

Docência universitária e intervenção - perspectivas de experiências inovadoras na aula universitária e inserção no percurso curricular - Pensamento complexo e competência

Cleoni Maria Barboza Fernandes
Marília Costa Morosini
José Antonio Poli Figueiredo



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Proyecto coordinado por
la Universidad Veracruzana,
México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Docência universitária e intervenção – perspectivas de experiências inovadoras na aula universitária e inserção no percurso curricular – Pensamento complexo e competência

*Cleoni Maria Barboza Fernandes*¹
*Marília Costa Morosini*²
*José Antonio Poli Figueiredo*³

Resumo

Este estudo envolveu duas professoras e suas respectivas disciplinas durante o segundo semestre de 2009 e que se inscrevem nos grupos de trabalho: das Humanidades e Ciências Sociais (GTHCS). Os processos de intervenção pedagógica fundamentaram-se nos princípios da teoria do pensamento complexo trabalhados por Bachelard (1985) e Morin (2003), envolvendo as dimensões de competência técnica, política, estética e ética. Para o desenvolvimento dos processos de intervenção pedagógica foram trabalhadas habilidades de operação com pensamento complexo (Raths et al, 1977) por meio da problematização e inserção nas práticas sociais específicas às disciplinas de: Princípios e Metodologia de Estudos Sociais do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia – Formação Inicial de Professores e Seminário Produção do estado de conhecimento de sua tese ou dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação para mestrandos e doutorandos (GTHCS). Os resultados sinalizaram a importância da contextualização dos conhecimentos produzidos e sistematizados, resignificando-os na realidade sociocultural complexa e de uma prática pedagógica que exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos estudantes, do reconhecimento da sua cultura como condições para construção pedagógica do conhecimento e a desenvolvimento da autonomia desses estudantes. Foram elaboradas três categorias: ruptura, autoria e trabalho coletivo.

Palavras-chave: *pensamento complexo; problematização; ensino com pesquisa; avaliação.*

1. Contexto da intervenção

Este trabalho de intervenção foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, envolvendo duas professoras que integram o grupo de trabalho das Humanidades e Ciências Sociais (GTHCS) do Projeto InnovaCesal. A realização desse projeto está assentada em aproximações individuais e coletivas do Projeto Político Pedagógico da PUCRS com outras universidades latino-americanas e europeias, em um compromisso institucional de produzir e socializar *novas arquiteturas paradigmáticas*, tanto para a organização curricular, quanto para a formação profissional e práticas pedagógicas que encaminhem processos de aprendizagem para uma cultura científica sustentada na teoria da complexidade (Bachelard,1985; Morin, 2003), envolvendo competência – saber fazer bem seu ofício (Rios, 2005), ensino *com* pesquisa (Paoli, 1998) e habilidades de operação com pensamento complexo (Raths et al, 1977) e (Fernandes, 1999).

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Centro de Estudos de Educação Superior da Faculdade de Educação/PUCRS. Responsável pela coordenação do desenvolvimento do Projeto Innova Cesal na PUCRS. cleoni.fernandes@pucrs.br

² Diretora da Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Coordenadora e pesquisadora do Centro de Estudos de Educação Superior da Faculdade de Educação/PUCRS. marilia.morosini@pucrs.br

³ Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Odontologia/PUCRS. Coordenador do Programa Pró-Saúde II/PUCRS. Integrante pesquisador do Centro de Estudos de Educação Superior da Faculdade de Educação/PUCRS. jose.figueiredo@pucrs.br. Seu relato será enviado ao GT Ciências da Saúde.

Pressupostos comuns das experiências em estudo

- Mobilização de professores e de alunos na construção do *motivo* (Freire e Shor, 1987) para a mudança paradigmática na concepção do conhecimento e da ciência e dos processos pedagógicos decorrentes de outra compreensão (Barnett, 2008);
- Inserção na prática social do campo profissional como possibilidade de desenvolvimento de autonomia, de atitudes e valores de respeito às diferenças socioculturais e, de aprendizagem da problematização, como processo pedagógico de articulação teoria-prática, de espírito de equipe para encaminhamentos necessários à resolução de problemas em uma compreensão global dos fatos encontrados, discutidos teoricamente por dentro da organização curricular – disciplina – seminários;
- Desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo no ensino de graduação em que a dúvida seja trabalhada como condição de compreender a complexidade das relações sociais e dos modos de produção do conhecimento;
- Necessidade de vincular docência e investigação favorecendo a compreensão da docência como ação complexa e exigente de novas proposições pedagógico-metodológicas;
- Compreensão da avaliação como processo emancipatório (Saul, 1995), complexo e integrado ao contexto da ação pedagógica (Luckesi, 2000). Envolve dois princípios básicos: a visibilidade e a partilha dos critérios de avaliação por parte do professor com seus alunos – democratização das relações; e ao compromisso com a justiça – retomada dos processos de ensinar, de aprender e de avaliar, observando critérios partilhados, acesso aos resultados e aos processos vivenciados em sala de aula, para um posicionamento de professores e de alunos em tomadas de decisão mais participativas.

Atividades comuns realizadas

- Reuniões de estudo e de planejamento para socialização dos processos trabalhados;
- Leitura da realidade em estudo fundada nas respostas do questionário encaminhado pela Coordenação do Projeto InovaCesal e por questionário com perguntas abertas para levantamento de necessidades e sugestões dos alunos;
- Discussão dos dados coletados.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa embasada nos princípios da pesquisa participante, no referencial de Pedro Demo (2008). Em determinadas situações definimos procedimentos comuns em torno de um mesmo objeto – aula universitária, pensamento complexo, competência, ensino *com* pesquisa, avaliação – ou situação pedagógica e, em outros, trabalhamos com processos multifocais e pertinentes à especificidade de cada disciplina, elaborando como priorizando a complementaridade entre si.

2. Descrição das experiências

2.1. Grupo de humanidades e ciências sociais

Profa. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Locus da experiência: disciplina Princípios e Metodologia de Estudos Sociais do Curso de Graduação Licenciatura⁴ em Pedagogia – Formação Inicial de Professores. – V Semestre, Curso Noturno.

Ementa: Estudo e construção de um referencial teórico-metodológico fundamentado, que oriente a elaboração de propostas para um ensino crítico e problematizador em torno dos conceitos de eu/grupo social, identidade espaço/tempo, memória, poder, lugar, representação, cidadania e ética.

Carga horária: 60h teóricas e 30h práticas semestrais.

Caracterização da turma: 42 alunas com idades entre 21 e 37 anos, predominando a faixa etária 21-30 (68,2%). 49% das alunas são docentes da Educação Infantil, 21,2% atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 7% trabalha com atividades administrativas na Escola e 12,8 % trabalham em outras atividades e/ou não estão no mercado de trabalho.

Configuração do desenvolvimento da disciplina:

Leitura de realidade por meio da *memória educativa* dos alunos, instrumento escrito como fonte de reconhecimento de avanços e de dificuldades de compreensão da natureza e dos conteúdos disciplinares, bem como da construção de relações pedagógicas democráticas, a partir de questões que envolveram: identificação dos alunos (quem são? De onde vem?); expectativas com a disciplina; fatos marcantes da Escola Básica; identificação de imagens de *ser professor*; projetos profissionais. Essa atividade realizada individualmente foi socializada em pequenos grupos por meio de escolha espontânea, os quais deliberavam o que seria discutido no grande grupo.

Contrato pedagógico efetivado com os alunos na terceira semana de aula em relação à frequência, procedimentos de ensino e avaliações;

Para fortalecimento da construção pedagógica do conhecimento, a metodologia predominante foi a problematização do conhecimento contextualizado nas práticas sociais, na possibilidade de operacionalizar a pesquisa como princípio educativo – ensino *com* pesquisa, em que a dúvida/a curiosidade epistemológica (intencionada/provocada) tornou-se condição de efetivar a proposta da relação docência/investigação. Como referentes epistemológicos e técnicos dessa metodologia, destaco os procedimentos de ensino mais utilizados:

- Relacionamento entre conceitos e fatos do contexto das práticas sociais, articulando-os com outras áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, para mobilizar relações complexas presentes nessas práticas sociais;
- Historicidade da história do conhecimento em estudo;
- Busca de atualização constante, por jornais, revistas e outras mídias em conexão com o conhecimento em estudo.

⁴ No Brasil, cursos de Licenciatura referem-se à Formação Inicial de Professores para a Escola Básica, nesse caso, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da quinta série e Ensino Médio são Licenciaturas que trabalham com disciplinas, tais como: Biologia, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, L. Portuguesa, Física, Matemática, Química dentre outras disciplinas que constituem a matriz curricular *mater* da Escola Básica e são configuradas por Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação. A organização institucional da Universidade, no Brasil, não contempla a existência da cátedra.

Nesse processo, foram mais utilizados os estudos de caso, a metodologia de projetos e seminários de integração.

Inserção no campo profissional (30h) trabalhada por meio de projetos de ensino que problematizaram realidade em estudo e se constituíram em problematizações e inquietações teóricas – desenvolvimento da autonomia e pensamento complexo tendo a pesquisa como princípio educativo. Fortalecimento de operações de pensamento⁵ mais complexas, favorecendo processos de análise e de síntese mais elaborados, especialmente situados na metodologia de projetos, problematização de objeto de estudo, Projeto de Prática de Ensino nos movimentos do percurso da disciplina:

- Processo de análise: decomposição, recomposição de fatos, fenômenos e processos de comparação por meio, interrogantes, aproximações e distanciamentos teóricos tendo como referência o contexto em que está o objeto em estudo – Princípios e Métodos em Estudos Sociais;
- Observação: procedimento que exigiu construir um referencial teórico que trabalhasse o objeto, sem a visão da neutralidade, mas consciente da subjetividade nele envolvida, para além do caráter opinativo. Envolveu um preparo prévio com objetivos definidos, critérios prévios e uma *ética relacional* construída no cotidiano das relações professor-aluno-aluno-realidade. Aprendizagem do registro sistemático que pode ser comparada, resumida e compartilhada;
- Obtenção e organização dos dados: exigiu um trabalho minucioso de preparação, fortalecendo ao mesmo tempo, protagonismo e compartilhamento de dúvidas, o que favoreceu um sentimento de pertença e um espírito de equipe;
- Aplicação de fatos e princípios a novas situações: envolveu a construção pedagógica do conhecimento que exigindo a re-significação dos fatos e princípios sem o caráter prescritivo, mas contextualizados na historicidade do espaço-tempo em que foram produzidos na tentativa de compreender as *relações tecidas junto*, que configuram um pensamento complexo para compreensão do próprio conhecimento produzido e suas relações com as teorias estudadas. Fundamental exercício acadêmico para o Projeto de Prática, sua significação no percurso curricular e na carreira profissional, tanto em termos de decisões, quanto de formação de atitudes investigativas.
- Processo de síntese: recomposição dos fatos analisados à luz de referenciais e discutidos com professor e colegas, conclusões apresentadas em relatório escrito e oralmente em seminários de integração. Momento para novos interrogantes.

Processos avaliativos compatíveis com processos que favoreceram o desenvolvimento do pensamento complexo com critérios de avaliação reconfigurados com o grupo, fundamentados na *avaliação cooperativa*:

- Avaliação como processo emancipatório, integrado à ação pedagógica durante toda a disciplina: avaliação constante do processo vivido, sem, no entanto, necessariamente atribuir nota; reconfiguração de critérios de avaliação⁶, elaborado em pequenos grupos e, por incidência, selecionados para os trabalhos que tiveram atribuição de nota – prova individual com consulta, trabalhos de grupo; seminários e Projeto da Prática; definição coletiva de prazos, acesso e discussão coletiva dos resultados.

⁵Apoiadas em Raths et al (1977) e Anastasiou e Alves (2004), destaque para algumas operações que foram selecionadas para o desenvolvimento do pensamento complexo.

⁶ Observando os critérios institucionais estabelecidos.

Bibliografia:

Anastasiou, Léa Camargo; Alves, Leonir. (2004). 3ed. *Processos de ensinagem: pressupostos de trabalho em aula*. Joinville:Univille.

Antunes, Aracy do Rego; Menandro, Heloisa F.; Paganelli, Tomoko Iyda. (2003). *Estudos sociais / teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACCESS

Bachelard, Gaston. (1985). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Barnett, Ronald. (org). (2008). *Para uma transformación de la Universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Ediciones Ocataedro.

Callai, Helena C. (org.) (2002). *O ensino em Estudos Sociais*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ Editora.

Castrogiovanni, Antonio Carlos et al. (org.) (2000). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.

Fernandes, Cleoni. (1999). Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado. PPGEdu,/FACED/UFRGS.

Freire, Paulo; Shor, Ira. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hickmann, Roseli Inês. (org.). (2002). *Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação.

Luckesi, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar* (2000) 2ed. São Paulo: Cortez.

Aprendizagem: Aquisição de habilidades <http://luckesi.blog.terra.com.br/2010/06/19/perguntas-e-respostas>

Mariotti, Humberto. (2000). *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena.

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

Morosini, Marília. (org). (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília:INEP, V 2.

Nidelcoff, Maria Tereza. (1979) *A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense.

Saul, Ana Maria. (1995). 3ed. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.

Profa. Marília Costa Morosini

Locus da experiência: disciplina Seminário Instrumental *Produção do estado de conhecimento de sua tese ou dissertação* no Programa de Pós-Graduação em Educação para mestrandos e doutorandos.

Ementa: Estudo e construção de um estado de conhecimento sobre a produção científica de áreas pertinentes às temáticas em estudo de mestrandos e doutorandos, observando dimensões de análise que constituem a complexidade de um estado de conhecimento: análise de conteúdo; leitura flutuante, agrupamentos sistemáticos, categorias achadas no trabalho teórico-empírico.

Carga horária: 45h semestrais

Caracterização da turma: 28 alunos, 71,4% do sexo feminino e 28,6% do sexo masculino, 67,8% são mestrandos/as e 32,2% são doutorandos/as. A faixa etária predominante é a de 31-40 anos, a qual representa 39,3% dos integrantes dessa turma.

Configuração e concepção da disciplina:

A concepção de produção científica é bastante complexa e congrega relações interdisciplinares de conhecimento Favero (1998) em estudo sobre este tema na educação superior, afirma que a produção científica é percebida como um conjunto de questões pertinentes e merecedoras de reflexão mais atenta por parte daqueles que se propoem a produzir saber, produzir conhecimento em qualquer área. (p.38). Stoleroff e Patricio (1995), buscando clarear esta complexidade, identificam como componentes do trabalho científico a leitura e reflexão, a elaboração e coordenação de projetos, a realização de investigação e a redação de artigos, relatórios e livros científicos.

No seminário *Produção do estado de conhecimento de sua tese ou dissertação* – estado de conhecimento é reflexão e síntese sobre a produção científica de educação superior que congrega periódicos, teses, dissertações e livros. Também são incluídos trabalhos (encomendados e de oferta) de associação nacional da área da educação. ((Morosini, 2001, p.15).

Critérios de escolha do corpus de análise: representatividade nacional; corpo editorial reconhecido e /ou legitimidade junto aos órgãos nacionais.

- Corpus de análise
 - *livros – produção amadurecida;*
 - *teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de qualidade da produção nacional. Advindo de programas legitimados pela comunidade científica da área e reconhecidos pela CAPES⁷;*
 - *Congresso da área⁸ – reconhecimento e legitimidade. É a produção mais recente. É a produção emergente. – artigos.*
 - *Trabalhos encomendados – o núcleo duro do GT busca preencher uma lacuna, ou quer a introdução de um novo tema, etc.*
 - *Por mais de um GT (Grupo de Trabalho) – identifica a interdisciplinaridade;*
 - *Pelo GT – a lacuna do tema.*
 - *Trabalhos de oferta – aquilo que a comunidade da área está produzindo.*

- FASES Metodológicas desenvolvidas:
 - *discussão sobre produção científica – teses, dissertações*

⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

⁸ ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

- *identificação e seleção de fontes do corpus de análise;*
 - *leitura fluante do corpus de análise;*
 - *construção da bibliografia anotada e da sistematizada;*
 - *seminários coletivos de discussão com a classe;*
 - *apresentação de alguns resultados a pesquisador ou professor da área para a busca do entendimento do encontrado;*
 - *redação de artigo;*
 - *apresentação final – como se fosse um evento da área.*
- Processos avaliativos acadêmicos baseados em normas e critérios utilizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, observando normas e critérios de avaliação demarcados pelas agências de fomento.
- ***Aprofundamento de operações de pensamento⁹ conforme habilidades mais complexas para o desenvolvimento da capacidade intelectual e da produção acadêmica:***
 - *Organização do processo de coleta: fontes, manejo de ferramentas digitais, dimensões de análise do processo científico e registro do processo;*
 - *Processo de análise: decomposição, recomposição de fatos, fenômenos e processos de comparação por meio de hipóteses, interrogantes, aproximações e distanciamentos teóricos tendo como referência o contexto em que está o objeto em estudo;*
 - *Observação: procedimento que exigiu construir um referencial teórico que trabalhasse o objeto, sem a visão da neutralidade, mas consciente da subjetividade nele envolvida, para além do caráter opinativo. Envolve um preparo prévio com objetivos definidos, critérios prévios e uma ética relacional construída no cotidiano das relações professor-aluno-aluno-realidade. Aprendizagem do registro sistemático que pode ser comparada, resumida e compartilhada;*
 - *Obtenção e organização dos dados: exigiu um trabalho minucioso de preparação e autonomia, fortalecendo ao mesmo tempo, protagonismo e compartilhamento de dúvidas, o que fortaleceu uma possibilidade de pertencimento ao PPGE como um todo.*
 - *Aplicação de fatos e princípios a novas situações: envolveu a construção pedagógica do conhecimento que exigindo a re-significação dos fatos e princípios sem o caráter prescritivo, mas contextualizados na historicidade do espaço-tempo em que foram produzidos na tentativa de compreender as relações tecidas junto, que configuram um pensamento complexo para compreensão do próprio conhecimento produzido e suas relações com as teorias estudadas. Fundamental exercício acadêmico para o Projeto de Dissertação ou de Tese e sua significação no percurso curricular e na carreira profissional, tanto em termos de decisões autônomas, quanto de formação de atitudes investigativas.*
 - *Interpretação crítica, competência de discernimento, argumentação e posicionamento segundo critérios definidos e fundamentados à luz de referenciais teóricos. Processo de síntese: recomposição dos fatos analisados à luz de referenciais e discutidos com professor e colegas, sob a forma de seminários Momento para novos interrogantes. Fortalecimento do espírito de equipe, aceitação do posicionamento do outro e da capacidade de argumentação. Fortalecimento do exercício de reinvenção da cidadania, preparo preparando para a convivência para mundo lá fora da universidade.*
 - *Apresentação dos dados coletados sob a forma de seminário, destacando tendências, recorrências e dificuldades de elaboração e compreensão;*

⁹Apoiadas em Raths et al (1977) e Anastasiou e Alves (2004), destaque para algumas operações que foram selecionadas em termos de previsão..

- *Desenvolvimento específico da habilidade de escrita acadêmica, observando a sua complexidade na coesão, coerência e consistência do discurso.*
- *Avaliação por meio de um artigo sobre o estado de conhecimento, tendo como critérios as normas previstas na Associação Brasileira de Normas Técnicas, a correção linguística e a apresentação do trabalho de pesquisa dos dados em Seminários avaliados com critérios previamente estabelecidos com grupo de alunos.*

Bibliografia:

Anastasiou, Léa Camargo; Alves, Leonir. (2004). 3ed. *Processos de ensinagem: pressupostos de trabalho em aula*. Joinville: Univille.

Favero, M.L.^aF. A produção científica em educação superior: anotações para um debate. Morosini, M.C., Sguissardi, V. (Orgs). (1998). *A Educação Superior em Periódicos Nacionais*. Espírito Santo, FCCAA/UFES.

Fernandes, Cleoni. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEdu,/FACED/UFRGS.

Mariotti, Humberto. (2000). *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena.

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

Morosini, Marília. (org). (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília:INEP, V 2.

Morosini, Marília. (org). (2006). Educação Superior e Internacionalização. In: *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília:INEP, V 2.

Morosini, Marília Costa (Org.). 2001. Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 – 1995). Serie Estado de Conhecimento. Brasília: INEP/MEC, v.3, mês jul,. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 26. 11. 2009.

Raths, Louis et all. (1977). *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU.

Saul, Ana Maria. (1995). 3ed. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.

Stoleroff, A , Patrício,M. (1995)A prática Científica. In: JESUINO, J. (Org.) *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras, Celta Editores.

Sínteses provisórias

A análise de nossos processos de intervenção tem nos encaminhado para o trabalho com o conhecimento em uma tecitura permanente, na qual o pensamento complexo é um pensamento plural, que lida com a ordem e a desordem, com a interação, a organização e reorganização, tendo por característica principal a “*religação, que visa reabrir as fronteiras entre as disciplinas do conhecimento e promover a intercomunicação entre os compartimentos estanques do saber, produzidos pelo pensamento fragmentador*” (MARIOTTI, 2000, p. 88-89).

Nessa compreensão, o pensamento complexo configurou-se como outra concepção de mundo, conhecimento, ciência e vida que exigiu processos de análise e de síntese dos fenômenos e fatos estudados em conexão com o mundo da vida e do trabalho, tanto em seus modos de produção de conhecimento no passado, quanto na resignificação no presente.

Os *resultados* dos processos de intervenção vêm sinalizando a importância da contextualização dos conhecimentos produzidos e sistematizados, resignificando-os na realidade sociocultural complexa e de uma prática pedagógica que exige a necessidade do uso da experiência cotidiana dos estudantes, do reconhecimento da sua cultura como condições para construção pedagógica do conhecimento e a desenvolvimento da autonomia desses estudantes. A inserção na realidade problematizando-a tem sido uma possibilidade de trabalhar com o pensamento complexo, pois o

mundo da vida e do trabalho é tecido de relações socioculturais, os quais demandam outras lentes para compreender esse mundo e operar *com o conhecimento* e a competência.

Nessa perspectiva, o investimento em trabalhar as competências como competência e suas dimensões, tal como Fernandes (2010) encaminhou para a discussão no GT Humanidades y Ciencias Sociales, nos fortalece para compreender a explicitação de José Contreras Domingo (1997, p. 58-59) um pressuposto fundamental de nossa ação pedagógica quando afirma que:

- A competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos ensinantes. (...) Só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional.

Tendo esse pressuposto e apoiada em Teresinha Rios (2005), que apresenta a ideia da competência como **saber fazer bem seu ofício**, para nós na língua portuguesa, **saber fazer bem seu** trabalho profissional com as dimensões: técnica, política, estética e ética. Nesse sentido, com as dimensões apontadas por Rios, assumimos competência como uma configuração de dimensões inter-relacionadas que se efetivam na práxis cotidiana dos professores como atributos e/ ou propriedades que ensinam e aprendem:

- Dimensão técnica: envolve o desenvolvimento de capacidades e habilidades pertinentes aos modos de produção do conhecimento da área em que atua. Exige do professor uma leitura do seu campo disciplinar situando-se no conhecimento em sua especificidade e nos diálogos que faz com outras epistemes. O professor é mediador entre o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado e os saberes que os estudantes trazem de sua experiência de vida, ensinando e aprendendo. Tem a prática social como referente para a problematização de conhecimentos/conteúdos, contextualizados tanto na realidade sócio-histórica e cultural do presente, quanto no espaço-tempo passado em que foram produzidos, trazendo a interdisciplinaridade como condição para interpretar a própria prática para além do praticismo ou da teoria esvaziada de sentido para os estudantes, observadas as condições concretas que a realidade sociocultural demanda.
- Dimensão política: envolve a compreensão da educação como ato político e da existência de um projeto implícito ou explícito de ser humano e de sociedade com suas estruturas de poder, exercício consciente dos direitos e deveres, inserção na construção coletiva da sociedade e à possibilidade de reinvenção dessa mesma sociedade em suas finalidades ético-existenciais. Nas relações pedagógicas – professor e estudantes – as questões intencionalmente discutidas e decisões coletivamente assumidas, para construção de uma relação político-pedagógica que sustente relações mais democráticas, favorecendo que cada sujeito procure trazer à tona sua singularidade, com toda a complexidade e contradição que permeiam as relações humanas. Uma espécie de contrato social em que professor mantém a diretividade do processo e compartilha com seus estudantes a responsabilidade de ensinar e aprender em processos de negociação coletiva, com critérios previamente definidos para tarefas e avaliações, refazendo caminhos e fortalecendo espírito de grupo na promoção de valores que estão sendo exigidos pelas necessidades locais e globais *de outro mundo possível*.
- Dimensão estética: envolve a expressão humana da imaginação, da criatividade, da alegria, da afetividade como compromisso com o *outro*, favorecendo uma educação da sensibilidade, por meio de ações planejadas que trabalhem com múltiplas linguagens na relação com o mundo da vida e do trabalho, em suas variadas determinações e relações com o conhecimento e os saberes produzidos nesse e com esse mundo. Exige rigor

epistemológico e disciplina intelectual, pois encaminha a possibilidade de outra leitura e apreensão da realidade com seus condicionantes socioculturais e históricos.

- Dimensão ética: que envolve as demais dimensões como uma possibilidade de mediações e de sínteses para orientar as ações da relação pedagógica, trazendo interrogantes para uma construção de significados na competência profissional em sua multidimensionalidade, sem o isolamento de uma ou outra dimensão. Na relação pedagógica, denomino de ética relacional, aqui entendida como relações interpessoais mediadas pelo respeito, humildade e afeto, valores fundamentais para a convivência na diversidade cultural, para o aprender e o fazer juntos. Em que a diferença é uma categoria de conteúdo ético, para além da questão cultural, embora também o seja. (em espanhol talvez seja preciso dizer: também uma categoria cultural).

E com este processo intencional, sistemático e solidário, nos fortalecemos para a luta cotidiana de enfrentamentos epistemológicos histórico-culturais e nossos próprios limites para pensar o ainda *pouco-pensado*.

As categorias que emergiram deste estudo foram:

Ruptura¹⁰: Houve uma tendência a uma ruptura paradigmática com o paradigma dominante que ocorreu no campo epistemológico, envolvendo três dimensões, em busca de outra episteme: na compreensão de conhecimento, ciência e mundo; na superação do conhecimento como conteúdo estático – “*cadáver de informação – corpo morto de conhecimento*” (Freire e Shor, 1987:15), ou seja, *na problematização do conhecimento, reconstruindo pedagogicamente a teoria*; na perspectiva de outras formas de ensinar e de aprender – na superação do individualismo e na construção social do conhecimento.

Autoria: o exercício de autoria foi desenvolvido pela responsabilidade de leitura das práticas sociais em pequenas inserções empíricas e no Projeto de Prática, com a escritura das conclusões argumentadas e das possibilidades de escolha tanto nas ações de sala de aula: critérios de avaliação; formas de organização dos grupos de trabalho, nas formas de apresentação nos seminários, quanto no processo de escolha dos autores pertinentes aos seus objetos de estudo para além da bibliografia básica da disciplina. Encaminhamento do desenvolvimento da autonomia.

Trabalho coletivo: fortalecimento do sentimento de pertença a uma turma, pelo trabalho com a memória educativa por meio de um roteiro sistematizado como fonte de produção das relações sociais na organização grupal. O uso da experiência cotidiana dos alunos, o reconhecimento da sua cultura foram condições *coletivas* para construção pedagógica do conhecimento e o favorecimento de relações mais honestas no enfrentamento de conflitos pessoais na sala de aula.

Bibliografia:

Anastasiou, Léa Camargo; Alves, Leonir. (2004). 3ed. *Processos de ensinagem: pressupostos de trabalho em aula*. Joinville:Univille.

Antunes, Aracy do Rego; Menandro, Heloisa F.; Paganelli, Tomoko Iyda. (2003). *Estudos sociais / teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACCESS..

Bachelard, Gaston. (1985). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Barnett, Ronald. (org). (2008). *Para uma transformación de la Universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Ediciones Ocataedro.

¹⁰ Para elaboração dessa categoria, embasamo-nos em estudos de Fernandes (1999).

- Callai, Helena C. (org.) (2002). *O ensino em Estudos Sociais*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ Editora.
- Castrogiovanni, Antonio Carlos et al. (org.) (2000). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, Cleoni. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- Freire, Paulo; Shor, Ira. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hickmann, Roseli Inês. (org.) (2002). *Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar* (2000) 2ed. São Paulo: Cortez.
- Aprendizagem: Aquisição de habilidades <http://luckesi.blog.terra.com.br/2010/06/19/perguntas-e-respostas>
- Mariotti, Humberto. (2000). *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena.
- Morin, Edgar. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morosini, Marília. (org.) (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília: INEP, V 2.
- Morosini, Marília Costa (Org.). 2001. *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968 – 1995)*. Serie Estado de Conhecimento. Brasília: INEP/MEC, v.3, mês jul,. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 26. 11. 2009.
- Nidelcoff, Maria Tereza. (1979) *A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense.
- Saul, Ana Maria. (1995). 3ed. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Stoleroff, A , Patrício,M. (1995) *A prática Científica*. In: JESUINO, J. (Org.) *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras, Celta Editores.
- Sousa Santos, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 7ed, Porto, Afrontamento, 1995.