

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

3º CONGRESSO UNIVERSITÁRIO

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

AS RELAÇÕES DE PODER E TROCA DE CONHECIMENTO

CURSO MODULAR DE CAPACITAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Pré-tese do Câmpus Universitário de Pontes e Lacerda, apresentada à Comunidade Acadêmica para apreciação, discussão, validação e posterior encaminhamento às demais etapas do 3º. Congresso.

Pontes e Lacerda, 2017.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros aqui relacionados são autores dessa pré-tese e têm ciência de seu conteúdo e autorizam seu encaminhamento e publicação conforme previsto no Regimento do 3º Congresso Universitário da UNEMAT.

Juliana Susan Marçal Poetta

Yara Fernandode Oliveira.

Alex Renazzo Tautares

NOME(POR EXTENSO)/DISCENTE

Junio Cesar Martinez

João Paulo Geni
João Mauro da Silva Penedo

NOME(POR EXTENSO)/DOCENTE

Náemi Andruga de Almeida Paiva

Olivia Yara dos Santos Silva

Tatiane Soares de Souza

NOME(POR EXTENSO)/PTES – PROFISSIONAIS TÉCNICOS



EIXOS TEMÁTICOS – Conforme Anexo II da Resolução 015/2016-CONSUNI
<p style="text-align: center;">EIXO I – Graduação</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Inovações curricularesb. Formas de Ingresso e Permanência dos acadêmicosc. Oferta de Cursos
<p style="text-align: center;">EIXO II - Pós-Graduação</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Políticas de consolidação da Pós-Graduaçãob. Expansão da Pós-Graduaçãoc. Relação Graduação e Pós-Graduaçãod. Financiamento da pós-graduação
<p style="text-align: center;">EIXO III – Pesquisa</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Políticas de Pesquisab. Consolidação de Núcleos, Grupos e Centros de Pesquisasc. Fomento de Pesquisas e Bolsas de IC
<p style="text-align: center;">EIXO IV - Extensão e Cultura</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Fortalecimento da Cultura na Universidadeb. Programas de Esporte para a Qualidade de Vida da Comunidade Acadêmicac. Fortalecimento da Extensão Universitáriad. Prestação de Serviços/Empresa Junior/Incubadoras de Empresas/Ligas Acadêmicas
<p style="text-align: center;">EIXO V – Gestão</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Organização Institucionalb. Processos eleitoraisc. Políticas de Qualidade de Vida e Valorização Profissional do Servidord. Infraestrutura
<p style="text-align: center;">EIXO VI - Política Estudantil</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Política de Apoio Estudantilb. Políticas de Qualidade de Vida e Valorização dos acadêmicosc. Práticas de Inclusão universitária
<p style="text-align: center;">EIXO VII - Política de Financiamento</p> <p>Sugestão de temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Financiamento

C. EIXOS TEMÁTICOS QUE FAZEM PARTE DESTA PRÉ-TESE

- (X) Eixo 1 – Graduação
- (X) Eixo 2 – Pós-graduação
- (X) Eixo 4 – Extensão e Cultura
- (X) Eixo 7 – Política de Financiamento

RESUMO

Esta proposta visa atender os anseios da comunidade acadêmica, que tem convivido com as falhas de formação didática e de nivelamento do corpo docente, principalmente em cursos de bacharelado, mas não descartando também a ocorrência nos cursos de licenciatura. O tema é imperativo, uma vez que lecionar e ensinar pode ser mais do que um dom ou vocação, pode ser uma arte performática, onde quase tudo pode se criar, se reinventar, se experimentar.

Palavras-chave: capacitação, didática no ensino superior, relação professor-aluno.

Introdução

O escopo geral desta pré-tese é promover discussões e reflexões relacionadas à função docente no contexto da universidade, visando desenvolver um curso de capacitação denominado Didática no Ensino Superior, para melhorar a formação dos profissionais.

A ideia, a princípio é capacitar o professor a como criar bases didático-pedagógicas em suas disciplinas, bem como de, interdisciplinarizar seus conteúdos com outros ramos do conhecimento, além de incentivá-lo a planejar, intervir e avaliar o processo ensino-aprendizagem dos discentes.

Necessariamente, acreditamos que a chave da ignição que faz ligar, ativar ou despertar o aluno para o saber, primeiramente, é o professor. Por isso, desejamos propor essa nova maneira de expansão cognitiva e crescimento intelectual para ambos os lados, procurando o equilíbrio certo para uma relação saudável entre professor-aluno-conhecimento.

É indiscutível que a Universidade do Estado de Mato Grosso possua ótimos professores, tanto na área de bacharelado, quanto na de licenciatura plena ou curta. Mas, talvez este profissional tenha sido formado para trabalhar em uma empresa, não estando devidamente capacitado para a sala de aula. E, mesmo os que são formados para a carreira docente, muitas vezes, carecem de métodos ou instrumentos adequados ao seu ensino. Como o processo de ensino-aprendizagem não é simples, é pertinente que o professor esteja em constante aprendizado que possa auxiliá-lo a fazer a cognição, a mediação entre a pragmática e a prática, o léxico e a técnica, o discurso e a escrita, bem como em todos os demais contextos relevantes para a sua atuação como docente.

Objetivos

Analisar o papel do professor em sala de aula, aliados aos seus métodos pedagógicos, repensando a conduta sócio-educativa no ambiente universitário, de forma a permitir que o professor entenda o que é didática no ensino superior, a fim de que todos se beneficiem dela na prática.

Repensar ou promover a reflexão do docente no que tange as referências ou o arcabouço teórico no fazer didático-pedagógico, bem como, estabelecer princípios norteadores mais humanizadores e próximos da realidade discente.

Desenvolver um senso crítico pedagógico e reflexivo quanto o fazer pedagógico, apontando quais tipos de ações são viáveis de se aplicar em sala de aula.

Não obstante, sugerimos que o docente seja capacitado a criar material didático para suas aulas, a fazer um plano de ensino que possibilite a inclusão digital dos acadêmicos e a propor métodos de socialização para intercalar o ensino da disciplina para que não seja somente a expositiva.

Por fim, conduzir o professor à seara da interdisciplinaridade, fazendo com que o mesmo possa ultrapassar as barreiras do processo ensino-aprendizagem e se aventurar pelo desconhecido, de modo a compartilhar o mesmo senso de bravura e ousadia para com seus alunos, e que os mesmos se possibilitem teletransportar para este mundo onde acontece a troca empírica do saber e do pensamento.

Metodologia de construção da pré-tese

A presente pré-tese nasceu a partir dos anseios acadêmicos de propor uma revolução nos métodos atuais de ensinar. Foi pensada em diversos encontros com os GTs de criação (Graduação e Política Estudantil), principalmente, num grupo seletivo de alunos que se sentiram cansados de ver, a cada ano, professores cometendo os mesmos erros e impondo as mesmas atitudes didáticas, sem oportunizar o diálogo sócio-cognitivo entre professor e aluno.

Justificativa

Foram sistematizados textualmente o tópico objetivos porque não os qualificamos e nem os dividimos, como gerais e específicos. Os mesmos foram

organizados de uma maneira mais genérica; cabendo futuramente, aos responsáveis por implantarem o curso de didática no ensino superior, a pontuarem mais estritamente os objetivos que vão estar atrelados diretamente às relações do corpo docente e discente.

Contemplamos os eixos 1 (Graduação), 2 (Pós-graduação), 4 (Extensão e Cultura), 7 (Política de Financiamento); porque acreditamos que a implantação de uma macro-política bem amarrada tematicamente pode propiciar maior probabilidade e estabilidade de implantação pelos campi da instituição. Inicialmente, a proposta consiste na criação de um curso modular de 40 horas, para melhor capacitar ou reciclar a prática docente dos cursos de bacharelado e licenciaturas da universidade.

A Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, possui este curso como componente primordial para os profissionais que se encontram em estágio probatório na instituição e que precisam ser avaliados conforme o art. 4 da Resolução CONSEPE nº 24. A UFMT divide o curso em 40 horas – modular, sendo 24 presenciais e 16 semipresenciais, em cuja avaliação final, deve-se entregar um artigo científico versando sobre o ensino de graduação na área de atuação do docente em questão; dando a entender a seguinte conclusão: de que basicamente, tal artigo mescla um relato reflexivo de experiências quanto o “ser” professor universitário e uma implícita proposta quanto ao “fazer” didático que possa incrementar e melhorar a sua prática docente.

Aduz o art. 3º, incisos III e o XI da LDB (Lei 9.394/1996):

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

[..]

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira preceitua subjetivamente na academia, os princípios do livre pensamento e da livre convicção ideológica, preponderada a partir de um comportamento tolerante e que beneficie o meio acadêmico; portanto, o precípua pluralismo de ideias, complementa-se com as diversas concepções pedagógicas que adquirimos ao longo da vida. Portanto, o inciso XI, principia ser vital esta vinculação empírica das três bases formadoras da razão humana: a escola, o trabalho e a sociedade.

Não obstante, o art. 53, inciso III, da LDB nº 9.394/96, do Capítulo IV Da educação superior, preceitua

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Destarte, o art. 63, inciso III, da mesma lei dispõe que

Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Portanto, se a própria LDB, lei máxima que norteia a educação brasileira, garante autonomia às universidades para que as mesmas desenvolvam programas e cursos que melhorem a rotina acadêmica e a prática docente; por quê não deveria a UNEMAT, por meio de seus representantes, aprovar esta pré-tese que tanto enseja uma revolução no âmbito de ensino-aprendizagem universitária? Eis uma questão a ser considerada e pensada, pois nós do Gt – Graduação e Política Estudantil, pensamos que só há uma maneira de mudar a situação na qual vivemos, unindo forças com aqueles que podem tornar nossos pensamentos em realidade. E neste momento o Congresso Universitário é propício para esta mudança.

Em tese, esta proposta visa valorizar tanto o saber notório do professor a cerca dos conteúdos e valorizar a sua carreira como docente, bem como compreender as preocupações do aluno, valorizando-o e levando em consideração a sua base empírica. É assim que se expande o átomo do conhecimento, é assim que se flui a diversidade.

Conclusões/Proposições

Eixo	Proposição	Objetivos	Meta	Estratégia
Graduação	Criação de um Curso Modular de Capacitação de Docente chamado	Capacitação docente quanto as práticas atuais e inovadoras que possibilitem	Atingir todo o corpo docente conforme a estipulação	Montar e designar um grupo de professores

	Didática no Ensino Superior, destinado aos professores efetivos com mais de 3 anos de exercício e interinos com mais de 6 meses de exercício.	atender as demandas atuais no processo de ensino/aprendizagem	inicial: professores efetivos acima de 3 anos e interinos acima de 6 meses de docência na instituição.	especializados na área para ministrar os módulos.
Pós-graduação	Ao final do curso de didática no ensino superior, os professores terão que redigir um artigo científico ao qual, possivelmente poderá ser publicado em um periódico ou revista da UNEMAT. Importante para o currículo do docente.	Repensar a conduta sócio-educativa no ambiente universitário.	Incentivar possivelmente os professores interinos a ingressarem nos cursos de mestrados e doutorados para futuramente prestarem concurso e se tornarem efetivos.	Conseguir a adesão de professores convidados de outras instituições para ministrar parte do curso. Por exemplo, firmar convênio com a UFMT.
Extensão e Cultura	Abrange também o eixo extensão e cultura, pois trata de um curso que respeita a independência institucional e livre-razão dos professores em potencializar possíveis projetos didáticos.	Desenvolver um senso crítico pedagógico e reflexivo quanto o fazer pedagógico, apontando quais tipos de ações são viáveis de se aplicar em sala de aula.	Aproveitar a bagagem teórica e cognitiva dos professores e dos alunos, desenvolvendo projetos didáticos, cursos de extensão, grupos de estudos direcionados a interação professor-aluno.	Propor a criação interinstitucional de seminários, palestras, referente ao tema.
Financiamento	Dotação orçamentária que será destinada	Pleitear junto à instituição um fundo	Possibilidade de recursos	Para que os recursos não

	<p>para esta capacitação, em função da modalidade determinada para o curso, como por exemplo, se totalmente presencial ou metade: presencial e semipresencial (através do uso de plataformas digitais).</p>	<p>fixo para o custeio do curso, bem como pagar professor convidado de outras instituições e que possam palestrar e compartilhar experiências com os docentes desta instituição. Cobrir despesas quanto ao material que será disponibilizado aos professores, como livros, apostilas e audiovisuais sobre os conteúdos do curso.</p>	<p>financeiros fixos e materiais por meio de edital licitatório.</p>	<p>sejam extraviados ou que não cheguem ao seu destino, será necessário montar uma comissão orçamentária que traçará metas e orçamentos para conseguir o dinheiro e financiar o curso.</p>
--	---	--	--	--

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 de Maio/ 2017.

Curso de Docência no Ensino Superior. Pró-reitora de Ensino e Graduação – PROEG/UFMT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/11234/proeg>>. Acesso em: 15 Maio/2017.

Anexo 1

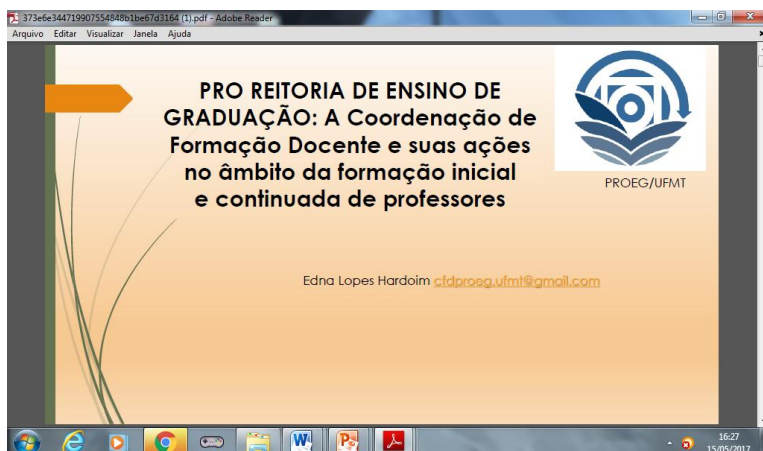


Disponível

em:

<http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/71892c056bb98f8fdcd877612101cc06.pptx>

Anexo 2



Disponível em: <http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/373e6e344719907554848b1be67d3164.pdf>.

A construção da identidade docente

Delarim Martins Gomes*

1. O nobre e os operários¹

Certa vez, um nobre, ao entrar em uma cidade medieval, deparou-se com uma grande construção.

Parou diante de um operário e perguntou-lhe:

– *O que está fazendo?*

– *Assentando tijolos.*

Continuando seu passeio, o nobre visitante fez a mesma pergunta a um segundo operário, recebendo como resposta:

– *Construo uma parede.*

Mais adiante, fez a indagação a um terceiro trabalhador e teve como resposta:

– *Construo uma catedral!*

E você, professor, *o que você faz?*

Talvez, a resposta mais comum seja: *dou aulas*. Mais raramente, alguém dirá: formo profissionais ou educo cidadãos.

Vou, então, enunciar a primeira percepção sobre a construção da identidade docente tomando emprestada uma formulação de Protágoras, pensador grego (490 a.C. a 415 a.C.): "O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são enquanto são; das coisas que não são enquanto não são". Vou, também, estabelecer um pressuposto: vamos pensar não a globalidade da identidade de cada pessoa, mas uma de suas dimensões atuais: "a identidade docente", que pode ser construída, desconstruída, reconstruída...

Agora, posso fazer breve imersão na afirmação de Protágoras, começando pela primeira parte: "o homem é a medida de todas as coisas", isto implica que é a medida de si

* Doutor em Educação pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC). Professor de Organização e Gestão da Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Área de pesquisa: Gestão e organização da educação, competência e habilidades. delarim@hotmail.com.

¹ Adaptado de: <<http://masonic.com.br/trabalho/catedral.html>>, acesso em: 22 mai. 2015.

mesmo, ou seja, um estranho ser que inventa as medidas para si mesmo, mede-se com as medidas inventadas e, até mesmo, muda as medidas enquanto se mede.

Vamos exemplificar, tomando o nosso contexto: “o docente é a medida de si mesmo”:

- Um “dador” de aulas;
- Um formador de profissionais;
- Um formador de cidadãos.

Como se percebe, facilmente, a afirmação de Wittgenstein (1968, p. 111) tem muita propriedade: “Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo”.

Um observador desatento não vê diferença nessas três medidas de si, mas, em pouco tempo, os acadêmicos que estão em nossas aulas sabem que esses docentes são habitantes de mundos diferentes. Contudo, interessantemente, esse ser estranho – o professor – que mede a si mesmo, na diacronia de um semestre letivo, pode ser medido por esses três sistemas de medida, não necessariamente conversíveis um ao outro. Com outras palavras, dentro de cada um de nós habitam o “dador” de aulas, o formador de profissionais e o formador de cidadãos. Creio que enquanto um está ativo os outros estão sonolentos ou adormecidos. Talvez, a questão de identidade docente, desta perspectiva, seja apenas uma escolha de qual destes docentes escolhemos manter acordado por mais tempo em nossa atuação profissional.

Deste ponto de vista, por inusitado que pareça, “o que eu escolho fazer e, de fato, faço, constitui minha identidade”. Na literatura mundial, o livro mais fascinante que conheço para ilustrar esta afirmação é *A Metamorfose* de Franz Kafka (1883-1924). Sinteticamente, a obra descreve a transformação de um burocrata de escritório em enorme inseto. Trata-se, em uma das interpretações possíveis, da alegoria do processo lento, mas inexorável, pelo qual a atuação meramente burocrática sequestra a alma humana do funcionário e o transforma em asqueroso inseto. Possivelmente, trata-se de um ameaça a todo funcionário público, sobretudo os que trabalham em regime de dedicação exclusiva, na medida em que isto representa uma bolha de segurança que pode ser uma ameaça à humana tentativa de buscar ser diferente para, contraditoriamente, continuar sendo quem é, mas diferente do que sempre foi: pessoa existente; não inseto insistente². O que nos faz seres humanos é a possibilidade de ser diferente. E, acredito, só abandonamos a nossa zona de conforto para buscar “ser diferente” quando, de alguma forma, somos ameaçados.

Não tenho certeza de que seja apropriado, mas tão logo tive contato com o conceito de “Jornada do Herói” foi na construção da identidade docente que pensei. Talvez a concepção de “herói” e, mais, a proposta de nos reconhecermos como heróis possa ser algo bastante

² Os filósofos, sobretudo existencialistas, enfatizam que a existência é, como indica a etimologia da palavra, ex – para fora; daí a afirmação filosófica de que existir é “sair de si” ao que acrescento que o antônimo, nessa perspectiva é o in – para dentro, ou seja, filosoficamente, “permanecer em si”.

complicado. Contudo, proponho que cada um, ao assistir ao breve vídeo, adote a postura proposta por Michel Foucault: “perguntar-se se as coisas não poderiam ser diferentes do que sempre foram” e, acrescento, talvez melhores. Ou seja, por que não me pensar, ainda que por poucos minutos, como herói de mim mesmo ou, talvez, de algum discente.

Projetar “A jornada do herói”.³

Sumariando as ideias iniciais:

- A identidade docente é construída;
- A construção da identidade é um processo que sintetiza iniciativas do sujeito docente e do meio funcional no qual vive;
- Se, nessa construção, as forças mais ativas forem o funcional/burocrático há o risco de se afigurar o professor/inseto;
- Se, nessa construção, as forças mais ativas forem a “invenção de si”, como docente, há a possibilidade de se afigurar o professor/educador⁴, herói de si mesmo;
- Para que não fiquem dúvidas, entendo que a identidade é mais profunda que “mudança de formas”, contudo, o que aparece é a “forma de ser”, que me permite acesso à identidade: minha e do outro.

2. Eu sou eu e a minha circunstância⁵

Apesar da afirmação de Sartre de que o ser humano é o único construtor da própria essência (L'APICCIRELLA), ou seja, para o nosso caso, da própria identidade docente, julgo que Ortega y Gasset, um filósofo espanhol, igualmente existencialista, aproxima-se mais à compreensão de que nossas escolhas estão sujeitas às condições do nosso entorno: não somos quem queremos ser, quem escolhemos ser, ou, talvez, melhor, quem podemos escolher ser.

Para aplicarmos isto, recorro a dois vídeos que se complementam⁶. Tratam da “Janela Johari”, ferramenta criada, em 1955, e utilizada difusamente no contexto empresarial. Imaginada por dois psicólogos, Joseph Luft e Harry Ingham, que juntaram seus nomes e a aparência do gráfico para nomear o instrumento de Janela Johari. Observe a concepção deles:

³ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2zTwB1eI2g>. Na internet há vastas chamadas, em texto e vídeo, para esse tema.

⁴ Para diferenças entre professor educador, sugiro a leitura de “Sobre jequitibás e eucaliptos – amor” (Alves, 1980).

⁵ Ortega y Gasset, citado por Santos (1999, p. 62).

⁶ Janela de Johari (2014a) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rsUz3sIeF78>.

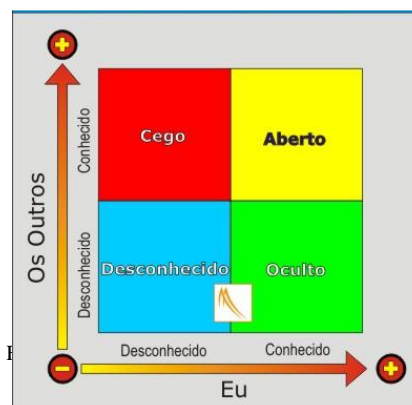
<p>Primeiro passo (Figura 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cada um de nós tem consciência parcial do que estamos fazendo e porque o fazemos; – Cada um de nós, também, desconhece, parcialmente, o que estamos fazendo e porque o fazemos. 	<p>Figura 1 – (Des)conhecido por mim</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Conhecida por mim</th> <th>Desconhecida por mim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Conhecida por mim</th> <td style="background-color: red;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> </tr> <tr> <th>Desconhecida por mim</th> <td style="background-color: red;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Adaptação do autor</p>		Conhecida por mim	Desconhecida por mim	Conhecida por mim			Desconhecida por mim		
	Conhecida por mim	Desconhecida por mim								
Conhecida por mim										
Desconhecida por mim										
<p>Segundo passo (Figura 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> – As pessoas que nos cercam têm consciência parcial do que fazemos e do porquê; – As pessoas que nos cercam, também, desconhecem parcialmente, o que fazemos e porquê. 	<p>Figura 2 – (Des)conhecido pelos outros</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Conhecida por mim</th> <th>Desconhecida por mim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Conhecida pelos outros</th> <td style="background-color: green;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> </tr> <tr> <th>Desconhecida pelos outros</th> <td style="background-color: green;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Adaptação do autor</p>		Conhecida por mim	Desconhecida por mim	Conhecida pelos outros			Desconhecida pelos outros		
	Conhecida por mim	Desconhecida por mim								
Conhecida pelos outros										
Desconhecida pelos outros										
<p>Terceiro passo (Figura 3):</p> <p>Se juntarmos as figuras, temos a Janela Johari, constituída de quatro intercruzamentos.</p> <p>Quadrante 1 – O que e porque faço é parcialmente conhecido por mim e pelos outros;</p> <p>Quadrante 2 – O que e porque faço é parcialmente desconhecido por mim e conhecido pelos outros;</p> <p>Quadrante 3 – O que e porque faço é parcialmente conhecido por mim e desconhecido pelos outros;</p> <p>Quadrante 4 – O que e porque faço é parcialmente desconhecido por mim e desconhecido pelos outros.</p>	<p>Figura 3 – Janela Johari</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Conhecida por mim</th> <th>Desconhecida por mim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Conhecida pelos outros</th> <td style="background-color: yellow; text-align: center;">1</td> <td style="background-color: red; text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <th>Desconhecida pelos outros</th> <td style="background-color: green; text-align: center;">3</td> <td style="background-color: blue; text-align: center;">4</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Adaptação do autor</p>		Conhecida por mim	Desconhecida por mim	Conhecida pelos outros	1	2	Desconhecida pelos outros	3	4
	Conhecida por mim	Desconhecida por mim								
Conhecida pelos outros	1	2								
Desconhecida pelos outros	3	4								

Com essa compreensão inicial, vamos ao segundo vídeo, o qual nos provê suporte para reinterpretar a “Janela Johari”, aprofundando a compreensão da construção da identidade docente. A Fig. 4 mantém as cores da Fig. 3, mas os quadrantes estão em posições diferentes.

Para Faria (2006), Figura 4,

- O seu “**Eu aberto**” refere-se ao que, em você, tanto você quanto os outros conhecem e percebem;
- O seu “**Eu oculto**” refere-se ao que, em você, só você conhece;
- O seu “**Eu cego**” refere-se ao que, em você, você não conhece, mas os outros conhecem ou percebem;
- O seu “**Eu desconhecido**” refere-se ao que, em você, nem você e nem os outros têm acesso.

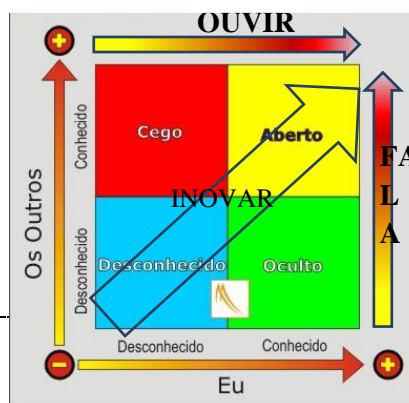
Figura 4 – Múltiplos eus



Com a advertência de que há divergência quanto à nomeação dos “eus” reportados nas Figura 4 e a divulgada pelo vídeo Janela de Johari (2014), da Escola da Voz, aprendemos com Eduardo Abreu, duas informações relevantes:

- A “região da identidade” mais confortável para se habitar é o “eu aberto”;
- Há possibilidade de ampliar essa região.

Figura 5 – Falar e ouvir



Fonte: adaptação do autor

Como alterar os diferentes “eus” e reconstruir a própria identidade?

– Com três atitudes!

Primeira atitude: é possível ampliar o “Eu aberto” falando de si para os outros com o intuito de possibilitar que os outros te conheçam melhor e, assim, reduzam o desconhecimento sobre você, ou seja, o falar amplia o “eu aberto” com a redução do “eu oculto”. No entanto, convém observar que todos temos os nossos segredos e não temos interesse em revelá-los, ou seja, é interessante preservar parte do espaço oculto. Enfim, é saudável manter a dialética entre o “eu aberto” e o “eu oculto” e ela só é possível se os dois espaços existirem. Concretamente, é necessário que o aluno, saiba, de mim mesmo, que professor sou eu, para comparar com a “ficha” que os colegas dos anos anteriores passaram a meu respeito.

Segunda atitude: é possível diminuir o “Eu cego” ouvindo os outros com o objetivo de conhecer-se melhor e assim reduzir o desconhecimento da sua própria imagem, ou seja, o ouvir amplia o “eu aberto” com a redução do “eu cego”. É oportuno lembrar que nunca se tem controle total sobre a imagem que os outros fazem sobre mim, isto é, o espaço cego nunca

desaparecerá. No entanto, saber o que os outros “pensam sobre mim” permite, através dos devidos filtros, reconstruir o meu “eu aberto”. O que não passar pelo filtro, poderei, se for do meu interesse, tomar como objeto da “fala” em um processo de divulgar o meu “autêntico eu” em contraposição à “imagem do meu eu”.

Terceira atitude: é possível diminuir o “Eu desconhecido” inovando, buscando respostas para questões não respondidas, para ações não experimentadas, o que você pode fazer com que você descubra capacidades que nem supunha ter; isso pode reduzir o “eu desconhecido” e, conseqüentemente, ampliar o “eu aberto”⁷.

Posso, agora, enunciar possíveis aplicações deste instrumental para inspirar possíveis utilizações na refinação da construção da identidade docente. Primeiro, assumo que você esteja de acordo que a sua identidade docente está em construção e que você quer “algo mais” do que “assentar tijolos” ou “dar aulas”.

Ponto de partida: quem são os “outros”? Considerando a função ensino: alunos, colegas, coordenador, chefe de departamento ou unidade, etc. Considerando a função pesquisa: colegas de grupos de pesquisa, rede de pesquisadores, gestores de instituições de fomento e comitês de publicações científicas, et. Considerando a função extensão: público alvo de programas/projetos de extensão, colegas de execução do programa/projeto de extensão, etc.

Como se realiza o falar, o escutar e o inovar, a título de exemplo, na função docente em relação ao um dos tantos “outros”, o aluno?

Nessa função, há três instâncias: o ensino, a aprendizagem, a avaliação. Inicialmente, é importante “falar por escrito” sobre o que, você docente, espera em relação a cada um desses itens, mediante divulgação do Plano de Ensino, contrato didático, postagens no AVA, esclarecimentos na introdução de cada aula, entre outros meios. O que tenho percebido, é que essa fala geral não atende a todos, o que exige a disposição de responder e-mails, responder a perguntas por mais de uma vez.

Neste semestre tentei o grupo no WhatsApp e não “dei” aulas; propus e acompanhei roteiros, na tentativa de criar situações de aprendizagem. Todo esse processo de fala, retomado com cada nova turma, tem a função de jogar luz sobre o “eu oculto docente”, pois muitas coisas que, a cada um de nós, parecem evidentes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação... não o são para nossos alunos. Ocorre que nossos alunos têm “múltiplas subjetividades” discentes, em

⁷ É possível, também, ampliar o espaço aberto, diminuindo o espaço desconhecido mediante recursos a autorreflexão, e à análise com suporte de psicanalistas. Quanto ao “eu oculto” parece-me que é saudável conservá-lo, pois somente em situações específicas – profissionais ou não – é que tomamos a decisão de o revelar a poucas pessoas.

razão das diferentes histórias de cada um. Ou seja, não tenho certeza de que haja evidências claras do que é ser estudante, compartilhadas por todos eles. Portanto, é bom não contar com elas; é preciso “falar”, por escrito e oralmente, mesmo porque as expectativas dos colegas que trabalham com a mesma turma podem ser diversas das minhas expectativas e o aluno pode confundir-se ou aproveitar-se dessas diferenças.

Também, a título de exemplo, é importante escutar o aluno, como processo de redução do “eu cego docente”. Há, similarmente à fala, variados processos de escuta: diálogo com o aluno em sala, orientações de estudo, comunicação por e-mail, avaliação ao final da disciplina, escrita ou oral. Nesta última situação, não se esqueça: é hora de ouvir; não justifique ou se contraponha ao aluno antes de que todos esgotem a possibilidade de fala; só ao final de todas as falas, se achar conveniente, exponha os seus pontos de vista. Como resultado das avaliações, tenho até um arquivo de elogios, mas, o que mais me tem ajudado são as observações, sugestões e críticas. A UFMT tem um programa de avaliação de disciplina e você pode incentivar os alunos a dela participarem e, depois, obter, na coordenação de curso, as avaliações feitas sobre o seu trabalho docente.

Por último, de um semestre para outro, busque inovar. Crie uma situação de aprendizagem diferente, um conteúdo novo ou uma nova forma de avaliação. Ou seja, procure criar situações que exijam, de você, a utilização de soluções diferentes e, nesse processo, pode ser que você descubra que é capaz de realizar coisas inimagináveis. Ou seja, como estava escrito em um biombo antes da reforma do aeroporto de Várzea Grande: “não sabíamos que era impossível, então viemos e fizemos”; adaptando, “ignore as impossibilidades, e tente” isso pode resultar na redução do “eu desconhecido” e na ampliação do “eu aberto”.

Em resumo, falar aos outros, ouvir os outros e inovar na própria atividade docente são a argamassa que possibilitam a construção diacrônica da identidade docente.

3. Os três saberes constituintes da identidade docente

Ao início desta exposição citei Protágoras: "O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são enquanto são; das coisas que não são enquanto não são". De certo modo, até agora, teci comentários à primeira parte da proposição. Passarei à segunda: “das coisas que são enquanto são”.

Na contramão de numerosos intérpretes que entendem a assertiva do filósofo como relativismo radical, penso que a segunda parte da afirmação se contrapõe a esse entendimento de relativismo absoluto. Esta parte, no meu entendimento, chama a atenção para a perspectiva de que existe uma realidade externa que resiste à “medição” do sujeito, o qual, embora continue sendo quem tem o poder de inventar a medida só pode inventá-la porque reconhece a existência de uma realidade para além de suas medidas.

Bem, e o que existe, para além dos diferentes “eus” docentes e que são, também, importantes para a construção da sua identidade docente?

Pimenta (2008) discute a formação da identidade do professor precisamente na perspectiva das práticas docentes, da qual um dos aspectos são os saberes necessários à docência e, acrescento eu, à boa docência. Ou seja, quais são os saberes necessários para ser um bom professor? Então, vocês percebem que há um leve deslocamento na minha reflexão. Até este momento, a minha circunscrição era a identidade docente; agora, acresço um adjetivo “o bom”. Em outras palavras, e reafirmando nossa preocupação: como se constrói a identidade do bom docente?

Figura 6 – Saberes docentes



Fonte: elaboração do autor, com inspiração em Pimenta (2008)

Para a autora, três saberes são constitutivos da identidade do bom professor e, como saberes, estão em construção permanente. Jamais serão saberes acabados.

Inicialmente, o *saber da experiência*. A experiência pode ser vista em duas temporalidades e a formação docente em quanto momentos dessas temporalidades (experiência de aluno, pós-graduação, estágio probatório e formação continuada). A primeira compreende o tempo em que fomos alunos, antes de ser professores. Em todo esse tempo, como alunos, vimos professores e constituímos uma experiência do ser professor, validando algumas e refutando outras. Entre outras coisas, identificamos professores que “sabiam a matéria, mas não sabiam ensinar”, “professores que sabiam a matéria e tinham didática”, “professores inseguros”, etc. Ou seja, todas essas vivências foram se superpondo, provavelmente sem reflexão, mas permitiram, a cada aluno, criar uma compreensão “do que é ser professor”.

É muito provável que, agora, quando, enquanto professores, vemos o aluno, conscientemente ou não, essa primeira experiência haja sido relevante para a construção de nossa identidade de “ser professor”. É altamente provável, que tenhamos muitos dos traços dos que, na nossa experiência primeira, foram bons professores, pois, na verdade, todos que foram alunos têm o seu professor inesquecível. Muitos traços da nossa identidade docente são traços da identidade desses professores inesquecíveis.

Neste momento, inicia-se a segunda temporalidade da nossa experiência do que “é ser professor”. A expectativa é a de que, agora, a reflexão sobre o nosso próprio cotidiano docente, sobre nossos sucessos e insucessos, seja feita na ótica da questão: será que a minha docência poderia ser diferente do que é ou sempre foi e, talvez, melhor? Sempre que tenho a oportunidade, insisto na afirmação de que cada professor deve estabelecer uma taxa semestral ou anual de renovação. Por exemplo, se você renovar suas aulas a taxa de 20% ao ano, a cada cinco anos você será um professor diferente.

Em resumo, a primeira temporalidade de experiências já não nos pertence. Mas, a segunda envolve-nos e compromete-nos. Ela nos constitui e, talvez, abra janelas para experiências não percebidas na primeira temporalidade, como a experiência da pesquisa e da extensão. Não acentuei estas duas dimensões, pois o tempo é exíguo, que são integrantes da identidade docente, e que, a meu ver, precisam de reflexão, igualmente acurada, sobretudo para iluminarmos a articulação professor-pesquisador, professor-extensionista.

Quanto ao segundo saber, reportado por Pimenta, como constitutivo da identidade docente serei breve. É o saber do conhecimento. Ou seja, em geral, há acordo de que para ensinarmos algo precisamos ter razoável domínio sobre o conhecimento que é objeto do nosso ensino⁸.

Talvez caibam duas observações ao “saber do conhecimento”. Primeira, cultivar uma “cultura ampla”. Um sujeito sem cultura ampla é um estrangeiro no próprio meio. A “cultura ampla” é um traço da identidade docente, pois permite ao professor ser cidadão de um mundo mutante e ser capaz de diálogo com sujeitos de outras culturas, quase sempre muito voláteis⁹. Lembro-me de haver lido, se não me equivoco em uma revista de bordo, uma entrevista com Bill Gates. O repórter indagou o que ele lia por semana, ou mês? Gates respondeu: 18 revistas. O repórter: “todas da área de informática”? Gates: “Não, apenas cinco nessa área, pois preciso informar-me sobre o mundo dos clientes da Microsoft a fim entender suas necessidades e prover soluções”.

⁸ Há um livro muito interessante de Ranciere (2004) o qual coloca em cheque esta afirmação, com a proposta de que ao professor cabe o papel de metodólogo, no exercício do qual, pode, não ensinar, mas criar condições para a aprendizagem de quaisquer matérias, o que pode ser uma proposta interessante com a disponibilidade de informações de que dispomos, com a mediação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

⁹ Para ter noção da volatilidade da cultura, basta participar de um grupo do WhatsApp com mais de 40 participantes.

Sintetizando, quanto à cultura ampla: de quantas ou quais revistas (outras mídias) você já é/irá ser leitor?

Segunda observação: refinar suas “especializações”. Observe o plural; é intencional. Igualmente de um artigo lido e que ficou apenas na memória; não sou mais capaz de recuperar a fonte. Do que me lembro, um jornalista brasileiro ou um renomado administrador foi recebido, acredito, por Peter Drucker, pouco antes de sua morte. Drucker ainda é um dos gurus da administração e já tinha esse status bem antes de falecer. Bem, após uma conversa agradável, o nosso brasileiro perguntou a Drucker como ele conseguira ser “especialista” em diversas áreas? A resposta: “desde os tempos da faculdade, decidi-me que a cada três anos dedicar-me-ia a leituras e pesquisas em uma área diferente. Depois disso, periodicamente, revisava os conceitos das áreas em que já me aprofundara”. O nosso brasileiro agradeceu e despediu-se. Porém, quando já se encontrava no portão ouviu Drucker, que já caminhava com dificuldades, tentando alcançá-lo. Voltou e ouviu o seguinte: “bem, mas no meu tempo não havia Internet; agora, talvez, não sejam necessários três anos”.

Bem, deve-se considerar que em cada área de conhecimento o acúmulo de conhecimento é vertiginoso. No ano passado, ouvi o médico Luís Fernando Correia (CORREIA, 2015), comentarista de saúde da CBN, que no dia 1º de junho estava participando, em Chicago, de um Congresso Internacional sobre o tratamento do câncer, promovido pela Sociedade Americana de Oncologia Clínica, com 35 mil pessoas inscritas e apresentação de mais de 5 mil trabalhos. Cerca de mil trabalhos estavam relacionados a dois medicamentos imunoterápicos, ou seja, segundo o comentarista, medicamentos que ensinam ao corpo humano a defender-se do câncer. Este é apenas um exemplo para dimensionarmos o quão árduo é ser especialista. No entanto, penso que a sugestão de Peter Drucker deve ter ressonância na construção de nossa identidade docente. Embora não seja plausível especializar-se em nova área a cada três anos, não é possível que nos limitemos a uma única disciplina, de tal maneira que se uma reforma a retirar do currículo, vejamos a nossa atuação profissional “virar suco”. Nesse horizonte, ouvimos, em 2014, no fórum dos bacharelados, um colega da UFABC relatar-nos que nessa universidade nenhum professor permanece indefinidamente lecionando a mesma disciplina; se entendi bem, em geral o docente trabalha com a mesma disciplina, em média, por três anos. Do meu ponto de vista, uma organização interessante que ajuda a não acontecer conosco o que ocorreu com o personagem de Kafka. Sintetizando, quanto à cultura especializada: de quantas áreas você é/será pesquisador, especialista, participante de congressos?

Lembrando, os saberes constitutivos da identidade docente: o saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagógico. Com Pimenta (2008, p. 26) posso considerar este terceiro saber como um conjunto de ferramentas conceituais que conferem ao docente uma instrumental

para colocar em questão a própria prática docente. Ou seja, o conhecimento pedagógico não pode ser entendido como um conjunto de receitas que possibilitam o bom ensino.

Então, como possivelmente muitos, senão todos, já aprendemos, pelo saber da experiência, que é uma ilusão a afirmação “eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei ensinar”; igualmente, é ilusória a afirmação “eu sou especialista em pedagogia, conseqüentemente, eu sei como organizar uma situação de aprendizagem”; outra ilusão, “na minha turma, eu sei como se ensina, portanto eu sou qualificado para fazer aprender”. O saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagogia não geram o saber pedagógico. Os saberes pedagógicos “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2008, p. 26).

Então, a questão passa a ser: como confrontar e reelaborar saberes?

No caminho sugerido por Pimenta, em concordância com Alarcão (1996) e Schön (2000), e resumidamente, a construção do saber pedagógico – por confronto e reelaboração – é o que caracteriza o *professor reflexivo*. O pressuposto embutido nessa expressão é a de que o professor está em processo contínuo de formação, ou seja, de (re)construção de si; nos nossos termos, em permanente reconstrução da própria identidade. O professor reflexivo é mais que um *funcionário* do Estado, que, tipicamente, aplica diretrizes, normas, decisões superiores e cumpre horários.

O professor reflexivo, pelas escolhas que faz, adaptando Pimenta (2008, p. 29) produz a própria existência mediante três produções:

- *A produção da vida do professor* (desenvolvimento pessoal);
- *A produção da profissão docente* (desenvolvimento profissional);
- *A produção da universidade* (desenvolvimento organizacional).

Estas três produções podem ser mediatizadas:

- *Pela reflexão na ação*, entre outras coisas, tomando a minha prática docente, cada aula, como objeto de reflexão (que evita tanto a aplicação de receitas quanto a repetição de “coisas que deram certo”), tanto no preparo, quanto na execução;
- *Pela reflexão sobre a ação*, entre outras coisas, fazendo anotações sobre a minha prática docente. Os meios podem ser os mais diversos: um “semanário da docência”, “uma coletânea de avaliações dos alunos”, etc.
- *Pela reflexão sobre “a reflexão na ação”*, entre outras coisas, revisando, após certo tempo as minhas anotações, as contribuições dos alunos a fim de confrontá-las com as teorias pedagógicas ou com as práticas dos colegas, no caminho da reelaboração do meu saber pedagógico, pois é ele que fecunda a minha prática

pedagógica. A este propósito, no meu curso, foi criado, no ano passado, um “seminário avaliativo”, no qual alunos e docentes são convidados a avaliar/pensar sobre a integração entre as disciplinas ministradas concomitantemente. Do seminário, deve resultar um texto, socializado e reelaborado entre os docentes. Depois, é divulgado aos alunos e colegas, mesmo de outras disciplinas. Posso afirmar que esse texto, sobretudo se for acompanhado por outros, dá conta das três produções: da vida do professor, da profissão docente e da produção da universidade.

4. A construção da identidade funcional

Para que não me digam que falei sobre o que não conceituei, vou reportar a definição do dicionarista Houaiss para identidade: “conjunto de características que distinguem uma pessoa [...] e por meio das quais é possível individualizá-la”.

Ou seja, a identidade docente está em construção desde o momento em que, efetivamente, escolheu essa profissão. Vou apenas enunciar que, como funcionários do Estado, temos um Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal (Brasil, 2012; 2013) que nos distingue e individualiza, constituindo-se, portanto, em uma das dimensões de construção da identidade docente, que será tratado pela Pró-Reitoria Administrativa. Apenas reporto o Quadro 1 e observo que no portal da UFMT há uma página da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), acessada pelo ícone “Professor” que merece ser consultada.

CARGO	CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL
Professor de Magistério Superior	E	Titular	Único
	D	Associado	4
			3
			2
			1
	C	Adjunto	4
			3
			2
			1
	B	Assistente	2
			1
	A	Adjunto A – se Doutor Assistente A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2
			1

5. Identificação e diferenciação

Para concluir, retomo algumas ideias.

Pressuposto: Ninguém nasce pronto para a vida e para a profissão. Daí, a necessidade de construir a própria identidade profissional. A construção da identidade docente envolve um processo dialético de identificação e diferenciação, realizada mediante escolhas.

Primeira ideia: A Jornada do herói pode ser um instrumento interessante para, para além, das atividades burocráticas enxergar a “catedral” da função docente e, com olhos voltados para esse referencial, desenhar/planejar a própria identidade docente, como alguém capaz de empenhar-se na formação de profissionais/cidadãos.

Segunda ideia: A Janela de Johari pode ser um instrumento interessante, sobretudo quando eu imprimo esse quadrante em uma folha e preencho, ao menos os quadrantes Aberto, Cego e Desconhecido, do ponto de vista da docência, a fim de buscar diferenciar-me da minha identidade atual para – e isto não é contraditório – mantê-la; sendo diferente; um docente melhor amanhã do que o sou hoje.

Terceira ideia: Construir, especificamente a identidade docente, envolve a constituição e desenvolvimento de três saberes: o saber da experiência, sobretudo a atual, em sala de aula; o saber do conhecimento amplo e especializado; o saber pedagógico que emerge do confronto entre “o que penso”/”o que faço” para reelaborar-me enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto instituinte desta instituição, a UFMT, e isto se faz pela reflexão para/na ação, pela reflexão sobre a ação e pela reflexão sobre a “reflexão na ação”.

Quarta ideia: Construir a identidade docente tem uma materialidade específica: a progressão funcional, com a qual convém ser cuidadoso e até meticuloso. Por exemplo, não deixe de verificar o que é interdito a quem tem Dedicção Exclusiva.

Cuiabá, junho de 2016.

Referências

ALVES, Rubens. Sobre jequitibás e eucaliptos – amar. In: **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980, p. 9-27. Disponível em: <<https://sandramaggio.files.wordpress.com/2011/03/conversas-com-quem-gosta-de-ensinar-rubem-alves.pdf>>. Acesso em 7 jul. 2015.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Cchön e os programas de formação de professores. In: _____. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...] e dá outras providências. **Portal da legislação**: governo federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em 6 jul. 2015.

_____. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 [...] e dá outras providências. **Portal da legislação**: governo federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art3>. Acesso em 6 jul. 2015.

COOREIA, Luis Fernando. Imunoterapia ganha destaque em congresso de oncologia nos EUA. In: **CBN**: a rádio que toca notícias. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/luis-fernando-correia/2015/06/01/IMUNOTERAPIA-GANHA-DESTAQUE-EM-CONGRESSO-DE-ONCOLOGIA-NOS-EUA.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

FARIA, Carlos Alberto de. **O que você não vê?** Bombinhas, 2006. Disponível em: <http://www.merkatus.com.br/11_artigos/70.htm>. Acesso em 2 jul. 2015.

KAFKA, Franz. **Metamorfose**. Universidade da Amazônia. [Manaus, 20-?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 1 jul. 2015.

JANELA de Johari. Produção de Joilson Melo. 2014a. Vídeo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rsUz3sIeF78>>. Acesso em 21 jun. 2015.

_____. Produção de Eduardo Abreu. Escola da Voz, 2014b. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ubPln13OvtE>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

L'APICCIRELLA, Nadime. O existencialismo de Jean Paul Sartre. **Revista eletrônica de ciências**. São Paulo: n. 26, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/sartre.html>. Acesso em 2 jul. 2015. USP – Centro de divulgação científica e cultural.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: 2008. p. 15-34.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Vilson Ribeiro. O homem e sua circunstância: introdução à filosofia de Ortega y Gasset. **Metanoia**. São João del-Rei; n. 1, p. 61-64, jul. 1998/1999. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalable/numero1/vilson6.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo. 1968. Disponível em: <[http://copyfight.me/Acervo/livros/WITTGENSTEIN,%20Ludwig.%20Tractatus%20Logico-Philosophicus%20\(1968\).pdf](http://copyfight.me/Acervo/livros/WITTGENSTEIN,%20Ludwig.%20Tractatus%20Logico-Philosophicus%20(1968).pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2015.

Anexo 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS



DISCIPLINA: DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Dr.^a Elba Lúcia Cavalcanti de Amorim
CREDITOS: 02
CARGA HORÁRIA: 30 horas
CÓDIGO: CF-901
NIVEL: Mestrado e Doutorado

EMENTA

Discutir uma abordagem sistêmica do processo ensino-aprendizagem, analisar os elementos que compõem o sistema. Descrever modelos de ensino-aprendizagem. Enfatizar a metodologia do ensino, as estratégias individuais e em grupo de aprendizagem. Refletir sobre a avaliação da aprendizagem. Fornecer ferramentas para elaboração de planos de disciplina e de aula.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Histórico sobre didática
- Construção do conhecimento
- O docente do ensino superior
- A aula
- Métodos de ensino
- Estratégias de ensino
- Ensino a distância
- Avaliação da aprendizagem no ensino superior
- Plano de curso e plano de aula

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
MARIN, Alda Junqueira (Coord.). Didática e trabalho docente. 2ª Ed. Araraquara: JM Editora, 2005.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.
VASCONCELOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. 13ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. 6ª Ed. Campinas: Papirus, 1989.

Anexo 5



Disponível em: <http://www.ufmt.br/proeg/arquivos/6fca5bccd8d0dbd800f83ac6f11dc8da.pptx>.