

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL



PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO

O Projeto Acadêmico do UniBH alinha-se ao contexto proposto para a educação sustentável, uma vez que orienta-se para (1) a educação de indivíduos motivados e integrados, com autonomia e autoestima, capacitados para a tomada de decisões e para a ação local, porém dotados de visão global; (2) a preparação de cidadãos éticos, abertos ao pluralismo cultural, à diversidade e ao diálogo, aptos a participar ativa, criativa e construtivamente da sociedade, reforçando suas perspectivas humanísticas de paz, justiça, liberdade, igualdade, respeito mútuo e solidariedade; e (3) a formação de profissionais qualificados, cooperativos, inovadores, com visão sistêmica, iniciativa, proatividade, capacidade interdisciplinar e habilidades de liderança, de negociação, de trabalho em equipe.

Além disso, entende o currículo como meio de organizar e comunicar experiências de aprendizagem e se norteia pelo trabalho coletivo de toda a comunidade acadêmica e pelo conceito de aprendizagem significativa, que descreve uma aprendizagem com foco na contextualização e atribuição de sentidos ao conhecimento.

O trabalho coletivo é condição essencial para a inclusão da sustentabilidade e dos princípios do PRME (*Principles of Responsible Management Education*, ou Princípios para a Educação em Gestão Responsável, da ONU) na agenda acadêmica, e a materialização da aprendizagem significativa é possibilitada pela interdisciplinaridade, que articula saberes, confronta múltiplos olhares e diferentes possibilidades de interpretação de uma determinada realidade na construção do conhecimento.

As aprendizagens dos alunos são corroboradas principalmente pela prática interdisciplinar e pela extensão, ambas componentes curriculares; pelos cursos de nivelamento (ADAPTI) voltados para a preparação de alunos calouros para a

vida acadêmica e suas implicações; pelas oportunidades de estágio e por outras experiências de aprendizagem, como participação em programas de iniciação científica, de iniciação tecnológica e em programas de monitoria.

O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens, por sua vez, são feitos por meio de uma cultura de avaliação que combina avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, que contribui para a regulação das aprendizagens necessárias ao ajustamento à complexidade dos cenários do mundo cotidiano, do trabalho e dos negócios, os quais, conforme mencionado, apresentam mudanças constantes e sinalizam a necessidade de respostas inovadoras.

Para que possam modernizar suas práticas pedagógicas (nas quais se incluem também as práticas avaliativas), investigar metodologias inovadoras de aprendizagem e cumprir sua função de facilitadores das aprendizagens dos alunos, professores e coordenadores passam por processos contínuos de formação e de capacitação, oferecidos pela própria Instituição.

Nesse contexto, as exigências institucionais têm colaborado para a reformulação das concepções sobre a qualificação de docentes, em termos de: competências renovadas; maior qualificação; atitude interdisciplinar; utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; domínio do conhecimento contemporâneo e aplicação desse conhecimento na solução de problemas; capacidade de integrar os conteúdos de sua disciplina com os conteúdos das demais e com o contexto curricular e histórico-social.

O UniBH tem por princípio que a responsabilidade social é um dos indicadores de qualidade. Assumir, consciente e competentemente, esse compromisso é uma de suas preocupações, que se concretiza pelo movimento interinstitucional para a busca de acordos, visitas, convênios e parcerias que são celebrados entre a Instituição e a comunidade.

Atento ao seu papel social, o UniBH atende à comunidade e desenvolve projetos que beneficiem especialmente a população. Os projetos são concretizados por meio de atividades socioeducativas e culturais, além de outras ações comunitárias. A política de extensão, aberta à comunidade, busca promover o

diálogo da Instituição e dos seus agentes, interagindo com a comunidade e com os setores produtivos, gerando o espírito de solidariedade entre as pessoas, procurando soluções para a melhoria da qualidade de vida do ser humano e sua integração com o meio ambiente, por meio dos programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços à comunidade. Essas atividades extensionistas são vinculadas às áreas temáticas, conforme as orientações do MEC.

Os projetos de pesquisa implementados preocupam-se não apenas com o desenvolvimento teórico e tecnológico das áreas, mas também com seu impacto na vida social. Alguns projetos visam a melhoria dos aspectos da saúde, da alimentação, da comunicação e da qualidade de vida.

Nas políticas institucionais, há ainda o compromisso com ações em programas de inclusão social e digital, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, da defesa e educação em direitos humanos, presentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

ASPECTOS NORTEADORES DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo representa possibilidades de criação, organização e ampliação de experiências de aprendizagem. Experiência, segundo Connelly e Clandini (1988)¹, é o que as pessoas vivem, são os sentidos que elas constroem enquanto ensinam e aprendem, e os modos pessoais como interpretam os mundos em que vivem.

Refere-se aqui, portanto, a currículos como *práxis*, integrados e organizados em redes de experiências que englobam todos os meios e as oportunidades através das quais desenvolvem-se as competências e as habilidades dos agentes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem (alunos, professores, coordenadores, diretores e instituições de ensino) e que contribuem para o desenvolvimento de nossos alunos e alunas em múltiplas perspectivas.

¹CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: OISE Press; New York: Teachers College Press, 1988.

Essa concepção de currículo ancora-se teoricamente nas ideias de Dewey (1938)², segundo as quais uma análise das experiências vividas no meio educacional são centrais para o entendimento do que as instituições significam para aqueles que nelas passam uma boa parte de suas vidas, além de contribuir para uma melhor compreensão dos sentidos da educação; e de Clandinin e Connelly (1988)³, que entendem currículo como um meio de se organizarem e comunicarem experiências que formam e transformam o próprio currículo.

O currículo deve ser, portanto, pautado por leituras do contexto no qual se produz. Estamos aqui nos referindo a currículos integrados e organizados em redes de experiências. Ao compreendermos tais articulações, cabe-nos retomar a questão fundamental: **qual é a formação pretendida para nossos alunos e alunas?** Em outras palavras, **qual é o sujeito que pretendemos formar?**

As orientações das DCN, utilizadas como referência para a elaboração dos projetos curriculares (PPI, PPC e planos de ensino), descrevem o perfil dos alunos egressos do ensino superior e convergem basicamente para a formação de indivíduos autônomos, cidadãos éticos, cooperativos e responsáveis, e profissionais qualificados.

Essas questões contextuais aqui expostas - (1) formação integral dos estudantes; (2) currículo como experiência e (3) perspectiva dos múltiplos letramentos - são princípios basilares da estruturação da matriz curricular e orientam a definição do eixo de formação dos cursos, articula os conteúdos e as contribuições das disciplinas na formação dos alunos, e deve nortear a construção do nosso currículo e a condução de nossos processos avaliativos.

Embora basilares, tais princípios não são exclusivos, havendo que se considerar a necessidade de uma elaboração coletiva para que se possam garantir a legitimação e a efetivação de todos os processos de reformulação que envolvem o currículo.

² DEWEY, John. *Education and experience*. New York: Collier Books, 1938.

³ CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: OISE Press; New York: Teachers College Press, 1988.

O Projeto Acadêmico se materializa, de fato, no **trabalho coletivo** de todos os docentes, sujeitos essenciais desta proposta que visa promover os processos de ensino/aprendizagem de modo a criar novas oportunidades para que alunos e alunas pratiquem uma aprendizagem pautada pela coconstrução e apropriação crítica do conhecimento e ampliada pela necessidade de uma formação que lhes garanta inserção não só no mundo do trabalho e dos negócios, mas também na vida em sociedade.

Para tal, o ensino pode ajudar a aumentar ainda mais as possibilidades de alunos e alunas transformarem o que aprenderam em comportamentos socialmente significativos. Por meio da elaboração coletiva e da troca de experiências com os pares, condições essenciais para a construção do Projeto Acadêmico, os professores podem se organizar para planejar suas ações, avaliar suas consequências e replanejá-las.

Outro ponto de sustentação do Projeto Acadêmico é o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel e colaboradores, baseado em dois pilares: o da contextualização do conhecimento e o de atribuição de sentidos a ele. Embora originalmente associada à teoria cognitiva da aprendizagem⁴, os autores não desconsideram os aspectos afetivos da aprendizagem, tal como a motivação. Neste Projeto Acadêmico, a expressão **aprendizagem significativa** aparece ressignificada em um contexto que leva em consideração também outros fatores, estes de origem sociocultural, como a interação e a colaboração.

Entende-se que a aprendizagem significativa possibilita aos alunos a construção do conhecimento de modo cooperativo, por meio da elaboração e da reestruturação da aprendizagem. Segundo Medina e Domingues (1989)⁵, a aprendizagem significativa apresenta respostas para os questionamentos, os interesses e as necessidades reais tanto dos professores quanto dos alunos.

⁴ O aprendizado significativo se dá quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aluno em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESSIAN, Helen. *Educational psychology: a cognitive view*. 2 ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978, p. 159.

⁵ MEDINA, A.; DOMINGUES, C. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel, 1989.

Esta nova abordagem da aprendizagem significativa está voltada, portanto, para a articulação da teoria com a prática por meio da pesquisa (Programa de Iniciação Científica, Programa de Iniciação Tecnológica, TCC, monografias etc.), dos estágios supervisionados, da extensão e de outras atividades complementares; para a integração dos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade; para a construção de uma relação de sentidos entre o conhecimento e a realidade dos alunos, de forma a garantir o pleno exercício da cidadania e a promover o desenvolvimento de uma cultura profissional, humanista, artística e cultural.

Nesse cenário, destacam-se a orientação do professor e as suas práticas pedagógicas, uma vez que os alunos não são capazes de construir todos os processos explicitados de forma independente ou solitária, via aprendizagem apenas. Os processos de ensino são também essenciais, visto que práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras despertam e mantêm o interesse dos alunos e estimulam a formação da autonomia.

CURRÍCULO ECOSISTEMA DE APRENDIZAGEM

Há muitas maneiras de se pensar o currículo, e cada uma delas materializa um conjunto de intenções que revela concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação. Currículo é, portanto, escolha, e nunca é uma escolha neutra, pois é sempre permeada por ideologias.

Tal axiomática tem situado todos os movimentos e deslocamentos conceituais e práticos que vêm sendo implementados, desde 2009, em nossos Projetos Acadêmicos. As escolhas nos levaram a repensar e a reformular a orientação curricular, movidos pelo entendimento de que o currículo não mais comportava a distribuição de disciplinas em “grades” em que o conhecimento é “prisioneiro” de pontos de vista singulares, definitivos, estanques, incomunicados.

Como consequência, passou-se a considerar que todas as experiências vivenciadas nas IES se constituem como instrumentos viabilizadores da articulação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, ampliam os limites da sala

de aula e integram o seu currículo. Os conteúdos das disciplinas, por essa via, têm se traduzido em ferramentas para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, novas experimentações e desenvolvimento de novas capacidades, o que nos tem possibilitado oferecer aos alunos um autônomo, sólido e crítico processo de formação.

A concepção de currículo adotada teve papel fundamental na consolidação de saberes e de práticas pedagógicas que, com efeito, ressignificam tempos e espaços de aprendizagem no âmbito dos currículos dos Cursos, em prol, por um lado, da formação de um estudante mais crítico, autônomo, com forte base humanística e, por outro, da produção de uma cultura da interdisciplinaridade, construída por meio do Trabalho Interdisciplinar e do Projeto Aplicado.

Não obstante a esses avanços, outras demandas políticas, econômicas, sociais e ambientais exigiram um novo debruçar-se sobre o currículo, não para modificá-lo em essência, mas, para a partir dessas concepções adotadas e reafirmadas pelas experiências vividas, com resultados concretos de melhoria de qualidade, pudéssemos discutir novos paradigmas de inovação curricular que fizessem avançar ainda mais o projeto de formação dos alunos.

Com foco na criação de **ambientação digital de aprendizagem**, nossa motivação concentrou-se em encontrar formas de ampliar curricularmente os limites da sala de aula e de efetivamente conectá-la com todos os demais ambientes/espços que corroborassem a aventura de aprendizagem dos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das capacidades de aprender com autonomia e de perceber criticamente a realidade que os circunda.

Além disso, cogitamos como necessário tornar os itinerários formativos ainda mais flexíveis e potencializados, do ponto de vista didático-metodológico, por meio da utilização de ferramentas e técnicas de ensino que dessem maior suporte e alcance ao que já vem sendo feito pelos professores, de modo a transformar, de forma mais efetiva, o mundo em uma sala de aula onde se aprende experiencialmente.

A finalidade da flexibilização e potencialização dos itinerários formativos é, em suma, promover movimentos e deslocamentos mais amplos, em que os processos do aprender se interconectam aos processos do viver, numa abordagem de produção do conhecimento permeada por conexões significativas com a Vida.

É neste caminho, portanto, de aproximar processos de aprendizagem a processos vitais, na ampliação da atual concepção e prática de currículo, que a a experiência acumulada é recontextualizada no interior de um domínio curricular expandido, a que denominamos **Ecosistema Ānima de Aprendizagem**, suportado por um **rizoma digital interativo**,⁶ constituído por redes, plataformas, sistemas e processos interconectados organicamente entre si, em convergência com os elementos que constituem as experiências de ensino e de aprendizagem.

No ambiente da educação, face às intrincadas, amplas e complexas relações da sociedade contemporânea, o conceito de ecossistema aplica-se em um contexto profunda e rapidamente modificado pelo intenso, extenso e irreversível fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que vêm transformando muitos aspectos da vida cotidiana, fazendo-nos mergulhar, em menos de um século, na Sociedade da Informação (SI).⁷

Na perspectiva de constituir um *design* curricular renovado, que contemple novas ambientações e novas formas pedagógicas que façam emergir, no processo de formação integral dos estudantes, experiências de aprendizagem integradas a novas tecnologias, vistas como elementos coestruturantes, sem desconsiderar as prioridades sociais como base da formação humanística, vistas

⁶ **Rizoma** é termo oriundo da botânica e designa a estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e direção, funcionando como raiz, talo ou ramo. Metaforicamente, Gilles Deleuze e Félix Guattari transpuseram o termo para a Filosofia, postulando um modelo descritivo ou epistemológico em que a estrutura do conhecimento, em contraposição ao modelo *arbóreo*, não apresentaria raízes, isto é, o conhecimento não derivaria de um conjunto de princípios primeiros, mas da simultaneidade de proposições, da confluência de vários conceitos, observações, teorias. Por analogia, também, a ambiência digital não se constitui modelo gerativo, isto é, não há um núcleo de origem, não há sujeito, nem objeto. Como um rizoma, o mundo digital seria composto por um sistema de multiplicidade de formas, as mais diversas, com extensões ramificadas em todos os sentidos. Um rizoma pode se conectar a outros rizomas, expandindo-se de acordo com a dinâmica dessas conexões e da interatividade. Para saber mais, leia: LEMOS, André F.M. *As estruturas antropológicas do cyberspaço*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html>. Acesso em: 21.mar.2016.

⁷ *Ibidem. Ibidem.*

como princípio ético inalienável da solidariedade humana e do cuidado para consigo mesmo, para com o outro e para com o meio ambiente.⁸

Parece-nos necessário, neste passo adiante de se constituir um ecossistema de aprendizagem, alargar o conceito do que seja aprender e enfrentar o desafio de atualizar uma proposta acadêmica que dê conta deste novo e amplo espectro social e das necessidades da aprendizagem contínua, constituída por um desenho curricular rizomático, que englobe a rede das ecologias cognitivas, ultrapassando meras hierarquias, linearidades ou simples conectividades, compreendendo processos cognitivos como sinônimo de processos vitais, em que a dinâmica da vida e a dinâmica do conhecimento estejam intimamente e significativamente imbricadas.

No âmbito curricular, o Ecossistema de Aprendizagem se manifesta por meio de um *design* renovado, contemplando novas ambientações e novas formas pedagógicas. Assim, garante-se o processo de formação integral do aluno, atendendo às prioridades sociais e à incorporação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, estas aqui entendidas como elementos coestruturantes das experiências de aprendizagem. Trata-se de uma confluência de espaços físicos, envolvimento de alunos, professores e colaboradores, conteúdos e métodos, geração de valor compartilhado e um novo modelo de gestão acadêmica. A seguir, serão sucintamente descritos os marcos conceituais dos elementos que configuram o Ecossistema *Ânima* de Aprendizagem.

Formação de competências para o Século 21

De acordo com o Fórum Econômico Mundial (2015), nos países ao redor do mundo, economias estão crescendo baseadas em criatividade, inovação, colaboração e tecnologia. Por essa razão, o trabalho qualificado está cada vez mais centrado em exigências profissionais voltadas para as capacidades de solução de problemas não estruturados e em análises efetivas da informação, levando praticamente à extinção os postos de trabalhos centrados em

⁸ ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

habilidades exclusivamente manuais e mecânicas, o que vem alterando muitos aspectos da vida e das relações entre mercado e carreira.

No contexto do Ecosistema Ânima de Aprendizagem, esse cenário conjuntural de mudanças nas relações entre mercado e carreira torna-se absolutamente relevante, por reafirmar a necessidade de referenciar curricularmente a formação dos estudantes no desenvolvimento de competências e habilidades. Em termos didático-metodológicos de abordagem do conhecimento, isso significa adotar metodologias ativas de ensino, que permitam aos estudantes o exercício interdisciplinar permanente do pensamento crítico, da resolução de problemas, da criatividade e da inovação, articuladas a um itinerário de formação flexível e personalizado.

Dentre essas metodologias, o trabalho com projetos interdisciplinares, definidos como componentes do currículo da IES, abre e amplia a perspectiva de flexibilidade e de personalização de itinerários formativos, por criar oportunidades para que cada estudante construa, na trajetória universitária, seu portfólio de projetos, de estudos, e de experiências, articulado às escolhas de seu projeto de vida, à visão de mundo e de carreira, possibilitando-lhe, dentre os territórios de conhecimento mapeados, aqueles que melhor atendam ao seu Projeto de Carreira Profissional.

A universidade, assim, abre-se para incorporar, curricularmente, as necessidades e desejos dos estudantes, para auxiliá-los nas escolhas dos melhores caminhos, em função dos objetivos de vida pessoal e profissional que buscam alcançar.

Atender ao Projeto de Carreira dos estudantes implica dois olhares:

- (I) para a formação em perspectiva, isto é, antecipar, no que for possível, o cenário profissional com que os estudantes vão se deparar ao concluir a formação inicial;
- (II) para o estreitamento da relação institucional com o mercado de trabalho, chamando as empresas e organizações para o diálogo.

Disso tem resultado uma presença cada vez mais constante das empresas nos *campi*, permitindo consolidar o conceito de *trabalhabilidade*. Mais do que *empregabilidade*, *trabalhabilidade* traduz a noção de que os egressos de uma instituição de ensino não devem ser preparados para um emprego específico. Devem, em vez disso, desenvolver as competências e habilidades para se manterem atuantes no mercado de trabalho após formados, conscientes, porém, da necessidade de qualificarem-se continuamente para fazer frente aos desafios que esse novo mundo do trabalho e dos negócios, perenemente em transformação, possa lhes apresentar. Nesse contexto da *trabalhabilidade* como dimensão formativa, a metodologia de projetos surge como uma das alavancas para o desenvolvimento de competências e habilidades no campo profissional, exigindo espaços nos quais o exercício de socialização, de experimentação e de prototipação tenha lugar: espaços *maker*, salas de projetos, de metodologias ativas, *co-working*, espaços de convivência, dentre outros.

Ao se vislumbrar uma escola que significa curricularmente problemas reais, por meio de conexões entre mercado de trabalho e sociedade, aposta-se na aproximação dos estudantes de uma cultura de realização, em que espaços diferenciados para educar estimulem maneiras diferenciadas de ensinar, motivando os professores a se tornem estimuladores das atitudes de empreendedorismo, de criação de *startups* e de outras iniciativas que sejam fruto da escolha dos caminhos que melhor atendam aos interesses de formação dos próprios estudantes, sem perder de vista as necessidades da sua formação específica. Um time de professores engajados vai ajudar a criar um time de estudantes também engajados, levando ambos à reapropriação dos espaços físicos dentro e fora da universidade, na perspectiva de uma sala de aula ampliada, conectada com a vida e com o mundo.

O Ecossistema *Ánima* de Aprendizagem projetada, então,

[...] uma escola inteiramente renovada em conteúdo, método e gestão. Uma escola e três revoluções. A revolução de conteúdo responderia por profundas mudanças no que se ensina e no que se aprende. A revolução de método reinventaria inteiramente o como aprender e ensinar. E, finalmente, a revolução de gestão

subverteria o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso dos recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis” (COSTA, 2003).⁹

Diante do exposto, cabe-nos a seguinte indagação: se a Universidade, como Ecossistema, é uma rede que conecta os agentes e projeta uma escola renovada em conteúdo, método e gestão, quais os fios que constituem a urdidura responsável por conferir sustentação aos demais fios que desenharam a trama, a tessitura dessa rede?

1) FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A formação pretendida para os estudantes é uma formação integral, que visa tanto à dimensão global da Educação quanto à sua dimensão específica, focada na carreira dos alunos. Para que esse objetivo seja alcançado, os cursos não mais poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados”, ou seja, sem aptidões, capacidades, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento às exigências sociais, políticas, econômicas, ambientais, tecnológicas e profissionais do mundo do trabalho e do mundo dos negócios.

Com efeito, segundo as DCN, a educação no Ensino Superior deve se pautar pela formação de profissionais aptos a mudanças e, portanto, adaptáveis. Isso significa que esses profissionais deverão ser preparados para lidar com os desafios e as incertezas intrínsecos ao século 21 e apresentar respostas adequadas à complexidade dos problemas que se apresentam.

Assim, para ajudar os estudantes a desenvolver esse perfil profissional, principal justificativa para a busca de uma formação universitária, e enriquecê-lo com a nossa proposta de formação integral, buscamos inspiração nos quatro pilares da Educação, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, ou seja, que os estudantes possam **aprender a conhecer** (desenvolvimento cognitivo); **aprender a fazer** (torná-los aptos a

⁹ COSTA, A.C.G. da. Mudar o conteúdo, o método e a gestão - *Folha Online* - Sinapse: 29/07/2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u508.shtml>. Acesso em: 28.fev.2016.

resolver problemas na prática); **aprender a conviver** (desenvolvam a compreensão do outro, a tolerância, a aceitação do diverso e do pluralismo cultural); e **do aprender a ser** (desenvolvam uma postura ética, colaborativa e cidadã, além do autoconhecimento).

A formação de pessoas autônomas, engajadas, produtivas e atuantes levou-nos à constatação de que o conceito de currículo não poderia permanecer circunscrito apenas às ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, e confinar a aprendizagem apenas ao espaço da sala de aula e aos muros da escola. Isso tem se mostrado insuficiente para que, ao final, os egressos possam lidar em sua vida com realidades e papéis sociais em constante transformação, o que inclui o desafio da vida nas grandes metrópoles; a emergência de uma cidadania global; a sustentabilidade; a escassez das fontes de energia; novas e voláteis relações de produção e consumo; a inserção e a permanência no mundo do trabalho; os avanços tecnológicos e, finalmente, as profundas mudanças nas relações interpessoais, tanto na dimensão privada quanto na dimensão institucional (instituições privadas e governamentais).

O *Projeto de Vida*, no contexto do Ecosistema Ânima de Aprendizagem, torna-se, assim, um conjunto de ações pedagógicas que abordam conteúdos essenciais para o desenvolvimento do protagonismo social no contexto do século 21, em íntimo diálogo com os desafios do mundo contemporâneo e com os propósitos de formação expressos, por decorrência, no Projeto Acadêmico e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Por essa razão, o percurso do Projeto de Vida é orientado pelo objetivo de fazer com que cada educando construa, ora por meio de escolhas próprias, ora por meio de sugestões, um encadeamento de atividades formativas que o conduza a um processo de constante desenvolvimento pessoal, social e profissional. A Identidade, a Cidadania e a Trabalhabilidade representam, portanto, formas de ser, estar e atuar no mundo. Por esse motivo, esses conceitos foram o ponto de partida para a estruturação de três domínios de formação do Projeto de Vida, a saber:

- Identidade (Eu comigo mesmo): Compreender-se, aceitar-se e saber usar suas habilidades para crescer, realizar-se e buscar o seu bem-estar (**aprender a ser**).
- Cidadania (Eu no mundo): Relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com as outras pessoas na família, na universidade, na comunidade, no trabalho e em outros lugares e situações (**aprender a conviver**).

Para se desenvolverem os itinerários formativos, cada um desses temas de formação desdobra-se em áreas de competências, descritas por um conjunto de habilidades que mobilizam, operam e aplicam conhecimentos (conteúdos) em situações concretas, constituindo uma Matriz Referencial de Competências, instrumento norteador com clara indicação do nível de proficiência que os estudantes precisam desenvolver em cada uma das competências mapeadas.

A Matriz Referencial de Competências está vinculada ao componente curricular **Laboratório de Aprendizagem Integrada**, cuja função primordial é materializar, do ponto de vista operacional do currículo, o conjunto de proposições conceituais acerca do processo educativo descrito no *Projeto de Vida*.

O Laboratório de Aprendizagem Integrada - LAI - é o componente curricular que, no âmbito da dimensão *Projeto de Vida* do Ecossistema *Ânima de Aprendizagem*, define-se como a face prática e operacional das experiências de aprendizagem suportadas pelo apoio das novas tecnologias, configurando-se como elemento estruturante estratégico de inovação das práticas pedagógicas, que orienta a identidade formativa de alunos e alunas de maneira ampla, diversificada e, ao mesmo tempo, flexível. Como irradiador dessa formação integral para todos os demais componentes do currículo, o LAI faz emergir, transversalmente, vivências personalizadas do processo de conhecimento, do aprender a aprender, e não, simplesmente, a aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis. Ele ajuda a integrar dois pilares que sustentam a maneira de entender a educação: a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e o compromisso social. Em suma, o LAI congrega a compreensão de que o conhecimento humano, na atual conjuntura social, não pode mais se restringir à operação mental, puramente cognitiva. Deve, sim,

expandir-se para o entendimento de que “toda ativação da inteligência está entretecida de emoções” (ASSMANN, 2011, p.34).¹⁰

O LAI, configura-se, assim, como componente curricular estratégico, por proporcionar ampliação de espaços e tempos onde os estudantes tenham oportunidades de acesso a materiais e atividades por meio dos quais eles possam se tornar gestores de suas aprendizagens, experimentando diversas situações concretas e necessárias ao seu desenvolvimento, em percurso formativo flexível e adaptável, adotando-se as seguintes linhas-guias como critérios básicos de operação:

- a) Experimento e integração dos conhecimentos teóricos e práticos como fonte de aprendizagem significativa e do crescimento individual e coletivo.
- b) Estudo e debate dos principais temas contemporâneos de formação geral, articulados às bases teóricas da formação específica.
- c) Desafios principais da sociedade contemporânea multicultural e princípios elementares do exercício pleno da cidadania.
- d) Exercício pleno da liberdade de pensamento, de sentimento e de imaginação, de forma lógica, crítica, analítica e criativa, em prol do desenvolvimento do talento e das habilidades pessoais em potencial.
- e) Promoção de aprofundamento e de autoavaliação crítica das capacidades individuais na perspectiva de ampliar competências para planejar e promover mudanças significativas na vida pessoal, profissional e social.

Como elemento integrante, estruturante e transversal (transversátil¹¹) das matrizes curriculares dos cursos, o LAI materializa-se como disciplina presencial nos módulos A e B do ciclo inicial de aprendizagem. Nos demais módulos e ciclos intermediários de aprendizagem da matriz curricular, o LAI desenvolve-se como

¹⁰ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

¹¹ O termo “transversátil” objetiva ampliar o alcance semântico de “transversal”. É um neologismo proposto por ASSMANN (2011) para enfatizar a natureza dinâmica, plástica e fluida do conhecimento na contemporaneidade, bem como expressar a necessidade de substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos abertos para a surpresa e o imprevisto. Para saber mais, consulte: ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.33.

componente obrigatório do conjunto das Atividades Complementares de Graduação (ACG) previstas nos currículos dos cursos.

Assim, tanto quando ofertado presencialmente, em forma de disciplina, como quando integrado à carga horária de ACG, o LAI será suportado por uma plataforma virtual gamificada e multimídia, que congrega as trilhas de formação previstas no escopo do Projeto de Vida, uma das dimensões do Ecosistema Ânima de Aprendizagem. A essa plataforma dá-se o nome de Laboratório de Aprendizagem Integrada Virtual - LAIV.

No LAI, com o apoio da plataforma LAIV (Projeto de Vida), o papel do professor passa a ser o de mediador-mentor, devendo, pois, orientar a construção do projeto de vida dos estudantes, elaborar materiais de consulta, sugerir leituras, criar debates e oficinas, discutir com os alunos seus anseios e dificuldades, e avaliar conjuntamente o trabalho realizado, de tal maneira que tais atividades, os objetos de aprendizagem a serem planejados e mediados pelos professores-mentores no LAI presencial, estejam em conexão com as possibilidades de caminhos que os alunos percorrerão no LAIV.

Em nosso Projeto Acadêmico, a interdisciplinaridade torna possível a materialização da noção de aprendizagem significativa, sendo percebida como uma prática essencialmente coletiva e política, produzida em negociações entre diferentes pontos de vista disciplinares, para finalmente se decidir quanto a que caminho coletivo seguir (FOUREZ, 1995, p. 109).¹²

A condição *sine qua non* para o exercício da interdisciplinaridade é a elaboração coletiva, uma vez que a interdisciplinaridade pressupõe “o engajamento de educadores de diferentes áreas do conhecimento comprometidos com o diálogo, com a reciprocidade, com a partilha” (SANTOS, 2006, p. 6). Dessa maneira, os dois princípios centrais do Projeto Acadêmico, o trabalho coletivo e a aprendizagem significativa, estão intrinsecamente associados ao conceito de interdisciplinaridade. Se, por um lado, o trabalho coletivo é condição essencial para a construção da prática interdisciplinar, por outro lado, a

¹² FOUREZ, Girard. *A construção das ciências*. São Paulo: UNESP, 1995.

interdisciplinaridade possibilita a criação de meios para que a aprendizagem dos alunos seja significativa.

A inclusão da disciplina **Projeto Interdisciplinar** nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia apresentou-se, no contexto do Projeto Acadêmico, como uma forma de tratamento da interdisciplinaridade como componente curricular e como uma proposta de prática/construção interdisciplinar elaborada coletivamente.

Ou seja, “ensinar é ensinar a viver” (MORIN, 2016, p.145) e, portanto, envolve a ressignificação do conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem, passando a vê-lo como um processo perene de produção colaborativa organizado em redes – e não como um produto acabado e restrito em si mesmo.

CURRÍCULO REFERENCIADO EM COMPETÊNCIAS

A estrutura curricular adotada, diferentemente do modelo curricular tradicional, que privilegia uma formação rigidamente sequenciada em períodos, está organizada por ciclos modulares de aprendizagem. Esta organização curricular fundamenta-se em uma visão transversal e interdisciplinar da educação e dos conteúdos necessários à formação acadêmica, dispostos a partir das competências e habilidades exigidas para a formação pretendida para alunos e alunas. É uma organização que dinamiza o ensino e traz significado à aprendizagem, pois reconhece a importância de todos os componentes curriculares, integra conhecimentos e atribui uma visão prática à formação profissional dos alunos.

Este *design* de currículos substitui a noção de períodos pela noção de eixos de formação e ciclos modulares de aprendizagem, que, por sua vez, se tornam os elementos básicos de articulação e de progressão do processo educativo. A organização e o processo da aprendizagem passam a ser compreendidos como períodos de tempo maiores do que um semestre, constituindo um processo contínuo, dentro de um mesmo ciclo e entre ciclos distintos, e permitindo uma maior flexibilização da entrada de alunos, devido principalmente à inexistência de pré-requisitos entre os módulos de um ciclo de aprendizagem. A cada ciclo

modular de aprendizagem, ou a cada grupo de ciclos modulares, corresponde um eixo de formação específica, sendo cada eixo de formação específica um desdobramento do eixo de formação geral do curso.

Os eixos de formação (geral e específica) são estruturados com base nas DCN, no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), e partem, necessariamente, do objetivo geral do curso, da definição do perfil do egresso, da interpretação desse perfil, da identificação das competências e habilidades a serem desenvolvidas por alunos e alunas e do estabelecimento de inter-relações que nos permitem pensar um percurso formativo para esses mesmos alunos e alunas. Esse percurso formativo, por sua vez, deve refletir as três dimensões da formação integral pretendida para nossos alunos e alunas, conforme mencionado: a formação do indivíduo, a formação do cidadão e a formação do profissional.

Tais itinerários encontram nas competências e habilidades, definidas desde o complexo temático, a sua base estruturante, por tratarem das dimensões formativas com amplitude e complexidade, e por explicitarem o grau de progressão e de flexibilidade da trajetória formativa integral almejada, em convergência com os demais propósitos formativos estabelecidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Por que organizar uma trajetória formativa referenciada em competências e habilidades? Ao tratarmos dos propósitos de constituir um Ecosistema de Aprendizagem como princípio curricular, consideramos como dado o fato de estarmos mergulhados na *Sociedade do Conhecimento (Knowledge Society)*, em que o conhecimento é o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante para compreender a complexidade do mundo globalizado e interagir com ele. **Conhecimento**, sob o enfoque da *Sociedade do Conhecimento*, não é algo imanente. Ao contrário, **é algo transcendente, que surge da mobilização, operação e aplicação em situações interativas de desafio, de desequilíbrios decorrentes dos processos de interação dos indivíduos com o meio físico e social, dos esforços destes para restaurar**

o equilíbrio, adaptando-se à nova situação imposta por esse contexto de interação.

A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situações interativas de conflito dá-se o nome de **competência** (OECD, 2001),¹³ uma concepção que se fortalece à medida que as condições econômicas e sociais impactam a maneira como o conhecimento é produzido e distribuído na sociedade do século 21.

No contexto de uma situação de aprendizagem, pode-se concluir que as competências:

- são introduzidas como um conjunto de operações mentais e afetivas (socioemocionais);
- implicam mobilização de conhecimentos e esquemas de pensamento (cognitivos e socioemocionais), para que determinado saber se configure na busca de respostas, criativas e eficazes, para os problemas que se apresentam;
- estão vinculadas a categorias de pensamento, das mais elementares às mais complexas, tais como: analisar, aplicar, avaliar, compreender, criar, recordar;
- são entendidas como organizadoras dos conteúdos curriculares a serem trabalhados, os quais passam a ser ferramentas para o desenvolvimento dessas competências, ultrapassando o tradicional caráter instrumental dado a eles, por serem geralmente abordados linearmente e confinados em si mesmos.

Habilidades são constituintes das competências: aquelas especificam os “fazer” que concretizam os “saberes” nestas descritas.¹⁴ Por esse motivo, as habilidades são consideradas, em geral, menos amplas que as competências, uma vez que uma determinada competência é constituída por várias habilidades.

Por outro lado, uma habilidade não "pertence" exclusivamente ao domínio de uma determinada competência, já que uma mesma habilidade pode contribuir

¹³ OECD. *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo) - Background Paper. Paris: OECD Publishing, 2001.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

para a formação de diferentes competências. As habilidades estão vinculadas a competências, uma vez precisam ser inter-relacionadas por meio dos conhecimentos para que haja uma atuação competente. As competências e as habilidades são, pois, os principais norteadores da aprendizagem de alunos e alunas e de sua avaliação.

Vale ressaltar que um currículo referenciado em competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, incluídos os de caráter socioemocional (atitudes e valores), não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada. Logo, não se constituem competências sem conteúdos. Eles são a substância do currículo e, para tanto, se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, porém, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que os conteúdos devam ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais da formação integral dos estudantes.

Assim, ao ingressar, o aluno terá os **Fundamentos de Área**, que têm o objetivo de desenvolver o entendimento, o raciocínio e as capacidades de análise e de interpretação. Na sequência, vêm as **Disciplinas Profissionalizantes**, que devem desenvolver as competências técnicas necessárias à sua trabalhabilidade. É nesse momento que ele é colocado frente a práticas didáticas inovadoras e a metodologias que o estimulem a utilizar o conhecimento para saber decidir e/ou escolher entre alternativas, métodos ou processos. Por fim, permeando todos os ciclos, temos o **Eixo Prática e Carreira**, que se materializa por meio do LAI e do LAIV, dos Projetos Interdisciplinares (que trabalham projetos a partir de problemas reais) e, finalmente, dos estágios supervisionados e dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Ao concluir cada ciclo modular de aprendizagem, os alunos deverão ter desenvolvido um conjunto de capacidades que lhes permitam alcançar as competências e habilidades descritas nas DCN, no PDI, no PPC e nas análises contínuas do cenário educacional, cujo olhar especula sobre quais são as novas competências que o mercado almeja.

Esse perfil, por sua vez, toma por referência os princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e atualização permanentes, imprescindíveis para o horizonte formativo se concretize e o egresso possa ver-se como um profissional engajado, produtivo, autônomo e atuante.

Algumas ações que podem viabilizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos serão traduzidos pelo Nivelamento/Adapti que inclui: habilidades de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento e as práticas sociais que envolvem essas habilidades; a familiarização dos alunos com as **novas tecnologias** da informação e da comunicação (TIC) e sua consequente apropriação; a introdução à produção do conhecimento matemático por meio das práticas sociais de leitura e escrita da linguagem matemática e seus diversos tipos de representação; o desenvolvimento contínuo de raciocínio lógico; e o entendimento do processo de construção do conhecimento científico.

Nesse movimento, o papel do professor se amplia e rompe com o paradigma de uma atividade docente conteudista, estática e monolítica. Defendemos o entendimento primordial de que a atividade docente constitui **processo** que implica **reflexão permanente** sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador, na condição de sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Somente uma formação baseada na prática docente reflexiva e investigativa, almejando uma reformulação constante da identidade do professor e dos seus saberes, e que leve em conta todas as dimensões do ser professor pode gerar, para além do fazer docente *stricto sensu*, uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

O conhecimento pedagógico geral, nesse sentido, inclui conhecimentos teóricos e princípios relacionados à educação, aos processos de ensino e aprendizagem, ao conhecimento dos alunos (características, processos cognitivos e desenvolvimentais de como aprendem), à gestão da sala de aula e à interação com os alunos, ao conhecimento curricular e de outros conteúdos de cunho político, social, ético e estético.¹⁵

¹⁵ MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUEFSCar, 2002.

Nessa perspectiva em que se insere todo o movimento de revisão do Projeto Acadêmico, para que os docentes possam promover o desenvolvimento permanente da proposta de educação, inovar suas práticas pedagógicas (nas quais se incluem também as práticas avaliativas), investigar metodologias inovadoras de aprendizagem e cumprir sua função de mentores facilitadores das aprendizagens dos alunos, eles necessitam passar por processos contínuos de formação e de capacitação, oferecidos pela própria Instituição, que se orientem pela constituição de certa identidade profissional.