Brasil e Espanha compartilham produção intelectual e práticas investigativas e de compromisso social. Nesse sentido, espera-se que sua leitura amplie possibilidades para aqueles que assumem o compromisso de se transformarem para transformar.

ISBN: 978-99974-63-43-2

O PROTAGONISMO DE QUEM SE TRANSFORMA PARA TRANSFORMAR

Experiências inovadoras da Educação Básica e do Ensino Superior

Marlene Zwierewicz
Juan Miguel González Velasco
Elcio Willemann
Andréa Andrade Alves

Coordenação

O PROTAGONISMO DE QUEM SE TRANSFORMA PARA TRANSFORMAR

Experiências inovadoras da
Educação Básica e do Ensino Superior

Marlene Zwierewicz
Juan Miguel González Velasco
Elcio Willemann
Andréa Andrade Alves

Coordenação

O PROTAGONISMO DE QUEM SE TRANSFORMA PARA TRANSFORMAR
Experiências inovadoras da Educação Básica e do Ensino Superior

Coordenadores gerais do livro:

Marlene Zwierewicz

Juan Miguel González Velasco

Elcio Willemann

Andréa Andrade Alves

Todos os direitos reservados. Esta publicação não pode ser reproduzida, geral ou parcialmente, nem registrada ou transmitida por um sistema de recuperação de informação, em nenhuma forma e meio mecânico, fotoquímico, eletrônico, magnético, por fotocópia ou qualquer outro, sem a autorização prévia, por escrito, dos autores.

Documento base do VII Congresso Internacional de Educação Unibave

Centro Universitário Barriga Verde – Unibave

Orleans, Brasil

Impresso em La Paz - Bolívia
Primeira Edição 2016
***IMPRENTA JÍVAS* Editores-Impressores**

Depósito Legal: 4-1-4233-16
ISBN: 978-99974-63-43-2

Comitê científico

Prof. Dr. Antonio Pantoja Vallejo - UJA/Espanha
Profa. Dra. Assumpta Aneas Alvarez - UB/Espanha
Profa. Dra. Flor Cabrera Rodriguez - UB/Espanha
Profa. Dra. Inmaculada Bordas Alsina - UB/Espanha
Prof. Dr. José Tejada Fernàndez - UAB/Espanha
Profa. Dra. Maria Cândida Moraes - UCB/Brasil
Prof. Dr. Adalberto Alves de Castro - Unibave/Brasil
Prof. Dr. Juan Miguel González Velasco - UMSA/México-Bolivia
Profa. Dra. Maria Luisa Sevillano - UNED/Espanha
Profa. Dra. Maria Teresa Esquivias - UNAM/México
Profa. Dra. Patricia Limaverde Nascimento - UECE e Escola Vila/Brasil
Profa. Dra. Teresa Salinas Gamero - URP/Peru

Juan Miguel González Velasco
Universidad Mayor de San Andres - UMSA
La Paz, Bolívia

Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Porto Alegre, Brasil

María Antònia Pujol Maura
Saturnino de la Torre
Universidade de Barcelona - UB
Barcelona, Espanha

Alisson Joaquim Flor
Ana Paula Debiasi Meurer
Andréa Andrade Alves
Daniel Magagnin
Dimas Ailton Rocha
Elcio Willemann
Fabricio Trevisol Bordignon
Fernanda Zanette de Oliveira
Giovani Alberton Ascari
Greice Lessa
Guilherme Valente de Souza
Henrique Belmonte Petry
Ismael Dagostin Gomes
Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta
Janaina Veronezi Alberton
João Fabrício Guimara Somariva
José Manoel de Souza
Josué Alberton
Juliana Canever
Juliana Natal da Silva
Karina Donadel Carvalho
Karla Pickler Cunha

Leonardo de Paula Martins
Lívia Gonçalves da Silva Valente
Lorena Paratella
Luciane Orbem Veronezi
Luciano Correa
Marcia Bianco
Mario Sergio Bortolatto
Marlene Zwierewicz
Mauro Maciel Arruda
Miryan Cruz Debiasi
Nacim Miguel Francisco Junior
Pedro Zilli Netto
Richard da Silva
Rosani Hobold Duarte
Rosivete Coan Niehues
Rovânio Bussolo
Solange Vandresen
Sônia Lazzaretti Martins
Vandreça Vigarani Dorregão
Vanilda Maria Berti
Volnei Margotti
Centro Universitário Barriga Verde – Unibave
Orleans, Brasil

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert
Sebastião Gabriel Chaves Maia
Faculdades FIP/MAGSUL
Ponta Porã, Brasil

Rosane Salete Sasset
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO
Campus Colorado do Oeste
Colorado do Oeste, Brasil

Maria Glória Dittrich
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
Itajai, Brasil

João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Goiânia, Brasil

Alessandra Viegas Josgrilbert
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Dourados, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Flavio Marques Lopes
Getúlio Antero de Deus Júnior
Nathalie de Lourdes Souza Dewulf
Universidade Federal de Goiás - UFG
Goiânia, Brasil

Edna Maria Cruz Pinho
Juliane Gomes de Sousa
Kênia Paulino de Queiroz Souza
Maria José da Silva Morais
Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Palmas, Brasil

Cristiano R. Tironi
Jeane Pitz Pukall
Schirley Pasquali
Vera Lúcia de Souza e Silva
Vera Lúcia Simão
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Blumenau, Brasil

Valdes Bollela
Universidade de São Paulo - USP
Ribeirão Preto - Brasil

SUMÁRIO

Parte I
Pressupostos teóricos e transformações nos contextos formativos

RELIGAR, VIDA COTIDIANA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD
Juan Miguel González Velasco 15

CIDADE E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS
Jaqueline Moll 18

EGRESSOS COM VISÃO SISTÊMICA, CAPACIDADE CRIATIVA E COMPROMETIDOS COM A SUSTENTABILIDADE: PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DOS DOCENTES DO UNIBAVE
Élcio Willemann, Guilherme Valente de Souza, Marlene Zwierewicz, Leonardo de Paula Martins, Dimas Ailton Rocha, Karina Donadel Carvalho, Andréa Andrade Alves 23

UM CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert, Alessandra Viegas Josgrilbert, João Henrique Suanno, Sebastião Gabriel Chaves Maia 27

PROGRAMA ACOLHER: UMA INICIATIVA ARTICULADA ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE
Vandreça Vigarani Dorregão, Rosani Hobold Duarte, Fernanda Zanette de Oliveira, Marlene Zwierewicz, Ana Paula Debiasi Meurer, Sônia Lazzaretti Martins 31

COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DAS REDES INTERNACIONAIS DE ESCOLAS CRIATIVAS
Marlene Zwierewicz, Saturnino de la Torre, María Antònia Pujol Maura 35

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUL CATARINENSE
Marlene Zwierewicz, Marcia Bianco, João Fabrício Guimara Somariva, Miryan Cruz Debiasi, Ismael Dagostin Gomes, Nacim Miguel Francisco Junior 38

BREVE PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ESCOLAS CRIATIVAS E CRIATIVIDADE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EM LETRAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS - UFT
Maria José de Pinho, Kênia Paulino de Queiroz Souza 41

Parte II
Experiências transformadoras da Educação Básica

PRÁTICAS CRIATIVAS COMO POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS QUE (RE)CRIAM O CONTEXTO ESCOLAR
Edna Maria Cruz Pinho, Maria José da Silva Morais, Juliane Gomes de Sousa, Maria José de Pinho 47

A CRIATIVIDADE E A ECOFORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA
Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva, Vera Lúcia Simão 51

ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM UM LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA
Cristiano R. Tironi, Vera Lúcia de Souza e Silva 55

PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES: ROTEIRO PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA
Schirley Pasquali, Vera Lúcia de Souza e Silva, Vera Lúcia Simão 58

PROJETOS INTEGRADORES E ARTICULAÇÃO DOS SABERES NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
Rosane Salete Sasset 62

Parte III
Experiências transformadoras do Ensino Superior

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURSO DE AGRONOMIA DO UNIBAVE: UMA EXPERIÊNCIA COM SITUAÇÕES-PROBLEMA VINCULADAS À METODOLOGIA DE PROJETOS
Henrique Belmonte Petry, Marlene Zwierewicz, Janaina Veronezi Alberton 67

PROJETOS DE ENSINO INOVADORES NA GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
Marilza Vanessa Rosa Suanno, Flavio Marques Lopes, Getúlio Antero de Deus Júnior, Nathalie de Lourdes Souza Dewulf, Valdes Bollela 71

EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO DO UNIBAVE: IMPLICAÇÕES DE UMA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA
Solange Vandresen, Dimas Ailton Rocha, José Manoel de Souza, Rosivete Coan Niehues, Mario Sergio Bortolatto, Josué Alberton, Daniel Magagnin 76

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO PROJETO DE INOVAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO DE ADMINISTRAÇÃO DO UNIBAVE
Rovânio Bussolo, Richard da Silva, Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta, Vanilda Maria Berti, Alisson Joaquim Flor, Giovani Alberton Ascari, Volnei Margotti 80

'MÃOS DE VIDA': HUMANESCER NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE
Maria Glória Dittrich 83

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA NA DISCIPLINA DE ANATOMIA VETERINÁRIA
Guilherme Valente de Souza, Lívia Gonçalves da Silva Valente, Luciane Orbem Veronezi, Mauro Maciel Arruda 87

A APRENDIZAGEM NA MELHOR IDADE: IMPLICAÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO 'LER E ESCREVER A VIDA' DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE
Miryan Cruz Debiasi, Juliana Canever 90

O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DIREITO DO UNIBAVE
Fabricio Trevisol Bordignon, Pedro Zilli Neto *94*

A UTILIZAÇÃO DA ARTE COMO FORMA INOVADORA NO ENSINO DA SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E PSICOLOGIA DO UNIBAVE
Greice Lessa, Juliana Natal da Silva, Lorena Paratella, Luciano Correa, Karla Pickler Cunha *97*

O AUTOCONHECIMENTO MOBILIZADO PELA FILOSOFIA DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE
Giovani Alberton Ascari *100*

INTRODUÇÃO

Ultrapassamos a metade da segunda década do século XXI envoltos em uma crise global. O desemprego acentuado, as rivalidades étnicas, as catástrofes ambientais, a concentração da economia nas mãos de um contingente mínimo da população e o atual mapa da fome no mundo são exemplos de que as convicções em relação a um futuro certo e controlável já são irrelevantes.

No âmbito educacional, a persistência de um paradigma centrado na transmissão/reprodução do conhecimento tem se transformado em obstáculo para um novo referencial de ensino, impedindo que se encontrem soluções para os desafios da realidade atual e futura. Contudo, em meio a um descompasso entre a realidade e a educação, algumas instituições ou, especificamente, alguns profissionais, aventuram-se como protagonistas na elaboração/implementação de possibilidades transformadoras.

Ao elaborar e/ou implementá-las, articulando teoria e prática e priorizando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, evidenciam que a mudança é viável e, que mesmo sendo impossível tornar o mundo imediatamente mais justo e solidário em âmbito global, as iniciativas podem mudar localmente a realidade dos estudantes frente aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como visualizar possibilidades ou, de fato, transformar o entorno próximo.

Ao transitar das demandas à intervenção, o protagonismo deixa suas marcas em um caminho que requisita mudança na forma de conceber e de atuar no âmbito educacional. São iniciativas com essa perspectiva que esta obra compila, ao reunir mais do que reflexões sobre a necessidade de mudanças no âmbito educacional, ações desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior.

O primeiro capítulo apresenta reflexões sobre a realidade da educação atual e conceitos vinculados a uma concepção que prioriza a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado, destacando experiências de instituições universitárias que protagonizam um processo inovador. O segundo compila experiências da Educação Básica, dinamizadoras da proposta das Escolas Criativas, uma perspectiva impulsionada no contexto brasileiro a partir da contribuição do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático – GIAD, da Universidade de Barcelona - UB (Espanha). O terceiro capítulo, por sua vez, transita entre experiências desenvolvidas em cursos do Ensino Superior, alinhando possibilidades vinculadas à articulação entre teoria e realidade e à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão.

Ao transitar por experiências de diferentes contextos, a obra caracteriza um processo de internacionalização, por meio do qual instituições universitárias da Bolívia, Brasil e Espanha compartilham produção intelectual e práticas investigativas e de compromisso social. Nesse sentido, espera-se que sua leitura amplie possibilidades para aqueles que assumem o compromisso de se transformarem para transformar.

La Paz (Bolívia) e Orleans (Brasil), primavera de 2016.

Marlene Zwierewicz
Juan Miguel González Velasco
Elcio Willemann
Andréa Andrade Alves

Parte I

Pressupostos teóricos e transformações nos contextos formativos

RELIGAR, VIDA COTIDIANA Y TRANSDISCIPLINARIEDAD

Juan Miguel González Velasco
Universidad Mayor de San Andres - UMSA
La Paz, Bolivia

Introducción

Debemos tomar conciencia de nuestra labor docente en la universidad, conscientes de nuestra práctica docente, como un reto dinámico, libre y en libre albedrío, con un alto sentido de responsabilidad social y ética sobre lo que decimos, hacemos y expresamos. La palabra es nuestro aliada frente al estudiante, frente a nuestros colegas y autoridades, hagamos de ella un arte para enseñar, de reflejar el mundo que deseamos, no del futuro, sino del presente-futuro que día a día vivimos sin freno y donde nuestros estudiantes son la luz de ese camino, el camino de la esperanza, de un mejor mañana, de una mejor sociedad, de un mejor país, de un mejor mundo.

Este sujeto que el tiempo, la sociedad y más aún la universidad ha dotado de diferentes términos desde hace años, educador, docente, profesor, en los últimos tiempos facilitador, no es otro ser, que un ser humano muy sensible, un pensador planetario, un comprometido con su sociedad y el mundo que le rodea. El nombre puede ir cambiando pero su esencia no, las corrientes pedagógicas fluyen día a día en un torbellino de ideas, formas de pensar y cambios que van y vienen, pero el docente debe estar ahí formando. En el tintero están todas las ideas que el docente en situaciones adversas logran éxitos, es aquí donde la excelencia debe estar presente, en lo adverso, en lo que para muchos resulta poco probable. No la excelencia de escritorio vinculado a cumplimiento de indicadores, sino de aquello que hace crecer al profesor en su condición humana, en su espíritu, en su ecología planetaria.

El rol del docente, en nuestros tiempos nos lleva a reflexionar sobre su gran papel, es bien sabido “dime como está tu sistema educativo y te diré como está tu país” es una responsabilidad muy grande, más aún en un siglo XXI, donde el conocimiento que has aprendido, lo debes reaprender, desaprender y volver a aprender (González, 2012, p. 13). El mundo digital, nos ilumina una manera nueva y diferente para conectar y reconectar el conocimiento, el rol del docente es muy dinámico y muchas veces, el mismo debe hacer frente a los movimientos interconectados en red de los torbellinos que el estudiante tiene en su poder, a lo que llamo tecnología educativa, un nuevo reto para el docente de este siglo.

Partiendo de que necesitamos caracterizar este docente multidimensional, debemos iniciar señalando que el sujeto que enseña es a la vez un sujeto que aprende día a día, es un estudiante eterno, inacabado, muy sensible de los cambios glocales, globales y planetarios, dinámico de sí mismo en su crecimiento espiritual, cognitivo y altamente responsable del mundo que le rodea, es increíblemente un ser con gran condición humana de sí y para el otro. Ser docente en este siglo nuevo, es un sujeto de retos capaz de eco-adaptarse a las circunstancias del cambio, es decir del devenir constante no mirando de palco como el mundo cambia.

El docente o profesor universitario, primero debe liberarse desde su formación y personalidad para lograr busca la libertad del que forma, esto último no es tan fácil cuando pensamos que el ser docente es la última rueda del carro o la última oportunidad para trabajar, de esto deriva, que no cabe aquí el termino si el docente se hace o nace. El compromiso docente se logra cuando el educador, el ser humano que está al frente de un grupo de jóvenes necesarios de aprender lo atrapa, se hace un mundo pedagógico armónico y logra conectarse y reconectarse con sus necesidades de aprendizaje, la clase se hace poca y requerimos más tiempo y espacio para seguir cultivando la semilla de la incertidumbre. Pero, existe aquel docente que solo trasmite lo que sabe, o en el peor del caso lee el libro de la asignatura frente a sus estudiantes y solo dicta, esto no es docencia a lo mucho es un

sujeto que dicta algo.

Desde hace años que mis referentes docentes me siguen, todavía recuerdo aquel docente que me enseño el concepto tiempo de la clase, o aquel docente que rompía el esquema clásico de impartir y nos llevaba a un jardín y resultaba más ameno aprender una ciencia dura. También recuerdo el docente que al acabar la clase, te veía y te preguntaba ¿estás bien? ¿Todo está bien? y lograbas ser escuchado más que en tu propia hogar. Estos referentes siguen en mi mente, en mis recuerdos en mi diario vivir y trato de aplicarlos ahora que soy docente, pareciera que los tiempos son diferentes pero la enseñanza es un bucle recursivo (Morin, 2010, p. 171-175) que va y viene, es decir existe el estudiante con sus problemas y el docente con muchas miradas de actuar.

La multidimensionalidad educativa

El gran pedagogo del siglo que termino, el latinoamericano Pablo Freire tenía toda la razón al decir que la educación nos debe liberar (Freire, 2016, p. 13-27), y es ella quien nos debe iluminar el camino hacia el reconocimiento del ser humano en su condición de existencia y de ser pensante. Uno de los grandes retos como docentes universitarios por siempre es, que nuestros estudiantes adquieran no solo los conocimientos necesarios que buscan en su incertidumbre cognitiva constante, sino que logren desarrollar las habilidades que le permitan desempeñarse de la mejor manera en sociedad, pero aquí queda un hueco, se dice que en la familia se educa y en la escuela se instruye, creo que el docente actual debe ser capaz de desarrollar ambos modos, educar, instruir y formar, de tal manera que el mundo del conocimiento no solo sea un archipiélago de algo, sino la capacidad de ligar y religar su conocimiento, (González, 2015, p. 9), su convivir, su relacionamiento, su experiencia alcanzada y sobre todo el alto sentido holístico por la vida, es decir enseñar a vivir (Morin, 2015, p. 35). No hay mejor experiencia, que ver como docente a nuestros estudiantes como padres, profesionales y seres humanos útiles a su sociedad a su país a su mundo. Parecieran palabras retóricas pero ser docente es un compromiso por la vida misma, por la subsistencia de la humanidad y el iluminar constante del sujeto que aprende.

Por otra parte, las necesidades del estudiante son variadas, multicausales, pero que muchas veces están más ligadas cuando escuchas al otro y prestas la importancia al sujeto que formas. Inmediatamente se identifica que cada día en el aula es diferente, pese a que pudieras tener los mismos estudiantes por un tiempo determinado, todos los días hay historias nuevas que descubrir, nuevas miradas diferentes de aplicar la didáctica con los estudiantes, y que la vida cotidiana docente no es monótona y constante, sino está en un devenir permanente. Cada estudiante es diferente, en pensamiento, manera de razonar y de entender lo que tu planteas como docente, en el camino aprendí que el docente cuadrado no funciona, que hay que enseñarle a los estudiantes que hay muchas vías o caminos para resolver un problema, que la memoria sirve pero no para todo, que al terminar tu carrera el concepto aprehendido, resulto ser muy diminuto ante los retos que la vida te pone el camino (González, 2012, p. 29).

También se piensa que el ser docente, solo es repasar y repetir contenidos, no, es un sujeto que debe leer mucho, mantener un nivel muy alto de actualidad de su conocimiento, capaz de escribir y plantear sus ideas y conocimientos en un artículo, en sus propios libros, ser un sujeto creador, muy creativo. Pero la historia no termina con esto, docente universitario que no sale de su aula y su universidad para compartir lo que investiga, lo que enseña no funciona, debe ser capaz de trascender fronteras ir más allá de su propio contexto, en ese momento el docente ya no es solo de una universidad es un docente planetario, capaz de irradiar su conocimiento y experiencias a otros pueblos, a otros países, en fin un sujeto de mundo (Bourdieu, 2012, p. 11-35). Pero tampoco es suficiente, el reto es más, no solo debe escribir, leer, ser un sujeto de mundo de congresos, sino también debe ser investiga-

dor, algunos creen que esta faceta solo se logra con el prototipo de investigador tradicional, no, el docente universitario todos los días sigue la huella a algo, debe buscar conocimiento, revisar experiencias, preparar contenidos, indagar, indagar e indagar. El siglo XXI hace pensar en un docente universitario que pueda grabar sus clases, transcribirlas y con ello generar texto, hacer artículos, libros, reflexionar sobre sí mismo y sobre los demás. También puede hacer que la clase y el aula sea un lugar de investigación, generando investigación de aula o llevarla fuera de ella o de la universidad. El reto es aún mayor cuando hablamos de interacción social y extensión, pues ahora se extiende el saber docente a un actuar en sociedad, a un relacionamiento constante y aun manejo de redes de conocimiento, redes de redes y donde tu actuar pedagógico ya no es solo tuyo, es global. Tus clases pueden ser vistas en cualquier parte del mundo y trascender. El mundo actual ofrece al docente además compartir ideas, pensamientos, conocimientos y experiencias con otros docentes universitarios, en fin ser un docente planetario (Morin, Ciurana y Motta, 2006, p. 75-108)

Consideraciones finales

Pero, a que llamamos docente transdisciplinar, pues al docente con capacidad de religar sus conocimientos, sus experiencias, su profesión y su vida misma. Es un sujeto transdisciplinar capaz de generar conocimiento día a día y con alta vinculación a pensar complejo a vivir la vida en la escuela y la escuela en la vida.

Es un docente que puede vincular contenidos transdisciplinares y generar clases transdisciplinares, dialogar con las disciplinas para religar sus saberes. Su creatividad es reflexiva y con un alto sentido práctico. Tiene una alta responsabilidad con el sujeto que forma apropiando el concepto de la educación como un bien de todos. Cada día crece sin limite esta visión de educación emergente, en una escuela viva, como el padre al hijo en el hogar, no es una obligación institucional el ser docente, es una misión de vida.

Referencias

Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Argentina: Siglo veintiuno.

Freire, P. (2016). *Conscientização*. Sao Paulo: Cortez Editora.

González, J. (2012). Teoría *Educativa Transcompleja*. Barranquilla: Universidad Simón Bolivar Tomo I.

González, J. (2012). *Prácticas Educativas Transcomplejas*. Barranquilla: Universidad Simón Bolivar Tomo II.

González, J. (2013).*Aula Mente Social.* Barranquilla: Universidad Simón Bolívar Tomo III.

González, J. (2013). *Currículo Transcomplejo*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar Tomo IV.

González, J. (2015). *Religaje Educativo*. Barranquilla: Universidad Simón Bolivar Tomo V.

González, J. (2016). Est*rategias de Indagación Científica. El método como estrategia. La Paz*: Jivas Editores Impresos.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2010). *El método I*. Madrid: Cátedra.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educar en la era Planetaria*.Barcelona: Gedisa.

CIDADE E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Porto Alegre, Brasil

"A educação há de ir aonde vai a vida ...
há de dar os meios de resolver os problemas que a vida apresentar."
José Martí

Introdução

No ensaio do filósofo José Américo Pessanha, denominado 'Imaginação, racionalidade e ética', apresentado na reunião da ANPED em 1996, ele propunha uma interessante figura de linguagem para pensar os 'trânsitos' do tempo presente: referia-se ao trapézio, trapezista e movimento de largar um trapézio e ainda não ter agarrado o outro.

Evoco esta imagem para introduzir a reflexão sobre as relações entre cidade e territórios educativos[1], pois compreendo que nesse processo estamos, entre um trapézio e outro, com o desafio de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais e nossas instituições.

Agrego a esta reflexão, acerca dos processos educativos na cidade, os esforços na perspectiva da educação integral e, no âmbito dos espaços da cidade para o debate dos espaços de aprendizagem, do seu potencial educativo e das possíveis interações com o currículo escolar.

Inicio, então, de um conjunto de questões que podem orientar este debate: Qual nossa compreensão sobre a amplitude do processo formativo? Há sentido de responsabilidade pessoal e coletiva em relação à formação das novas gerações? Conseguimos transcender a escola como 'lugar de educar?

Admitimos como lugares de educar as praças, os parques, os museus, as bibliotecas, os ginásios esportivos, enfim, o conjunto de equipamentos públicos? Como a cidade se coloca na perspectiva da formação dos seus cidadãos? Há possibilidade de intencionalidade educativa na ação do Estado? Podemos pensar de modo articulado a ação da escola e de outros atores da vida em sociedade, como os movimentos sociais? Qual a dimensão política deste debate?

Como pano de fundo para a reflexão sobre estas questões trago Hannah Arendt, quando nos alerta que "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens." (Arendt, 1972, p. 247).

Aspectos pertinentes da educação brasileira

Arendt alarga e pode ajudar a quebrar os muros impostos e enrijecidos ao longo da modernidade, que limitam a tarefa de educação das novas gerações ao *modus operandi* da instituição escolar com suas normas rígidas, escalas de avaliação, processos de homogeneização e silenciamento.

Em escala mundial, em contraponto aos proclames de organizações como FMI, OCDE, que em muito determinam nossas políticas educacionais, contextualiza este debate o movimento de cidades educadoras que têm em Barcelona, importante referência a partir dos anos 1990.

O primeiro documento com o qual me deparei, nessa perspectiva, foi o relatório da Unesco, organizado por Edgar Faure em 1970.

Considerando a desigualdade histórica e estrutural de nossa sociedade e os pro-

1 Texto produzido por encomenda do Grupo de Trabalho Educação e Movimentos Sociais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação para a reunião regional do Sul do Brasil de 2015.

fundos processos de exclusão material e imaterial que condenam milhões de pessoas a viverem de modo indigno, o horizonte no qual se espraia este debate é o do compromisso com construir um mundo em que todos caibam e no qual os embates teórico/conceituais sejam fontes de inspiração para isso.

Tal percepção corrobora a dimensão profundamente política presente nesse alargamento de perspectivas que acolhe a cidade com seus territórios, como reconfiguradoras da ação educativa na sociedade em que vivemos. Acolher a cidade com seus territórios implica identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais e, além disso, acolher os saberes construídos ao largo da história dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento.

De Paulo Freire vem a premissa de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra. Essa leitura de mundo não acontece em um espaço abstrato, mas nos territórios em que a vida de cada um e de seu grupo social acontecem. Assim, pensar os processos educativos na cidade e nos seus territórios abre espaços inimaginados nos séculos de construção da instituição escolar.

Desse modo, pensar desde a perspectiva proposta por este debate, subverte a lógica do controle, da homogeneização, das mesmidades, preponderante nos traçados institucionais da educação moderno-contemporânea, pois faz o que em 1932, no Brasil, o Manifesto da Educação Nova propunha como abertura da escola no maior número de direções.

Lembremos que naquele Manifesto, comunistas, socialistas, liberais e agregados expuseram um conjunto de motivos e intencionalidades que poderiam, em contextos societário-políticos de afirmação democrática, ter fecundado a terra para as mudanças sempre adiadas pela indecisão congênita que marca nossas políticas sociais e educacionais.

Marcados a ferro e a fogo pelo nosso passado escravocrata, com parcela expressiva da população reduzida a 'carvão para queimar na produção das mercadorias', no dizer de Darcy Ribeiro, a recomposição do nosso 'nervo ético' como sociedade, passa pela nossa capacidade de construir caminhos de inclusão, processos que ousem reinventar o que já está. E, no campo da educação esse percurso implica, entre outros elementos, reconhecer a potência formativa que está localizada para além das paredes das salas de aula, não como adereço ou acessório, mas como centralidade pelo reconhecimento dos saberes produzidos nos diferentes âmbitos do mundo da vida.

Pensar a educação na e para além da escola: alguns elementos históricos

"É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época."
José Martí

Nos avanços e retrocessos da história brasileira, a Constituição Federal de 1988 marca um tempo de afirmação de direitos e de reconhecimento, na esfera pública, de atores sociais, excluídos e silenciados por séculos. Coerente com a perspectiva de redemocratização do País, nossa Constituição consagra a visão de *pleno desenvolvimento da pessoa*, como horizonte do processo educativo.

A LDBEN (Brasil, 1996) dá amplitude à perspectiva de educação, entendendo-a *"*Nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*"* (art. 1.) e define como sua finalidade *"*O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*"*

Em 2009, uma emenda à Constituição, de n. 59, garantiu a ampliação do número

de anos para a Educação Básica, considerando obrigatória a frequência à escola dos 4 aos 17 anos, consagrando a visão de educação básica da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Considerada tardia, em relação à maioria das nações ocidentais, a trajetória da educação escolar no Brasil, caracterizou-se pela sua seletividade e não universalidade. Com tais características, começamos o século XX com 75% da população analfabeta, ou seja, 12.939.753 brasileiros e brasileiras analfabetos.

Marcada pelas mesmas desigualdades que nos constituem como sociedade, a educação escolar só, tardiamente, acolheu "...os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, pela sua condição étnico-racial. Essa inclusão tardia veio somada à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas para sua permanência e aprendizagem na escola." (Moll, 2000, p. 39).

A expansão da rede escolar aconteceu, paulatinamente, ao longo do século XX, acelerando-se ao ritmo do processo e das demandas de industrialização no País.

Estudos acerca da progressão da matrícula na educação pública brasileira, dão conta de que o número de vagas sempre foi inferior à demanda e de que um claro processo de exclusão foi operado internamente pelo sistema escolar:

> ... estima-se que, de cada 1.000 estudantes matriculados no 1º ano em 1948, apenas 161 chegaram ao 4° ano em 1951 e, dez anos depois, esta relação entre acesso e permanência não tinha melhorado muito: de cada 1000 estudantes matriculados no 1° ano em 1958, apenas 207 chegaram ao 4° ano em 1961. (Moll, 2000, p. 19).

Estudos do INEP (2011) acerca do 'fluxo escolar' demonstram que, apesar dos avanços substanciais em relação ao acesso de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, chegando, por exemplo, a 99% no estado do Piauí e a 98% no estado da Paraíba. Nesses mesmos estados, no ano estudado, a proporção de estudantes com 12 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental concluído cai para 57,5% no Piauí e 70,6% na Paraíba e a proporção de conclusão do Ensino Médio de jovens com 19 anos chegou a 31,6% no Piauí e 33,9% na Paraíba. No estado do Rio Grande do Sul, pelos dados desse mesmo estudo, o percentual de crianças com 6 anos no Ensino Fundamental, em 2011, era de 89%, com 12 anos e os anos iniciais do Ensino Fundamental concluídos era de 83,8%, com 16 anos e os anos finais do Ensino Fundamental concluídos era de 64,8% e com 19 anos e o Ensino Médio concluído era de 45%.

> Segundo análise do IPEA no relatório: Brasil: o estado de uma nação" (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano. A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. (MEC, 2013, p. 13).

Na mesma medida em que esse quadro histórico reafirma o pressuposto de que, o que está em jogo e coloca-se como desafio para as políticas educacionais no Brasil, é o acesso à escola, acompanhado pela permanência, com aprendizagem, o que está em jogo é qualidade do que essa instituição faz e as intencionalidades que definem essa qualidade.

Tardia, excludente e pobre, a escola de Educação Básica para grande parte do povo brasileiro, teve como traço marcante, o que Philipe Ariès chamou de enclausuramento, apontando para a ruptura com todo o universo de referências trazido do mundo real. A escola convertida em absoluto simulacro, em espaço onde a vida e os sentidos sobre ela, dão lugar a padrões comportamentais higienizadores do mundo real, as listagens de conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação e as pessoas, os sujeitos desse processo, os estudantes tornam-se o objeto daquilo que a eles se aplica, em nome de nobres objetivos educacionais.

Em meados do século passado podemos encontrar, no pensamento educacional brasileiro, as matrizes de um debate que interpelava tais características, sofríveis para o povo, do sistema educacional e proposições que propunham a ruptura com os cânones de uma educação desconectada de seu contexto e restrita a poucos.

> À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação" de todas as forças e atividades educativas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Insisto em trazer para o debate elementos do Manifesto de 1932, reiterados no Manifesto dos Educadores de 1959, pois a explicitação dessas intencionalidades ratificadoras da escola pública, gratuita, laica, obrigatória, universal, apresenta-se como belo contraponto ao atual estado de coisas de nossa sociedade, na qual grupos, preponderantemente empresariais, sob o manto da inovação educacional, transitam interesses que se contrapõem ao caráter do que se dizia há décadas no Brasil.

Insisto também que, nesse caminho entre um trapézio e outro, consigamos enxergar a densidade dos acontecimentos históricos, para além das categorias fixas em que embalsamamos todos os movimentos e tentativas de rupturas propostos para a educação brasileira.

Elemento fundante de uma outra perspectiva escolar é a disposição para as mudanças curriculares, que podem, com muita luta, romper com a absoluta hegemonia do mundo dos negócios sobre o mundo das políticas educacionais. Aos contornos fechados das práticas escolares correspondem montantes financeiros estratosféricos investidos em compras de livros (e não de meios que permitam pontes com recursos educacionais abertos), em compras de determinados mobiliários escolares (inda definidos por normas técnicas que em nada conversam com as pedagogias), em compras de instrumentos de avaliação e de pacotes instrucionais para professores, e de outros recursos.

Considerações finais

O redesenho desse sistema, inclusive para o reencontro com a cidade e, sobretudo, para afirmação das características identitárias dos sujeitos e seus grupos sociais, passa, como evidencia Boaventura de Souza Santos, pela construção de um paradigma que se anuncia no horizonte. É outro paradigma, mas não é, e nem poderia ser completamente novo. Vem sendo gestado no cotidiano de muitos bairros e territórios de nosso País, em movimentos que conectam a escola com as lutas sociais em torno dos direitos humanos, da sustentabilidade humano-ambiental.

Referências

Arendt, Hannah. (1972). *A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro.* São Paulo: Perspectiva.

Brasil. (2013). *Educação integral: texto referência para o debate nacional.* Brasília (DF): Ministério da Educação.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília (DF): Ministério da Educação.

Carta de Las Ciudades Educadoras (1990) *Barcelona*: *Ajuntamento de Barcelona.*

Freire, Paulo. (1987). *Ação cultural para a liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Moll, Jaqueline. (2000). *Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.

Morin, Edgar. (1996). *Sociologia*. Madrid: Tecnos.

Pessanha, José A. (1993). Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPED*, Niterói, n. 4, p. 7-36.

Ribeiro, Darcy. (1984). *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra.

Santos, Boaventura S. (1996). *Um discurso sobre as ciências*. 8ª ed. Lisboa: Afrontamento.

EGRESSOS COM VISÃO SISTÊMICA, CAPACIDADE CRIATIVA E COMPROMETIDOS COM A SUSTENTABILIDADE: PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DOS DOCENTES DO UNIBAVE

Elcio Willemann
Guilherme Valente de Souza
Marlene Zwierewicz
Leonardo de Paula Martins
Dimas Ailton Rocha
Karina Donadel Carvalho
Andréa Andrade Alves
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

A missão do Unibave tem implícita a perspectiva de superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado. Ao priorizar a formação de egressos com visão sistêmica, capacidade criativa e atentos às premissas da sustentabilidade, a instituição prioriza aspectos fulcrais da referida missão.

Detalhada no decorrer do Projeto Pedagógico Institucional - PPI (Unibave, 2016) e implantada por meio de diferentes programas e atividades, essa perspectiva estimula o fortalecimento de uma concepção pedagógica atenta às demandas sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais atuais. Nesse processo, a instituição também se compromete com as incertezas em relação ao futuro, ao fortalecer, na articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, além da participação ativa, a vivência interativa, reflexiva, propositiva, proativa e consciente dos estudantes na realidade do entorno institucional.

Considerando esse diferencial do Unibave, este capítulo tem como objetivo contextualizar a instituição e as premissas teórico-metodológicas que sustentam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como implicações da formação de docentes que estimulam transformações nos cursos de Ensino Superior ofertados. Ainda que se trate de uma proposta em implantação, espera-se que a sistematização colabore para demonstrar a importância da concepção pedagógica na definição da metodologia e demais condições que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à formação de docentes, independentemente da localização geográfica e de outras especificidades que caracterizam as Instituições de Ensino Superior - IES.

A concepção pedagógica do Unibave

Em âmbito global, as especificidades que envolvem o Ensino Superior demandam políticas que estimulem a religação dos conteúdos curriculares e as demandas da realidade local e global. Motta (2015) justifica essa necessidade ao delimitar como alguns dos grandes desafios dessa etapa formativa: o atendimento de novas dinâmicas educacionais (diversidade, flexibilização, articulação e equidade); a melhoria dos níveis de desempenho (evasão, obstáculos à mobilidade, dentre outros); a superação da fragmentação curricular; a necessidade de uma educação para toda a vida.

Percebe-se, portanto, a necessidade de superar um modelo de educação que exige dos estudantes uma posição de inércia, preservada por meio de concepções pedagógicas que priorizem um ensino que não considera o "... contexto em que estão inseridos, sem relação com suas vidas, seus trabalhos, suas famílias, seus desejos ..." (Rosa, Basso e Borges, 2009, p. 19). Na busca por um referencial de educação que atenda a missão do Unibave e as demandas de uma realidade em acelerada mutação, coincide-se com a visão dos referidos autores de que é possível "... aprender com prazer, respondendo a desafios, solucionando problemas relacionados à própria vida." (p. 31).

Nesse sentido, a prática pedagógica que tem sido priorizada no ensino no Unibave procura ampliar a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão, permeando esse processo por referenciais vinculados ao pensamento complexo e às premissas da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da ecoformação. Essa perspectiva sugere a "... superação da mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo." (Santos, 2005, p. 2-3).

A metodologia de projetos e o uso de situações-problema e estudos de caso

Em função da concepção pedagógica que norteia o ensino do Unibave e, em decorrência, sua articulação com a pesquisa e a extensão, tem sido estimulado o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, balizadas por metodologias que estimulam a participação ativa, interativa, reflexiva, propositiva e proativa dos estudantes no sentido de intervir de forma consciente na realidade, a partir de atividades que articulem conhecimentos curriculares e demandas do entorno onde estão inseridos.

Essa ênfase é justificada pela necessidade de superar práticas centradas na simples transmissão e reprodução de conhecimentos, valorizando, em seu lugar, iniciativas que: a) estimulam a capacidade de solucionar problemas; b) envolvam os discentes em um trabalho colaborativo e que favoreça a autonomia e a solidariedade; c) estimulam a resiliência em função da implicação na busca de soluções. Para tanto, o Unibave estimula a utilização da metodologia de projetos, apoiada em situações-problema e estudos de caso. Essa ênfase favorece a articulação teórico-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para estimular a referida metodologia, a instituição tem intensificado atividades formativas para os docentes em forma de palestras, oficinas e ciclos de reflexão, bem como oportunidades para socialização das inovações desenvolvidas em sala de aula. Também são ofertados programas de formação para coordenadores de curso, contribuindo para a superação gradativa, mas cada vez mais ampla do ensino linear, descontextualizado e fragmentado.

O Programa de Formação-Ação dos Docentes do Unibave

O Programa de Formação-Ação dos Docentes do Unibave oferece ao quadro de professores uma sequência de atividades anuais que estimulam o aprofundamento teórico, conhecimento e desenvolvimento de metodologias inovadoras e iniciativas que colaboram para ampliar a percepção acerca do processo de avaliação. Para subsidiar esse processo, além de palestras, são realizadas oficinas e outras atividades de socialização de inovações desenvolvidas por docentes que se propõem a criar propostas inovadoras, valorizando aqueles que se transformam para transformar as práticas que efetivam em sala de aula.

A adoção da expressão formação-ação a partir da edição de 2015, ocorreu em função da dinamicidade que a proposta foi assumindo ao envolver, além de palestrantes de outras instituições universitárias, gestores, docentes e acadêmicos do Unibave que se incorporaram aos cronogramas anuais para socializar as transformações na prática pedagógica, efetivadas a partir da participação no programa. Essa socialização ocorre em encontros internos ou em encontros que envolvem a comunidade externa, ampliando possibilidades para que, além dos docentes, os acadêmicos apresentem ao quadro de professores a relevância das transformações realizadas em sala de aula. Entre os eventos externos consta o Congresso Internacional de Educação Unibave e o Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão - SENPEX, alternativas às quais esta obra está vinculada.

O formato de formação-ação favorece, portanto, a valorização de profissionais e oportuniza uma relação mais efetiva entre teoria e prática. Como exemplo, destaca-se a atuação de docentes que dinamizam o trabalho em sala de aula a partir de situações-problema

e estudos de caso, partindo da realidade e voltando a ela por meio de soluções criadas na articulação entre os conhecimentos curriculares e demandas da realidade.

Tendo como temática 'A articulação do ensino, pesquisa e extensão e a atenção às demandas locais e globais na revisão curricular do Unibave', a edição de 2016 foi traçada para dar continuidade aos processos formativos precedentes. Para tanto, foi organizada por meio de etapas, culminando com o 'VII Congresso Internacional de Educação Unibave: o protagonismo de quem se transforma para transformar', juntamente com o VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão – SENPEX e a II Feira de Tecnologia e Inovação. A edição do programa incorpora, portanto, estratégias para favorecer a publicação de iniciativas inovadoras, desenvolvidas por gestores, docentes e estudantes do Unibave e de outras instituições interessadas.

Para a realização das edições do Programa de Formação-Ação dos Docentes do Unibave, a instituição conta com parcerias nacionais e internacionais, entre as quais se integra a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, com sede na Universidade de Barcelona - UB (Espanha), a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil, cuja sede é itinerante e neste momento permanece no Unibave, bem como o apoio de instituições como a Universidade de Borås - UB (Suécia) e a Universidade de Jaén - UJA (Espanha), o Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático da Universidade de Barcelona - UB (Espanha) e o Instituto Internacional para o Pensamento Complexo - IIPC (Argentina). Parcerias como essas têm colaborado para: incorporar gradativamente uma concepção pedagógica inovadora e que tem implícito conceitos ainda incomuns para algumas instituições de ensino, tais como a transdisciplinaridade e a ecoformação; criar estratégias para difusão dos resultados de pesquisas, entre as quais, a *Revista Electrônica de Investigación y Docencia - REID* (resultado da parceria entre Unibave, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade de Jaén - UJA); apoiar a Educação Básica da região de inserção institucional, por meio do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, do Programa EducSul e do Programa Geração Unibave. É nesse ínterim que o conceito formação-ação ganha sentido, contribuindo para dinamizar um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, para envolver o entorno, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

A formação de um perfil de egresso precisa ser prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e, em decorrência, no PPI. Em contrapartida, precisa ser amparada por uma concepção pedagógica e dinamizada por meio de metodologias e processos avaliativos que adequem os trabalhos em sala de aula.

Para que o quadro docente implemente referenciais previstos nos referidos documentos, o Unibave investe em um programa de formação-ação. Organizado anualmente, o programa favorece a reflexão, planejamento, implementação, avaliação, sistematização, interação e difusão de inovações dos profissionais que se comprometem com a transformação.

Além das iniciativas destacadas neste capítulo, o Unibave oferece possibilidades formativas criadas a partir de demandas emergenciais, especialmente as que envolvem a acessibilidade atitudinal e pedagógica. Desenvolvidas por meio do Programa Acolher (apresentado em outro capítulo desta obra) e com o apoio permanente do Núcleo de Acessibilidade - NAC e outros núcleos e setores que trabalham colaborativamente, são identificadas as demandas dos estudantes e criadas alternativas para que os docentes possam ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, visando o atendimento das especificidades diagnosticadas. Nesse sentido, o Unibave faz do processo de formação docente uma proposta que amplia vínculos com as demandas globais, sem desconsiderar as especificidades locais.

Referências

Mota, R. D. (2015). *La Educación Superior en las sociedades complejas. Seminário da ACAFE.* Joinville: Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE.

Rosa, J. B., Basso, N. R. S. E Borges, R. M. R. (2009). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica.* Porto Alegre: Edipucrs.

Santos, A. (2005). O que é transdisciplinaridade. *Periódico Rural Semanal*, *31(32),* 1-4.

Unibave (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Orleans: Unibave.

UM CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

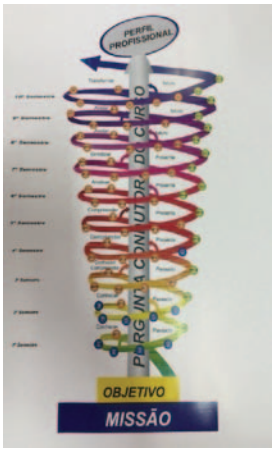
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert
Faculdades FIP/MAGSUL
Ponta Porã, Brasil
Alessandra Viegas Josgrilbert
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, Brasil
João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Goiânia, Brasil
Sebastião Gabriel Chaves Maia
Faculdades Magsul
Ponta Porã, Brasil

Introdução

A iniciativa de atualizar os cursos de graduação e o papel dos professores foram as causas que motivaram a construção de um currículo transdisciplinar para os cursos superiores das Faculdades Integradas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul (MS). A proposta converge com as necessidades de um mundo globalizado e complexo, que requer uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem.

O propósito deste texto é descrever o movimento de construção de um novo currículo, fundamentado na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade, por acreditarmos, que tudo que existe faz parte de uma grande teia e, de alguma forma, está a ela conectado. Assim, também, pensamos o currículo com disciplinas conectadas para a construção do conhecimento.

Figura 1 - Design Curricular



Para propormos essa referência curricular que apresenta as disciplinas relacionadas, construímos um *design*, no qual as mesmas são representadas por palavras-síntese, que são a essência dos objetivos. Ao terminarmos esse trabalho, percebemos ter construído um currículo com base em competências e habilidades, uma vez que, em lugar do conteúdo disciplinar ser o foco, volta-se para a formação do acadêmico, não só por meio do conhecimento, mas também, do autoconhecimento.

Destacamos que o processo de elaboração da proposta foi norteado pela preocupação com a importância do papel social da educação e a falta de interesse dos acadêmicos por saberes sem sentido, fragmentados e desconectados. Compreendemos, dessa maneira, que competências, conforme Perrenoud (1999), envolvem um conjunto de recursos cognitivos incluindo: saberes, capacidades e informações para solucionar uma série de situações cotidianas.

Proposta de mudança curricular

Essas ideias surgiram de um estudo comparativo entre nosso modelo anterior de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as pesquisas teóricas iniciadas sobre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. A construção de um novo PPC foi o ponto de partida, embasada nos estudos sobre: a interdisciplinaridade em Fazenda (2008); o pensamento complexo de Morin (2006, 2011); a proposta transdisciplinar de Nicolescu (2000, 2005); o

pensamento ecossistêmico de Moraes (2008, 2010); e de outros autores que buscam uma perspectiva mais humanizada para a educação. Um projeto para a Educação Superior que evoluiu de maneira escalonada, primeiramente disciplinar para interdisciplinar e, finalmente, propondo uma prática transdisciplinar.

O movimento pedagógico de mudança curricular teve como base uma pesquisa no Curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã. O questionamento condutor da investigação foi inspirado em um paradoxo proposto por Morin (2006): como reformar o pensamento da equipe docente, repensando a reforma do currículo, uma vez sendo impossível reformar um curso sem reformar as mentes dos profissionais que o compõem?

Como a investigação evoluiu? Que relações se efetivaram? Inicialmente, não tínhamos noção de onde poderíamos chegar! Trilhávamos um novo caminho que se mostrava muito produtivo. Vivíamos «...uma realidade dinâmica, relacional, indeterminada, não linear, difusa e imprevisível.» (Moraes e Valente, 2008, p. 21). Chegamos à conclusão de que, para organizarmos um curso superior transdisciplinar, primeiramente, precisaríamos considerar as disciplinas em seus múltiplos aspectos, para depois verificarmos como seria possível propor a conexão entre elas, um exercício conjunto entre todos os docentes. Uma reflexão sobre a disciplina Projeto de Pesquisa Interdisciplinar (PPI), constante da matriz, tornou-se muito importante, pois além de permear todo o curso, havia sido criada com a finalidade de promover a religação dos saberes, objetivo não alcançado plenamente.

A partir das reflexões vivenciadas nas reuniões docentes, uma pergunta, provavelmente estava sendo respondida: como preparar os nossos professores para o crescimento no processo didático-metodológico? Uma das possíveis respostas seria o diálogo com seus pares, a convivência com o processo pedagógico e a reconstrução do curso em conjunto. Isso proporcionou uma amplitude no olhar do professor, permitindo a saída da 'clausura disciplinar'.

O grupo docente se conscientizou de que um curso transdisciplinar deveria ser estruturado de forma que as disciplinas estivessem religadas para a compreensão do sentido da educação e da vida. «La transdisciplinariedad es una herramienta que el educador y el educando debe utilizar para comprender la manera en que se teje el mundo, la naturaleza, el ser humano y la ciencia.» (González Velasco, 2015, p. 13). Refletimos sobre alguns equívocos percebidos em relação ao projeto anterior, construído com base na interdisciplinaridade; definindo-os não como erros, mas como crescimento em função dos estudos então realizados.

Os professores, no entanto, precisariam conhecer e definir os elos das disciplinas, as amarras da teia; o que começou a ser realizado em conjunto. Depois de tecidos os elementos comuns, surgiu a essência do currículo: o ser que aprende; ele é o motivo de tudo; é para ele que o currículo existe. Voltando à definição de Nicolescu (2000, p. 15) sobre a transdisciplinaridade, refletimos: o que poderia estar «... ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina»? Concluímos: simplesmente o ser! Então, tornou-se clara a necessidade da ampliação do processo de autoconhecimento como a base da disciplina PPI. Haveria melhor elemento motivador do que o processo de autoconhecimento? A partir da nova proposta, a disciplina PPI passou a ser elaborada em forma de projeto de trabalho, buscando suas conexões, sempre relacionadas à vida do aluno, com o propósito de ampliação do seu autoconhecimento.

Paralelamente à evolução do pensar docente, o novo *design* de curso foi se estruturando. Mas por que precisávamos representar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em forma de *design*? Concluímos que, da mesma forma que os objetivos das disciplinas não eram claros, o mesmo acontecia com o PPC. Um projeto apresentado e exposto em forma de *design* permitiria um contato imagético constante, como uma fotografia nos relembra um momento vivido.

Moraes (2010, p. 298) explica que toda aprendizagem gera mudanças e transforma-

ções estruturais na nossa organização viva, e que "Todo processo de formação pressupõe autoformação, em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vividas (ecoformação)." A utilização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade fundamentam a abrangência metodológica dessa proposta curricular, pois, segundo Nicolescu (2000), ambas as perspectivas são flechas do mesmo arco, o do conhecimento.

A proposta pedagógica caminha da forma interdisciplinar para objetivos transdisciplinares. O PPC parte de uma pergunta condutora, de um todo para as partes e a resolução desse problema depende de respostas oriundas das disciplinas, da parte para o todo, pois a base da informação está organizada na própria disciplina. Nessa proposta curricular, sugerimos um entendimento das disciplinas para que passem a ter sentido dentro do currículo e, assim, compreendermos os eixos que as interligam: uma relação todo/parte, parte/todo, em um movimento recursivo e retroativo. Um olhar para a disciplina em movimento, que propõe o diálogo com as outras.

Entendemos que o movimento seria dinâmico, partimos da pergunta condutora para as disciplinas e também das disciplinas para se chegar ao entendimento de currículo. Esse caminhar foi escolhido, pois precisamos cumprir o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), centradas em disciplinas, e construir um perfil de egresso competente em consonância com a missão da instituição e objetivos do curso, considerando que, nesse processo, a transdisciplinaridade, como afirma Santos e Sommerman (2014), transcende as fronteiras do conhecimento disciplinar.

Esse trabalho de pesquisa curricular requer estudos contínuos, um grupo docente coeso e o compromissado com uma revisão continuada de todo o processo pedagógico. Um contínuo construir/desconstruir com a visão de um futuro melhor e de profissionais mais reflexivos e criativos.

Considerações finais

Considerando a teoria da complexidade, percebemos que o currículo faz parte de um todo e está relacionado com a vida, tanto individual quanto planetária, evidenciando que o conhecimento vai além da sala de aula, projeta-se para o mundo exterior, no intuito de torná-lo melhor (objetivos transdisciplinares). Como a base do currículo foi centrada no acadêmico e no seu autoconhecimento, sem desconsiderar o entorno, as disciplinas precisaram ganhar vida, reconhecendo de forma clara a sua importância para a formação do egresso, aliando teoria e prática desde o primeiro semestre do curso e saindo da sala de aula para atividades na comunidade.

Esse processo de reflexão curricular, no entanto, não terminou, porque passou a ser o movimento pedagógico mais importante na faculdade, uma vez que desejamos profissionais mais conscientes dos problemas da atualidade, mais preocupados com os direitos humanos e com a construção da cidadania, partindo do seu autoconhecimento. Mudamos um curso, mudamos as formas de ensinar e aprender, mudamos atitudes pedagógicas, tendo como base a vida, para torná-la, se possível, melhor.

Referências

Fazenda, I. (Org.) (2008). *Didática e interdisciplinaridade.* 13ª ed. Campinas: Papirus.

González Velasco, J. M. (2015). *Religaje educativo: espacio-tiempo.* Bolívia: Universidad Mayor de Sán Andrés.

Moraes, M. C. (2008). *Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Moraes, M. C. (2010). Complexidade e currículo: por uma nova reflexão. *Polis - Revista de la Universidad Bolivariana*, *9(25)*, 289-311.

Moraes, M. C. e Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.

Morin, E. (2006). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2011). *A Via: para o futuro da humanidade.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nicolescu, B. (2000). *Educação e transdisciplinaridade.* Brasília: UNESCO.

Nicolescu, B. (2005). O manifesto da transdisciplinaridade. 3ª ed. São Paulo: Triom.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Santos, A. e Sommerman, A. (Orgs) (2014). *Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária.* Rio de Janeiro: Wak Editora.

PROGRAMA ACOLHER: UMA INICIATIVA ARTICULADA ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE

Vandreça Vigarani Dorregão
Rosani Hobold Duarte
Fernanda Zanette de Oliveira
Marlene Zwierewicz
Ana Paula Debiasi Meurer
Sônia Lazzaretti Martins
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

A evasão, um dos fenômenos presentes no contexto da educação nacional e internacional, afeta o setor público e privado e gera "... ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico." (Silva Filho e outros, 2007, p. 642). Apesar dos prejuízos, os autores lembram que, especialmente no setor privado, são despendidos muitos esforços para atrair novos estudantes, enquanto pouco tem sido feito para assegurar sua permanência.

Contrapondo-se a essa realidade, o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, em Orleans, Santa Catarina, Brasil, tem se comprometido com uma política de permanência, tangenciada por ações implementadas por meio do Programa Acolher, entre as quais, são destaque as que colaboram no autoconhecimento, na identificação de demandas e potencialidades e promovam o atendimento personalizado.

Ao transitar da evasão à permanência, este artigo tem como objetivo contextualizar o referido programa e apresentar parte de seus resultados, utilizando-se da pesquisa documental e das abordagens qualitativa e quantitativa. Espera-se que essa sistematização amplie as discussões sobre a importância das políticas de permanência, contribuindo para a difusão e ampliação de iniciativas comprometidas com a inclusão.

Da evasão à permanência

O ingresso no Ensino Superior no contexto brasileiro tem sido ampliado no decorrer do início deste século. Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2011) confirmam um crescimento geral de 110,6% nas matrículas no período de 2001 a 2010.

Apesar dos esforços governamentais e das Instituições do Ensino Superior - IES para ampliar o ingresso, outro investimento precisa integrar as políticas institucionais: as ações voltadas para a permanência. Um estudo do Ministério de Educação – MEC, que comparou os dados dos anos de 2012 a 2013, confirmou que 40% dos estudantes que ingressaram nas universidades públicas abandonaram o curso antes da conclusão, enquanto o índice foi de 30% nas universidades privadas (Brasil, 2014).

Considerando essa realidade, Baggi (2010) e Ezcurra (2011) defendem a necessidade de criar diferentes estratégias e medidas que favoreçam a permanência no Ensino Superior, colaborando para minimizar a evasão. O Programa Acolher, contextualizado na sequência, pode ser considerado uma iniciativa convergente com a reflexão dos referidos autores.

O Programa Acolher: uma iniciativa vinculada às políticas de permanência

O Programa Acolher objetiva "Estimular a inserção e a permanência dos acadêmicos no ensino superior, por meio de ações que colaborem no autoconhecimento, na identificação de demandas e potencialidades e promovam o atendimento personalizado." (Unibave, 2015b, p. 2).

A proposta foi elaborada em 2011 e reformulada em 2015, visando atender as determinações da Nota Técnica n° 025/2015, que define requisitos legais e normativos para recredenciamento e credenciamento de IES (Brasil, 2015).

O programa está vinculado a uma das diretrizes de ensino do Unibave, conforme a Figura 1, constituindo-se em uma das iniciativas criadas pela instituição para promover o acesso e a permanência dos acadêmicos, apoiando-se nas perspectivas da educação inclusiva e no desenvolvimento de ações intersetoriais (Unibave, 2015b).

Figura 1 – Diretrizes de ensino do Unibave e programas vinculados

Fonte: Unibave (2015a)

Entre as ações, o Programa Acolher prevê: acolhimento das demandas gerais de acadêmicos; apoio psicológico; orientação sobre matrículas e respectivo atendimento; suporte, acompanhamento e orientação com relação aos benefícios advindos dos programas de bolsas de estudo e pesquisa; divulgação e encaminhamento de oportunidades de estágio e emprego; orientação aos professores e ao corpo técnico-administrativo; atendimento personalizado aos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, dificuldades de aprendizagem, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, dislexia, dentre outras; atendimento educacional especializado em Libras para estudantes surdos; oficinas gratuitas oferecidas aos acadêmicos sobre conteúdos básicos de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química; incentivo e promoção de atividades artístico-culturais e de atividades voltadas à inclusão étnico-racial, incluindo a cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Os resultados sobre o atendimento são registrados em relatórios, entre os quais o apresentado no Programa de Formação-Ação dos Docentes (Unibave, 2016). Dele, destacamos:

***- Do funcionamento*:** o Programa Acolher é dinamizado por meio de núcleos, que, com outros setores da instituição, atendem demandas decorrentes da comunidade acadêmica, atentando-se para questões de acessibilidade (arquitetônica, de comunicação, pedagógica e atitudinal), e demais especificidades quanto à inserção no espaço acadêmico. Além disso, o programa acolhe outras especificidades, derivadas de questões como: educação nas relações étnico-raciais, ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, desenvolvimento nacional sustentável e política de Direitos Humanos.

***- Da identificação das especificidades**:* para a identificação das especificidades, são utilizados diferentes instrumentos, tais como questionários ou formulários, em alguns casos, já no ato da matrícula. Assim, o programa fomenta a observação de necessidades formativas específicas, além do acompanhamento mediante a observação de faltas excessivas, de comportamentos que caracterizem uma possível desistência, dificuldades de aprendizagem, demandas socioeconômicas, especificidades psicológicas, dentre outros aspectos que requisitam encaminhamento para atenção personalizada, com o apoio dos diferentes núcleos e setores.

- ***Do acolhimento e encaminhamento***: após a identificação das necessidades, os acadêmicos são encaminhados pela Secretaria Acadêmica, Coordenação do Curso, quadro docente, dentre outros, à Diretoria de Apoio ao Discente, ligada à Pró-Reitoria de Ensino de

Graduação - PROGRAD. Também pode ocorrer uma busca voluntária por parte dos próprios acadêmicos. A Diretoria de Apoio ao Discente efetiva o acolhimento inicial, direcionando o estudante posteriormente ao núcleo ou setor encarregado para que realize o atendimento compatível com a demanda percebida. Procura-se que as intervenções sejam adequadas à especificidade identificada, personalizando-se o atendimento.

- ***Do número de atendimentos***: no primeiro semestre de 2016, foram atendidos 34 acadêmicos com deficiência física, auditiva, visual e outras especificidades de ordem psicológica e relacional. Além disso, o Núcleo de Práticas Psicológicas - NUPP realizou o acompanhamento psicoterápico de 22 acadêmicos, enquanto o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, por meio do Plug (um programa complementar), envolveu 15 acadêmicos na oficina de Matemática e 15 na oficina de Língua Portuguesa, além de prestar atendimento a 17 acadêmicos, por meio de diferentes acompanhamentos, e um atendimento personalizado a 5 acadêmicos com especificidades pedagógicas. Quanto ao estágio não obrigatório, 88 acadêmicos foram acompanhados pelo setor responsável. Além desses atendimentos, 40,71% dos acadêmicos da instituição tiveram acesso a algum tipo de bolsa, condição que contribui para a permanência no Ensino Superior.

Considerações finais

As políticas de inclusão ampliaram as possibilidades para o acesso ao Ensino Superior no contexto brasileiro. Dados apresentados neste artigo comprovam o aumento das taxas de matrícula na etapa formativa.

Em um país marcado pela exclusão escolar, os índices indicam mudanças nos rumos da educação. Contudo, para além do acesso, existe a necessidade de investir-se em políticas de permanência, que ampliam as possibilidades para a conclusão da etapa formativa.

O Programa Acolher do Unibave nasceu com essa perspectiva, apoiando acadêmicos da instituição que, por diferentes motivos, necessitam de condições de aprendizagem personalizadas, seja em momentos pontuais, seja durante todo o percurso letivo.

As diferentes ações e a mobilização intersetorial colaboram para que o programa atinja resultados significativos antes e depois de sua reformulação. Nesse sentido, pesquisas complementares, além de estudos documentais como este, estão sendo previstas, com o propósito de analisar a eficácia do programa em relação à cada especificidade atendida, para avaliar o quanto as ações têm se transformado em diferenciais na vida dos acadêmicos, por serem determinantes para a conclusão do Ensino Superior.

Referências

Baggi, C. A. S. (2010). *Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica.* Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Dissertação Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. Recuperado em 30 de julho de 2012, de ://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010233006016005P7.

Brasil. Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2011). *Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010.* Brasília: Inep/MEC. Recuperado em 27 de julho de 2016, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf.

Brasil. Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015). Nota Técnica DAES/INEP n. 025/2015. Brasília: INEP. Recuperado em 20 de agosto de 2015, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-Inep_n025-2015.pdf.

Ezcurra, A. (2011). Masificación y ensenãnza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: N. F. Lamarra e M. F. C. Paula (Coord.). *La democratización de La educación superior en América Latina. Buenos Aires*: EDUNTREF.

Silva Filho, R. L. l. L. e outros. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa, 37(132*), 641-659.

Unibave (2015a). *Plano de Trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD: 2015-2018.* Orleans: Unibave.

Unibave (2015b). *Programa Acolher*. Orleans: Unibave.

Unibave (2016). *Programa Acolher:* síntese 2016/1. Orleans: Unibave.

COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DAS REDES INTERNACIONAIS DE ESCOLAS CRIATIVAS

Marlene Zwierewicz
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Saturnino de la Torre
María Antònia Pujol Maura
Universidade de Barcelona - UB
Barcelona, Espanha

Introdução

A realidade atual é permeada por problemas que afetam a humanidade em âmbito local e global. Entre os problemas, Morin (2015) destaca o desregramento ecológico, a exclusão social, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca desumanizante do lucro e a ampliação das desigualdades sociais.

Em contrapartida, a escola, de uma maneira ainda muito generalizada, caminha a passos lentos, como se as práticas seculares fossem suficientes para os desafios da realidade atual e diante das incertezas em relação ao futuro. Morin (2009, p. 13) insiste em refletir sobre essa lentidão quando afirma que "Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez... transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários."

É nesse contexto que surgiu a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, bem como a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil. A sistematização a respeito da constituição e das bases epistemológicas que as mobilizam constitui o objetivo deste capítulo.

A RIEC e a RIEC Brasil

A RIEC, criada em Barcelona (Espanha) no ano de 2012, e a RIEC Brasil, criada em Goiânia (Brasil) no ano de 2014, têm por objetivo investigar, reconhecer, impulsionar e difundir o potencial criativo e inovador de escolas e docentes, visando contribuir para a "... socialização e intercâmbio de projetos e processos institucionais criativos, transformadores e construídos coletivamente, frutos de uma nova consciência nutrida por uma cultura de mudança, transformadora de práticas educativas e da sociedade." (Suanno M., Suanno. J. Pinho, Zwierewicz, Silva e Limaverde, 2015, p. 583). Os autores também afirmam que é de interesse formar "... uma rede de escolas e instituições que possa intercambiar entre si, criando, de tal modo, uma consciência coletiva de mudança na educação a partir de centros pioneiros, inovadores e criativos."

As iniciativas pretendem colaborar com a reforma do pensamento, proposto por Morin (2009). Para tanto, têm como estratégias o diálogo entre o saber pedagógico e as práticas, bem como a divulgação de projetos criativos e escolas com trajetória inovadora que possam servir de referência para outras." (Suanno M., Suanno. J. Pinho, Zwierewicz, Silva e Limaverde, 2015, p. 584).

Além de pesquisadores e docentes da Universidade de Barcelona - UB, participam da rede profissionais vinculados ao Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, Universidade Estadual de Goiás - UEG, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Faculdades FIP/MAGSUL, dentre outras.

Das práticas tradicionais à visão complexa, transdisciplinar e ecoformadora

A partir da formação, a RIEC e a RIEC Brasil têm trabalhado no sentido de superar a referência de ensino tradicional. Morin (2014) reforça que essa perspectiva secular tem contribuído para preservar conhecimentos separados artificialmente em disciplinas, não correspondendo aos desafios da realidade.

Morin (2007, p. 21) defende que "... o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos ..." presentes na realidade atual e, possivelmente, na futura. Por isso, complementa suas reflexões ao trazer à tona a relevância do pensamento complexo para dinamizar transformações na educação.

O pensamento complexo contribui para a inserção no currículo escolar de "... questões relacionadas ao meio ambiente, aos valores humanos, à solidariedade e tantos outros aspectos esquecidos pela escola desconectada da vida ..." (Zwierewicz, 2014, p. 9). Diante disso, vale lembrar que esse pensamento também colabora para consolidar uma prática pedagógica comprometida com a superação de processos que "... ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em ver de reunir e integrar." (Morin, 2009, p. 15).

Os conceitos que se vinculam ao pensamento complexo contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotômicos das dualidades, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (Santos, 2009), o que colabora para a superação do pensamento reducionista, que, para Morin (2004, p. 112), não apreende a "... multidimensionalidade das realidades ..."

Ao discutir a complexidade e a necessidade de inovar na educação, González Velasco (2016) destaca a relevância da religação dos conhecimentos, Torre (2014) tece considerações acerca de diálogos criativos, Nicolescu (2014) referencia a perspectiva transdisciplinar e Pineau (2004) reflete sobre as possibilidades da ecoformação. Esses conceitos sustentam a atuação da RIEC e da RIEC Brasil e indicam a preocupação em inovar educacionalmente, colaborando para superar uma educação mantida nos cativeiros disciplinares (Zwierewicz, 2013) e que preserva a cegueira do conhecimento (Morin, 2001).

Transformar a educação em tempos de transformação, apoiando-se em conceitos que ultrapassam a lógica da transmissão dos conhecimentos científicos, é o que tem mobilizado a RIEC e a RIEC Brasil. Trabalhando de forma articulada, ambas têm colaborado para transformar a educação e o entorno em que as instituições educacionais estão inseridas.

Considerações finais

Os desafios da realidade atual e futura indicam que a visão de uma educação tradicional, centrada na transmissão e reprodução de conhecimentos curriculares, tem sido insuficiente. Superar as práticas tradicionais, contudo, requisitam de gestores, pesquisadores e docentes novas formas de conceber a educação e do comprometimento em sua transformação.

A RIEC e a RIEC Brasil têm se comprometido com esse processo. Ao identificar, impulsionar e difundir práticas inovadoras, as redes cumprem sua missão. E, apesar da recente constituição, são várias as realidades educacionais que têm se transformado em função do trabalho em rede, tais como grande parte das experiências apresentadas nesta obra.

Referências

González Velasco, J. M. (2016). *Estrategias de indagación científica: el método como estrategia.* La Paz: Jivas Editores-Impresores.

Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2004). *Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo.* Tradução de Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannnus. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 12ª ed. São Paulo: Cortez.

Morin, E. (2014). *Pour une politique de la villeau XXIème siècle: Contributionau 7ème Forum Urbain Mondial - Carta Medellín - WUF7 – 2014.* Medellin: VII Fórum Urbano Mundial.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.* Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Bosco.Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 16ª ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: passado, presente y futuro. In: A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes.* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.

Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.* São Paulo: Triom.

Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: A. Santos e A. Sommermann (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.* (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.

Suanno, M., Suanno, J. H., Pinho, M. J., Zwierewicz, M., Silva, V. L. S. e Limaverde, P. (2015). Escolas, práticas educativas e projetos pedagógicos: pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas. *Polyphonía, 26(2),* 583-597.

Torre, S. (2014). *Aprender dialogando: el diálogo analógico creativo como estratégia de cambio.* Almería: Círculo Rojo.

Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. In: M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco.* (pp. 9-16). Blumenau: Nova Letra.

Zwierewicz, M. (2014). *Seminário de pesquisa e intervenção.* Florianópolis: IFSC.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUL CATARINENSE

Marlene Zwierewicz
Marcia Bianco
João Fabrício Guimara Somariva
Miryan Cruz Debiasi
Ismael Dagostin Gomes
Nacim Miguel Francisco Junior
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

No contexto brasileiro existe um estímulo à articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Uma das estratégias utilizadas pelo governo federal é incluir essa articulação como um dos indicadores da qualidade dos cursos de licenciatura (Brasil, 2016).

O Centro Universitário Barriga Verde - Unibave (Orleans, Santa Catarina) é referência nessa articulação, estimulando-a por meio de diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entre as atividades, encontra-se o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, desenvolvido pelo Unibave desde o ano de 2013.

Neste sentido, o presente capítulo sistematiza o referido programa e apresenta alguns de seus resultados. Prioriza-se o mapeamento das redes municipais atendidas e a percepção de docentes que participam da formação em um dos municípios, coletada por meio de uma pesquisa exploratória, pautada na abordagem qualitativa.

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas foi criado no Unibave em 2013, com apoio da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC[2] e da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil[3]. Seu objetivo é apoiar a rede pública de ensino do sul catarinense no desenvolvimento de projetos inovadores, visando ampliar a qualidade e a internacionalização da educação, a inserção tecnológica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, transdisciplinares e ecoformadoras e que estimulem o desenvolvimento de cidades sustentáveis (Unibave, 2016a).

Em sua dinamização, o programa apoia-se nos pressupostos que norteiam os trabalhos da RIEC e da RIEC Brasil e também estão implícitos na missão do Unibave: paradigma ecossistêmico, pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação (Unibave, 2016b). Trata-se de uma proposta educativa conectada com as demandas atuais e com as incertezas em relação ao futuro e sua inserção nas escolas pretende contribuir para transformações que se refletem no seu contexto interno e externo.

Atualmente, o programa está vinculado ao Núcleo de Inovação Pedagógica - NIP, que integra a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD do Unibave. Nesse contexto, atende as políticas de ensino da instituição, especialmente as que se remetem à diretriz voltada ao desenvolvimento da criatividade e da inovação nos processos de ensino e de aprendizagem (Unibave, 2015).

Para sua dinamização, o programa conta com o apoio dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, bem como de Agronomia, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Medicina Veterinária, Psicologia e Sistemas de Informação. Destaca-se que, a partir da ampliação da participação de redes municipais no programa, ocorre também a incorporação de novos cursos, estimulando a ampliação da interação

2 Rede criada em 2012 em Barcelona (Espanha), com sede nesta cidade.
3 Rede criada em 2014 em Goiânia (Brasil), com sede em Orleans.

entre o Ensino Superior do Unibave e a Educação Básica.

Precedentes e resultados do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas

O projeto piloto do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas foi desenvolvido em 2008, na Escola Barriga Verde - EBV (Orleans, Santa Catarina), uma instituição mantida pela mesma fundação mantenedora do Unibave. Em 2009, o projeto foi trabalhado na Rede Municipal de Gravatal, um dos municípios situados na região de abrangência do Unibave, atendendo parte dos docentes vinculados às redes municipal e estadual de ensino.

Em 2013, o programa foi aperfeiçoado e inserido na Rede Municipal de Balneário Rincão, dando início a um processo de consolidação dos trabalhos na Educação Básica. Naquele mesmo ano, uma célula do programa foi desenvolvida em Urussanga, como apoio ao Projeto 'Urussanga Vira Criança'. Em 2014, a Rede Municipal de Educação de Grão Pará aderiu ao Programa; em 2016, foi a vez de São Ludgero; no mesmo ano voltou a vincular-se a Rede Municipal de Educação de Gravatal, que protagonizou o desenvolvimento da proposta em municípios do sul catarinense.

Em sete anos, o programa ampliou a interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, viabilizando o desenvolvimento de vários projetos, grande parte deles atendendo os organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE (Torre e Zwierewicz, 2009), uma metodologia criada por membros da RIEC e da RIEC Brasil. Nesse ínterim, colaborou para ressignificar o planejamento do ensino, provocando a transformação de práticas lineares em propostas traçadas a partir de uma visão mais sistêmica.

Entre os resultados, observa-se a ressignificação do planejamento e de práticas avaliativas de gestores e docentes, revitalização dos espaços escolares, ampliação da interação com a comunidade e fortalecimento do trabalho colaborativo. Aspectos como esses foram detectados em uma pesquisa realizada com os docentes de Grão Pará, antes da socialização das atividades do primeiro semestre letivo de 2016.

Participaram da pesquisa exploratória, com viés qualitativo, 27 profissionais: gestores de escolas e docentes vinculados à rede Municipal de Grão Pará. Parte das contribuições do programa, destacada pelos participantes da pesquisa, é apresentada na sequência:

- *quanto à prática pedagógica* - foi feita referência à melhoria no desenvolvimento do âmbito pedagógico e na prática dos profissionais, bem como inovações no que antes havia se tornado uma rotina maçante, destacando também o alcance das metas propostas no início dos semestres letivos;
- *quanto à postura profissional* - foi registrado pelos participantes o desenvolvimento de práticas comprometidas com o bem-estar dos estudantes, mudança na própria postura profissional e dos colegas, ampliação do interesse dos docentes, além de ser observada a ampliação da satisfação ao atuar em sala de aula e profissionais mais realizados;
- *quanto à metodologia* - foi destacado que a metodologia usada na formação (metodologia do PCE), replicada pelos docentes em sala de aula, tem estimulado o trabalho com situações concretas, proporciona novas experiências, o uso da pesquisa no desenvolvimento das atividades, troca de conhecimento entre docentes, estudantes e comunidade externa, envolvimento da realidade das crianças, aprendizagem mais motivadora e criativa e atividades mais produtivas.

Além desses aspectos, os profissionais teceram considerações favoráveis à interação docente-docente, docente-estudante e escola-comunidade, bem como a mudanças no desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações finais

Em seu desenvolvimento, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas

cumpre seu objetivo e atende às premissas implícitas na concepção pedagógica que norteia o Unibave, bem como a RIEC e a RIEC Brasil. Ao se constituir em um apoio à rede pública de ensino do sul catarinense no desenvolvimento de projetos inovadores, qualifica a educação e colabora para transformar o entorno.

Nesse sentido, Zwierewicz e outros (2015) destacam que as transformações ocorridas têm sido valorizadas por meio de publicações em eventos organizados pelo próprio Unibave ou por parcerias interinstitucionais, tais como: a Jornada das Escolas Criativas (Unibave) o *Fórum Internacional de Innovación y Creatividad - INCREA* (Universidade de Barcelona - UB e instituições parceiras); o Seminário das Escolas Criativas - RIEC (Universidade Federal de Goiânia - UFG), além de seminários realizados pelas Secretarias de Educação do sul catarinense.

De forma complementar, são estimuladas publicações de artigos científicos e livros, como o livro 'Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem', organizado por Pinho, Suanno, M. e Suanno, J. e lançado em 2015, durante a realização do VII Fórum de Inovação e Criatividade - INCREA e do II Seminário Internacional das Escolas Criativas - RIEC, eventos sediados em Goiânia. É com essas iniciativas que são valorizados profissionais e instituições que se transformam para transformar.

Referências

Brasil. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2016). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.* Brasília: INEP. Recuperado em 20 de junho de 2016, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf.

Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In: M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insularpp. 153-176.

Unibave (2015). *Plano de Trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.* Orleans: Unibave.

Unibave (2016a). *Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.* Orleans: Unibave

Unibave (2016b). *Plano de Desenvolvimento Estratégico - PDI.* Orleans: Unibave.

Zwierewicz, M. e outros (2015). Implicações das Escolas Criativas e dos Projetos Criativos Ecoformadores no programa de formação-ação de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. In: *Anais do VI SENPEX: Ciência e tecnologia para a promoção da educação e da vida*. Orleans: Unibave, 591-596.

BREVE PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ESCOLAS CRIATIVAS E CRIATIVIDADE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EM LETRAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS - UFT

Maria José de Pinho
Kênia Paulino de Queiroz Souza
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Palmas, Brasil

Introdução

O século XXI apresenta uma tensão entre o processo de globalização, cada vez mais acelerado, herdado do século XX, bem como a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem ou transformarem esse processo. Tal situação acabou por desencadear uma mudança profunda nas relações do ser humano consigo, com outros e com o mundo.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo realizar um mapeamento das dissertações sobre o tema Escolas Criativas e criatividade, defendidas no período compreendido entre 2014 e 2016, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) no campus de Araguaína e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado no campus de Palmas.

O resultado constitui o passo inicial para uma análise da produção acadêmica a respeito das dissertações nos referidos programas. O *corpus* é constituído por dissertações de mestrado defendidas por alunos ingressantes nos anos de 2012, 2013 e 2014, cuja orientadora se insere no mestrado, na área de educação, tendo como linha de pesquisa: currículo, formação de professores e saberes docentes.

Com relação ao mestrado e ao doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na linha de pesquisa: **Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes**, o foco é constituído pelos estudos voltados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da produção textual.

Observa-se que o Programa de Pós-Graduação em Letras foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2009, tendo a primeira turma iniciado as suas atividades no primeiro semestre de 2010. Destaca-se que três anos depois, em 2013, foi aprovado o curso de Doutorado em Letras.

Em consonância com o foco de estudos do programa, foram defendidas até o primeiro semestre de 2014, 31 dissertações de mestrado. Nesse universo, 23 estudos foram defendidos na linha de pesquisa: **Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes**: sete em 2011/12, oito em 2012/13 e oito em 2014.

Em 2013, ao final de três anos de funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico em Ensino de Língua e Literatura, foi implantado o Programa de Doutorado, com oferta de 10 vagas. Sua relevância reside no reduzido número de doutores nessa área do conhecimento no Estado do Tocantins, dada a pouca oferta de cursos de Ensino Superior em rede estadual e privada na região.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT foi aprovado pela Capes, em 2012. Tal programa tem como objetivos: formar profissionais qualificados para a área da Educação que desenvolvam pesquisas relacionadas à formação docente e às práticas educativas no contexto multidimensional que abrange sociedade, Estado e currículo, bem como à produção de conhecimento multidisciplinar por meio da pesquisa no campo educacional. O mestrado acadêmico destina-se a formar mestres em educação com os saberes necessários às práticas, docente e investigativa, capazes de analisar a educação como fenômeno em suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e políticas. A

primeira turma iniciou com dez vagas no segundo semestre de 2012. Já no ano de 2015, passou para 20 vagas.

Até o primeiro semestre de 2016, foram defendidas 21 dissertações de Mestrado em Educação. Nesse contexto, oito trabalhos foram defendidos na linha de pesquisa: Currículo, formação de professores e saberes docentes e 11 na linha de pesquisa: Estado, sociedade e práticas educativas.

Articulações da produção acadêmica sobre criatividade e Escolas Criativas no Tocantins

No Quadro 1 apresentamos as dissertações que constituem o *corpus* deste mapeamento e que doravante serão referidas. Os nomes dos pesquisadores foram omitidos em sua individualidade por decisão dos autores do presente capítulo, porém os textos podem ser acessados no sítio dos programas.

Quadro 1 - Dissertações sobre criatividade e Escolas Criativas no Tocantins

Autor	Título	Conclusão
1	Nem pedra, nem vidraça: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português	2014
2	Escola criativa no Tocantins: um estímulo à religação dos saberes	2015
3	Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade	2015
4	Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI	2016

Fonte: dados da pesquisa

No Quadro 2 sistematizamos os objetivos gerais e as conclusões finais expressas nos resumos dos quatro estudos, a fim de que o leitor possa ter um breve panorama das pesquisas, em nível de mestrado, realizadas até então em nossos programas. Espera-se que, a partir da leitura desse panorama, seja aguçado o interesse dos leitores quanto ao trabalho completo alojado em nosso acervo físico e digital sobre as Escolas Criativas e a criatividade. Reitera-se que, considerando o trabalho inicial de mapeamento, o presente estudo não se propõe à análise de recortes. Tal mapeamento deve continuar em outros trabalhos e, futuramente, com análises efetivas dos dados.

Quadro 2 - Objetivo e conclusões das pesquisas

Objetivo	Conclusões
Analisar práticas efetivadas por professores de Língua Portuguesa de uma escola de Ensino Fundamental de Araguaína, Estado de Tocantins, avaliando a existência de indícios de criatividade (Autor 1).	A análise dos dados demonstra que, a instituição apresenta... indícios de práticas educativas criativas em suas aulas... que há um incipiente processo de (re)significação do ensino de português, orientado a uma educação transdisciplinar, ecoformadora e holística... (Autor 1, p. 8).

Analisar a prática educativa da escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa (Autor 2).	Os dados revelam que a instituição investigada apresenta estímulo acentuado de criatividade... cujas práticas educativas podem ser resumidas em torno da valorização humana; trabalho coletivo e planejamento sistêmico ... as práticas desenvolvidas são semelhantes aquelas ... instituições criativas.... (Autor 2, p. 10).
Analisar a formação continuada dos professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie) (Autor 3).	Os dados revelam que a formação continuada da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista ocorre a partir dos problemas da instituição, sendo os professores protagonistas de sua formação... possui indícios de criatividade ao oportunizar um constante planejar e ressignificar de suas necessidades formativas. (Autor 3, p. 9).
Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos projetos realizados com os anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista para detectar indícios de criatividade segundo os parâmetros da *Rede Internacional de Escolas Criativas* – RIEC e RIEC – Brasil (Autor 4).	Os dados... demonstraram a presença de evidências claras dos indicadores referentes aos parâmetros de criatividade da RIEC e RIEC –Brasil... por agregarem diferentes dimensões que envolvem a vida humana, valorizando e potencializando o protagonismo dos alunos na construção de conhecimentos ... ao vincular os trabalhos à vida e estimular uma formação para a vida. (Autor 4, p. 9).

Fonte: Assis (2015), Pinho (2015), Souza (2016) e Vieira (2014)

As dissertações supracitadas são resultados de pesquisas realizadas com o instrumento para 'Valorar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educativas (VADECRIE)', um questionário com dez parâmetros e dez indicadores de identificação de criatividade da *Rede Internacional de Escolas Criativas* (Torre, 2012).

Esse caminho investigativo começou a ser trilhado no Tocantins, em 2012, com a interligação do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional *Investigando Escolas Criativas e Inovadoras*, coordenado pela Professora Doutora Maria José de Pinho, da Universidade Federal do Tocantins (UFT/BR) e a *Rede Internacional de Escolas Criativas* (RIEC), coordenada pelo professor Doutor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona (UB/ES). A Rede conta com o apoio de pesquisadores da Espanha, Peru, Canadá, Venezuela, Colômbia, França e Brasil, por meio da RIEC Brasil, coordenada pela professora Doutora Marlene Zwierewicz do Unibave (Orleans, Santa Catarina).

As bases epistemológicas da RIEC amparam-se no diálogo entre a complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação e criatividade, na perspectiva de um olhar que interliga valores individuais, sociais e ambientais, ao priorizar um bem que seja ao mesmo tempo individual e coletivo.

Esse bem comum se configura no contexto educacional ao vincular ações, com o objetivo de ir além do ensino transmissivo e das estruturas curriculares limitadas; ao valorizar as construções do conhecimento no lugar das repetições; ao transcender os muros escolares; e ao articular, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o local com o global, procurando transformar realidades internas e externas do cenário educativo e fazendo transparecer o seu potencial criativo: escolas que transcendem, recriam, valorizam e transformam a educação do século XXI (Torre, 2013).

A RIEC busca, no desenvolvimento de suas ações, superar o ensino tradicional, fragmentado e linear ao apresentar proposições mais interativas com as múltiplas dimensões

da realidade escolar, como: as estratégias metodológicas do Projeto Criativo Ecoformador (PCE), as oficinas, as formações/ações, as discussões formadoras e transformadoras, dentre outras práticas, visando a mudança tanto da sala de aula, quanto do contexto global da educação vinculada à vida em sociedade.

Considerações finais

Foi com esse olhar conectado entre o local e o global no cenário educacional que as pesquisas interligadas à RIEC e RIEC Brasil foram realizadas. Buscou-se perceber os potenciais criativos das instituições investigadas. Assim, perspectivas diferenciadas se apresentaram em cada objeto de estudo no cenário educativo, com uma visão ampliada do fazer pedagógico, que ultrapassou o ensino focado na fragmentação e na linearidade do saber.

Dessa forma, as pesquisas revelaram a existência de campos educativos preocupados mais com a vida do que apenas com os aspectos cognitivos, valorizando uma formação que prepara para as diferentes dimensões humanas. Bem como, buscam superar uma educação pautada na preparação exclusiva para o mercado de trabalho, desvinculada das relações individuais, sociais e planetária.

O desenvolvimento das pesquisas nesses dois programas de *Stricto Sensu* vinculadas à RIEC e RIEC Brasil, ainda em fase de semeaduras, tem contribuído tanto com as instituições investigadas no (re)pensar de seu cotidiano escolar, quanto com a produção de conhecimentos contemporâneos conectados às discussões que buscam atender às necessidades educacionais no presente século.

Referências

Assis, M. J. M. (2015). Cri*atividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas.

Pinho, E. M. C. (2015). *Escola criativa no Tocantins: um estímulo à religação dos saberes.* Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas.

Souza, K. P. Q. (2016). *Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas.

Torre, S. (2012). *Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas - VADECRIE*. Barcelona: Circulo Rojo.

Torre, S. (2013). Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: M. Zwierewicz (Coord.). *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco.* (pp. 141-162). Blumenau: Nova Letra.

Vieira, J. A. R. (2014). *Nem pedra nem vidraça: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína.

Parte II
Experiências transformadoras da Educação Básica

PRÁTICAS CRIATIVAS COMO POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS QUE (RE)CRIAM O CONTEXTO ESCOLAR

Edna Maria Cruz Pinho
Maria José da Silva Morais
Juliane Gomes de Sousa
Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Palmas, Brasil

Introdução

O presente capítulo descreve práticas criativas realizadas por escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Palmas e Gurupi (Tocantins), identificadas em pesquisas desenvolvidas no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), campus Palmas. Este relato tem como objetivo contribuir para a disseminação e o reconhecimento das práticas educativas da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista e da Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota. Trata-se de dois casos investigados com base nos indicadores do instrumento para 'Valorizar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais (Vadecrie)', da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).

A RIEC tem por intencionalidade central "... criar consciência coletiva de mudança na educação, a partir de centros pioneiros, inovadores e criativos." (Torre, 2013, p. 150), e nesse intuito, vem construindo um referencial científico composto por múltiplos objetos de estudos e temas, inserindo-se no contexto das universidades e dos grupos de pesquisa.

No contexto do Estado do Tocantins, o Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (RIEC-UFT)[4] tem contribuído com estudos, reflexões e polinização de ações e práticas criativas, validando-se como potencializador e propulsor do repensar dos processos concebidos e vivenciados no cenário das instituições educacionais.

Os estudos realizados têm contribuído para ressaltar a importância da discussão sobre a criatividade como caminho de mudanças pessoais, nos projetos escolares, contextos e realidades sociais, a fim de construir novas percepções do mundo e da vida.

Nesse aspecto, a concepção norteadora das reflexões que seguem remete-se à criatividade, fundamentada nos valores epistemológicos da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, entendida "... como o potencial humano para gerar ideias novas, buscando a melhoria dentro de um marco de valores." (Torre, 2009, p. 57), imprescindível para a compreensão das mudanças no contexto da contemporaneidade.

Práticas criativas, nesse entendimento, constituem-se como ações que transcendem a mecanização de atividades rotineiras, prezando por atitudes transformadoras com vistas à promoção de uma aprendizagem na e pela vida. As práticas norteadas pelo ensino criativo são flexíveis e adaptativas; valorizam a participação ativa do estudante na construção do conhecimento; são motivadoras; favorecem a relação dialógica entre docente e discente; e impulsionam mudanças significativas no contexto da realidade educacional.

Os relatos que seguem apresentam as práticas criativas desenvolvidas em duas unidades de ensino investigadas no período de 2013 a 2015. Destaca-se que as informações têm como base as pesquisas realizadas pelo mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), campus Palmas.

4 O Grupo foi criado em 2012, sob a coordenação da professora Dra. Maria José de Pinho, e vem desenvolvendo pesquisas no campo da criatividade referenciada na complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, contemplando estudos que abordam práticas, ações, projetos e formação docente no contexto de instituições de ensino.

Liderança estimulante e criativa: a experiência de gestão da Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota

A liderança tem os papéis fundamentais de impulsionar e estimular a criatividade a partir da promoção da colaboração e utilização do potencial coletivo da equipe que lidera. O líder transformador é aquele que "... estimula, promove, reconhece e valoriza as contribuições", porque, no lugar do seu protagonismo individual, preocupa-se com a cultura colaborativa e compartilha a responsabilidade de pensar e gerir a instituição (Torre, 2009, p. 61).

Tal potencial de criatividade foi percebido na liderança exercida pela equipe gestora da Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota, uma instituição de Ensino Fundamental, que atende crianças de diferentes bairros da periferia de Gurupi, no Estado do Tocantins, cujas práticas educativas valorizam a abertura ao diálogo, trabalho integrado e participação da comunidade.

A prática do diálogo desenvolvida pela escola colabora de forma significativa para a boa comunicação e o fluxo das informações entre os membros da comunidade escolar. Os servidores são bem informados, conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) e têm clareza a respeito da participação de cada um no cumprimento das metas estabelecidas. De modo semelhante, pais e alunos são envolvidos na rotina escolar, festividades e atividades formativas desenvolvidas por meio de parcerias que a escola possui com instituições de diferentes setores.

O processo de envolvimento da comunidade incentiva a participação e estimula as pessoas a gerirem suas próprias vidas e a tomarem suas decisões (Mello, 2007). Assim, fortalece as relações internas, bem como gera consciência individual e coletiva a respeito do trabalho e da união da equipe em torno do projeto educativo.

Verifica-se que a referida gestão está disponível para ouvir as propostas apresentadas pela comunidade no que se refere aos processos de decisão relativos às atividades desenvolvidas, assim como à aplicação dos recursos recebidos pela instituição. Dessa forma, evidencia-se que o compartilhamento dos objetivos, transparência e receptividade às novas ideias são valores praticados e fortalecidos.

Torre (2009), referindo-se às características da gestão criativa em uma escola, diz que a liderança estimulante é aquela que prioriza a escola e, por isso, detém o reconhecimento, força moral e confiança da comunidade. Nesse contexto, a Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota é uma instituição cuja gestão é estimulante e criativa, porque valoriza e reconhece o potencial de sua comunidade, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da consciência individual, social e grupal. Isso possibilita que o sujeito se perceba como parte do todo, como corresponsável no processo educativo (Suanno, Torre e Suanno, 2014).

Formação continuada de professores: uma ação transformadora e criativa da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista

Na atualidade, é indispensável pautar as experiências profissionais no caminho da criatividade como perspectiva da formação continuada, pois esse encontro é fundamental para a busca da atividade docente crítica, contextualizada e criativa. Nessa perspectiva, Torre (2013, p. 145) percebe a "... criatividade como valor social e cultural que deveria ser assumida pelas organizações socioculturais e instituições educativas", sendo indispensável para haver mudança no contexto educacional; porém precisa ser vista de forma social e não individual.

Nessa acepção, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Daniel Batista busca atender às necessidades pedagógicas dessa instituição (Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2014), ao definir objetivos para realização da formação a partir de suas necessidades. Essa dimensão é compartilhada por Nóvoa (2009), ao enfatizar a necessi-

dade dos professores reconhecerem a escola como *lócus* de formação e, sobretudo, de se assumirem como protagonistas dessa ação. Isso implica investimento em redes de trabalho coletivo, baseadas na partilha e no diálogo profissional para a transformação permanente das práticas educativas, no intuito de fomentar novas formas de aprender e ensinar. No que se remete a essa questão, os dados revelam que a formação continuada concebe o processo formativo de maneira motivada, a partir de suas realidades.

De acordo com os professores entrevistados, a formação concebida pelo saber de seus pares propicia a aprendizagem de novas metodologias capazes de suscitar as adversidades dos alunos em atividades criativas e prazerosas, além de possibilitar um olhar abrangente na dimensão do aprender e ensinar.

Em consonância com o exposto, Torre (2009b) salienta a necessidade dos professores terem uma atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora, pensando a formação discente em termos de competências para a vida.

A percepção dos alunos em relação às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, na dimensão dos valores, demostra: carinho, prazer em aprender, interesse pelas disciplinas e reconhecimento de que a aprendizagem vai além do aspecto cognitivo, pois os saberes são para a vida.

Diante da investigação empreendida, tornou-se evidente que o corpo docente da referida instituição ultrapassa os conteúdos, pois os conecta à vida, tornando-os significativos para os educandos. Partindo desse ponto de vista, Suanno (2013, p. 157) reforça o "... importante papel na ação formativa do sujeito e da sociedade em relação à sua interação com a natureza e os meios de realizar uma inteligência sadia e duradoura, que perpetue o bem-estar pessoal e social com o ambiente."

Cabe ressaltar que os professores, gestores e pais reconhecem a instituição investigada como detentora de acentuados indícios de criatividade na realização dos projetos e na formação continuada dos professores, pois oportuniza um constante (des)construir e (re)construir de suas necessidades formativas no âmbito escolar. Destarte, a formação continuada da escola pesquisada constitui-se em uma parte viva de seu projeto educativo, caracterizando-se por indícios de criatividade mais acentuados na liderança estimulante e criativa, professorado criativo e visão transdisciplinar e transformadora.

Considerações finais

Os resultados das pesquisas nas instituições investigadas indicam práticas com indícios de criatividade, uma vez que se constituem como ações que estimulam e respeitam as iniciativas, fomentam o diálogo, incentivam atitudes colaborativas e buscam superar as adversidades para transformação do aprender e do ensinar.

Por conseguinte, as reflexões apontam que o desenvolvimento de alternativas no contexto educacional, a partir de bases, princípios e valores que instigam a integração, valorização dos distintos sujeitos e que se baseiam no diálogo como caminho de construção de projetos coletivos, são possíveis e contribuem para a consolidação das práticas criativas no ambiente escolar.

Referências

Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. *Projeto Político Pedagógico - PPP*. (2014). *Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista*. Palmas.

Mello, R. R. (2007). *Comunidades de aprendizagem: contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: FaPesP.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Suanno, M. V., Torre, S. e Suanno, J. H. (2014). Rede Internacional de Escolas Criativas In: M. J. Pinho, M. V. R. Suanno e J. H. Suanno (Org.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogos investigativos em construção*. Goiânia: Gráfica Editora América.

Suanno, J. H. (2013). *Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Eco-formadoras*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília.

Torre, S. (2013). Movimento de escolas criativas: fazendo uma parte da história de formação e transformação. In: M. Zwierewicz (Coord.). *Criatividade e inovação no ensino superior: Experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp. 141 -164). Florianópolis: Nova Letra.

Torre, S. (2009). Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: M. Zwierewicz e S. Torre. *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 55-69). Florianópolis: Insular.

A CRIATIVIDADE E A ECOFORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA

Jeane Pitz Pukall
Vera Lúcia de Souza e Silva
Vera Lúcia Simão
Universidade Regional de Blumenau - FURB
Blumenau, Brasil

Introdução

A escola pode se tornar um espaço de contribuição para o despertar de uma consciência diante de padrões de percepção sobre a realidade, do sentido da vida e do ser humano nesse universo planetário que nos toca viver (Torre e Zwierewicz, 2012). Desse modo, a escola e seu processo pedagógico podem contribuir para uma ampliação de tomada de consciência em relação às possibilidades oferecidas, na direção de atitudes e reflexões acerca da sustentabilidade.

A educação é elemento fundamental na construção de uma sociedade do conhecimento. Educar, nessa sociedade, requer ampliação de horizontes da prática pedagógica fragmentada e repetitiva, para vivências de aprendizagem voltadas para a formação contínua e contextualizada do ser humano.

Morin (2000) preconiza que é preciso aprender a contextualizar os conhecimentos, pois os mesmos progridem não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. Assim, é necessário que a escola se torne um *lócus* de processos de aprender para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e autonomia, que visam à construção contínua de conhecimento.

Para tornar-se esse *lócus,* a gestão e professores da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT entendem, baseados no que defende Morin (2002), que é preciso reformar o pensamento para reformar a instituição, mas que se faz necessária a reforma da instituição, para reformar o pensamento. Dessa forma, ao longo de sua história, a EBMVT passou por várias reformas que possibilitassem uma formação integral do ser humano. Mas foi a construção do projeto 'Escola Sustentável' e as certificações recebidas como Escola Criativa que possibilitaram essa reforma.

Neste texto apresentaremos as transformações vivenciadas na EBMVT a partir do projeto 'Escola Sustentável', que resultou em uma certificação nacional e uma internacional de inovação e criatividade, bem como a parceria com a Universidade Regional de Blumenau – FURB e a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

A escola e sua trajetória de transformações

A EBMVT está localizada em Blumenau (SC), área na qual predomina vegetação nativa, córregos e animais silvestres. Foi fundada em 1903, como escola particular alemã. Conta atualmente com 850 alunos matriculados do pré-escolar ao nono ano do Ensino Fundamental.

A partir de uma proposta de gestão democrática, o coletivo da escola buscou alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço físico, planejando e criando um ambiente diversificado, onde os estudantes pudessem observar, respeitar e conviver com todas as formas de vida (Pukall, Tomio e Vieira, 2014). Foi a partir da percepção do entorno escolar como espaço com potencial educativo a ser utilizado nas práticas pedagógicas, que a EBMVT elaborou, no ano de 2011, o Projeto Escola Sustentável, uma proposta ecoformadora e criativa de (re)organizar os espaços e o currículo.

O Projeto Escola Sustentável

No manual com orientações para apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica (Brasil, 2012), para uma escola ser considerada sustentável deverá estar atenta a três dimensões que estão inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. A gestão cuida e educa, pois encoraja o respeito à diversidade, mediação pelo diálogo, democracia e participação. Dessa forma, o coletivo escolar constrói mecanismos mais eficazes para a tomada de decisões (Brasil, 2012).

Após visitar o Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado – IPEC, em Pirenópolis (Goiás), em 2011, os gestores e professores da EBMVT perceberam a necessidade de reorganizar os espaços da escola de maneira sustentável. E foi pensando em avançar e promover transformações na escola que o projeto foi apresentado, em um 'Café com Ideias', às empresas, universidade, secretaria de educação, órgãos ambientais, artistas plásticos, arquitetos, engenheiros, pais e professores representantes da comunidade local.

Naquele ano o projeto foi inserido no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola e tem como objetivo "a construção de saberes que levem o aluno a refletir sobre o grupo, a comunidade e a sociedade na qual está inserido." (EBM Visconde de Taunay, 2014, p. 13). Uma escola sustentável concebe um currículo que garanta a inclusão de conhecimentos, de saberes e práticas sustentáveis no PPP, contextualizado na realidade local e que estabeleça vínculos com a sociedade global (Adriano, Silva e Tomio, 2015).

A forma de gestão compartilhada foi decisiva no incentivo às mudanças de planejamento das ações pedagógicas da escola, na direção de processos de ensino inovadores e com intenção de implementar espaços de sustentabilidade. Isso está de acordo com o que defende Torre (2009, p. 62) ao declarar que "... a liderança compartilhada é característica das escolas criativas nas quais o cargo e a comunicação não são instrumentos de poder e sim de melhora." A mudança nos espaços implicou em uma mudança no processo de aprendizagem, e os planejamentos das aulas passaram a levar em consideração o espaço onde os estudantes estão inseridos, pois entendem a necessidade de relação entre homem e natureza (ecoformação), uma vez que vivemos em uma era consumista, tecnológica e de pouco contato com a natureza.

No ano de 2015, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC[5], fez uma chamada pública para identificar e conhecer iniciativas inovadoras e criativas na educação básica. A EBMVT foi uma das cinco escolas catarinenses a receber o certificado nacional de inovação e criatividade.

Para chegarmos a esse reconhecimento tivemos a Furb como importante parceira no processo de escrita e fundamentação teórica do projeto 'Escola Sustentável', bem como para valorizar e tornar a escola um *lócus* de reflexão e ação para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e criativas.

Parcerias entre Escola, Universidade e RIEC: fomentando transformações

Em 2012, como a professora articuladora do projeto, uma das autoras deste texto, Jeane Pitz Pukall, foi convidada a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como supervisora do subprojeto 'Educação Ambiental'. Foi a universidade que auxiliou a escrever, fundamentar e publicar o projeto 'Escola Sustentável' e, a partir dessa parceria, percebemos que nosso trabalho está fundamentado nos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade, pois "... a sustentabilidade é uma característica significativa da ecoformação." (Torre, 2008, p. 22). O projeto, desde o início, assim como a ecoformação e a transdisciplinaridade, tem a preocupação com todos os elementos humanos (eu, outro, natureza).

5 http://criatividade.mec.gov.br/

Por isso, em 2012, foi a primeira escola a ser campo de pesquisa sobre criatividade da RIEC Furb[6], que resultou em um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da acadêmica Daiana Cardoso, orientada pela professora Vera Lúcia de Souza e Silva e foi publicado na *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* – REID (Cardoso e Silva, 2014). A pesquisa baseada em 100 critérios de Valoração do Desenvolvimento Criativo de Instituições Educativas propostas pelo VADECRIE[7] (Instrumento para valorizar o desenvolvimento criativo das instituições de ensino) identificou-a como Instituição Criativa. Posteriormente, foi enviado o relatório de pesquisa para a Universidade de Barcelona, para avaliação, com pedido oficial da RIEC Furb para reconhecimento como Escola Criativa. A avaliação foi feita pelo conselho gestor da RIEC (Universidade de Barcelona) e a diplomação aconteceu em maio de 2013 (Andrade, Pukall e Silva, 2014).

Oferecido na Furb, em períodos de recesso escolar, durante dois anos (2013 a 2015), o Ciclo de Formação para Ecoformação e Biodiversidade foi um subprojeto do Projeto Ecoformação e Literacia Informacional para a Educação Científica, aprovado em 2013 no Programa Novos Talentos da Capes. Destaca-se que a EBMVT teve cinco professores convidados como participantes, em decorrência da referida escola compreender que tem um papel fundamental na formação de cidadãos criativos e comprometidos, que possam identificar problemas da sua realidade e solucioná-los por meio do que aprendem.

Considerações finais

Uma escola sustentável possibilita formação que busca por uma educação transdisciplinar e ecoformadora, que possa contribuir para mudanças significativas nas estruturas sociais, econômicas e culturais, como um desafio no século XXI (Torre e Silva, 2015). Educar para a sustentabilidade vai muito além do cuidado com o meio ambiente e tem como pressupostos o ensino de valores, cuidado com o planeta e as pessoas.

Por isso, escolas que têm esses pressupostos precisam preocupar-se com a transformação da prática educativa, que contemple as dimensões cognitiva, emocional, corporal e espiritual do estudante (Menchén, 2013).

Acreditamos que uma formação continuada, baseada nos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade, contribui para que o processo formativo não se restrinja a exigências por conta de um projeto ou proposta de gestão, mas para a transformação na prática educativa dos professores. Devido a isso, está sendo implementada uma (eco)formação continuada de professores em serviço, na EBMVT, e está sendo objeto de estudo de uma pesquisa de Jeane Pitz Pukall, cujos resultados serão divulgados em 2017 no sítio www.furb.br/bibliotecadigital.

6 Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), disponível nas páginas eletrônicas: Brasil:www.escolascriativas.com.br e na Espanha: www.escuelascreativas.com

7 Instrumento para valorar el desarrollo Creativo de las Instituciones Educativas.

Referências

Adriano, G. A. C. e Silva, V. L Tomio, D. (2016). (Com)viver em espaços de uma escola sustentável e criativa. *Polyphonía. 27(1),* 01-654. Recuperado em 20 de julho de 2016, de https://revistas.ufg.br/sv/issue/view/1742.

Andrade, R., Pukall, J. P. e Silva, V. L. S. Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade. In: E. Schroeder e V. L. S. Silva (Orgs). *Novos Talentos: processos educativos em ecoformação*. (pp. 231-243.) Blumenau: Editora Legere.

Brasil (2012). *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Cardoso, D. e Silva, V. L. S. (2014). Investigación sobre la creatividad en una escuela de la red pública de Blumenau - SC. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID*). *11*, 107-122. Recuperado em 7 de abril de 2016, de http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/issue/view/129.

Escola Básica Municipal Visconde de Taunay. (2014). *Projeto Político Pedagógico*. Blumenau: EBMVT.

Menchén, F. A. (2013). Escola galática, a escola criativa transformadora: uma nova consciência. In: S. Torre, M. A. Pujol e V. L. S. Silva. *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras.* (pp.32-51). Blumenau: Nova Letra,

Morin, E. (2000). A *cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2002). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

Pukall, J. P. e Tomio, D.; Vieira, B. (2014). A construção de uma horta mandala na escola: um espaço criativo de espaço ecoformador. In: E. Schroeder e V. L. S. Silva .(Orgs) *Novos Talentos: processos educativos em ecoformação*. (pp. 275-283). Blumenau: Editora Legere.

Torre, S. (2009). Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: M. Zwierewicz e S. Torre, S. *Uma escola para o século xxi: escolas criativas e resiliência na educação.* (pp.55-69). Florianópolis: Insular.

Torre, S. e Zwierewicz, M. (Org.) (2012). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade.* Blumenau: Nova Letra.

Torre, S. e Silva, V. L.S. (2015). Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de escolas criativas. *Dynamis. 21(1)*, pp.15-30 Recuperado em 25 de agosto de 2016, de http://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/about.

ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM UM LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

Cristiano R. Tironi
Vera Lúcia de Souza e Silva
Universidade Regional de Blumenau - FURB
Blumenau, Brasil

Introdução

Ao estudar a história da matemática, D'Ambrosio (1996) constatou que há duas formas de pensamento matemático: a Matemática formal ou acadêmica, ensinada e aprendida nas escolas; a Matemática informal, praticada por grupos culturais delimitados (sociedades tribais nacionais, crianças de certa faixa etária, classes profissionais, dentre outros). Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (Brasil, 1998, p. 15) mencionam a necessidade de construir um referencial capaz de orientar a prática escolar de tal forma que todos os estudantes tenham "... acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura."

Ao analisar os dois referenciais destacados por D'Ambrosio e as indicações do documento que integra as políticas educacionais do País, percebe-se que existe uma demanda a ser atendida: a de inovar na forma de ensinar, adotando práticas educativas que desenvolvam a criatividade, contextualizem os conteúdos, deem significado para o que é ensinado e criem relações entre as disciplinas. Essa forma de conceber o ensino nos possibilita reestruturá-lo sob uma concepção além da interdisciplinar. Tal concepção seria a transdisciplinar.

Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade situa-se **entre**, **através** e **além** das disciplinas, tendo a finalidade de aproximar os campos do saber sem fragmentações. Pensando dessa maneira, estaríamos percebendo o mundo de uma forma holística. Nesta concepção é que a Etnomatemática é concebida.

A Etnomatemática pode ser vista como um processo de condução dos estudantes a transcender as barreiras de um ensino de matemática tão fragmentado. Nessa direção, D'Ambrosio (1990) afirma que o Programa Etnomatemática, em sua essência, tem o caráter de uma teoria geral, abrangente e transdisciplinar. Isso porque todas as culturas - todos os povos - estão à procura de explicações e modos de lidar com a realidade. Tais explicações emergem da necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, estas subordinadas a um contexto natural, social e cultural, gerando assim conhecimento.

Nessa direção, o programa Etnomatemática não está apenas investigando as técnicas ou formas matemáticas de explicar determinado tema, mas busca explorar outros temas, de outras disciplinas, fazendo religação de saberes entre as diversas disciplinas. Além disso, consegue ir mais longe, despertando a criatividade e imaginação dos estudantes, podendo contribuir para avanços no ensino da matemática escolar, pois segundo D'Ambrosio (2001), a matemática ocidental, ensinada atualmente para a maioria de nossos estudantes e que teve origem nas civilizações da antiguidade mediterrânea, não deixa de ser uma Etnomatemática, que não deve ser rejeitada, mas sim aprimorada e baseada em outros elementos, tais como: sociais, éticos e culturais. Tendo como base essas reflexões, o presente texto descreve uma experiência de ensino na educação básica sob a ótica da Etnomatemática.

Laboratório de Educação Matemática Isaac Newton – Lemin

No início do século XVI, Comenius (2006) já alertava que o ensino deveria ser concebido do concreto para o abstrato, justificando que o conhecimento se iniciava pelos sentidos e que só se aprende fazendo. Nessa mesma linha de pensamento, Locke, em 1680, anunciava a necessidade da experiência sensível para alcançar o conhecimento. Tais argumentos sugerem possibilitar que nossos estudantes aprendam em espaços favoráveis

ao desenvolvimento da criatividade.

Esses espaços ou lugares podem ser criados em um Laboratório de Ensino de Matemática – LEM. Lorenzato (2009) concebe que o LEM deva ser o centro da vida matemática da escola; mais que um depósito de materiais, sala de aula, biblioteca ou museu de matemática, o LEM é o lugar da escola onde os professores estão empenhados em tornar a matemática mais compreensível aos alunos.

A existência desse espaço na escola pode favorecer um ensino mais dinâmico e estimulante, em que os estudantes possam desenvolver atividades ou projetos, cujo tema motivador é o conhecimento matemático de seu entorno. Tal conhecimento pode motivá-los a perceber o quanto a matemática está presente no cotidiano, contribuindo para reflexões acerca de suas ações nas aulas, assim como na vida.

Contagiado por essa perspectiva, em 2004, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Pedro Aleixo - EEFMPA, o professor Cristiano R. Tironi fundou um LEM com o intuito de avançar nos processos de ensino da matemática em Massaranduba (SC). As motivações surgiram, principalmente, das inquietações de sua prática docente, geradas por um anseio de amenizar os problemas enfrentados no ensino e na aprendizagem de matemática, tais como: dificuldades de aprendizagem, falta de contextualização dos conteúdos, baixo aproveitamento dos conteúdos abordados, ensino tecnicista e transmissivo, falta de espaços de desenvolvimento de projetos, dentre outras dificuldades.

A partir de 2010 esse espaço recebeu o nome de Laboratório de Educação Matemática Isaac Newton – LEMIN, tendo como objetivo geral oferecer aos estudantes atividades contextualizadas e interdisciplinares, demonstrando que a Matemática é uma ciência fascinante e presente no contexto de cada aluno. Para Brettas (2010), o Lemin deve associar a aprendizagem de conceitos matemáticos a contextos e situações-problema que coloquem os estudantes frente a desafios, valorizando o conhecimento prévio e proporcionando prazer e alegria para expressarem seus saberes matemáticos, despertando criatividade.

Nessa perspectiva, foram promovidas, inicialmente, atividades para que os estudantes se identificassem e começassem a perceber que a Matemática não é uma ciência pronta e acabada. Um exemplo está em uma das aulas do projeto 'Matemática na Agricultura' (Figura 1).

Esse projeto foi realizado em 2012, na EMEF Pe. Bruno Linden, tendo como objetivo geral aproximar as técnicas e métodos utilizados pelos agricultores no seu dia a dia com os estudantes, procurando relacionar os conceitos matemáticos abordados durante as aulas com a prática dos agricultores.

Figura 1 – Aula do Projeto 'A Matemática na Agricultura'

Fonte: Arquivo do Lemin

A realização desse projeto explicita a presença de traços da Etnomatemática nessas ações, pois não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas ao entendimento de como fazer Matemática. Sobre isso, D'Ambrosio (1998, p. 16) afirma que "Isso significa desenvolver a capacidade do aluno para manejar situações reais, que apresentam a cada momento de maneiras distintas. Não se obtém isso com simples capacidade de fazer contas nem mesmo com a habilidade de solucionar problemas que são apresentados aos alunos de maneira adrede preparada."

Usando esse fio condutor, a Etnomatemática vem nos incentivar a conhecer, entender

e aceitar a realidade dos nossos estudantes, propiciando a oportunidade de valorizar suas realidades, podendo assim, por meio da criativid ade, desenvolver estratégias para transformá-las a partir do momento que as conheçam, valorizem e percebam que podem construir sua própria história. Ainda nesse viés, o projeto 'A Matemática da Cooperação na Construção de uma Casa' que foi realizado em 2012, na EMEFM Pedro Aleixo, evidencia a importância de aproximar os estudantes de situações reais, como por exemplo, a construção de uma casa (Figura 2), para que relacionem os conceitos matemáticos abordados durante as aulas com a prática ou técnicas de outros povos ou setores da sociedade, como, nesse caso, os pedreiros.

Figura 2 – Aula do Projeto da Casa

Fonte: Arquivo do Lemin

Considerações finais

A matemática precisa ser percebida pelos estudantes como fator indispensável para nossa sobrevivência diária. Necessita ser evidenciada em todas as ações praticadas pelos seres humanos. Por ser tão presente na vida diária, não podemos aceitar que seja classificada, em muitos casos, principalmente nas nossas escolas, como conhecimento enfadonho e sem sentido. É necessário mostrar a verdadeira face de uma ciência fascinante, que desafia, empolga e transforma seres humanos em cidadãos.

Utilizando as experiências vivenciadas no Lemin, estruturamos um guia de atividades de matemática para a educação básica, tendo como base a Etnomatemática. Essas atividades fazem parte de um conjunto de práticas docentes criativas e contextualizadas, desenvolvidas no referido laboratório e podem ser encontradas com outras no sítio: www.leminsc.com.br. Esperamos que este guia de atividades cumpra seu papel de difusor de práticas de ensino e aprendizagem de matemática, considerando os contextos dos estudantes e de suas comunidades, com sua cultura e saberes múltiplos, em prol de um ensino de matemática que valorize todo tipo de manifestação cultural.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. (2011). *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. 3ª ed. Brasília. MEC.

Brettas, Luis Alberto. (2007). *Pesquisa e produção de novos materiais e métodos para o ensino de matemática*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Comenius, J. A. (2006). *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.

D'Ambrosio, U. (1996). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática

D'Ambrosio, U. (1998). *Educação Matemática: da teoria à prática*. 4ª ed. São Paulo: Papirus.

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

D'Ambrosio, U. (2001). Desafios da Educação Matemática no novo milênio. *Educação Matemática em Revista. 8(11)*, 14-17.

Lorenzato, S. (Coord). (2009). O *laboratório de ensino de matemática na formação de professores.* Campinas: Editora Autores Associados Ltda.

Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2ª ed. São Paulo: Triom.

PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES: ROTEIRO PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Schirley Pasquali
Vera Lúcia de Souza e Silva
Vera Lúcia Simão
Universidade Regional de Blumenau - FURB
Blumenau, Brasil

Introdução

Enquanto professoras e pesquisadoras, dispomo-nos a priorizar pressupostos teóricos e metodológicos que contribuam para superar adversidades que enfrentamos no âmbito educacional, social, ambiental, econômico e político. Esses pressupostos foram encontrados na transdisciplinaridade e ecoformação, que inspiraram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE.

Os PCE primam pela inovação dos processos de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes (Torre e Zwierewicz, 2009). Para tanto, valem-se de conceitos como transdisciplinaridade e ecoformação, colaborando para um planejamento em que se articulam conteúdos curriculares e demandas da realidade**.**

A realização e investigação de um PCE foi tema da dissertação de mestrado de uma das autoras deste texto - Schirley Pasquali -, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. O PCE que envolveu o tema alimentação saudável consta na dissertação 'Projetos Criativos Ecoformadores: uma proposta de ensino de Ciências para o estudo da alimentação saudável', disponível em http://bu.furb.br/consulta/novaConsulta/pesqPosGrad.php.

Elaboramos um roteiro de aplicação, que iremos discutir a seguir, para contribuir com o planejamento e o desenvolvimento de um PCE, com base em Pasquali e Silva (2015), indicando itinerários e os cuidados necessários para que o projeto possa ser transdisciplinar e ecoformador.

Projetos Criativos Ecoformadores – PCE

A metodologia do PCE objetiva estimular a criatividade, construção de novos conhecimentos, colaboração e diálogo entre os envolvidos e a comunidade. Além disso, busca a solução para os problemas identificados como motivadores dos processos de ensinar e de aprender. Diante da inquietude em ensinar a partir da vida é que foi criada, em 2009, a metodologia do PCE, por Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre, após muitas discussões sobre propostas metodológicas que pudessem atender às necessidades do mundo moderno.

O diferencial do PCE está em sua capacidade de ensinar a partir da vida dos estudantes, voltando-se a ela com soluções idealizadas e planejadas na própria sala de aula, por meio de recursos e situações que vão além do conhecimento científico (Zwierewicz, 2014). O PCE diferencia-se pela abordagem transdisciplinar e ecoformadora, conforme nos apontam Torre e Zwierewicz (2009), relacionando, para tanto, três elementos: cognição, emoção e ação. Ele embasa a prática docente na direção de envolver, construir e desenvolver saberes (dimensão cognitiva); sensibilizar e desenvolver atitudes e valores positivos e sustentáveis (dimensão afetiva); e desenvolver habilidades e estimular práticas sustentáveis consigo mesmo e com o mundo (dimensão atitudinal).

De acordo com Zwierewicz (2013), o PCE tem a capacidade de fomentar a resiliência dos estudantes, docentes, instituição e seu entorno para enfrentar os desafios da vida.

Essa metodologia inovadora deseja uma formação voltada para a vida e os desafios presentes nela, por isso vai além do desenvolvimento cognitivo, volta-se ao crescimento emocional e à evolução das nossas ações, para que sejam conscientes e sustentáveis.

Os organizadores conceituais para a realização de um PCE foram pensados como uma rota de expedição a ser explorada em busca do que foi proposto. Nessa expedição, todas as etapas da rota serão bem exploradas, o pensamento precisa estar voltado à grande meta que foi estabelecida, os caminhos e objetivos serão definidos conforme avançamos, assumindo a incerteza como ponto de partida (Torre e Zwierewicz, 2009), conferindo ao projeto o seu caráter flexível e possibilitando os momentos necessários à reflexão, atuação e ao sentipensar.

A estrutura resumida do PCE compreende as seguintes etapas: Epítome, Legitimação Teórica, Legitimação Pragmática, Perguntas Geradoras, Metas, Eixos Norteadores, Itinerários, Coordenadas Temporais, Avaliação Emergente e Polinização (Torre e Zwierewicz, 2009).

A partir dos conceitos didáticos e dos organizadores conceituais, elaboramos um roteiro de planejamento de PCE (Quadro 1), a seguir.

Quadro 1 – Roteiro para planejamento de um PCE

ORGANIZA--DORES CONCEITUAIS	DEFINIÇÃO	PERGUNTAS PARA ORIEN-TAÇÃO	PROPOSTA PLANEJADA
EPÍTOME	Estrutura inicial que serve de âncora para o tema, analisa e conecta os conceitos aprendidos com o contexto e promove a interação entre teoria e prática.	Sobre quê? Em quê?	_____ _____ _____ _____
LEGITI-MAÇÃO TEÓRICA E PRAGMÁ-TICA	Consiste em explorar o tema com mais profundidade. É o momento em que pesquisas são realizadas sob a ótica de diferentes saberes. Ler, pesquisar e obter informações sobre a temática do projeto, interligando os diferentes saberes. É a oportunidade dos estudantes sanarem as curiosidades mais triviais sobre a temática.	Por quê? Quem? Onde?	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
PERGUNTAS GERADO-RAS	As perguntas geradoras visam problematizar a temática do projeto e estimular a criatividade e a iniciativa dos estudantes.	Para quê? Para quem?	_____ _____ _____
METAS	Fundamentam-se na transformação de valores e atitudes dos estudantes e dos envolvidos, visto que os conteúdos curriculares, ao estarem conectados com a vida dos estudantes, promovem a transformação deles.	O que queremos?	_____ _____ _____ _____ _____ _____
EIXOS NORTEA--DORES	Eles têm por função direcionar e organizar as atividades desenvolvidas. São constituídos dos objetivos, conteúdos, conceitos correlacionados com as perguntas geradoras e as metas do projeto.	O quê?	_____ _____ _____ _____ _____

ITINERÁ-RIOS	As atividades e estratégias elaboradas a partir das perguntas geradoras, das metas e dos eixos norteadores, planejadas sob a perspectiva da transdisciplinaridade e da ecoformação.	Como? Com quê? Com quem?	_____ _____ _____ _____ _____
COOR--DENADAS TEMPO-RAIS	Definem o tempo em que será realizado o projeto. Ressalta-se que o PCE é flexível e o tempo deve observar essa flexibilidade.	Quando?	_____ _____ _____ _____
AVA-LIAÇÃO EMERGEN-TE	A avaliação nos PCE possui uma concepção transformadora e formadora que observa e valoriza as conquistas dos estudantes. Vai além dos conteúdos. A avaliação formadora considera aspectos da formação integral do indivíduo, como a tomada de consciência, os valores integrados, as atitudes. Por isso, a avaliação necessita acontecer durante o projeto, não apenas ao seu término.	Quê? Quando? Como?	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
POLINIZA-ÇÃO	Consiste em disseminar os conhecimentos, soluções para os problemas, observações, valores e atitudes para outros ambientes, para que outras pessoas se encantem e se sensibilizem com as ideias defendidas.	Com quem? A quem?	_____ _____ _____ _____ _____ _____

Fonte: das pesquisadoras

A proposta apresentada no Quadro 1 tem como base os organizadores conceituais apresentados por Torre e Zwierewicz (2009). A descrição dos organizadores foi ampliada para facilitar o planejamento dos docentes que desenvolvem suas práticas a partir da metodologia do PCE.

Considerações finais

Os processos de ensino e de aprendizagem voltados à contextualização caracterizam-se como uma prática docente condizente com os pressupostos teóricos e metodológicos do PCE. Esses pressupostos buscam o desenvolvimento de valores e atitudes que favorecem a transformação dos sujeitos em cidadãos planetários, ou seja, conscientes, éticos e responsáveis; com a intenção de que suas atitudes repercutam na vida do planeta como um todo.

Esperamos que este material possa auxiliar na formação de professores de todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, e estimular o desenvolvimento e implantação de projetos transdisciplinares, criativos e ecoformadores, encorajando os professores a trilharem caminhos de uma educação criativa e inovadora.

Referências

Silva, V. L. S. (Org.) (2013). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra.

Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos e Ecoformadores. In: M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.* (pp. 153-175). Florianópolis: Insular.

Zwierewicz, M. (2014). Projetos Criativos Ecoformadores – PCEs: inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no Ensino Superior. In: M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp.165-188) Blumenau: Nova Letra.

Zwierewicz, M. (2015). Projetos Criativos Ecoformadores - PCEs: Uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: S. Torre, M. A. Pujol, S. Pasqualie e V. L. S. Silva. Novos Talentos: processos educativos com Projetos Criativos Ecoformadores. (pp. 45-58). Blumenau: Nova Letra.

PROJETOS INTEGRADORES E ARTICULAÇÃO DOS SABERES NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Rosane Salete Sasset
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO
Campus Colorado do Oeste
Colorado do Oeste, Brasil

Introdução

As transformações pelas quais passa a sociedade avançam rapidamente e chegam à escola por meio de diferentes propostas e metodologias, estabelecendo novas conexões entre os mais diversos saberes. Os projetos integradores surgem como um dos caminhos que conduzem à ruptura da fragmentação curricular e começam a ganhar espaço entre as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

As atividades propostas, por meio dos projetos integradores, utilizam-se dos pressupostos da inter/transdisciplinaridade e visam a articulação entre a teoria e prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, bem como estabelecimento das conexões necessárias entre os diversos saberes que compõem a estrutura curricular do curso técnico. Além disso, favorecem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, aliando aspectos sociais, culturais e tecnológicos, que não há como dissociá-los, considerando o conhecimento cada dia mais interconectado.

Em se tratando de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, a articulação entre os diferentes saberes não deve ser apenas uma atividade esporádica, mas uma constante, a fim de que se estabeleçam os pressupostos previstos na legislação que o sustenta. Sabe-se, entretanto, que as teorias já consolidadas, muitas vezes encontram resistência para serem aplicadas na prática, por questões diversas. É preciso compreender e propor mudanças que começam a ganhar espaço pouco a pouco e conquistam educadores e educandos, proporcionando práticas pedagógicas que se constroem e se consolidam em redes de conhecimento que não necessitam fronteiras entre elas.

Projetos Integradores: um caminho para a articulação de saberes

> *Las respuestas hay que buscarlas en la dialógica comunicacional de los saberes.*
> *La verdad no como espacio, hito o lugar, sino como discusión susceptible de intercambiar hallazgos para redefinirse continuamente.*
> *Una verdad fluida y no concreta. Una verdad que cambia de estado.*
>
> *Edgar Morin*

De acordo com Edgar Morin, as respostas de que necessitamos, vamos encontrá-las no diálogo que deve ser estabelecido entre os diferentes saberes que fazem parte do conhecimento humano. Nesse sentido, sabe-se que os pressupostos da inter/transdisciplinaridade sustentarão as atividades a serem desenvolvidas no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, por meio dos projetos integradores, constituindo as conexões entre os saberes que compõem o núcleo comum, a parte diversificada e o núcleo profissionalizante do currículo integrado.

Sobre os projetos integradores, Mendía (2012, p. 4) afirma que "El aprendizaje por proyectos desarrolla el compromiso y la motivación del grupo educativo proponiendo retos de creciente complejidad, generalmente desde un enfoque interdisciplinar, superando la fragmentación del conocimiento y estimulando el trabajo cooperativo."

Assim, espera-se que a superação da fragmentação dos saberes, ao tornar-se uma prática contínua, favoreça o ensino e aprendizagem, à medida que o aluno passa a ser agente na transformação do próprio conhecimento.

Mesmo em um currículo integrado, os saberes que fazem parte da estrutura curricular são dispostos de forma justaposta e a inexistência de diálogo entre eles é uma realidade difícil de ser transformada, mas em decorrência de todos os avanços, com destaque para o tecnológico, não há mais como postergar.

Para que seja possível o estabelecimento dessa articulação, Santomé (1998, p. 27) afirma que "O currículo integrado se converte, assim, em uma categoria 'guarda-chuva' capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem."

Sabe-se que, diariamente, estamos expostos a um *boom* de informações e, mesmo assim, se os saberes tradicionalmente fragmentados não forem bem articulados conduzirão a um isolamento maior em que, de acordo com Morin (2003, p. 17) "... só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época."

Diante disso, cientes da diversidade de práticas educacionais em que o currículo integrado permite, os docentes do curso Técnico em Agropecuária começam a desenvolver projetos integradores que estabelecem conexões entre as disciplinas e, ao serem contextualizados, promovem o conhecimento significativo. Não há saberes que são considerados em detrimento de outros, mas as redes que passam a ser constituídas comportam uma nova perspectiva que coopera para o processo de ensino e aprendizagem ao ultrapassar o limite das disciplinas, do saber fragmentado.

Considerações finais

Há modelos que estão amalgamados nos currículos escolares. O rompimento desses modelos nem sempre é tarefa fácil. Entretanto, é necessário que, mesmo a passos lentos, as práticas pedagógicas propostas pelos docentes, envolvidos em um currículo integrado, comecem a juntar as peças como em um quebra-cabeças e promovam a reorganização dos conhecimentos que conduzem a um conhecimento global (Morin, 2010).

As atividades desenvolvidas por meio de projetos integradores permitiram o diálogo entre as diversas áreas do saber e transformaram-se na 'mola propulsora' para uma proposta de reformulação da matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. A necessidade de reformulação da estrutura curricular também oportunizará o diálogo entre os docentes e os integrantes da comunidade escolar, fortalecendo os elos com os demais segmentos da sociedade.

Salienta-se que, no decorrer do desenvolvimento das atividades integradoras, consolidou-se o trabalho em equipe, fortalecido pela criatividade, interação e cumplicidade entre alunos e professores. A liberdade de aprender, pesquisar e conhecer permitiu que se articulassem as experiências escolares com as vivências sociais e culturais de cada um dos discentes.

Diante disso, são consideradas significativas as ações que vêm sendo desenvolvidas com o intuito de integrar os saberes, sem desmerecer os já existentes. Os docentes e discentes não só podem como devem ousar, experimentar outras formas de ensinar/aprender ou aprender/ensinar.

Referências

Mendía, R. (2012). *Aprendizaje y servicio solidário: un proyecto integrado de aprendizaje*. Guías Zerbikas 05. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Morin. E. (2003). A *cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin. E. (Org.). (2010). A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Parte III

Experiências transformadoras do Ensino Superior

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURSO DE AGRONOMIA DO UNIBAVE: UMA EXPERIÊNCIA COM SITUAÇÕES-PROBLEMA VINCULADAS À METODOLOGIA DE PROJETOS

Henrique Belmonte Petry
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil
Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina - Epagri
Estação Experimental de Urussanga, Brasil

Marlene Zwierewicz
Janaina Veronezi Alberton
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

Considerando desafios da educação atual, a missão do Unibave (2016a) compreende a formação de egressos com visão sistêmica e comprometimento criativo em relação ao desenvolvimento sustentável. Além de articular as perspectivas formativas à missão institucional, o Curso de Agronomia do Unibave prioriza as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), estimulando o preparo de profissionais capazes de mudar e/ou adequar o cenário agropecuário, por meio de práticas vinculadas às necessidades da região, sem subestimar a realidade global.

Atenta-se, portanto, às exigências de uma agricultura diversificada, complexa e permeada por diversos componentes socioeconômicos que regem a tomada de decisão dos agricultores nos seus sistemas de produção. Isso exige dos acadêmicos a análise das problemáticas da realidade, uma base sólida de conhecimentos científicos e o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades implicadas na criação/aplicação de soluções, condições que suscitam a promoção da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no Curso de Agronomia.

Considerando essa perspectiva formativa, este capítulo sistematiza uma experiência desenvolvida no referido curso, especificamente na disciplina Fruticultura, que integra o ciclo profissionalizante da carreira e remete o estudo a um grande número de culturas. Referencia-se, durante o texto, a concepção e a metodologia utilizadas no desenvolvimento da experiência, realizada no decorrer do primeiro semestre dos anos de 2015 e 2016. Espera-se que essa sistematização colabore para a criação de novas possibilidades nas quais se articulem conteúdos curriculares e demandas da realidade.

O uso da metodologia de projetos e o estímulo à aprendizagem colaborativa

Entre as perspectivas teóricas mais condizentes com a missão do Unibave, encontram-se as discussões vinculadas ao pensamento complexo. Em decorrência, também é a base que fundamenta o Curso de Agronomia, cujo objetivo é formar engenheiros agrônomos com capacidade técnico-científica para conceber, planejar e orientar inovações que resultem tanto no incremento dos níveis de produtividade como na sustentabilidade da produção agropecuária e do contexto de produção (Unibave, 2016b).

Sem pretensão de aprofundar o referido conceito, recorremos a Santos (2009), que vincula a origem do pensamento complexo ao avanço do conhecimento e aos desafios do século XXI advindos do processo de globalização. Lembramos também que o pensamento complexo foi sistematizado por Morin, reconhecido na área da educação como o pensador planetário (Zwierewicz, 2015).

A inserção do pensamento complexo no currículo escolar aproxima o ensino às "... questões relacionadas ao meio ambiente, aos valores humanos, à solidariedade e tantos outros aspectos esquecidos pela escola desconectada da vida ..." (Zwierewicz, 2013, p. 9).

Diante disso, vale lembrar que, colabora também, para consolidar uma prática pedagógica que supera a ênfase de processos que "... ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar." (Morin, 2009, p. 15).

Os conceitos que se vinculam ao pensamento complexo contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (Santos, 2009), condição que colabora para a superação do pensamento reducionista, que, para Morin (2002), não apreende a multidimensionalidade das realidades. Nesse sentido, vale lembrar que conceitos como transdisciplinaridade e ecoformação favorecem o desenvolvimento de metodologias afinadas com o pensamento complexo.

Uma das metodologias vinculadas aos conceitos registrados (pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação) é conhecida como Projetos Criativos Ecoformadores – PCE (Torre e Zwierewicz, 2009). Ela estimula um ensino que tenha como ponto de partida problemas da realidade e, por meio do acesso aos conhecimentos científicos, impulsiona os estudantes a criar soluções para intervir e transformar a realidade. Usado como base metodológica para a experiência apresentada, o PCE favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O envolvimento de situações-problema no projeto didático

Na nona fase do Curso de Agronomia do Unibave é oferecida a disciplina Fruticultura, que envolve as principais espécies produtoras de frutas no mundo, destacando especificidades das famílias botânicas e condições edafoclimáticas para seu desenvolvimento e produção. Como exemplo, destacam-se a bananeira (*Musa* spp.), a laranjeira (*Citrus sinensis*), a macieira (*Malus domestica*) e a videira (*Vitis* spp.). Apesar de serem cultivadas em sistemas de produção com alto grau de especificidade, essas espécies podem ser encontradas em pomares localizados em um raio de 200 km entre a região serrana e o litoral sul catarinense, área em que se insere o Curso de Agronomia do Unibave.

Ao transitar entre as demandas globais e as especificidades da região, a disciplina Fruticultura assume o compromisso de propiciar aos estudantes o acesso: a conhecimentos sobre a estrutura, crescimento e desenvolvimento das plantas frutíferas; a princípios básicos de planejamento, instalação e condução de pomares; a técnicas de controle de crescimento, florescimento e frutificação de plantas frutíferas; a noções básicas de fruticultura integrada e orgânica.

Ao finalizar a disciplina, espera-se que os estudantes estejam capacitados para planejar, conduzir e orientar a exploração comercial de pomares com uma visão sistêmica, vinculada ao viés da sustentabilidade. Para tanto, foi utilizada a metodologia dos PCE, que estimulou o uso de situações-problema e o desenvolvimento de uma proposta de intervenção, visando transformar a realidade.

- Etapas do projeto

Da situação-problema: considerando a perspectiva exposta, a disciplina implicou o desenvolvimento de um projeto, cujo ponto de partida estava assentado na realidade vivenciada por propriedades de cultivo de frutas da região de inserção do curso. Na organização da proposta, os estudantes foram vinculados a diferentes equipes, sendo atribuídas a cada uma delas as tarefas de: selecionar uma cultura com possibilidade de adaptação para cultivo na região; elaborar uma proposta compatível com as demandas diagnosticadas nas propriedades produtoras. A tarefa que permeou a disciplina foi, portanto, uma proposta (sistematizada em forma de projeto) compatível com as demandas de propriedades reais, levando-se em conta a realidade das mesmas e o mercado para sua comercialização. Des-

sa forma, requisitava-se dos estudantes ir além dos conteúdos curriculares, permeando o processo por uma perspectiva de ensino trandisciplinar e ecoformador.

Do processo de elaboração das propostas: a elaboração dos projetos suscitava o uso de recomendações técnicas básicas para a implantação e condução do pomar por vinte anos. Além disso, solicitou-se dos estudantes a apresentação de uma justificativa, como forma de demonstrar a viabilidade técnica e econômica do projeto. Para facilitar os trabalhos, um roteiro mínimo de projetos foi socializado com os estudantes, como forma de organizar a estrutura, estimulando o estudo dos conteúdos programáticos da disciplina, a atenção às situações-problema e suas possíveis soluções, bem como a socialização com os produtores. Depois das culturas e propriedades selecionadas e da identificação das situações-problema que as envolviam, os encontros entre docente e estudantes foram destinados para: aulas expositivas-dialogadas, relacionadas aos conteúdos curriculares; pesquisas em diferentes bases de dados para aprofundar os conhecimentos; acesso, por meio de diferentes estratégias, a outras experiências que serviam de referência; sistematização da proposta. Essa dinâmica articulou ensino e pesquisa, estimulando um trabalho colaborativo e a busca solidária de soluções para os problemas detectados no cultivo de frutas na região.

Socialização das possíveis soluções: na finalização dos projetos, as equipes participaram de um evento de extensão, demonstrado nas Figuras 1 e 2, para socializar e discutir as soluções elaboradas no decorrer da disciplina.

Figura 1 – Folder da atividade de extensão 2016

Figura 2 – Folder da atividade de extensão 2015

Fonte: dados da pesquisa.

Aberto à comunidade externa, o evento possibitou que outros interessados, além dos responsáveis pelas propriedades selecionadas, conhecessem as propostas. Nesse sentido, o processo de avaliação foi ampliado, favorecendo uma aprendizagem próxima ao futuro campo de trabalho. Na ocasião, tanto os acadêmicos como a comunidade externa tiveram a oportunidade de assistir a uma palestra com um especialista em poda de plantas frutíferas, vinculado a outra instituição universitária, ampliando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

No ensino da fruticultura, a elaboração de projetos-referência de pomares sustentáveis, mediante a análise de viabilidade técnica e econômica de cultivo de diferentes espécies frutíferas, tem se mostrado uma estratégia viável para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E, ainda que a proposta tenha sido desenvolvida especificamente por uma disciplina, o caráter transdisciplinar estimulou o acesso a conhecimentos implicados em outras disciplinas trabalhadas, inclusive, em fases anteriores.

Nesse sentido, a proposta caracteriza a realidade vivenciada atualmente no Unibave,

instituição em que os docentes têm se desafiado a superar práticas lineares, fragmentadas e descontextualizadas. Nessa busca, criam possibilidades para articular teoria e prática, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos, viabilizados por estratégias que fomentam a autoaprendizagem e a aprendizagem colaborativa.

Ao partir de situações-problema, o projeto aqui sistematizado valorizou o desenvolvimento da criatividade, sem subestimar os conhecimentos curriculares indispensáveis para o empoderamento dos estudantes. A produção de audiovisuais feita de forma complementar pelas equipes, com uma síntese de cada projeto, favorece que as soluções sejam mais extensivas, fidelizando o desenvolvimento da disciplina ao conceito de sustentabilidade, pois, dessa forma, espera-se que a polinização dos projetos elaborados pelos estudantes amplie-se além das fronteiras das propriedades pesquisadas, para colaborar com os sentidos de práticas pedagógicas em outros contextos e com a inovação em outras propriedades de cultivo de frutas.

Referências

Brasil. (2006). *Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Engenharia Agronômica ou Agronomia e dá outras providências*. Brasília: Brasil. Recuperado em 20 de maio de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf.

Morin, E (2009). A *cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 16ª ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: A. Santos e A. Sommerman. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.

Torre, S. e Zwierewicz, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.* (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.

Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. In: M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco*. (pp. 9-16). Blumenau: Nova Letra.

Zwierewicz, M. (2015). *Metodologia do Ensino Superior*. Florianópolis: Senac.

PROJETOS DE ENSINO INOVADORES NA GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Flavio Marques Lopes
Getúlio Antero de Deus Júnior
Nathalie de Lourdes Souza Dewulf
Universidade Federal de Goiás - UFG
Goiânia, Brasil

Valdes Bollela
Universidade de São Paulo - USP
Ribeirão Preto - Brasil

Introdução

O presente capítulo visa apresentar três projetos de ensino desenvolvidos na graduação na Universidade Federal de Goiás - UFG, pautados em concepções e metodologias distintas, que em comum tem o foco na aprendizagem, valorizam o sujeito cognoscente, ensino com pesquisa, relação entre teoria e prática, trabalho coletivo, autonomia discente, diálogo, e a corresponsabilidade de sujeitos ativos, reflexivos e participantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Tais projetos de ensino e metodologias contribuem para a ressignificação dos espaços de aprendizagem e propiciam experiências significativas na graduação. O Prof. Dr. Getúlio Antero de Deus Júnior, da Escola de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Computação (EMC) tem trabalhado com *Aprendizagem Baseada em Problemas* (PBL); o Prof. Dr. Flavio Marques Lopes e a Profa. Dra. Nathalie de Lourdes Souza Dewulf, da Faculdade de Farmácia (FF) optaram pela *Aprendizagem Baseada em Equipe* (TBL); já a Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno da Faculdade de Educação (FE) tem desenvolvido Projetos de Trabalho Transdisciplinares.

PBL no Ensino no Curso de Engenharia/UFG

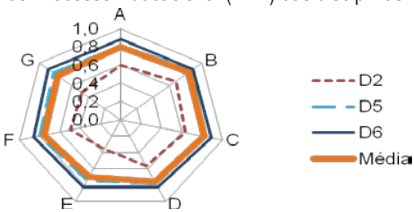
O Prof. Dr. Getúlio Júnior, da EMC/UFG, em 2005, a partir da leitura da Tese de Doutorado de Luis Roberto de Camargo Ribeiro, que propôs o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas[8] para cursos de Engenharia, viu-se motivado a desenvolver tal metodologia. Em 2006, utilizou a PBL pela primeira vez na disciplina de Fenômenos de Transporte (D1), do Curso de Engenharia Elétrica e de forma híbrida com: (a) avaliação continuada, para a parte da PBL; e (b) avaliação por meio de aplicação de lista de exercícios e de provas, para a parte de aulas expositivas e resolução de exercícios. Esse ensinante experimentou o uso da PBL de forma híbrida e/ou a Aprendizagem Baseada por Meio de Projetos[9], nas seguintes disciplinas do Curso de Engenharia Elétrica: Teoria de Telecomunicações (D2); Comunicações Móveis (D3); e Sistemas de Comunicações (D4). Utilizando a PBL ou a PLE na íntegra, por meio da avaliação continuada sem aplicação de provas e um mínimo de 'aulas de sustentação' em alguns casos que ao longo do amadurecimento foram eliminadas, o ensinante ainda ofereceu as seguintes disciplinas de Núcleo Livre: Formação Humanística em Conexões de Saberes (D5); Produção de Recursos Multimeios (D6); Modelos de Negócio Pessoal (D7); e Design Thinking (D8). É interessante observar que a PLE pode ser tão interessante quanto à PBL e, as escolhas vão depender dos objetivos de aprendizagem de cada disciplina, sendo que podem ser utilizadas ambas as metodologias em uma mesma disciplina, após a maturidade do ensinante (Deus Júnior e outros, 2013).

Os formulários para avaliação da aplicação da PBL foram propostos por Ribeiro (2006) e são conhecidos: (a) Avaliação de Desempenho (AD); (b) Avaliação do Processo

8 Do inglês: Problem-based Learning – PBL.
9 Do inglês: Project Led Education – PLE.

Educacional (APE); e (c) Avaliação do Método Instrucional (AMI). O Gráfico da Figura 1 apresentam curvas para a APE das disciplinas D2, D5 e D6.

Figura 1 – Avaliação do Processo Educacional (APE) das disciplinas D2, D5 e D6.



Fonte: dados da pesquisa

Os dados da Figura 1 originam-se da consolidação de alguns anos de ofertas das disciplinas D2, D5 e D6, representados por valores médios entre]0,00-0,25] (Insuficiente),]0,25-0,50] (Regular),]0,50-0,75] (Bom) e]0,75-1,00] (Excelente), onde]A-B] representa um intervalo aberto em A e fechado em B, sendo que os critérios avaliados pelos(as) aprendentes na APE podem ser alistados: Motivação (A); Relevância (B); Integração de Conhecimentos (C); Facilidade de Obtenção do Material (D); Tempo para Compleição das Atividades (E); Apresentação dos Produtos (resultados) (F); e Alcance dos Objetivos Educacionais (G).

Como pode ser observado na Figura 1, o item E é o mais criticado pelos(as) aprendentes, pois eles(elas) saem da passividade na sala de aula para serem 'produtores(as) do conhecimento' com a introdução da PBL e da PLE. Entretanto, note que para a disciplina D2 do Núcleo Comum do Curso de Engenharia Elétrica, em que a PBL foi utilizada parcialmente na disciplina, os resultados para o item E são mais críticos do que os apresentados nas disciplinas D5 e D6 de Núcleo Livre, em que a PBL e a PLE foram utilizadas integralmente. É importante notar a melhor avaliação para o item B, relativo à relevância dos problemas e/ou projetos, percebida pelos(as) aprendentes nas três disciplinas comparadas. De maneira geral, a avaliação representada pela média dos oito atributos A, B, C, D, E, F e G nas três disciplinas é bem satisfatória (Bom-Excelente), o que faz com que novos desafios podem ser enfrentados na utilização da PBL e/ou PLE nas disciplinas de Núcleo Comum do Curso de Engenharia Elétrica de forma integral, abandonando de vez a forma híbrida para dar 'mais leveza' aos estudantes e/ou 'imersão total' nas Metodologias Ativas.

A AD avalia, em geral, o desempenho dos grupos, bem como problemas de liderança e de secretariado, muitas vezes resolvido pelo ensinante (professor-tutor) em uma determinada disciplina. Em alguns casos, foi necessária essa troca nos grupos PBL e/ou PLE.

A AMI avalia o método no final da oferta de cada disciplina, sendo que a maioria dos(as) aprendentes avalia o método de forma positiva ou com alguma ressalva, como mostram três comentários de aprendentes a seguir:

"Não comprometimento total dos alunos (leitura da dissertação e dos artigos fornecidos em sala)." (D2)

"'Ótimo, todos os cursos e faculdades deveriam adotar 100% esse método." (D5)

"Às vezes dá muito trabalho conciliar com outras matérias." (D6)

Aprendizagem Baseada em Equipe no Curso de Farmácia/UFG

A Faculdade de Farmácia, da Universidade Federal de Goiás, vem aprofundando discussões que focam no ensino, enfatizando os procedimentos didáticos, avaliação da aprendizagem e dinâmicas do processo de avaliação (Costa, Bara e Garcia, 2013). Tem-se

discutido a necessidade de urgentes mudanças, entre diferentes aspectos, à reconstrução de seu papel social.

Nesse contexto, tornou-se essencial, para os professores Dr. Flavio Marques Lopes, Dra. Nathalie de Lourdes Souza Dewulf e Dr. Valdes Bollela, pensarem em metodologias de ensino diversificadas para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender (Mitre e outros, 2008). Para isso, buscou-se a implantação de práticas ativas de ensino-aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Esta proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar o conhecimento por meio de uma sequência de atividades, que inclui: trabalho individual, trabalho em grupo e *feedback* imediato (Parmelle, Destephan e Borges, 2012).

Com o objetivo de aplicar a metodologia a uma disciplina prática, realizou-se uma adaptação, originando assim o método de Aprendizagem Baseado em Casos Clínicos e Trabalho em Equipe (ABCTE). A metodologia foi aplicada na prática da Bioquímica Clínica, ministrada no 7º período do Curso de Farmácia, para turmas de até 15 alunos. A disciplina foi estruturada em cinco módulos de três semanas, com duração de três horas e um caso clínico a cada módulo, como norteador do aprendizado das equipes.

O ABCTE foi estruturado em 4 fases: Fase 1. Desenvolvimento do Plano Clínico Diagnóstico – etapa preparatória pré-classe que deveria ser realizada por equipes pequenas compostas por, no máximo, 4 alunos, baseada no caso clínico apresentado e nos objetivos de aprendizagem, que compreendiam anatomofisiopatologia, exames de diagnóstico, sintomatologia, terapêutica e orientações farmacêuticas destinada ao paciente; Fase 2. com duas etapas: Etapa 2.1. Entrega do Plano Clínico Diagnóstico; etapa 2.2. *Brainstorming* – realizado em sala de aula com o objetivo de nivelar o conhecimento quanto as hipóteses clínicas e processos fisiopatológicos envolvidos no caso; Fase 3. Realização e interpretação laboratorial – etapa efetivada em laboratório escola, com elaboração de um plano situacional do paciente, a partir dos resultados obtidos; Fase 4. Mini Conferência e garantia de aprendizado – etapa realizada em sala de aula, com testes com gabaritos individuais, e testes em grupo com gabarito tipo raspadinha, com maior peso, valorizando assim as discussões do grupo e a tomada de decisão da equipe. Apelação e/ou recurso foram estimulados como forma de aprendizado. A finalização foi realizada com o *feedback* do docente, que visou resgatar os objetivos de aprendizagem e os pontos chaves de cada tópico.

A avaliação da metodologia foi realizada por meio de questionários aplicados antes do início do primeiro módulo e após o término do último módulo. Com isso, pode-se perceber que a disciplina de Bioquímica Clínica, utilizando o método ABCTE, superou a resistência inicial dos alunos, acostumados às metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem. O resultado do questionário de satisfação elencou algumas características da disciplina, como sendo: desafiadora, promotora de habilidades de comunicação, raciocínio clínico, pensamento crítico e resoluções de problemas, habilidades estas não trabalhadas em outras disciplinas. A metodologia possibilitou atingir os objetivos de aprendizagem e as metas educacionais propostas. A multiplicação das metodologias ativas continua sendo o desafio enfrentado na instituição, no entanto, os alunos adeptos à metodologia tornaram-se um instrumento na implementação de metodologias inovadoras.

Projetos Transdisciplinares no Estágio do Curso de Pedagogia

Desde 2008, a Profa. Marilza Suanno tem construído inovações didáticas na graduação, em específico nas disciplinas *Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I e II)*. Esse estágio tem caráter teórico-prático, sendo desenvolvido por meio da apreensão/problematização/pesquisa sobre a realidade escolar e oportuniza a elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino. Os Projetos de Trabalho Transdisciplinares desenvolvidos no estágio têm sido uma estratégia para pensar complexo, um modo de

conhecer via ecologização de saberes, na busca pela compreensão de temas fundamentais que vão além dos conteúdos disciplinares, pois visam superar a fragmentação dos conhecimentos e os limites da disciplinaridade.

Projetos de Trabalho inspiram-se na Epistemologia da Complexidade e Edgar Morin propõe um conjunto de reflexões como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI e superar os limites do ensino disciplinar. Apresenta a necessidade dos professores estarem atentos ao estilo de pensamento e a lógica reducionista que fragmenta o conhecimento científico e produz cegueiras, erros e ilusões. Enfatiza a necessidade de se ensinar a condição humana, identidade terrena, compreensão humana, ética do gênero humano e guiar-se por princípios operadores do pensamento complexo na busca por construir um conhecimento pertinente, contextualizado, plural, que enfrenta as incertezas, abre-se ao diálogo e a religação transdisciplinar de saberes. Um processo de ensino e de aprendizagem que navega no oceano das incertezas por meio dos arquipélagos das certezas e se propõe a construir um conhecimento que favoreça ao desenvolvimento humano e ao conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana e a Terra-Pátria.

Um processo educativo que intenciona construir conhecimentos, sensibilidades e ações; articular razão-emoção-corporeidade; valorizar a contradição e a complementaridade; utilizar novas formas de racionalidade; reconhecer a diversidade de saberes e epistemologias ao reconhecer os múltiplos caminhos para compreender e transformar o real. Uma racionalidade aberta, que valoriza o pensar transgressivo.

Nos últimos anos, metatemas sustentáveis foram desenvolvidos: a) Projeto de Trabalho Transdisciplinar *Cooperação Internacional pelas Águas*; b) Projeto Transdisciplinar *Economia Solidária*; c) Projeto de trabalho *Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade*.

Os Projetos pautam-se em *inovações didáticas complexas e transdisciplinares* (Suanno, 2015) e formam metodologicamente: 1) parte de um metatema-problema, ou seja, um tema fundamental para a humanidade na atualidade; 2) busca pensar complexo e sensibilizar os sujeitos para reflexões e ações em torno dos metatemas; 3) o metatema será guiado por questões problematizadoras que impulsionarão a curiosidade, a pesquisa, o diálogo e a análise sobre a temática em estudo; 4) o processo de estudo é desenvolvido em grupos, uma parceria dialógica e colaborativa entre os sujeitos envolvidos; 5) o estudo que não se pauta em verdades e certezas, mas na abertura do olhar e no respeito às diferentes abordagens teóricas sobre a temática e o objeto; 6) cada projeto é único e situam-se em uma experiência contextualizada; 7) diariamente se registrar o processo e as aprendizagens, a fim de reconhecer as elaborações do coletivo e as elaborações individuais; 8) os projetos assumem perspectiva transdisciplinar, multidimensional, multirreferencial e autorreferencial; 9) o foco do processo de ensino não está nos conteúdos, mas no modo de pensar, problematizar e investigar o fenômeno/objeto de estudo. E ao final, verifica-se que as aprendizagens vão além dos limites dos conteúdos da disciplina; 10) os estudantes participam do processo de planejamento, pesquisa, sistematização, avaliação e publicação; 11) a *finalidade do ensino* (Hernández, 1998) por projetos de trabalho passa a ser: a) promover a compreensão dos problemas que são investigados; b) ser capaz de ir além da informação dada; c) reconhecer as diferentes versões e abordagens sobre um fenômeno/objeto de estudo; d) propor hipóteses e buscar explicações na pluralidade de abordagens relacionadas à questão em estudo.

A didática emergente valoriza a educação integral do ser humano e a compreensão de que a finalidade da educação, no século XXI, passa a ser pensar complexo e transdisciplinar a fim de promover *metamorfose social, individual e antropológica* e, portanto, salvaguardar a humanidade, a Terra-Pátria e dar prosseguimento ao processo de hominização.

Considerações finais

Os três projetos/metodologias de ensino apresentados neste capítulo e, desenvolvidos em cursos de graduação da UFG, têm contribuído para a construção de ecossistemas educativos via reinvenção da didática universitária e do papel do acadêmico no processo educativo. Os professores da Faculdade de Farmácia e da EMC têm construído rupturas com o ensino tradicional e inovam por meio da utilização de metodologias ativas (PBL, TBL, ABCTE) e a professora da Faculdade de Educação inova por meio de projetos sustentáveis para o pensamento complexo transdisciplinar.

Referências

Costa, E. M. M. B., Bara, M. T. F. e Garcia, T. A. (2013). Momentos de avaliação e movimentos de mudança em um curso de Farmácia. *Avaliação*. 18(3), 613-628.

Deus Júnior, G. A., Castro, M. S., Alves, R. H. F., Lemos, R. P. e Rezende Júnior, R. A. (2013). Aplicabilidade de Metodologias Ativas em Cursos de Graduação em Engenharia (anais de congresso), 1-12. In *XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Gramado.

Mitre, S. M. e outros (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2).

Parmelee, D. X., Destephan, D. e Borges, N. J. (2012). Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum. *Medical Education*. 14, 1-7.

Suanno, M. V. R. S. (2015). *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.* Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF.

EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO DO UNIBAVE: IMPLICAÇÕES DE UMA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA

Solange Vandresen
Dimas Ailton Rocha
José Manoel de Souza
Rosivete Coan Niehues
Mario Sergio Bortolatto
Josué Alberton
Daniel Magagnin

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

No Brasil, os cursos de graduação em Engenharia são regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Engenharia, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Resolução CNE/CES nº 11/2002 (Brasil, 2002). Nesse contexto, o Engenheiro de Produção formado no Unibave busca atender o que preconiza o Art. 3º das DCNs, que define um perfil com formação generalista, humanista e crítica, capaz de absorver e desenvolver novas tecnologias em meio a uma atuação reflexiva e criativa. Diante dessas condições, o egresso caracteriza-se pelo seu compromisso com a resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, atuando a partir de uma visão ética e humanística no atendimento às demandas da sociedade.

A delimitação do perfil profissional em Engenharia de Produção também se apoia no que aconselha a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO). Segundo Cunha (2002), o perfil defendido pelo referido órgão tem como característica uma sólida formação científica e profissional geral, atuando com visão ética e humanística em atendimento às demandas da sociedade, capacitando-se para identificar, formular e solucionar problemas ligados às atividades de projeto, operação e gerenciamento do trabalho e de sistemas de produção de bens e/ou serviços, considerando, ainda, os aspectos humanos, econômicos, sociais e ambientais.

Além da revisão crítica dessas posições, para a construção do perfil do egresso em Engenharia de Produção contemporâneo, faz-se necessário considerar a formação exigida pelas indústrias e corporações, especialmente as que atendem às demandas locais, que absorvem a maior parte dos egressos de cada instituição e que estão em constante processo de mudança para satisfazer as exigências socioeconômicas atuais. Assim, Borges e Almeida (2013) alertam que acompanhar as alterações nos contextos econômico e social e a velocidade dos avanços tecnológicos tem sido um desafio cada vez maior para a indústria nacional – que, não obstante, mostra problemas relacionados à produção de bases fabris competitivas, em uma concorrência nacional e internacional, em um mundo interdependente – assim como acompanhar demandas por novos conhecimentos de logística e gestão, condições de trabalho e respeito à natureza, com pressupostos de sustentabilidade ambiental e financeira.

Nesse contexto, deseja-se que o egresso em Engenharia de Produção do Unibave esteja apto a conceber, projetar, implantar, operacionalizar, supervisionar, analisar, manter, gerenciar e melhorar produtos, processos e sistemas de produção de bens e serviços. Ele deve ser capaz de tomar decisões, liderar e trabalhar em equipes multidisciplinares, resolver problemas e socializar conhecimentos em diferentes contextos, absorver e desenvolver novas tecnologias, atuando permanentemente de forma ética, humanística, crítica, criativa e inovadora na busca de soluções sustentáveis e economicamente competitivas de engenharia em prol da sociedade (Unibave, 2016).

Esse perfil almeja a formação de um profissional generalista, mas com sólido conhecimento matemático, científico e tecnológico, com visão sistêmica, para que possa se adaptar às mudanças nos contextos sociais, econômicos e tecnológicos pelas quais a sociedade e as organizações passam, e capaz de conduzir mudanças desejadas com consciência e compromisso com a sustentabilidade.

Nessa perspectiva, a sistematização a seguir apresenta a implicação das premissas destacadas na organização curricular do Curso de Engenharia de Produção do Unibave. Apresenta também experiências inovadoras implantadas a partir da revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dinamizadas pela metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), de Torre e Zwierewicz (2009).

Organização da Matriz Curricular

Para que o egresso possa alcançar o perfil de formação proposto pelo referido curso e, em decorrência, ter acesso a condições que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, a matriz curricular foi organizada para contemplar um Núcleo de Conteúdos de Formação Básica, um Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes ou de Formação Tecnológica e um Núcleo de Conteúdos Específicos ou de Formação do Engenheiro de Produção, conforme a divisão das DCNs (Brasil, 2002). Esses núcleos são apresentados a seguir.

Núcleo de Conteúdos de Formação Básica: agrega as disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, capacidade de comunicação oral e escrita, postura ética, respeito aos direitos humanos, diversidade, relações étnico-raciais e do meio ambiente. Além disso, engloba também, as disciplinas de base para o domínio de técnicas computacionais.

Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes ou de Formação Tecnológica: compreende as disciplinas sobre os principais processos produtivos, também chamadas de áreas tecnológicas. Essas disciplinas alicerçam os diversos sistemas de produção e baseiam-se nos principais campos de atuação, conforme demanda da economia regional.

Núcleo de Conteúdos Específicos ou de Formação do Engenheiro de Produção: contempla as disciplinas de formação específica de acordo com um perfil de Engenheiro de Produção com habilitação plena, modalidade oferecida pelo Unibave. Segundo a Abepro (2008), as seguintes subáreas de conhecimento são consideradas tipicamente afetas à Engenharia de Produção: engenharia de operações e processos da produção, logística, pesquisa operacional, engenharia da qualidade, engenharia do produto, engenharia organizacional, engenharia econômica, engenharia do trabalho, engenharia da sustentabilidade e educação em engenharia de produção.

Experiências transformadoras

O 'Projeto Articulador' de Engenharia de Produção mostra-se como destaque na organização curricular e tem sido desenvolvido com base na metodologia do PCE, articulando cada uma das disciplinas tecnológicas do curso e a disciplina de Engenharia do Produto. Tem como objetivo possibilitar a aproximação entre teoria e prática, visando o estímulo à criatividade dos acadêmicos e docentes envolvidos e à superação da ideia de uma visão fragmentada do conhecimento. Baseia-se no desenvolvimento de um projeto prático relacionado às areas de Processamento de Materiais Poliméricos, Processamento de Materiais Cerâmicos, Processamento de Materiais Metalmecânicos, Produção Civil e Processo de Produção Agropecuária.

Nessas disciplinas tecnológicas, a proposta envolve o estudo das etapas do processo de desenvolvimento de produtos, incluindo o planejamento do projeto, o projeto informacional, o projeto conceitual, o projeto detalhado e a preparação do produto em equipe.

Essa fase 'tecnológica', realizada em equipes, serve de preparação para o desenvolvimento individual, na disciplina de Engenharia do Produto, de projeto e preparação de produto inovador ou com características/funcionalidades diferentes daqueles já existentes no mercado. Quando possível, pode ser desenvolvido em cooperação com acadêmicos e professores de diferentes disciplinas da Engenharia de Produção. Exemplo que ocorre nas disciplinas de Métodos Estatísticos Aplicados à Engenharia de Produção, à Engenharia do Produto e à Gestão Estratégica de Mercado, que relacionam-se, respectivamente, ao estudo de mercado, ao desenvolvimento de produto e ao projeto de lançamento dos produtos no mercado, atividades intimamente ligadas ao cotidiano do Engenheiro de Produção.

Nas fases iniciais do curso, especialmente nas disciplinas de Física, os acadêmicos desenvolvem o projeto voltado ao desenvolvimento de protótipos, buscando relacionar os conteúdos de Física à prática da Engenharia em Processos Produtivos.

Além do Projeto Articulador, o Curso de Engenharia de Produção do Unibave vem desenvolvendo uma ação intitulada 'Desafio', que está comprometida com a metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), que, por sua vez, transita da demanda à intervenção. A ação consiste em uma parceria entre o curso e uma empresa interessada em interagir com o Unibave. Durante o desenvolvimento da proposta, os acadêmicos têm acesso a uma situação-problema, indicada pela empresa e discutida em disciplinas do curso que contenham conteúdos diretamente relacionados ao assunto. O processo é mediado pelo docente responsável pela disciplina e por profissionais cedidos pela empresa para acompanharem o desafio.

Ao criar soluções para a situação-problema, os acadêmicos podem utilizar a infraestrutura laboratorial da empresa, realizando análises técnicas que julgarem pertinentes ao projeto. Ao final do processo, os resultados são socializados com os demais acadêmicos e docentes do curso, mediante uma banca julgadora da empresa, que avalia as propostas a partir de critérios condizentes com suas demandas, podendo implementá-las caso supram suas necessidades.

Considerações finais

As práticas adotadas pelo Curso de Engenharia de Produção do Unibave são iniciativas para estimular a formação de profissionais com visão sistêmica, criativa e sustentável, por meio da articulação teórica e prática e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de aproximar, cada vez mais, as áreas de atuação do curso com as atividades empresariais e de interesse social.

Essas experiências transformadoras trazem inúmeros benefícios para se pensar o curso, pois geram discussões acerca da importância de inovar metodologicamente e de utilizar diferentes formas de avaliação de desempenho acadêmico ao longo do processo de integralização. Além disso, permitem diminuir a distância entre o que o acadêmico espera e o que o curso oferece, quando se propõe a dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, superando um visão fragmentada, linear e descontextualizada.

Referências

Associação Brasileira de Engenharia de Produção – ABEPRO. (2008). Áreas e subáreas de Engenharia de *Produção*. Rio de Janeiro: ABEPRO. Recuperado em 27 de agosto de 2015, de http://www.abepro.org.br/arquivos/websites/1/%C3%81reas%20da%20Engenharia%20de%20Produ%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Borges, M. N. e Almeida, N. N. (2013). Perspectivas para engenharia nacional: desafios e oportunidades. *Revista de Ensino de Engenharia. 32(3),* 71–78.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.* Brasília: Brasil. Recuperado em 10 de novembro de 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf.

Cunha, G. D. (2002). Um panorama atual da Engenharia de Produção. Porto Alegre: ABEPRO. Recuperado em 10 de março de 2016, de http://www.abepro.org.br/arquivos/websites/1/PanoramaAtualEP4.pdf.

Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In: M. Zwierewicz, Marlene e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.* (pp. 153-176). *Florianópolis*: Insular.

Unibave (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção.* Orleans: Unibave.

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO PROJETO DE INOVAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO DE ADMINISTRAÇÃO DO UNIBAVE

Rovânio Bussolo
Richard da Silva
Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta
Vanilda Maria Berti
Alisson Joaquim Flor
Giovani Alberton Ascari
Volnei Margotti
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

O Curso de Administração do Unibave tem a perspectiva de estimular o desenvolvimento de valores, competências e habilidades vinculadas a uma visão sistêmica. Nesse sentido, volta-se para a formação de um perfil de egresso capaz de identificar problemas, formular e implantar soluções com apoio dos conteúdos curriculares (Unibave, 2016), condição que requisita a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para a formação do perfil mencionado, consideram-se, além das especificidades institucionais e do seu entorno de inserção, as recomendações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2005). A partir dessa articulação, o curso define estratégias didáticas que favoreçam ao estudante, entre outras condições, reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão, além de refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, implementar e consolidar projetos em organizações, desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.

Nesse ínterim, o profissional de Administração formado pelo Unibave deverá desenvolver a habilidade de trabalhar com as adversidades oriundas dos processos em transformação pelos quais passam os sistemas e a sociedade. Saber atuar nas grandes causas da humanidade, incluindo questões relacionadas ao meio ambiente, à responsabilidade social das organizações, à competitividade global, além de aplicar conhecimentos que favoreçam a qualidade de questões relacionadas à organização baseada nas iniciativas familiares, tornam-se condições indispensáveis na formação do perfil do egresso (Unibave, 2016).

Organização da Matriz Curricular

Para que o egresso de Administração do Unibave possa alcançar o perfil proposto pelo curso e, em decorrência, ter acesso a condições que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, a matriz curricular é constituída pelas disciplinas elencadas para a formação fundamental do profissional, sendo contemplados conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias, formaçao complementar, atividades complementares, estágio e trabalho de conclusão de curso.

No processo de integralização do curso, os estudantes também são estimulados a participar do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Administração e Ciências Contábeis – NUPAC, Colegiado do Curso, e, recentemente, no Projeto Inovador, uma experiência transformadora e que colabora para redefinir a constituição identitária do curso.

O referido projeto atende às premissas da interdisciplinaridade, pois como lembram Feriotti e Camargo (2007, p. 240-241) incorpora resultados de várias especialidades e favorece o "... empréstimo e troca de instrumentos e técnicas metodológicas entre as disciplinas, com o objetivo de religar as fronteiras entre elas, porém assegurando a cada uma a sua especificidade." Também caracteriza uma prática transdisciplinar, por articular no desenvolvimento da proposta, conteúdos de diferentes unidades curriculares e demandas da realidade, implicando, portanto, o que está além, através e entre as disciplinas, aspectos que constituem o conceito de transdisciplinaridade definido por Nicolescu (2014).

Experiências transformadoras

Ao concluir a graduação de Administração do Unibave, o acadêmico deve compreender todos os aspectos que envolvem uma organização e ser capaz de contribuir para seu crescimento sustentável. Para facilitar essa formação, participam de um Projeto Inovador, que visa promover o diálogo entre demandas da realidade e os conteúdos curriculares, com o intuito de compreender a totalidade do conhecimento e introduzir mudanças de acordo com as problemáticas diagnosticadas.

A proposta é desenvolvida, semestralmente, por equipes que selecionam empresas da região, identificam suas demandas e desenvolvem estudos, visando à criação de possíveis soluções. Nesse processo, são estimulados a recorrer aos conteúdos curriculares estudados em cada semestre, relativos às disciplinas que compõem a grade curricular. Os conteúdos são estudados em sala de aula com o apoio dos docentes, mas devem ser verificados *in loco* nas empresas cuja pesquisa é desenvolvida, observando as condições para sua aplicabilidade.

Para facilitar a organização, um gestor é escolhido para representar os estudantes de cada equipe, havendo também um docente coordenador por fase. O trabalho é desenvolvido ao longo do semestre e, ao final, a proposta é entregue aos docentes, bem como uma apresentação na forma de seminário. A proposta é avaliada pela fundamentação científica e pela apresentação oral, o que contribui para a formação do acadêmico no campo da ciência da Administração. Após a conclusão, a proposta é entregue às empresas - alvos da pesquisa - com o intuito de oferecer possibilidades para que solucionem seus problemas, pois as propostas apontam sugestões a partir dos dados levantados.

O desenvolvimento da proposta é promovido por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse processo, a pesquisa estimula o diagnóstico de demandas das empresas e o acesso a conhecimentos científicos que facilitam a criação de possíveis soluções; já o ensino é responsável por mediar todo processo; enquanto a extensão é responsável pela aproximação entre os estudantes e as empresas e a oferta de possíveis soluções que possam oferecer novas possibilidades de melhorias às empresas que apoiaram os futuros profissionais da administração em sua formação.

Considerações finais

As práticas adotadas pelo Curso de Administração do Unibave são iniciativas para estimular a formação de profissionais com visão sistêmica, criativa e sustentável, por meio da articulação teórica-prática e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de aproximar as áreas de atuação do curso com as atividades empresariais e de interesse social, perspectiva adotada por outros cursos da instituição. Essas experiências transformadoras trazem inúmeros benefícios na forma de se pensar o curso, pois geram discussões acerca da importância de inovar metodologicamente e se utilizar diferentes formas de avaliação de desempenho acadêmico ao longo do processo de integralização do curso. Além disso, permitem diminuir a distância entre o que o acadêmico espera e o que o curso oferece quando se propõe dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem,

superando um visão fragmentada, linear e descontextualizada.

Atendendo ao disposto previsto na legislação educacional e às demandas da realidade, estimula-se que o acadêmico formado pelo Unibave desenvolva uma compreensão crítica e reflexiva dos fenômenos organizacionais, em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural. Nesse ínterim, pretende-se que seja capaz de interpretar os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica, articulando interesses coletivos, recursos, processos e pessoas, de tal forma que, respeite a diversidade e paute sua atuação na ética e em práticas sustentáveis.

Referências

Brasil. (2005). *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005:* **Institui** *as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado e dá outras providências.* Brasília: Brasil. Recuperado em 12 de agosto de 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf.

Feriotti, M. L. e Camargo, D. M. P. (2007). Educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desenvolvendo conceitos. *Revista Teoria e Prática da Educação. 10(2),* 237-249, maio/ago. Recuperado em 27 de março de 2016, de http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v10n2/008.pdf.

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: passado, presente y futuro. In: A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.

Unibave. (2016). Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Orleans: Unibave.

‘MÃOS DE VIDA’: HUMANESCER NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE

Maria Glória Dittrich
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Itajai, Brasil

Introdução

O humanescer na formação universitária no campo do cuidado em saúde remonta suas raízes ontológicas na dinâmica da vida. Como pensar a formação universitária, sem acolher amorosamente a vida, que se mostra em cada rosto humano pedindo cuidado, desejando aprender e conhecer para descobrir o sentido de viver?

Nesse contexto, apresenta-se uma metodologia resultante de intervenções pedagógicas no projeto de extensão ‘Mãos de vida’, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (Itajaí, SC). Um dos objetivos do projeto é promover práticas educativas em uma perspectiva ecoformativa e transdisciplinar, para alunos universitários. Vivencia-se formações permanentes na equipe de trabalho por meio de saberes e atuações com interação entre profissionais da Educação Física, Filosofia, Arteterapia, Psicologia, Enfermagem, Medicina e Nutrição, Farmácia, Medicina e Fisioterapia. O trabalho é realizado há 6 anos, semanalmente, no Centro de Ciências da Saúde da Univali. Usa-se como estratégia didático-pedagógica a ‘Roda da Saúde’, procedimento de uma Tecnologia Social - CITRANSI - desenvolvida no referido projeto. As ações favoreceram o fortalecimento de energias vitais e cognitivas para a expansão da percepção ampliada com diferentes linguagens de ações comunicativas e expressivas, sensibilizando para o cuidado de si e do outro na saúde integral. As vivências educativas possibilitam aos alunos descobertas de significados de seus processos de formação, bem como a abertura para a reflexão crítica e criativa e elevação de autoestima e a descoberta de sentido de vida.

Humanescer na formação – procedimentos metodológicos

O ser humano, nos processos de educação, busca o seu desenvolvimento biopsicoespiritual, social e ecológico, que se expressa em linguagens diversas, as quais apontam para uma necessidade na formação universitária: ‘saciar a sede’ da vontade de descobrir o sentido de estar no mundo, por meio do conhecimento. No projeto ‘Mãos de Vida’ o que se percebe é que os alunos, ao serem perguntados sobre a razão da escolha de seus cursos, na área do conhecimento que optaram, direta ou indiretamente, indicam a procura de um conhecimento que dê sentido à vida, o qual possa dar uma direção na caminhada existencial e profissional. Frankl (2001) afirma que o ser humano se constitui um ser tridimensional (bio, psico, espiritual) e que, ontopsicologicamente, vive a vontade de descoberta de sentido de vida, seja pelo amor, dor ou conhecimento.

Na formação universitária, no projeto ‘Mãos de Vida’, descobrir o sentido de estar no mundo, diante de tantos desafios diários, implica conhecer-se na relação com o outro, com o conhecimento das humanidades, da ciência e da tecnologia dentro da cultura e da natureza como um todo complexo e que constitui o lugar social, o *Kayrós* de viver educação. Na filosofia grega, *Kayrós* significava o tempo certo de se viver algo, na busca da verdade sobre o real vivido e aprendido no cultivo do amor à sabedoria. Quando se pensa sobre isso, nas reuniões de formação permanente no projeto, surge a necessidade de compreender a grande crise que atravessa a formação universitária contemporânea. Na saúde, esse fenômeno aparece no comportamento expropriador e desumanizado de muitos profissionais, no atendimento ao sofrimento humano. Para Laszlo (2009), a educação para uma nova visão de vida deve estar enraizada nas melhores percepções e intuições acerca da natureza humana e da natureza do mundo na qual o humano está integrado, conectado.

A formação universitária no projeto 'Mãos de Vida, leva para um sentir, pensar e agir com compaixão pela vida, despertando para uma espiritualidade natural. "A espiritualidade em sua forma genuína de ser é uma dimensão legítima e importante da existência e é incorreto rejeitá-la como produto da ignorância, da superstição, do pensamento mágico primitivo ou da patologia." (Grof, 2004, p. 118).

O dia a dia do aluno e do professor é dinamizado pelo impulso de suas espiritualidades e criatividades e que se tornam conscientes no seu pensar, sentir e agir para reconhecerem-se identidades pessoais em um mundo multicultural e multimediático, que os leva à trans-relação direta com a cultura, a natureza e o sagrado. As práticas vêm confirmando que é necessário compreender que a reforma do pensamento na formação universitária contém uma necessidade biopsicossocial e espiritual chave: formar cidadãos criativos, capazes de enfrentar os problemas de seu tempo com resolubilidade desde uma postura de esperança regeneradora, solidária, comprometida com a qualidade da sustentação teórica e metodológica, que aparece nas relações com competência amorosa e respeito à vida. Com efeito, nas formações, as falas de alunos e professores vêm pontuando que quando descobrem o sentido do conhecimento, articulado à sua existência, eles se tornam empoderados, porque encontram um sentido de viver. Professores, alunos e comunidade formam uma na teia educativa que é biopsico-espiritual, sociocultural e ecológica. Ela, na prática, irrompe na voz dos envolvidos a humanescer, pois o ser humano está carente de acolhimento, afeto, respeito e clareza de seus valores e princípios de pensamento para um viver mais saudável. Mas o que é humanescer na formação universitária no Projeto de Extensão 'Mãos de Vida'?

Entende-se que humanescer na formação é vencer a separatividade do sentir, pensar e agir. É deixar florescer o humano no humano que existe em cada pessoa e que se mostra na capacidade de respeito e amorosidade no saber pensar e agir com criatividade e criticidade, tendo em vista o bem e o encantamento com a sabedoria, que empodera o humano para poder ser por si no mundo. Para Maturana (2002), na educação só existem verdadeiros processos de aprendizagem, quando existe o acolhimento de amor incondicional entre as pessoas. É preciso humanescer no ato de ensinar-aprender e conhecer, oportunizando vivências compartilhadas de subjetividades que tem em si a criatividade da vida e que, na convivência de respeito e cuidado, tecem novos saberes que poderão emergir inusitadamente. Para isso, aqui se apresenta uma parte da Tecnologia Social CITRANSI, desenvolvida no projeto 'Mãos de Vida', com base nas práticas de educação e saúde no cuidado às pessoas. (Dittrich, Bernardo e Barreta, 2012).

O desenvolvimento da 'Roda de Saúde' dá-se em três movimentos procedimentais de atividades inter-relacionadas e que formam uma metodologia com seus pressupostos epistemológicos na Teoria do Corpo-Criante de Dittrich (2010a; 2010b), a qual defende que a criatividade e a espiritualidade são expressões da auto-organização dos processos vitais e cognitivos do ser humano, no seu aprender a aprender para conhecer e conviver com significado existencial. Para isso tem-se: **1) Preparo do ambiente:** o ambiente é preparado energeticamente para receber as pessoas, em um propósito acolhedor de amorosidade à vida; **2) Preparo da equipe transdisciplinar**: no Círculo realiza-se um movimento de concentração e energização dos processos vitais cognitivos da equipe transdisciplinar (professores e alunos); **3) Movimento circular da saúde integral**: momento no qual se recebe as pessoas para a ação educativa transdisciplinar para o cuidado à saúde; quando todas as ***pessoas*** em círculo desenvolvem ações com a Arte, Filosofia, Psicologia, as quais mobilizam a ressignificação dos conhecimentos temáticos envolvidos. (Dittrich, Bernardo e Barreta, 2012). A metodologia implica uma postura didático-pedagógica que estrutura uma prática de diálogos com saberes filosóficos, científicos, artísticos e culturais e que desperta a consciência de alunos para perceber a religação dos conhecimentos humanísticos e científicos, formando um pensar criativo e crítico. É a vivência educativa de conhecimento da

proximidade solidária de saberes, métodos e estratégias entre docente e discente, buscando a melhor solução de acolhimento, na alegria ou na dor, no acerto ou no erro.

As aprendizagens tecem a ampliação das consciências das pessoas para um olhar mais amplo sobre si, sobre a sociedade, a natureza e o mistério do Criador. Esse modo na educação desperta para uma visão de saúde ampliada e que deve ser vivida a todo o momento, em diferentes situações no processo de formação universitária. Tal vivência leva o ser humano a conectar-se com a sua profundeza psicoespiritual, aquela que dá sentido ao viver. Como diz Batalloso (2014), os processos de ensino-aprendizagem estão ligados em um triângulo da vida – indivíduo, natureza e sociedade, e que se dinamizam em quatro dimensões de desenvolvimento humano – aprender a ser, a conhecer, a fazer, a conviver. Nesse processo, o ser humano pode escutar a si mesmo, nas suas diferentes linguagens carregadas de significados, que remetem para um lugar abissal (Tillich, 1972; Dittrich, 2010a), que não se pode chegar, mas que se revela em cada consciência, chamando à compaixão e à harmonia, para o momento de humanescer na educação.

Considerações finais

O tema humanescer na saúde, na formação universitária, remete a conhecimentos de ordem teórico-prática dentro de uma complexidade de determinantes filosóficos, psicossociais, pedagógicos, políticos, dentre outros. No mundo da saúde e das relações educacionais entre o público e o privado existe um evidenciar de formas de ser, de pensar e de conviver, que se sustentam sob a égide da lógica do consumo, focada no valor material, capitalista, em detrimento de valores centrais da vida (Bauman, 2009). Exemplo disso é o **modelo tecnocrático e biomédico** em saúde. O cuidado à saúde na formação é um fenômeno integrativo que engloba aspectos emocionais, psicológicos, fisiológicos, sociais e espirituais.

A Roda da Saúde no Projeto de Extensão 'Mãos de Vida' vem se consolidando uma metodologia protagonista, que oportuniza vivências de sentido de vida para uma visão de saúde espiritualizada, na tessitura de saberes que vem das humanidades e das ciências, promovendo atitudes transdisciplinares e ecoformativas para uma maneira de ser mais saudável na formação universitária.

Referências

Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.

Batalloso, J. M. (2014). Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la práctica. In: M. C. Moraes e J. H. Suanno (Org). *O pensar complexo na Educação. Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Dittrich, M. G. (2010a). *Arte e criatividade, espiritualidade e cura. A teoria do corpo-criante*. Blumenau: Nova Letra.

Dittrich, M. G. (2010b). La creatividad desde la teoria del cuerpo-creante. Creatividad e innovación. S. Torre e M. A. Pujol (Org.). *Enseñar e investigar con otra conciencia. Homenaje a Edgar Morin Dr. Honoris Causa por la Universidad de Barcelona*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.

Dittrich, M. G., Bernardo, N. L. M. C. e Barreta, C. (2012). Tecnologia de abordagem transdisciplinar para o cuidado às pessoas com câncer de mama. *Saúde & Transformação Social. 3(3),* 44-51.

Frankl, V. E. (2001). *A presença ignorada de Deus.* 4ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.

Grof, Stanislav. (2004). O futuro da psiquiatria e da psicologia: desafios conceituais da pesquisa clínica da consciência. In. F. Di Biase e R. Amoroso. *A revolução da consciência. Novas descobertas sobre a mente no século XXI.* Petrópolis: Vozes.

Laszlo, E. (2009). *El cambio cuántico. Cómo el nuevo paradigma científico puede transformar la sociedade*. Barcelona: Editorial Kairós.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia.* Caracas; Montevideo; Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Tillich, Paul. (1972). *A coragem de ser.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES--PROBLEMA NA DISCIPLINA DE ANATOMIA VETERINÁRIA

Guilherme Valente de Souza
Lívia Gonçalves da Silva Valente
Luciane Orbem Veronezi
Mauro Maciel Arruda
Centro Universitário Barriga Verde – Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

O ensino de ciências e de biologia necessita, tanto quanto as demais unidades curriculares, de uma articulação entre teoria e prática. Ambas são ciências experimentais que requisitam de comprovação científica, condição viabilizada por meio do uso de estratégias didáticas que mobilizam processos de ensino e de aprendizagem transformadores, quando articulados à realidade e objetivos bem definidos, superando a prática pela prática (Kovaliczn, 1999).

Em seus contextos de atuação, observa-se que os docentes enfrentam diversos obstáculos, entre eles, a falta de recursos para proporcionar aporte didático de qualidade, levando a uma desmotivação em relação às atividades (Silva e Zanon, 2000). Em contrapartida, o uso de peças anatômicas e exemplares de animais amplia possibilidades para uma compreensão dos conteúdos curriculares, aprofundando o aprendizado teórico e ampliando o interesse pelas disciplinas (Zanetti, 2009).

Com o objetivo de disponibilizar recursos didáticos alternativos, favorecendo a superação do uso da tradicional aula expositiva, apoiada exclusivamente pelo uso do quadro, livro didático e *datashow* com apresentação de figuras ilustrativas, foi proposta aos estudantes do Curso de Medicina Veterinária do Unibave a elaboração e aplicação de modelos anatômicos. A experiência, sistematizada neste capítulo, foi desenvolvida na disciplina de Anatomia Veterinária e envolveu o uso de situações-problema, mobilizando as equipes formadas pelos estudantes, que se envolveram no processo e criaram alternativas, mantendo-se motivados no decorrer da disciplina.

O uso da metodologia de projetos e o envolvimento de situações-problema

No desenvolvimento da disciplina de Anatomia Veterinária, optou-se pelo uso da metodologia de projetos, apoiada por situações-problema. Assim, sistematizam-se, na sequência, parte dos itinerários que constituíram o projeto.

- ***Justificativa:*** a utilização de recursos didáticos alternativos, confeccionados no decorrer do desenvolvimento da disciplina, é justificada pela capacidade de oferecem enriquecimento às aulas, visando torná-las mais atrativas, além de possibilitar aos estudantes a participação direta na elaboração do material didático, condição que aprofunda o conhecimento sobre as especificidades anatômicas. Nesse ínterim, pretendia-se despertar o interesse em relação ao campo da anatomia animal, observando sua importância como disciplina básica na Medicina Veterinária e sua relação com as demais disciplinas do curso. Outro ponto relevante a ser considerado foi o baixo custo com a preparação de materiais - peças ou animais -, pois os modelos anatômicos foram confeccionados uma única vez, mas poderão ser utilizados por todas as turmas por tempo indeterminado, desde que conservados em boas condições (Sanches e outros, 2011). Nesse sentido, a proposta atende a missão do Unibave quando prevê a formação de egressos com visão sistêmica e que criativamente busquem soluções sustentáveis (Unibave, 2016).

- Escolha do tema: o tema envolvendo as especificidades da anatomia animal foi proposto com a intenção de suprimir a simples exposição dos modelos de peças anatômi-

cas envolvendo a morfologia dos animais. Em contrapartida, optou-se por uma análise sincrônica e realista, implicando as aproximações e diferenças anatômicas entre as espécies animais.

- ***Objetivos*:** além de interagir com a realidade que envolve a Medicina Veterinária, desde o início do curso de graduação, e participar de uma proposta metodológica que se diferencia de outras experiências, foi proposto aos estudantes da disciplina de Anatomia Veterinária confeccionar colaborativamente modelos ósseos anatômicos de animais de diferentes espécies, como parte integrante das aulas teórico-práticas, analisando, no decorrer das atividades, as aproximações e diferenças morfológicas dos animais; Concomitantemente, avaliou-se a aplicabilidade dos recursos alternativos como estratégia pedagógica de construção do conhecimento científico, vinculado à situações-problema.

- ***Metodologia*:** foram lançadas várias situações-problema para despertar nos acadêmicos o interesse pela pesquisa e descoberta de soluções. Para o estudo, foram definidas cinco equipes compostas por dez estudantes, sendo atribuída a cada uma delas a tarefa de confeccionar modelos representativos dos esqueletos dos animais domésticos. Cada equipe escolheu uma espécie animal que se identificava e, com a mediação do docente da disciplina de Anatomia Patológica, da Coordenação do Curso e da Direção do Hospital Veterinário do Unibave (HVU), foi possível coletar cadáveres para a montagem. Vale ressaltar que não houve necessidade de sacrificar animais para confecção dos modelos, o que vem corroborar com as perspectivas voltadas à preservação da vida, atendendo apelos de não utilização de animais hígidos na experimentação.

A argumentação para o não uso de animais em aulas práticas baseia-se em considerações éticas, metodológicas, psicológicas e ambientais que norteiam o Curso de Medicina Veterinária do Unibave desde sua criação. Nesse sentido, atendem princípios defendidos em vários contextos do mundo para a substituição do uso de animais por técnicas mais producentes do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, o projeto manteve uma preocupação com a superação de práticas que tornam os animais 'objetos' de uso e os 'coisificam', afastando-os da condição de seres vivos. Não obstante, o uso de animais com esse viés expõe o estudante a contradições, como a de matar para salvar ou desrespeitar para respeitar, impondo a decisão de que, ao cumprir com a tarefa, precisam ignorar seus princípios éticos e/ou minimizar suas condições emocionais (Moraes, 2005).

No decorrer das atividades, os modelos anatômicos foram trabalhados a partir da perspectiva da 'tentativa e erro', sendo que os estudantes se basearam em conhecimentos trabalhados pelos docentes das diferentes disciplinas e áreas envolvidas no curso. Inicialmente, foi realizada a necropsia dos animais, com retirada de todas as vísceras, da pele e da musculatura esquelética. Após, submeteu-se o esqueleto ao cozimento para retirada dos excedentes, tais como as articulações e músculos que ainda restavam. Em seguida, deixaram-se os ossos imersos em água com solução de hipoclorito de sódio (NaClO) e bicarbonato de sódio ($NaHCO_3$) para o seu posterior clareamento. Por fim, foram colocados no sol para secagem.

Todos os períodos de procedimentos (cozimento, imersão em água com solução clareadora, secagem, pintura) variaram conforme a espécie animal e o tamanho e a disponibilidade dos integrantes das equipes, uma vez que o trabalho foi realizado com as atividades curriculares semanais desempenhadas pelos alunos. Finalmente, os modelos anatômicos ósseos foram envernizados, secos e montados em suportes metálicos, possibilitando a aprendizagem das equipes que ficaram responsáveis pelos animais e da turma no geral, em função das comparações do resultado do trabalho de todas as equipes.

Esse processo se constituiu em um desafio para as equipes, pois precisavam pesquisar a composição para realizar a montagem. Nesse sentido, a interação com as demais equipes, por meio das várias estratégias que integraram o desenvolvimento da disciplina de

Anatomia Veterinária, ampliaram as possibilidades de aprendizagem.

Considerações finais

Com as situações-problema expostas no primeiro dia de aula, observou-se que, com os recursos didáticos propostos, aliados às estratégias didáticas complementares, proporcionaram um maior aprofundamento na busca pelo conhecimento, levando também, a uma aproximação entre acadêmicos e docentes. Essa atividade possibilitou o confronto de ideias e a resolução de dúvidas sobre os conteúdos curriculares, por meio da articulação com a prática.

Destaca-se que o envolvimento dos acadêmicos ao solucionar o processo de montagem dos modelos anatômicos ósseos foi diferente das aulas em que simplesmente têm acesso a figuras ilustrativas ou outros materiais didáticos elaborados sem a participação discente. As atividades foram prazerosas tanto para os estudantes como para o docente diretamente implicado na disciplina. Nesse sentido, a proposta coincide com as ideias de Rosa, Basso e Borges (2009), quando defendem que é possível aprender de forma motivadora quando se respondem a desafios e se solucionam problemas.

Referências

Kovaliczn, R. A. (1999). *O professor de Ciências e de Biologia frente às parasitoses comuns em escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

Moraes, G. C. (2005). O *uso didático de animais vivos e os métodos alternativos em Medicina Veterinária.* Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Medicina Veterinária, Setor de Ciências Agrárias, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

Rosa, J. B., Basso, N. R. S. e Borges, R. M. R. (2009). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. Porto Alegre: Edipucrs.

Sanches, P. M., Peres, M. T. P., Portes, J. V., Cabral, V. P. e Oliveira, E. G. (2011). Moldes e modelos de estômago e intestinos de coelho doméstico *(Oryctolagus cuniculus)*. In: XXXVIII *Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária - CONBRAVET,* Florianópolis.

Silva, L. H.A. e Zanon, L. B. (2000). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. São Paulo: UNIMEP.

Unibave (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Orleans: Unibave.

Zanetti, M. B. F. (2009). O uso experimental de animais como instrumento didático nas práticas de ensino no Curso de Medicina Veterinária. In: *IX Congresso Nacional De Educação - Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.* pp. *8570-8582*.

A APRENDIZAGEM NA MELHOR IDADE: IMPLICAÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO 'LER E ESCREVER A VIDA' DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNIBAVE

Miryan Cruz Debiasi
Juliana Canever
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE
Orleans, Brasil

Introdução

O acesso à educação é direito de todo cidadão e dever da família e do Estado. A Constituição Federal indica que a educação deve ser estimulada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivo o desenvolvimento, qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

No Brasil, segundo dados do Censo de 2010, existe pouco mais de 10% da população acima de 18 anos que não é alfabetizada. Em números absolutos isso representa 13.705.256 adultos. Desse total, 5.469.958 pessoas têm mais de 60 anos, o que representa quase 40% da população de analfabetos do País com idade acima de 18 anos (Ibge, 2010).

A possibilidade de uma educação que atenda essas pessoas com uma prática pedagógica que explore o diferente, o saber popular, mas que, ao mesmo tempo, considere a necessidade de visão crítica e consciente da realidade são os pressupostos da alfabetização de jovens e adultos que defendia Paulo Freire. Para o autor essa modalidade educativa "... se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social." (Freire, 2000, p. 68). Ou seja, a cidadania também se exerce quando toda a sociedade tem "... o direito a uma educação que possui relevância social e cultural para os sujeitos do processo." (Ireland, 2007, p. 1).

Nesse sentido, um dos maiores desafios dessa modalidade de ensino pode ser observada na indagação de Freire (1996, p. 33-34, grifo do autor): "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina ..." O autor ainda questiona: "Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?"

Portanto, a alfabetização de jovens e adultos ocorre por meio de um processo diferente do realizado para crianças. Tal situação demanda do profissional da educação postura distinta, e que envolve, entre outras questões, a organização didática e relação com essas pessoas. Nesse sentido, destaca-se que não existe um modelo único para as práticas pedagógicas, mas é indispensável que possam atender aos anseios dessa população, considerando, além das necessidades, as potencialidades que as caracterizam.

A alfabetização de jovens e adultos no Curso de Pedagogia e o Projeto 'Ler e Escrever a Vida'

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consiste em uma das atuações profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso, o egresso deve estar apto a atuar com o desenvolvimento da aprendizagem também de crianças "... que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria." (Brasil, 2006, p. 2). A portaria da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que estabelece os componentes específicos para a área da Pedagogia, também indica essa especificidade na atuação profissional do pedagogo.

De acordo com o documento, os componentes específicos da prova partem do pressuposto de que o pedagogo atua nas funções de "... **docência** da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Regular e **de Jovens e Adultos** ..." (Brasil, 2014, p. 1, grifos nossos). Portanto, essa atuação também precisa ser discutida e vivenciada durante o curso. No percurso formativo dos pedagogos, sobre as reflexões e práticas da docência no EJA, é importante que se estabeleça "... um compromisso ético-político com as classes populares**,** tra-

balhando estrategicamente para que estas acessem ao conhecimento." (Laffin, 2012, p. 224).

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia do Unibave (Orleans, SC) prevê, em sua matriz curricular, o estágio das práticas profissionais em Educação de Jovens e Adultos, porém, essa prática ainda acontece em espaços formais de educação. Em contrapartida, a ideia de um projeto que pudesse alfabetizar a população acima de 60 anos do município de Orleans (SC), surgiu após uma atividade realizada pelo curso na Casa da Pessoa Idosa, anexa à Creche Santa Rita de Cássia localizada no mesmo município (Figura 1). Na época, a coordenadora e professora do curso, com uma acadêmica voluntária, realizaram uma tarde lúdica relacionada ao tempo de escola e de infância dos idosos que frequentavam aquele local.

No decorrer da atividade, alguns idosos comentaram com tristeza que não tiveram oportunidade de frequentar a escola. Outros relataram que frequentaram a escola por um tempo, mas não aprenderam a ler e a escrever. Um dos idosos mencionou que gostaria de aprender a ler e escrever. A partir desse relato, a coordenadora e a acadêmica começaram a refletir sobre a possibilidade de organizar algum projeto com tal propósito.

Figura 1 – Atividade com o grupo de idosos

Fonte: das autoras

Depois de alguns encontros entre a coordenadora e a acadêmica, ficou combinado que elas atenderiam aos interessados uma vez por semana no laboratório do curso (espaço definido como Brinquedoteca). É nesse laboratório que os acadêmicos realizam algumas práticas pedagógicas com vistas à atuação docente. O projeto foi intitulado 'Ler e Escrever a Vida' em alusão à proposta de oportunizar aos participantes uma nova possibilidade de inserção social. Posterior a essa organização, foi necessária uma nova visita à Casa da Pessoa Idosa, para verificar quem tinha interesse de se inserir no projeto. No encontro, o grupo combinou os dias e horários das atividades.

O projeto iniciou em agosto de dois mil e desesseis. Antes de iniciarem a proposta de alfabetização, professora e acadêmica realizaram uma atividade de integração e uma roda de conversa com os idosos. O objetivo era que eles pudessem se sentir acolhidos e contassem suas vivências de infância e o motivo que os impossibilitaram a seguir com os estudos. Partiu-se do princípio de que o acolhimento é uma das peças fundamentais nesse processo, uma vez que, para a maioria dos participantes, a motivação de aprender a ler e a escrever se refere a uma realização pessoal sem ter como motivo principal a volta ao mercado de trabalho.

Embora tenham ocorrido poucos encontros, é possivel observar a motivação do grupo em ter uma possibilidade de aprender a ler e a escrever (Figura 2). Um dos participantes ainda tem vontade de voltar ao trabalho após concluir a formação. Outra senhora relatou que esse era o sonho da vida dela. Todos estão em processos diferentes de reconhecimento da língua escrita. Um consegue ler, mas sente dificuldades para escrever; outro conhece algumas letras, mas não sabe ler; outro conhece apenas a letra 'S' do seu nome e não sabe realizar as operações básicas de matemática.

Figura 2 – Encontros de alfabetização na brinquedoteca do Unibave

Fonte: das autoras

No cronograma para 2016, o projeto prevê 60 horas de aulas e 28 horas de planejamento pedagógico das atividades. Além da parceria com a Casa da Pessoa Idosa, destaca-se que a realização do projeto só foi possível porque contou com o apoio voluntário da acadêmica envolvida.

Considerações finais

O analfabetismo de jovens e adultos ainda é uma problemática que atinge milhões de pessoas no Brasil, especialmente as com mais de 60 anos. Nesse ínterim, o projeto 'Ler e Escrever a Vida' é uma possibilidade de ampliação da cidadania, viabilizado pelo estímulo do Unibave, como instituição comunitária, e do Curso de Pedagogia, em decorrência de compromisso assumido com a formação do perfil do egresso. Sua dinamização foi impulsionada a partir de necessidades e interesses de pessoas de terceira idade da Casa da Pessoa Idosa, da Creche Santa Rita de Cássia, e do comprometimento de acadêmicos coscientes de sua relevância na sociedade.

Além de possibilitar maior autonomia aos idosos, a inserção ao mundo letrado amplia a autonomia e eleva a autoestima, oportunizando também, que tenham acesso a novos conhecimentos. Em contrapartida, possibilita aos acadêmicos a ampliação do conhecimento da área da educação não-formal e permite que tenham contato com diferentes níveis de aprendizagem.

O curso e a instituição também são beneficiados na medida em que, ao atenderem a uma das prerrogativas legais, oportunizaram à comunidade, a inserção no ambiente acadêmico (Brasil, 2013). Nesse sentido, a institucionalização de programas e atividades de extensão dinamiza seu compromisso em atender demandas da comunidade e favorece o desenvolvimento sustentável de sua região de abrangência, condição implícita na missão do Unibave (2016), que prevê a formação de egressos com visão sistêmica e capacidade criativa para atuar em prol do desenvolvimento sustentável da região de inserção institucional.

Referências

Brasil. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Brasil. Recuperado em 10 de agosto de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.* Brasília: Brasil. Recuperado em 10 de agosto de 2016, de http//portal.mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf/rcp01_06.pdf.

Brasil. Casa Civil. (2013). *Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.* Brasília: Brasil. Recuperado em 23 de agosto de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Portaria nº 263 de 2 de junho de 2014.* Brasília: Brasil. Recuperado em 23 de agosto de 2016, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portarias_diretrizes_ns_233_a_266_de_02_de_junho_2014.pdf.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Educação na cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Ibge - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 20 de agosto de 2016, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/.

Ireland, T. P. (2007). Educação de Jovens e Adultos como direito: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: *XVI Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP,* Recuperado em 10 de agosto de 2016, de http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf.

Laffin, M. H. L. F. (2012). A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem Fronteiras. 12(1),* p. 210-228. Recuperado em 23 de agosto de 2016, de http//www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf.

Unibave. (2016). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. Orleans: Unibave.

O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DIREITO DO UNIBAVE

Fabricio Trevisol Bordignon
Pedro Zilli Neto
Centro Universitário Barriga Verde – Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

Os avanços e as mudanças pelas quais passa a humanidade em âmbito local/global atingem diferentes setores de forma cada vez mais rápida e intensa. Em contrapartida, González Velasco (2011) afirma que atividade educacional preserva sistemas didáticos orientados pela reprodução cognitiva, vinculados à transmissão de conteúdos nem sempre atualizados em relação ao tempo e à aplicabilidade, além de seguir suprimindo o debate e a crítica.

Com o advento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e com um mundo mais dinâmico e competitivo, o padrão secular de ensino tem se tornado insuficiente para atender demandas atuais e amenizar incertezas em relação ao futuro. Surgem, nesse ínterim, questionamentos sobre as concepções, metodologias e processos de avaliação implicados nos processos formativos.

Morin (2009, p. 13) lembra que esse modelo reflete em uma "... inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez ... transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários." Além dessa distância, observa-se uma inadequação entre as competências e habilidades que o ensino tradicional favorece e o que o mercado atual requisita, especialmente ao que se refere à capacidade de trabalhar em equipe, de tomar decisão e solucionar conflitos.

Para agravar essa realidade, novos fatores de distração trazidos pelo uso da tecnologia têm ampliado o desafio dos docentes para manter a atenção dos estudantes e motivá-los em relação ao compromisso com os estudos. Percebe-se, portanto, que existe uma prática educacional a ser superada. Nesse sentido, este capítulo elucida uma possibilidade desenvolvida no Curso de Direito do Unibave.

O perfil dos egressos do Curso de Direito do Unibave e implicações na prática pedagógica: da reprodução ao protagonismo dos acadêmicos

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPC), o curso de Direito do Unibave tem como objetivo "... promover a formação de profissionais do direito com visão crítica e conscientes de suas responsabilidades como agentes comprometidos com a transformação social, a consolidação dos valores da cidadania e o desenvolvimento regional sustentável." (Unibave, 2016, p. 7). Para assegurar essa formação, além de considerar demandas locais e globais, o curso prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades requisitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), entre as quais: pesquisar e utilizar a legislação, jurisprudência, doutrina e outras fontes do Direito, para a tomada de decisão que visem solucionar conflitos, que lhe é apresentado; utilizar-se do raciocínio jurídico, argumentação, persuasão e reflexão crítica; julgar e tomar decisões; dominar tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Há quatro anos, o primeiro autor deste capítulo foi convidado a lecionar no referido Curso de Direito, bem como no Curso de Engenharia de Produção. Entre questionamentos e anseios que acompanharam o período posterior ao convite, estavam as dúvidas sobre a forma de obter a atenção dos acadêmicos para o conteúdo a ser trabalhado, principalmente quando se tratavam de temáticas não vinculadas ao Direito.

Ao elaborar as primeiras aulas para a disciplina de Direito Industrial do Curso de Engenharia de Produção, foi necessário recorrer ao passado para lembrar como eram as aulas no curso de graduação, em especial, as que despertavam o interesse, motivando os estudantes a permanecer em sala de aula. As lembranças remetiam à posição individual de acadêmico e ao coletivo da turma, destacando preferências pelas disciplinas em que os docentes articulavam conteúdos curriculares e a realidade, buscando fazer do processo de ensino e de aprendizagem uma interação com a vida cotidiana.

As primeiras disciplinas como professor universitário do referido autor não foram no Curso de Direito, mesmo assim, uma das decisões foi adotar como técnica a interação e diálogo permanente em sala de aula e o uso exaustivo de exemplos reais, contextualizando o máximo possível o conteúdo programático com a futura vida profissional de cada acadêmico.

Por meio da participação em formações continuadas, foi possível ter acesso a ideia/conceito de projeto de ensino participativo, que em princípio causou certo receio, pois era uma forma de ensino totalmente diferente do praticado pela tradicional escola. Mas no que consistia esse ensino participativo, que o fazia tão diferente do tradicional? A diferença consistia em um aspecto que passou a ser fundamental: o processo de aprendizagem protagonizado pelo próprio estudante. No ensino participativo o protagonismo do estudante é acentuado em sala de aula ao assumir a responsabilidade sobre o desenvolvimento de suas competências, habilidades e atitudes.

Inicialmente, prevaleceu a insegurança em assumir um processo de transformação de aulas lineares em um processo interativo. Nesse sentido, inovar requisitava maior preparação, haja vista que a metodologia exigia que os instrumentos de ensino fossem aptos a alcançar os resultados pretendidos. Em que pese isso, foram adotadas algumas estratégias que passaram a ser fundamentais para que a mudança atendesse a formação do perfil do egresso previsto pelo Curso de Direito do Unibave, tais como as contextualizadas na sequência:

- *primeira etapa*: no início de cada aula passaram a ser apresentados textos curtos, relatando uma situação real permeada, em alguns momentos, por elementos fictícios, para despertar no acadêmico o desejo de dialogar e pesquisar para encontrar a resolução do conflito. Os textos eram apresentados logo no início da aula, por um tempo aproximado de até 15 minutos, para que em duplas ou trios os acadêmicos pudessem debater o problema, com todas as suas variáveis, a fim de identificar quais eram os conflitos jurídicos existentes e quais eram os conteúdos - jurídico material, processual, dentre outros -, que estavam envolvidos.

- *segunda etapa*: o retorno ao grande grupo implicava na socialização das descobertas, expressando posicionamentos em relação à situação-problema;

- *terceira etapa*: após a socialização, os estudantes confrontavam seus posicionamentos com o conteúdo curricular, apresentado por meio de aula expositiva-dialogada. Durante essa etapa, os acadêmicos passavam a compreender em que circunstâncias o conteúdo apresentado estava sendo utilizado para o exercício de interpretação e argumentação jurídica de acordo com o esperado na atuação profissional;

- *quarta etapa*: nos últimos 15 minutos de cada aula se retomava a situação-problema, estimulando que tecessem considerações a seu respeito.

Apesar de variações ocorridas em encontros com outras turmas e em relação ao trabalho realizado no Curso de Engenharia de Produção, a metodologia adotada segue sendo o principal meio facilitador de ensino utilizado no decorrer das aulas dos semestres mais recentes. Essa opção se deve à satisfação produzida na docência e em função da solicitação dos acadêmicos que sentem a necessidade de superar um modelo de educação que exige deles aquilo que Rosa, Basso e Borges (2009, p. 19) definem como uma posição

de inércia, preservada por meio de concepções pedagógicas que priorizem um ensino que não considera o "... contexto em que estão inseridos, sem relação com suas vidas, seus trabalhos, suas famílias, seus desejos..." Destaca-se que para os referidos é possível "... aprender com prazer, respondendo a desafios, solucionando problemas relacionados à própria vida ..." (p. 31).

Considerações finais

A transformação da prática pedagógica é uma necessidade assumida por docentes comprometidos com as demandas da sociedade atual e futura, não somente para se atingir os objetivos em sala de aula, mas também, para atender o que vem sendo requisitado fora da sala de aula. Nesse sentido, Morin (2009) lembra que, tanto a educação como o próprio docente precisam passar por um processo de ressignificação. Sem desconsiderar a importância das políticas públicas e de outras condições implicadas no contexto educacional, pensamos que o principal indutor dessa reformulação é o docente, por ter capacidade e oportunidade de fazê-la.

Considerando que, na formação do perfil do egresso, o Curso de Direito do Unibave busca, entre outras condições, assegurar uma sólida formação geral, humanística e axiológica, uma postura reflexiva e uma visão crítica, estimulando a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (Unibave, 2016), aulas expositivas se tornam insuficientes. Espera-se que o breve relato estimule a ampliação das possibilidades de assegurar aos estudantes seu protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

Brasil. (2004). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.* Brasília: Conselho Nacional De Educação - C**âmara De Educação Superior**.

González Velasco. J. M. (2012). Aplicações educativas da teoria transcomplexa. In: S. Torre, M. Zwierewicz e E. C. Furlanetto (Org.). *Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência.* (p. 75-98. 2012). Blumenau: Nova Letra.

Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 16ª ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rosa, J. B., Basso, N. R. S. e Borges, R. M. R. (2009). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica.* Porto Alegre: Edipucrs.

Unibave. (2016). *Projeto pedagógico do Curso de Direito.* Orleans: Unibave.

A UTILIZAÇÃO DA ARTE COMO FORMA INOVADORA NO ENSINO DA SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E PSICOLOGIA DO UNIBAVE

Greice Lessa
Juliana Natal da Silva
Lorena Paratella
Luciano Correa
Karla Pickler Cunha
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

Este estudo apresenta um relato de experiência sobre um projeto integrador que vinculou em sua temática o dia da luta antimanicomial. Realizado no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, em Orleans, Santa Catarina, o projeto envolveu os cursos de graduação em Enfermagem e Psicologia, bem como o Núcleo de Arte Educação – NAED.

O projeto teve a finalidade de sensibilizar os acadêmicos e a comunidade externa sobre as formas de assistência prestadas a pacientes psiquiátricos nos seus diferentes níveis de atenção à saúde, por meio de uma exposição artística com refe rência à Nise da Silveira e em comemoração ao dia da luta antimanicomial, data esta comemorada no Brasil em 18 de maio.

Além do viés interdisciplinar, a atividade se caracterizou como uma prática transdisciplinar por abordar aspectos que estão além, entre e através de diferentes disciplinas dos cursos de Enfermagem e Psicologia, condição implicada no conceito de transdisciplinaridade mencionado por Nicolescu (2014).

Nesse interim, a proposta foi dinamizada pelas disciplinas de Enfermagem em Saúde Mental I (Curso de Enfermagem), História da Psicologia; Saúde Mental Coletiva; Psicologia Ciência e Profissão I (Curso de Psicologia).

Além do estudo de questões teóricas e em relação à realidade, os acadêmicos interagiram com a comunidade e se envolveram em questões de cunho social, favorecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Trata-se, portanto, de uma proposta inovadora, comprometida com a história da saúde mental no Brasil e que destacou a evolução da visão sobre necessidades humanas e a importância de um tratamento adequado para cada caso.

Metodologia implicada

A extensão universitária configura-se como a troca de conhecimento entre comunidade e universidade. Esse processo articula senso comum e conhecimento científico (Brasil, 2012) e favorece o atendimento das demandas da realidade.

Na troca de saberes, os projetos de extensão colaboram para que o futuro profissional tenha uma aproximação com o mundo real, concreto. Nesse sentido, torna-se imprescindível estimular a participação dos acadêmicos em ações extensionistas, sobretudo quando apresentam cunho social, pois a interação contribui para formação de um profissional crítico e reflexivo, com uma concepção de mundo diferenciada (Oliveira e Almeida Junior, 2015).

Tendo como base essa perspectiva formativa, o projeto mobilizou os acadêmicos diante de questões sociais, buscando promover troca de experiências e saberes entre academia, sociedade e serviço e estímulo à sensibilização para questões relacionadas com a humanização em saúde mental. Nesse processo, o projeto foi desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos: a) pesquisa sobre as formas de tratamentos utilizados nas instituições de saúde e formas de prevenção de patologias mentais; b) elaboração de objetos

artísticos com referência nos trabalhos do Bispo do Rosário e Fernando Diniz, Adelina Gomes, pacientes de Nise da Silveira no Museu da Imagem do Inconsciente; c) exposição das obras de arte no campus do Unibave, reconstruindo o cenário do museu da imagem do inconsciente; d) realização de debate sobre a temática do projeto integrador com acadêmicos, profissionais de saúde e outros membros da comunidade.

Destaca-se que participaram do projeto profissionais do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do sul catarinense, bem como estudantes do Ensino Médio. Também participaram acadêmicos de outros cursos do Ensino Superior do Unibave, estimulando a interação entre estudantes da própria instituição.

No desenvolvimento da proposta, foram elaborados objetos artísticos com o propósito de evidenciar a contribuição da arte e da arteterapia para o processo terapêutico no decorrer da história da saúde mental. Essa atividade teve como objetivo desconstruir conceitos retrógrados como, eletrochoque, cubículo, lobotomia, condições sub-humanas de higiene, dentre outros, utilizados nos manicômios, além de favorecer a interação com a comunidade no âmbito da exposição.

Arte-educação na aprendizagem

Vigotsky (2009) reflete sobre a importância de um trabalho pedagógico que oportunize novas possibilidades de criação e de participação nas diversas culturas, trazendo o desenho como um elo entre o pensamento e a linguagem. Traz também a análise sobre as relações entre imaginação e realidade, mostrando como a primeira se apoia na experiência e como a experiência se apoia na imaginação, condição que desencadeia emoções.

Remetendo à realidade dos acadêmicos e da comunidade de uma forma geral, observa-se que as imagens fazem parte da vida no interior e no exterior da academia, contribuindo na formação humana. Nesse ínterim, a natureza apresenta seu aporte pela forma que a mesma se constitui, enquanto o artista cria símbolos representativos do que vê e sente, interpretando as complexidades do mundo, entre as quais situam-se os fenômenos sociais.

Dewey (2010) lembra que a arte não emprega meios puramente materiais para chegar a um fim puramente ideal. Na experiência estética, o material é o *lócus* do ideal, encarnando em si significados e valores. É isso que faz de um material um 'veículo' para que os fatos sejam incorporados ao resultado, como ocorreu no desenvolvimento do projeto integrador, quando a arte possibilitou um canal de comunicação capaz de estreitar os caminhos entre imaginação e realidade, possibilitando reflexões sobre as complexidades do mundo e estabelecendo um vínculo simbólico entre o conhecimento teórico, tornando-o inserido a uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

Promover educação inovadora é repensar a educação, é formar profissionais com olhar crítico, reflexivo e atuantes profissionalmente e humanitariamente, no sentido de favorecer a sustentabilidade da vida em suas diferentes formas. Nessa perspectiva, articular conteúdos curriculares e realidade por meio da arte, oportunizou aos acadêmicos, além de pesquisar, apropriar-se, criar e socializar obras e conhecimentos vinculados às demandas do entorno.

Além de promover a criatividade artística e estimular um olhar sobre a necessidade de processos de inclusão, o projeto impulsionou uma visão acerca da sustentabilidade em função do reaproveitamento de materiais alternativos na confecção dos objetos artísticos. Percebe-se, portanto, que a arte pode ser muito mais que um recurso pedagógico, ela pode ser um canal de comunicação capaz de estimular a consciência sobre a diversidade, despertando novos conceitos sobre a beleza humana.

Referências

Brasil. (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. In: Fórum *dos pró-reitores de extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.* Recuperado em 20 de junho de 2016, de http://www.guiacultural.unicamp.br/sites/default/files/2012-07-13-politica-nacional-de-extensao.pdf

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência.* São Paulo: Matins.

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: passado, presente y futuro. In: A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes.* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.

Oliveira, F. L. B e Almeida Junior, J. J. A. (2015). Motivações de acadêmicos de enfermagem atuantes em projetos de extensão universitária: a experiência da faculdade ciências da saúde do Trairí/UFRN. *Revista Espaço para a Saúde. Londrina. 16(1)*, p. 36-44.

Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: Livro para professores.* Tradução Zoia Prestes. Ática: São Paulo.

O AUTOCONHECIMENTO MOBILIZADO PELA FILOSOFIA DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE

Giovani Alberton Ascari
Centro Universitário Barriga Verde - Unibave
Orleans, Brasil

Introdução

O autoconhecimento está relacionado à consciência que cada pessoa tem sobre si, sendo também uma das condições que favorece a interação pessoal e profissional. Brandenburg e Weber (2005) lembram que o fato de se tornar consciente em relação aos próprios comportamentos traz vantagens como a sensação de liberdade, o autocontrole e a ampliação das condições para transformação de si mesmo.

Ao atuar no Ensino Superior, especificamente na disciplina de Filosofia, surgiu a possibilidade de estimular o autoconhecimento dos estudantes de diferentes cursos. A experiência sistematizada neste capítulo é resultado de um trabalho realizado em sala de aula, com o objetivo principal de possibilitar ao estudante o autoconhecimento e o conhecimento da forma que os demais membros da turma o caracterizavam.

Na realização da atividade foram articuladas especificidades dos estudantes e conteúdos curriculares, trazendo para o contexto da sala de aula a possibilidade de superar uma visão descontextualizada do ensino. A proposta foi intitulada 'Minha filosofia de vida' e priorizou o estudo de três grandes filósofos: Sócrates, Protágoras e Descartes.

Perspectivas filosóficas

Dentro do espírito do que Marcondes escreveu (2011), o projeto desenvolvido remonta às palavras do Oráculo e retomadas por Sócrates: 'Conhece-te a ti mesmo'. Trata-se de uma reflexão sobre si mesmo - entendendo preocupações, limitações, desejos, necessidades - que leva a um amadurecimento e uma vida mais equilibrada.

A mãe de Sócrates exercia o ofício de parteira. Como filósofo, Sócrates dizia que tinha uma missão semelhante à de sua mãe, ou seja, ele desempenhava o papel de parteiro, que por meio do diálogo estabelecido com seu interlocutor, o auxiliava a 'parir' sua própria verdade. Sócrates ajudava o interlocutor a trazer à luz (maiêutica) suas próprias descobertas, ideias, potencialidades, para que ele aprendesse sobre si. Como parteiro, portanto, Sócrates auxiliava o interlocutor nesse exercício do 'conheça-te a ti mesmo' (Rezende, 2005).

O diálogo socrático despertava no interlocutor um processo educacional de dentro para fora, tirando-o de sua sonolência existencial. É por isso que Sócrates também se comparava a um mosquito (Avrella, 2007), pois ele sentia que tinha a missão de 'acordar' as pessoas para a vida em sua plenitude.

Outro filósofo que deve ser lembrado é Protágoras. A base da filosofia dele está na máxima 'O homem é a medida de todas as coisas, daquelas que são por aquilo que são e daquelas que não são por aquilo que não são'. Ou seja, cada pessoa é a sua própria medida. Protágoras explica melhor:

Tal como cada coisa se apresenta para mim, assim ela é para mim, tal como ela se apresenta para você, assim ela é para você. Não é verdade que, por vezes, quando o mesmo vento sopra, um de nós sente frio e o outro não? E um o sente ligeiramente e o outro fortemente? Ora, neste caso diremos que o mesmo vento é, em si próprio, frio e não frio? Ou diremos que é frio para os que têm frio e não é frio para os que não têm frio? Conforme cada um percebe as coisas, assim é provável que elas sejam para ele. Tal como cada coisa aparece para mim, assim ela é para mim, tal como cada coisa aparece para ti, assim ela é para ti (Sofistas, 2005, p. 80).

Se cada pessoa é a sua própria medida, por consequência, nenhuma medida pode ser para todas as pessoas. As coisas vão, portanto, ser conhecidas e sentidas de modo

singular para cada ser.

Ainda nessa perspectiva filosófica, é oportuno lembrar também de Descartes, devido à importância que é dada por ele aos elementos biográficos, que nos permitem, entre outras condições, refazer o percurso de seu pensamento. Marcondes (2011, p. 73) lembra que na primeira parte do Discurso do Método Descartes afirmou: "Terei a satisfação de mostrar neste discurso os caminhos que segui, e de apresentar minha vida como em um quadro." O sentido do subjetivismo é destacado por ele pelo uso sistemático da primeira pessoa do singular, representando a busca no indivíduo, no sujeito pensante, da fonte do conhecimento.

Mas depois que por alguns anos, apliquei-me a estudar no livro do mundo, e a procurar adquirir alguma experiência, tomei um dia a decisão de estudar também a mim próprio e de empregar todas as forças de meu espírito na escolha dos caminhos que devia seguir (Descartes *apud* Marcondes, 2011, p. 74).

Para atender à dimensão filosófica apontada por Sócrates, Protágoras e Descartes, desenvolveu-se a atividade de ensino chamada 'Minha filosofia de vida'. Sistematizada na sequência, a experiência promove a aproximação da realidade dos estudantes e o conhecimento priorizado na disciplina de Filosofia.

Minha filosofia de vida: a experiência

A dinâmica da atividade 'Minha filosofia de vida' se desenvolveu da seguinte forma: cada estudante apresentou para os demais colegas sua filosofia de vida, dispondo para isso de um tempo que não ultrapassasse 10 minutos. É um tempo muito breve, pois ninguém apresenta em tão pouco tempo algo que é bem mais amplo e complexo como é a 'filosofia de vida' de uma pessoa. Ainda assim, esse tempo permitiu abrir uma pequena janela, como que uma aresta por onde a pessoa se deixa olhar, sendo essa uma condição imprescindível para aprofundar o autoconhecimento.

A forma de apresentação da filosofia de vida foi alternativa: poderia ser por meio da música, de um texto elaborado pelo estudante, de fotos apresentadas em *datashow*, mostrando a história da pessoa e como seus pensamentos foram se formando ao longo do tempo. Também pôde ser feita a partir de um acontecimento marcante que a pessoa viveu e que mudou sua visão de mundo. As possibilidades de apresentação da filosofia de vida foram as mais amplas possíveis para expressar a singularidade de cada estudante.

A partir dessa atividade inicial, os trabalhos prosseguiram para conhecer também a percepção dos demais estudantes, condição que possibilitou o confronto de percepções e a reflexão sobre como cada um se vê e como é visto pelos outros. Nesse ínterim, a atividade favoreceu o autoconhecimento acompanhado da visão em relação a essa condição expressada por filósofos implícitos na ementa da disciplina.

Nesse processo, 'Minha filosofia de vida' se articulou com Oráculo por referenciar a expressão 'conhece-te a ti mesmo'. Tal exercício filosófico pede ao estudante uma atitude de introspecção, uma viagem à sua interioridade, para que nessa busca subjetiva, perscrutar com maior profundidade, seus valores, princípios, enfim, seu modo de ser e de existir.

Na mesma direção, foi ao encontro da visão de Protágoras de que cada pessoa é singular, única, com sua própria história, suas descobertas, encontros e desencontros, com sua visão de mundo, seu jeito de ser e de viver.

Nesse sentido, cada um vê o mundo não como ele é, mas como cada pessoa tem sua representação de mundo, que é única. Provavelmente, a representação individual poderá convergir com a de outros em alguns aspectos, mas jamais teremos duas pessoas iguais em tudo. Filosoficamente, é importante descobrir o que temos em comum, mas respeitando as diferenças, singularidades, aproveitando para ampliar o olhar com os outros, assim como faz a coruja que é símbolo da filosofia, porque uma de suas características é um olhar de totalidade.

'Minha filosofia de vida' também atendeu às perspectivas de Descartes, pois assim como ele, o estudante, por meio de sua subjetividade, de seus elementos biográficos nos mostra o caminho por onde seu pensamento e seu ser foram se formando, na medida em que ele também é objeto de sua própria busca.

Considerações finais

Além de estimular o autoconhecimento, a realização da atividade contribuiu para que os estudantes compreendessem os conteúdos curriculares a partir de seus próprios posicionamentos. Essa atividade inicial facilitou transitar pela perspectiva socrática do autoconhecimento, estimulando o estudante a analisar a si mesmo de dentro para fora, retornando à sua essência, como também permite a ele expressar sua singularidade, seu jeito único de sentir e de ver as coisas conforme sugeriu Protágoras, além de fazer de si um objeto de sua própria busca, assim como propôs Descartes.

Essa atividade foi realizada em diferentes turmas e os resultados foram bem avaliados. Os estudantes perceberam que a atividade os ajudou a se conhecerem melhor, também como turma, aumentando a amizade e o respeito, além de proporcionar um conhecimento maior de si mesmos.

Referências

Avrella, S. A. (2007). *Defesa de Sócrates*. Curitiba: Editora Elenco.

Brandenburg, O. J. e Weber, L. N. D. (2005). Autoconhecimento e liberdade no behaviorismo radical. *Psico-USF. 10(1),* p. 87-92.

Marcondes, D. (2011). *A Filosofia: o que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar.

Rezende, A. (Org.) (2005). *Curso de Filosofia.* Rio de Janeiro: Zahar.

Sofistas. (2005). *Testemunhos e Fragmentos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.