

# **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**

**FACULDADE METROPOLITANA DE BRASÍLIA**

**BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL**

## Sumário

1. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS PEDAGÓGICOS DA IES.....	4
2. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO SUPERIOR (GRADUAÇÃO EPÓS-GRADUAÇÃO), UM DIÁLOGO NECESSÁRIO E POSSÍVEL.....	17
2.1 O Programa de Pedagogia Universitária da FAMETRO Brasília.....	20
3. PLANEJAMENTO DIDÁTICO-INSTRUCIONAL E POLÍTICA DE ENSINO DEGRADUAÇÃO E PÓS- GRADUAÇÃO.....	21
4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ACADÊMICO.....	31
5. POLÍTICA ACADÊMICA E AÇÕES ADMINISTRATIVAS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS- GRADUAÇÃO.....	36
5.1 Critérios para seleção de conteúdos e elaboração de currículos nos projetos pedagógicos de curso e atualização curricular sistemática.....	37
6. METODOLOGIA DE ENSINO E ESCOPO GERAL DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RECOMENDADAS.....	41
6.1 Aulas Práticas.....	44
6.2 Projetos Transversais e Interdisciplinares - Metodologia de Projetos.....	46
6.3 Integração das TAC'S nas propostas de ensino.....	47
7. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA COM FORMAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS.....	48
7.1 Estratégias de ensino-aprendizagem .....	50
8. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO.....	67
8.1 Síntese da Concepção dos Estágios na Área de Saúde e Especificidades.....	69
8.1.1 O Estágio Curricular na Formação Médica.....	69
9. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	70
10. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC.....	72
11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	73
12. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	80
13. SÍNTESE DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS ADICIONAIS.....	83
13.1 Diretrizes da Política de Inovação Tecnológica.....	83
13.2 Diretrizes da política de desenvolvimento artístico e cultural.....	84
13.4 Políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.....	86
14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	89
15. AÇÕES INOVADORAS DO ENSINO.....	92

## 1. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS PEDAGÓGICOS DA IES.

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer o entendimento da mesma na perspectiva da sua totalidade, pois não é possível estudá-la sem compreendê-la no conjunto das modificações históricas e sociais que já sinalizamos anteriormente. Posto isto, e considerando a prática pedagógica como parte de uma prática social maior, esta envolve a dimensão educativa não só na esfera dos processos educativos formais, mas, para além disso, ela envolve as relações sociais que produzem o discurso educativo e as práticas de ensino.

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologias, avaliações, concepções de educação, de ensinar e de aprender), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da ação educativa que o professor protagoniza, podendo as mesmas funcionar no sentido da reprodução das estruturas sociais vigentes ou para a transformação das mesmas. Cabe-nos questionar se a ação educativa que o professor empreende é prática pedagógica ou práxis pedagógicas, e aqui cabe uma distinção

Enquanto prática, no sentido restrito do termo, diz respeito à ação que o homem exerce sobre as coisas, ampliando uma ação concreta efetiva. Significa dizer que na sua dimensão utilitária uma “prática” é uma ação empreendida no sentido de resolver apenas as necessidades imediatas, desprovidas assim de uma dimensão reflexiva daquilo que executa.

O homem comum, segundo Vázquez (1977, p.11):

Considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana (...) o mundo prático - para a consciência comum - é um mundo de coisas e significação em si.

No sentido da complementaridade dessa reflexão, outro conceito utilizado para designar aquilo que os professores realizam em seus cotidianos, ou seja, aquilo que fazem no exercício da docência, nos espaços pedagógicos nos quais se inserem, é o conceito de práxis. A práxis, então, é “ a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VASQUEZ, 1977, p.5). Compreendida assim, a práxis é “a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (VASQUEZ, 1977, p.32).

Tendo caráter consciente e intencional, na práxis, o homem compreende a racionalidade da prática. No dizer de Marx, o homem tem olhos para ela, isto é, tem a consciência da realidade, assim:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento (RIBEIRO, 1991, p.30).

Faz-se então necessário ter uma consciência elevada da práxis para poder captar e exprimir de modo adequado o verdadeiro significado da práxis humana total e de suas manifestações particulares, concretas e específicas, como é o caso da prática pedagógica, e esta, por sua vez, como forma específica de práxis, é uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla.

Entendemos, pois, a prática pedagógica como toda e qualquer atividade que constrói o cotidiano da sala de aula assumida em suas múltiplas dimensões (professor, aluno, metodologia, avaliação). Evidentemente não nos é ignorado que a prática pedagógica é uma conduta socialmente e historicamente construída, portanto, as escolhas dos professores não se dão no vazio social e histórico. Veiga (1992) reafirma essa condição quando indica que a prática pedagógica é "... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social." (VEIGA, 1992, p. 16).

A prática pedagógica pressupõe assim, uma relação teórico-prática, posto que teoria e prática se encontram em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-los. Ainda segundo Veiga:

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto dos meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo da matéria prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana. (VEIGA, 1989, p. 17).

Enquanto atividade humana, a prática pedagógica pode ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou se constituir em uma práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, ela pode assumir uma função dupla: de um lado temos uma

prática pedagógica repetitiva e, de outro, a prática pedagógica reflexiva.

Como ação repetitiva, a unidade teoria e prática, advogada anteriormente, encontra-se rompida e o cotidiano pedagógico aparece excessivamente marcado pela rigidez, inclusive no aspecto disciplinar. Neste termo, as ações executadas pela ausência de dúvidas e de reflexões constituem um trabalho alienado, esvaziado de sentido e apartado da real significação de sua função educativa.

Entendido desta maneira, abre-se espaço para o domínio do discurso da técnica, dos modelos de ensinar e aprender legitimados quase sempre no argumento da tradição, e ainda que alguma consciência seja possível, está quase sempre se fragiliza e se dissolve no mecanicismo desta prática.

Ainda sobre o “ativismo” pedagógico, nesta direção a justificativa do trabalho docente quase sempre se ampara na função de ensinar um conjunto de técnicas para o exercício de uma profissão, tendo em vista a futura atuação do aluno no mercado de trabalho.

Por outro lado, enquanto prática pedagógica reflexiva, seu ponto de partida e chegada é a prática social, caracterizada pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Tendo um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isto, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade; marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social.

Esta dimensão pedagógica está fundada num caráter epistemológico: e o conhecimento não se dá pela transmissão de um conceito abstrato de uma pessoa para outra, nem a partir de instituições de indivíduos isolados; o conhecimento ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis. No processo de transformação da natureza e da própria sociedade, os homens elaboram teorias a partir e em função da prática, nesta se verificando também o sentido e o valor da teoria (FLEURI, 1992, p. 29).

Assim, admitindo que, na atualidade, somente a transmissão do conhecimento não deve ser, na perspectiva da prática enquanto práxis, o que legitima e justifica o trabalho docente, quais as outras dimensões ou novas habilidades que devem marcar o exercício da docência e a consequente construção da professoralidade? Cada vez mais se amplia a discussão e faz-se necessário que os professores possam desenvolver-se profissionalmente em função do próprio exercício da docência. É desejável que esse movimento reflexivo e dialético auxilie na superação da dicotomia entre teoria e prática, em vista da consolidação da docência enquanto práxis da educação.

Para tanto, Schon (1992) contribui descrevendo três movimentos sobre os quais os professores

deveriam edificar sua ação cotidiana e para os quais os projetos de formação inicial e continuada de docentes deveriam estar atentos. São eles: a reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Schon (1992, p. 125) afirma: A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação [...]; a reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre a as reflexões-na-ação produzidas pelo professor. A reflexão sobre a reflexão na ação como uma retrospectiva que o professor faz em direção às reflexões anteriormente realizadas, nos dois movimentos citados.

Todos esses movimentos indicam, pois, a possibilidade de superação da “razão instrumental”, do uso da técnica pela técnica, do reducionismo e do ativismo pedagógico. Esses movimentos quando realizados, auxiliam ao professor na sua práxis, pois, possibilitam que as práticas pedagógicas sejam elas mesmas objeto de investigação, de reflexão e de criação de novas possibilidades de intervenção.

Retomando o campo mais geral do que buscamos elucidar, assumimos anteriormente que o trabalho está em amplo processo de transformação e que o trabalho docente sofre os impactos e as influências dessas transformações, sendo, pois, afetado por uma série de medidas oficiais, e não só por estas. Assim afigura-se claro que há em curso um processo de modificação da maneira como os professores fazem o magistério, ou, se preferirmos, como escolhem, organizam suas práticas pedagógicas em uma ou outra direção, como acabamos de expor, e também constroem seus saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos são a terceira categoria admitida neste trabalho. Em nossa proposta adotamos inicialmente aquilo que Tardif compreende por saber: “Damos aqui à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2000, p.13). Neste sentido, se existe um trabalho que se modifica, há uma prática que se estabelece a partir da maneira como os professores compreendem esses processos de mudança e de como constroem também os seus saberes historicamente.

Ainda sobre o saber docente, Tardif, Lessard e Lahae (1991) indicam que este saber se constitui de múltiplos saberes. Afirmam os autores: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.218). É, portanto um saber construído e articulado com a história, com o indivíduo, sua profissão e, ao fim e ao cabo, com o seu trabalho.

No reforço dessa ideia, ainda Tardif (2000) vincula o saber ao trabalho docente, assinalando que o saber não é somente atividade cognitiva, mas também social e o caracteriza como sendo temporal, plural e heterogêneo, personalizado e situado, construído na confluência e no intercruzamento de diferentes aportes; constituem o ser professor, estando ligados à sua história, à

história do seu tempo e estão em processo de construção durante toda a carreira docente, em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Tardif (2000) assinala alguns pontos que parecem aclarar este conceito, em termos dos saberes que os professores apresentam ou podem apresentar. Assim, estes são temporais, na medida em que são adquiridos através do tempo, envolvendo suas trajetórias escolares, os primeiros anos da docência, bem como o desenvolvimento ao longo da carreira, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional.

São também plurais e heterogêneos, por decorrerem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integrados ao longo da docência.

Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são ainda personalizados e situados. Neste sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também da situação específica em que atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas, contextualizadas.

Ligados a este caráter pessoal dos professores, os saberes por eles acionados estão marcados pela dimensão humana, ou seja, os alunos precisam ser respeitados em suas peculiaridades, relativas à história pessoal e escolar, seus perfis cognitivos e modos de aprender e, conseqüentemente, compreender os saberes e os fazeres próprios aos seus processos formativos. A sensibilidade humana dos professores, assim configurada, envolve um componente ético, cognitivo e emocional do saber profissional docente, favorecendo com que os estudantes atinjam uma aprendizagem genuína, indispensável a uma educação voltada para a autonomia e o senso de responsabilidade.

Assim, estas diversas formas de saber dos professores encontram significado, na medida em que se direcionam para um sentido de cooperação e solidariedade entre os estudantes, evidenciando a dimensão interpessoal do processo de aprender e de ensinar.

Neste sentido, é possível, em uma primeira aproximação, definir-se a profissão docente/professoralidade como uma atividade específica, envolvendo um repertório de conhecimentos/saberes/fazeres voltados para o exercício da docência, influenciado pela cultura acadêmica em contextos sociocultural e institucional concretos nos quais os professores transitam.

As questões pertinentes ao que pretendemos apresentar a partir daqui dizem respeito ao pressuposto assumido de que a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos/professores e guarda em si as contradições e mediações realizadas por estes ao longo da sua própria história. Assim, compreende a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última marcada pela formação inicial e pela própria experiência do professor no magistério e fora dele e, ainda, pelo exercício continuado da docência em um único

ou em vários espaços institucionais, nos quais a professoralidade poderá se desenvolver.

Por professoralidade acatamos a definição de Oliveira (2003) quando este afirma ser o processo de construção do sujeito professor ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor constrói e reconstrói o exercício da docência. Desta feita, pensar na dimensão da professoralidade no ensino superior envolve uma série de questões que vão desde a indagação sobre a função dos professores, passando pela discussão sobre qual a natureza desta profissão e do processo formativo que a constitui, e pela discussão sobre o papel das instituições educacionais nos quais estes atuam.

Neste particular, formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um conjunto intrincado onde estão em jogo o saber e o saber-fazer da profissão, não como dados a priori, mas construídos ao longo da carreira docente, no processo de desenvolvimento profissional. Assim a professoralidade não é um dado da natureza daqueles que obtiveram um título ou um conhecimento específico dos conteúdos pedagógicos necessários à atividade de ensinar. Para além disso, ela é um fazer/fazer-se professor que coloca em jogo as motivações subjetivas da escolha da profissão, o imaginário compartilhado sobre o magistério, os conhecimentos adquiridos e/ou aprendidos para tal.

Retomando os objetivos propostos neste trabalho, propomos uma problematização inicial que afirma haver uma relação intrínseca entre o trabalho- como categoria ontológica, o trabalho docente - como uma maneira de ser professor e de fazer o magistério. Este trabalho docente, por sua vez, é realizado e constituído de práticas e saberes construídos histórica e socialmente.

Em outras palavras, há um trabalho docente, assumido pelos médicos (professores) que se apresenta preenchido de práticas e saberes construídos na trajetória individual e coletiva. Esta trajetória, no caso específico dos professores de medicina, tem relação com a própria história da medicina, também entendida aqui como prática social historicamente determinada.

Por fim, outro elemento que se agrega a esta discussão é aquele referente aos estudos sobre o currículo. Desde a década de 1920, os estudos sobre o currículo avançam na perspectiva de refletir acerca das implicações de diversas experiências curriculares. Estes estudos pretendiam, inicialmente, revelar dimensões distintas dessas experiências, no sentido de vizibilizar as relações entre a forma prescrita e estabelecida no documento formal e a outra dimensão, não formal, latente, a qual os pesquisadores nomeiam de currículo oculto.

Essa ideia bipartida do currículo (formal e oculto) foi e ainda é muito presente nos trabalhos sobre o tema, denunciando que, para além daquilo que se apresenta como registro “do que ensinar” expresso em documentos e regulamentado por políticas e determinações legais, existem elementos que nos escapam do controle, pois se inserem no campo das relações entre aqueles que operam o currículo, e aquilo que está determinado formalmente.

Os estudos sobre o currículo apontam ainda, para a cultura como um importante mediador das

experiências curriculares. Por cultura estamos nos referindo especificamente a uma cultura escolar que se constitui a partir de um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços internos e externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação didática, ou seja, a escolha do que se ensina nunca é neutra, estando sempre empregnada de sentidos ideológicos que refletem em última medida, visões de mundo, de sociedade e de educação.

Por Currículo nos referimos ao conceito firmado por Gimeno Sacristán (2000), onde:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p.15-16)

Desta maneira, é possível pensar no currículo a partir de duas vias articuladas: uma que o configura como um espaço - tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos (MACEDO, 106). Na perspectiva de pensar um conceito de cultura para amparar esta ideia, propomos o que Bhabha (2003) nos indica, ou seja, uma noção de cultura que deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes, num processo híbrido e fluido. Já numa segunda via, que compreende o currículo como espaço de saber-poder, assumimos o currículo como lugar de práticas e de enunciação, e de disputas pela autoridade em torno do conhecimento. Desta maneira, como já foi dito anteriormente, o pensamento curricular produz, nesse espaço de tensão, exclusões e inclusões que corporificam uma dada visão de mundo e um determinado projeto de sociedade.

A importância de pensarmos o currículo a partir de sua complexidade, e não neutra, pode contribuir para compreender como os agentes sociais atuam nas mudanças que se operam naquilo que se pretende ensinar. Assim, é certo que nesse espaço de disputa de diferentes concepções de educação e de distintos projetos políticos, o currículo se constrói e se desconstrói a partir de saberes manifestos e ocultos, que vão se materializar nas diferentes propostas curriculares.

A FAMETRO Brasília entende a educação como uma ação tipicamente humana. Desde que o homem se reconhece como tal, onde houver algum tipo de interação humana existe educação. Admitimos que, numa perspectiva histórico- cultural, nossa humanidade é

construída por um processo contínuo de internalização de símbolos e significados da cultura que imprime em nós os aspectos de nossa humanidade, como aponta Vygotsky (2007, p.58): “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos”. Ainda com o mesmo autor: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.” (VIGOTSKY 2007, p.58. Assim, imersa no mundo da cultura humana e envolta em atos educativos é que se constitui nossa ontologia, como aponta Freire (1999, p.51):

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz Cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...] é também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Resgatar a dimensão humana da educação é tarefa urgente é necessária, condição sine qua non para entendermos a afirmação de que o médico é, por si, um educador. Educar deve ser entendido no seu sentido de totalidade, como uma atividade humana transformadora, que implica necessariamente a melhoria e o desenvolvimento de outrem. É neste sentido que afirmamos que aquele que educa não é necessariamente o professor, e que há uma distinção importante que devemos enfatizar.

É claro que enquanto ação humana o ato educativo permeia toda a práxis pedagógica: contudo, o trabalho que o docente realiza é, para, além disso, um trabalho realizado dentro de determinadas condições materiais e subjetivas também já sinalizadas no capítulo anterior.

Enquanto trabalho docente, este também deve promover uma transformação no sentido marxista do termo: trabalho enquanto transformação do mundo e das coisas do mundo em prol da existência humana. Reside no trabalho docente uma essência também transformadora, a de transformar vidas e promover a partilha do patrimônio cultural erguido historicamente. O trabalho docente, nos termos deste texto deve, portanto, ser visto pelo viés crítico a fim de promover uma transformação sempre no sentido emancipatório, exigindo, pois, daquele que o exerce, “uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego” (ENQUITA, 1991, p. 232 apud AZZI, 1999, p.56).

É, pois, nestes termos que gostaríamos de dialogar sobre o tema da formação dos professores universitários e dos saberes que os constituem na prática de seus ofícios. Por que tratamos de ofícios? Porque, como Arroyo (2000, p.18) aponta:

O termo ofício remete a artífices, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos.

São esses traços bem definidos, estas condições de realização de um trabalho, e o conjunto de saberes que nos remetem à docência como profissão. Já para a trajetória deste ofício, que se constitui num trajeto único para cada professor, o qual envolve a sua dimensão pessoal e profissional, assumimos o termo professoralidade. Dois conceitos distintos, mas que quando articulados fornecem a dimensão da complexidade de ser e fazer à docência, especialmente no ensino superior.

Sabemos que a docência comporta saberes distintos que só podem ser separados didaticamente, esses saberes foram identificados de acordo com a classificação realizada por Pimenta (1999) – da experiência; do conhecimento; e pedagógicos. Sabemos também que os professores universitários possuem conhecimento de uma determinada área (de conhecimento) que os habilita para a docência. Também reconhecemos que aqueles que não são oriundos das licenciaturas possuem poucos saberes pedagógicos (pelo menos é o que se espera deles), já que tradicionalmente os cursos de bacharelado não possuem matérias pedagógicas e as especializações em nível latoe o strictosensu, resumem a formação pedagógica a uma disciplina e, quando mais generosa, a um estágio docente.

Na ausência desses saberes pedagógicos, a prática pedagógica tem maior dificuldade de se tornar práxis, pois na falta de informação e de formação a ação do docente acaba se estruturando, com frequência, na experiência cotidiana, pessoal, e na repetição de modelos docentes que foram por estes vivenciados enquanto alunos. Nesta direção, assumimos como Cunha (1998) a existência de dois paradigmas: O Paradigma Dominante e o Paradigma Emergente. O primeiro é presidido pela racionalidade científica. O segundo por um modelo de fazerciência mais aberto, flexível e, principalmente, alinhado às questões de cunho social.

Para o primeiro, o ato de conhecer “significa quantificar, isto é, reconhecer e repetir características, similaridades, atributos e semelhanças. Há, ainda, um rompimento com o conhecimento do senso comum, já que a ciência se propõe a ver como funcionam as coisas e não se preocupa em saber o fim das coisas, isto é, sua perspectiva valorativa. (CUNHA, 1998, p.27). Na perspectiva de um paradigma dominante é preciso reduzir o objeto do conhecimento a sua menor parte, para dominá-lo e conhecê-lo. Um modelo disciplinar e disciplinador para onde converge a especialidade e a especialização cada vez mais profunda, na prevalência das partes sobre o todo.

O segundo paradigma, denominado de emergente, se apresenta como um modo de compreender o processo de construção do conhecimento de maneira menos dualista, menos excludente,

menos segregado e, por consequência, menos disciplinado e disciplinador. Neste paradigma emerge outra concepção do ato de conhecer e, por extensão, uma nova maneira de relacionar o sujeito do conhecimento com o objeto de conhecimento, uma vez que:

Tende a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza /cultura, natural/ artificial, vivo/animado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual (SANTOS, 1987, p.39).

No mundo das certezas irrefutáveis, emerge um modo de pensar a ciência, fora do campo da neutralidade, reconhecendo seu caráter intencional e político, enquanto produção humana e histórica. Está para o Paradigma Dominante a ideia de um currículo linear, inflexível, onde a aprendizagem dar-se-á por etapas previamente definidas e sucessivas, sempre na direção do mais simples para o mais complexo (do ponto de vista de quem ensina). Estaria também aí contida uma postura por vezes autoritária, na organização dos fluxos de aprendizagem, nos critérios de avaliação, nos percursos de formação que já se encontram pré-definidos pelo professor e devidamente alocados nos documentos da burocracia pedagógica e acadêmica.

Portanto, o espaço da crítica fica reduzido; o estímulo à curiosidade para descobrir novas formas de fazer, de aprender e de ensinar, também se reduz. Quando não há crítica, quando não há curiosidade, a sala de aula seapequena a uma dimensão reprodutivista das coisas.

Ao contrário deste, no Paradigma Emergente surge outra pedagogia, com currículos mais abertos e flexíveis, e que assumem caráter menos disciplinador. Um currículo não demasiadamente pré-fabricado. Um currículo que permite outros trânsitos de conhecimento, outros percursos formativos e que disciplinam menos os corpos e mentes. Um paradigma emergente, pós-moderno, nos termos em que Freire já utilizava em 1992 no seu livro *Pedagogia da Esperança*, indicando uma pedagogia na qual:

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1992, p.81).

Antes que pensem que advogamos um perigoso “laissez-faire”, um ensino sem endereçamento algum, é bom fazer um esclarecimento. Acreditamos fundamental o professor e o conhecimento que este detém acerca de um determinado objeto, ou acerca de um conjunto de práticas, ou habilidades.

Como diria Vygotsky (2007), entender que a aprendizagem é sempre um ato mediado, por um objeto portador de conhecimento, como os livros, ou por um parceiro mais experiente na cultura, no caso – o professor. Um professor que seja capaz de reconhecer nos seus alunos os níveis distintos de aprendizagem e de propor bons problemas para colocar as estruturas mentais e cognitivas em movimento, desenvolvendo as capacidades superiores.

Assim ressaltamos que trabalhar na perspectiva de uma pedagogia ativa não significa entregar ao aluno a responsabilidade única pelo seu aprendizado, nem tampouco colocá-lo para realizar tarefas aleatórias, sem planejamento, sem uma dada organização didática. De certo não se pode ensinar o que se desconhece.

Em um estudo, intitulado “O Bom Professor e sua prática”, Cunha (1998) analisa as características do que seria um bom professor universitário para os seus alunos. Atenta para as referências valorativas, a autora afirma que entre os seus achados, “o mais significativo foi o de compreender que mesmo os bons professores ainda trabalham preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento- paradigma dominante - e que esta é uma posição aceita pelos alunos” (CUNHA, 1998, p.34).

Os professores desse mesmo estudo possuem um grande número de habilidades para ensinar e inúmeras qualidades humanas, entretanto, segundo a própria autora, não conseguem desenvolver nos alunos aquelas habilidades voltadas para o desenvolvimento intelectual deles, abordagem que seria mais próxima do paradigma emergente, tais como a habilidade de contribuir para que o aluno se torne autônomo intelectualmente e a permitir a este que, seguindo a sua curiosidade, possa realizar suas próprias pesquisas acerca das coisas que lhe inquietam. Parece-nos que as marcas da educação bancária são por demais poderosas e persistem, apesar dos esforços de muitos.

E como podemos proceder para que alunos e professores entendam e corporifiquem as necessidades dos novos tempos? Mudem suas convicções e substituam métodos de ensino por métodos de aprendizagem? Bem, primeiro compreendendo que a docência é uma profissão. Neste caso não se trata apenas de uma extensão do “ser médico”, “do ser advogado” ou qualquer outra profissão, ser professor no Ensino Superior é mais que uma tarefa, é uma profissão, um ofício que requer, assim como qualquer outra profissão, preparo e formação contínua e permanente.

Vários são os autores que se dedicam a discutir a docência como profissão. Dentre eles podemos destacar Perrenoud (2001); Gimeno Sancristán (1995); Nóvoa (1992); Tardif (2000); Isaia (2006) Pimenta e Anastaciou (2008). Estes autores não só discutem o percurso que leva à profissionalização da docência, como também enfatizam as especificidades desta profissão quando pensada em termos de uma docência universitária. Vejamos, pois, algumas dessas proposições.

Iniciando por Perrenoud (2001), a profissionalização se orienta para a obtenção de um ofício, o qual

possui características próprias, funções específicas, como uma formação que habilita o professor para tal, dentro de um sistema de normas, regras, valores pré-existent. Há um conteúdo a ser aprendido, um conjunto de saberes a ser dominado, e um complexo de competências a ser desenvolvido, para que se possa bem ensinar. A atualização constante, por meio da formação continuada e permanente, é, para este autor, o mecanismo privilegiado de desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992), por sua vez, afirma que a profissionalização se constitui como um processo, por meio do qual aqueles que o executam, podem melhorar gradativamente seu desempenho, seus rendimentos e sua autonomia. Profissionalizar-se seria a via pela qual os professores poderiam assumir o controle efetivo do seu ofício tendo não só um melhor desempenho nas funções de ensino, mas também a valorização e o reconhecimento social da sua profissão.

Tardif (2000), por sua vez, assinala a existência de certa ambiguidade no discurso acerca da profissão professor. Para o autor existe um discurso socialmente reproduzido que remete à importância do professor para a sociedade, valorizando, portanto, a profissão, assim como existe uma conjuntura econômica e social que compromete esta valorização, produzindo um efeito oposto:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. (TARDIF, 2000, p. 10)

Nestes termos, entendemos, que a palavra profissionalização está relacionada ao processo estruturado da formação do professor e de sua atuação no seio da sociedade. Professor é aquele que ensina, havendo uma estrutura para sua formação e um lugar específico para o desenvolvimento de seu ofício (as instituições formais de educação), contudo, esta é uma primeira aproximação para explicar a complexidade da docência. Por isto, neste documento preferimos o termo professoralidade para expressar o caminho formativo e de desenvolvimento profissional do “ser” professor, entendido aqui como tendo uma dimensão individual, coletiva e única de seu ofício.

Por professoralidade acatamos a definição de Oliveira (2003) quando este afirma que o processo de construção do sujeito professor ocorre ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor constrói e reconstrói o exercício da docência. Desta feita, pensar na dimensão da professoralidade, no ensino superior, envolve uma série de questões que vão desde a indagação sobre a função dos professores, passando pela discussão sobre qual a natureza desta profissão e do processo formativo que a constitui, e pela discussão sobre o papel das instituições educacionais nos quais estes atuam.

Neste particular, formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um conjunto intrincado de possibilidades, onde estão em jogo o saber e o saber-fazer da profissão, não como dados apriori, mas construídos ao longo da carreira docente, no processo de desenvolvimento profissional, na interação com seus pares, nas experiências vividas como aluno e como professor, e em todo conjunto discursivo que o professor produz a partir dessas circunstâncias.

Assim a professoralidade não é um dado da natureza daqueles que obtiveram um título ou um conhecimento específico dos conteúdos pedagógicos necessários à atividade de ensinar. Para, além disso, ela é um fazer/fazer-se professor que coloca em jogo as motivações subjetivas da escolha da profissão, o imaginário compartilhado sobre o magistério, os conhecimentos adquiridos e/ou aprendidos para tal.

Retomando a influência teórica de autores da vertente histórico-cultural, já citados, podemos tratar do conceito de professoralidade como uma produção sócio-histórica do “ser professor”, num processo contínuo de construção da sua identidade, mediado pelos determinantes sociais e culturais que o cercam, uma atividade direcionada para a formação dos processos psicológicos superiores, já que estes têm por fundamento a atividade produtiva do homem.

Leontiev (1983), afirma que a atividade guarda uma estreita relação entre um objeto e um motivo, ou seja, uma atividade é uma movimentação psíquica realizada a fim de se cumprir um objetivo, tendo na base um motivo, pois como argumenta o autor, o condicionante primário da atividade é sempre uma necessidade.

Acrescenta, ainda, que outros elementos orientam também a direção de uma dada atividade. Neste sentido, as condições de vida dos indivíduos e o lugar que estes ocupam no sistema de relações sociais que o circundam fornecem também a direção do desenvolvimento da psique humana, num processo de trocas intersubjetivas, de sucessivas e contínuas internalizações do mundo externo que, reelaborado pelo sujeito, produz dialeticamente sua individualidade.

Pensar a professoralidade dentro destes referenciais é supor a existência de uma atividade orientada para se produzir como professor. Uma produção que se revela nas entrevistas realizadas, como única, como é toda experiência humana. Esta singularidade torna cada coordenador/médico/professor único, numa caminhada que é particular e coletiva, na medida em que é mediada pelos elementos coletivos do tempo vivido que o orientam para se construir e se reconhecer como professor, e orientam também o exercício da docência em diferentes frentes de atuação.

Assim, no campo universitário, é necessário o estabelecimento de políticas institucionais e interinstitucionais, para que o professor faça a passagem da sua condição de “especialista de sua disciplina para professor da mesma” (ISAIA E BOLSAN, 2006, p.5), em processos formativos que envolvam não só a detenção ou aperfeiçoamento de saberes especializados de sua área de formação ou atuação, próprios

do que se pretende ensinar, mas, sobretudo, a articulação desses saberes com outras dimensões que compõem os saberes da docência, os quais, fornecerão o suporte para que a prática pedagógica se torne práxis, por meio da reflexão contínua e permanente do que se faz, tomando a ação do professor como atividade (ação motivada e orientada para um objetivo).

Dentro desta perspectiva, esperamos que a função humanizadora e emancipatória da educação e da universidade possa ser garantida, e torne essa instituição local de trocas efetivas, de esclarecimento, de superação da condição de alienação de professores e alunos; de onde emergirá outra concepção de conhecimento, tendo vista uma epistemologia que ultrapasse a fragmentação de saberes, a divisão entre saberes científicos e profissionais, assumindo a docência com uma postura integradora, interdisciplinar e transversal do conhecimento, na perspectiva da totalidade.

## 2. A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO SUPERIOR (GRADUAÇÃO EPÓS-GRADUAÇÃO), UM DIÁLOGO NECESSÁRIO E POSSÍVEL.

Tomando para si como objeto as práticas educativas e pedagógicas a partir das trocas e intercomunicações com outras ciências, num espaço de múltiplas determinações de caráter eminentemente interdisciplinar, o ato de ensinar na universidade é repleto de complexidade, e coloca à pedagogia novos desafios e novas demandas.

A pedagogia tem no ato educativo, seu principal objeto. Ao pedagogo, enquanto cientista da educação, pois é assim que o entendemos, cabe se ocupar da educação e das práticas pedagógicas, como objeto de reflexão e investigação sistemática, em toda sua complexidade.

Assim, onde houver práticas educativas, onde houver trabalho pedagógico, o pedagogo pode atuar como agente transformador, na busca de melhorias contínuas dos processos que envolvem a educação, e o faz por meio do diálogo com outras epistemologias, com outros parceiros - no caso os professores, em diferentes níveis de educação.

Desta maneira, a pedagogia se faz assim, como uma ciência do diálogo, das trocas, da intercomunicação, para onde convergem saberes e práticas de diferentes ordens, se constituindo, portanto, como uma ciência dialética. Nesta direção, o pedagogo é aquele profissional que promove, anima, examina e reexamina, criticamente, as práticas pedagógicas, sempre na perspectiva da construção de novas sínteses superadoras.

Tal entendimento é fundamental e extremamente relevante, quando pensamos na inserção deste profissional no campo da pedagogia universitária, onde, o “território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 8). Sobre isto dizem as autoras:

O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que se realiza em sua atuação profissional específica, as experiências pregressas vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sedimentando por meio da própria atuação enquanto professor.

Estas considerações apresentadas se evidenciam, cada vez mais, no contexto da expansão de vagas no ensino superior, na diversidade de cursos que se constroem em resposta às novas demandas econômicas, sociais e tecnológicas da atualidade, e também na revisão dos cursos tradicionais como os de medicina e direito, por exemplo, na última década têm sido atualizados e revistos por aqueles que constituem seu corpo docente, bem como pelos profissionais das área específica, os quais sofrem influências de suas entidades representativas, pressionados pelas novas necessidades conjunturais que a estes se apresentam.

Há ainda que considerar as mudanças normativas, os textos legais e a influência que as instâncias legais e formativas como a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, nas quais se pode observar interesses diversos, e, embates entre diferentes projetos de educação e de nação. Conflitos que expressam as divergências entre a sociedade civil e política, para ser mais preciso.

A Universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 21)

As mesmas autoras acima citadas destacam que, para cumprir tal desígnio o ato de ensinar na Universidade exige um docente capaz de organizar seu trabalho pedagógico de maneira distinta da costumeiramente praticada e afirmam:

Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito da sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente definido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 24)

Esta outra maneira de conceber a Universidade e à docência no Ensino Superior sugere que ao professor são colocadas novas demandas que a formação inicial e a formação lato e stricto sensu, grosso modo, não conseguem atender. Sim, é claro que existem professores que possuem uma sensibilidade pedagógica que lhes permite desenvolver à docência com excelência, criativa e, por vezes, inovadora, sem que tenham formação para tal. Há um elemento que escapa à lógica racionalista, para o que tudo tem uma razão de ser.

Nesses casos existe um dado da subjetividade que nos escapa, que não tratamos como vocação e sim como compromisso político desses educadores. Compromisso político que faz com que a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos sejam desejados, buscados e realizados. Professores que se inquietam quando percebem que suas aulas não apresentam o efeito esperado, não provocam mudanças, não promovem aprendizagem.

Existem ainda aqueles que, por conta própria, vão em busca de aprender a ser professores, que buscam qualificação docente fora da universidade, fazem cursos, participam de encontros e tentam desenvolver ferramentas adequadas para melhor ensinar, e vão construindo sua professoralidade também pelo caminho da formação continuada, de maneira solitária, estabelecendo interfaces com a pedagogia e se construindo como professores universitários.

Contudo esse louvável esforço pessoal em formar-se para melhor formar, movido pelo interesse genuíno na aprendizagem de seus alunos, o qual também fora identificado em muitas ocasiões nas entrevistas que compõem esta investigação, não deve ser relegada a esta dimensão apenas individual, da vontade de cada um.

Como sabemos, um projeto pedagógico estabelecido e que cumpra seus fins educativos é sempre um processo coletivo. É preciso que os professores tenham condições, e espaços adequados para a troca de experiências, para aprender uns com os outros, para acessar a consciência crítica de suas escolhas pedagógicas e, por fim, expandir a consciência de si, por meio da reflexão sobre as muitas possibilidades de ensinar.

Neste sentido, é fundamental que se criem políticas institucionais com a finalidade de desenvolvimento profissional, que supere a lógica instrumental com o pretense objetivo de ensinar a ensinar. Não se trata disso. Uma política pressupõe um interesse com o bem coletivo e, no caso que tratamos, um interesse voltado para a valorização das atividades de ensino na graduação. Como Almeida e Pimenta (2011) nos colocam, em favor “uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar [...] (grifo nosso, p. 30)”

## 2.1 O Programa de Pedagogia Universitária da FAMETRO Brasília

Na sociedade conhecida como sociedade da informação ou do conhecimento, a informação circula com velocidade e é componente intrínseca a tudo que é produzido em meios oficiais ou não-oficiais de divulgação. No entanto, para o processo de construção do conhecimento, é fundamental a conversão da informação em conhecimento, função primordial das instituições escolares.

Nos cursos de graduação e pós-graduação, há a produção do conhecimento científico e esta tem se intensificado nos últimos anos em todas as áreas, com a intenção de gerar qualidade a todas as ações desenvolvidas na sociedade. Desta maneira, o Programa de Formação Continuada se pretende num espaço de estudo e reflexão sobre a docência, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica. O Programa de Formação Docente, está disponível para consulta e possui os seguintes objetivos.

### OBJETIVOS

Consolidar os princípios pedagógicos definidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional a partir de processos de formação permanente e continuada destinada a professores e demais profissionais diretamente ligados aos atos referentes as práticas de ensino.

- ✓ Qualificar o perfil do docente da FAMETRO Brasília;
- ✓ Promover a troca de experiências acerca da ação pedagógica entre os docentes em busca da construção de práticas pedagógicas inovadoras;
- ✓ Organizar atividades institucionais sobre a pedagogia universitária;
- ✓ Articular o programa com as diferentes áreas e seus respectivos cursos, detectando necessidades específicas para o desenvolvimento de ações de qualificação pedagógica;
- ✓ Articular o programa com a avaliação interna e externa, nas suas diferentes dimensões;
- ✓ Organizar a Capacitação para os novos Docentes da IES, no início de cada semestre letivo.

Modalidades de apoio pedagógico:

- ✓ Palestras;
- ✓ Oficinas;
- ✓ Cursos;
- ✓ Assessoria Pedagógica

### 3. PIANEJAMENTO DIDÁTICO-INSTRUCIONAL E POLÍTICA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.

A FAMETRO Brasília a partir da sua atuação no cenário da educação superior se propõe a realizar um trabalho pedagógico que incorpore em suas práticas educativas, métodos de ensino e técnicas no campo da didática, orientada para o desenvolvimento de competências privilegiando o uso de metodologias ativas de ensino. Nossa proposta de avaliação da aprendizagem se encontra articulada a metodologia de ensino, e também se orienta para avaliação de competências desenvolvidas pelos alunos.

O currículo neste enfoque, se apresenta organizado em dois planos: o primeiro plano chamamos de plano horizontal, de onde propomos desenvolver os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade. Já o segundo plano, chamamos de vertical e representa o enfoque transversal, a partir principalmente da abordagem de temas relativos as relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão e questões ambientais.

Não nos passa despercebido que na direção do desenvolvimento das competências previstas tanto nos marcos legais (DCN's) e presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação na modalidade presencial, e em níveis de pós-graduação, neste sentido, os conteúdos curriculares, são tomados como objetos complexos e tridimensionais, onde conceitos, habilidades e atitudes se entrecruzam passando a ser objeto de trabalho sistemático em sala de aula.

Os aspectos de inovação pedagógica também estão presentes na organização do trabalho pedagógico, a partir da inserção de elementos tecnológicos de complementação e enriquecimento dos conteúdos e das aprendizagens, no realização de atividades pedagógicas com o uso de jogos, vídeos, e demais recursos didáticos disponíveis, no uso dos laboratórios (para o curso com esta previsão) , na inserção do contexto do mundo do trabalho nas atividades de sala de aula, com desenvolvimento de projetos ou atividades incompany.

Assim, os planos de aprendizagem são elaborados no sentido de garantir uma dada organização pedagógica a partir de sequências didáticas planejada para assegurar o alcance dos objetivos propostos no componente curricular e o desenvolvimento de competências previstas nos projetos pedagógicos do curso.

Neste sentido, a política de ensino de graduação e pós-graduação da FAMETRO Brasília tem como seus princípios, a construção coletiva, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a problematização do saber, como elementos essenciais para a construção de aprendizagens significativas, duradouras e capazes de proporcionar a melhor inserção do aluno

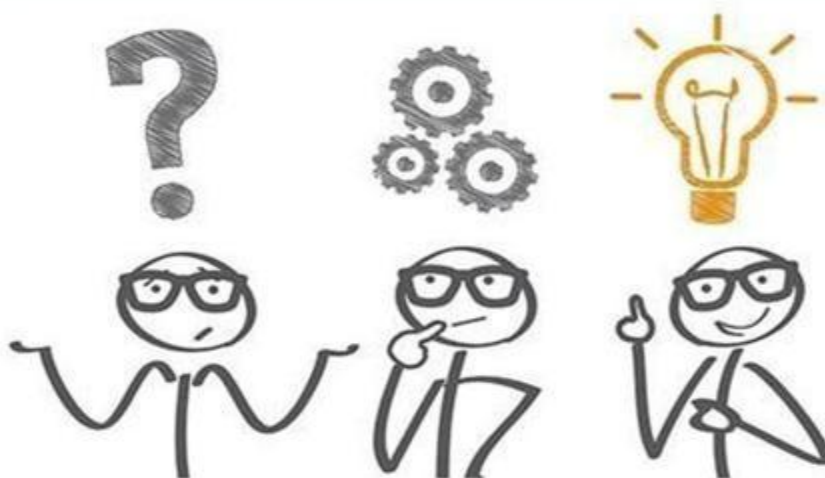
no mercado de

trabalho com preparo técnico-científica que resulte em autonomia intelectual e profissional. Assim, visando sempre a excelência educacional a FAMETRO Brasília, orienta o ensino dentro dos seguintes balizamentos pedagógicos:

- ✓ Ação pedagógica centrada no aluno, sobre o qual manter-se-á processo integrado de educação e de formação intelectual e profissional;
- ✓ Ação pedagógica integrada por objetivos de aprendizagem, a partir do projeto pedagógico de cada curso, área de conhecimento e habilitação profissional;
- ✓ Ação pedagógica crítica, dinâmica e prática, tanto quanto possível sobre atividades extracurriculares de caráter técnico-científico, cultural, desportivo etc.;
- ✓ Ação pedagógica articulada entre ensino, pesquisa e extensão garantindo produção de conhecimento com contribuição social, colocando suas políticas acadêmicas e sociais como forma de se fazer atuante, no processo de educação e formação profissional;
- ✓ Ação pedagógica sensível e comprometida com os problemas da comunidade, assumindo a corresponsabilidade pelo desenvolvimento sustentável local e regional.

Esquemáticamente a problematização implica em colocar a inteligência em funcionamento por meio da problematização:

PARA COLOCAR A INTELIGÊNCIA EM FUNCIONAMENTO É PRECISO PROVOCAR UM CERTO DESIQUILIBRIO COGNITIVO, **CRIAR UMA TENSÃO ENTRE O SABIDO E O NÃO SABIDO**, UM PROBLEMA PROVOKA UMA ATIVIDADE COGNITIVA, A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DEVE CONTRIBUIR PARA QUE O ALUNO ENCONTE A MELHOR FORMA DE RESOLVE-LO



Tendo em vista as Políticas de Ensino de Graduação e Pós-Graduação, com a incorporação de avanços tecnológicos e metodologias que incentive a inovação e a interdisciplinaridade, considerando ainda a missão institucional prevista no PDI, estes princípios apontam para objetivos que a instituição busca alcançar em dimensões específicas, a saber:

Para o desenvolvimento econômico e social a Instituição visa:

- Estimular a pesquisa em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional;
- Promover parcerias com organizações públicas e privadas da sociedade civil para melhor articular a pesquisa universitária com as necessidades do desenvolvimento regional;
- Propiciar a execução de projetos de extensão na modalidade presencial como fundamento para o desenvolvimento curricular e de contribuição para o crescimento regional e melhoria das condições sociais;
- Oportunizar a inclusão social com práticas empreendedoras no ambiente acadêmico, nas graduações presenciais.

Para o desenvolvimento humano e perfil profissional, objetivamos:

- Desenvolver a capacidade de comunicação, para que o façam de maneira eficiente, sabendo expor suas ideias e pontos de vista, com assertividade, argumentos coerentes e respeito ao posicionamento alheio.
- Saber coordenar processos e gerenciar pessoas, sendo lideranças capazes de inspirar e motivar os que estão ao seu redor.
- Ter posicionamentos éticos no dia a dia no ambiente de trabalho, com alto grau de integridade, preservando os princípios morais e a postura profissional positiva.
- Ser empreendedor, assumindo a criatividade e a inovação para criar novos caminhos e ideias, com determinação, proatividade, pensamento estratégico e espírito de liderança também estão atrelados à capacidade empreendedora.

Para desenvolvimento tecnológico, a instituição se propõe:

- Fomentar, através da inovação tecnológica, mudança na qualidade de vida da comunidade por meio de soluções para a redução da desigualdade e exclusão, oportunizando transformações sociais;
- Contribuir com a formação de recursos humanos para o desenvolvimento regional por meio da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e a

inovação tecnológica;

- Atribuir relevância ao processo de desenvolvimento tecnológico na busca de soluções e resultados para problemas enfrentados pela sociedade.

Nesta seara de construção sustentável do ensino atrelado aos aspectos socioeconômicos e históricos locoregionais de Brasília, a Instituição, não diferente daquilo que se espera de uma instituição empreendedora e pioneira, promove em seu planejamento e currículo o uso predominante de ferramentas de Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento, doravante chamadas de TAC's.

As TAC's configuram a preocupação responsável e perene da Instituição em garantir que o professorado e alunado construam, de forma inequívoca, a experiência tecnológica de ferramentas e solução que lhes serão impostas no mundo da pesquisa ou trabalho. Superar barreiras tradicionais do processo de ensino-aprendizagem e a suplantação de metodologias ágeis e apoiadas por tecnologias é a forma que a Instituição entende que a conectividade irreversível em que vivemos pode ser usada como recurso acadêmico e social na construção do processo de ensino-aprendizagem- avaliação.

Diante deste paradigma que a educação e tecnologia se encontram, diversas oportunidades da criação de pontes e laços duradores com a sociedade local e, não parecendo futurismo, é um caminho mais eficaz para a integração entre o novo e o tradicional. Fato tão marcante nesta região.

A conectividade aliada à tecnologia educacional é a amarra necessária para que a articulação do ensino- pesquisa-extensão precisa para manter o equilíbrio e o sentido para a existência de uma IES inovadora neste Estado. Pode-se dizer que o ensino usa a tecnologia como lubrificante para suas engrenagens manipuladoras da construção social, histórica e transformadora em qualquer das suas atuações.

No que concerne ao processo de desenvolvimento cultural e da diversidade, a Instituição visa:

- Criar e implantar ações que promovam tanto a diversidade étnica e cultural quanto a valorização da memória e do patrimônio cultural, visando à melhoria da qualidade de vida e de aspectos vinculados à cultura do Norte;
- Criar e Implantar ações de extensão, ensino e pesquisa que promovam a diversidade étnica e cultural;
- Elaborar e executar projetos voltados para os temas da diversidade étnica, linguística, ambiental e cultural;
- Organizar eventos no espaço institucional com atividades que promovam cultura, diversidade e meio ambiente;
- Os aspectos culturais da região serão incluídos nos conteúdos curriculares,

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

As atividades desenvolvidas irão priorizar uma formação com maior foco nas necessidades e desafios apresentados no mundo do trabalho e suas dinâmicas, representados por empresas, organizações e indústrias. Atuará também na oferta de cursos de formação e atividades culturais voltadas para a comunidade e para o fortalecimento de sua identidade.

O estímulo à cultura empreendedora é uma das estratégias para a interação da Instituição com as empresas adjacente. O objetivo é intensificar a produção de conhecimentos em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional e para a ampliação de serviços prestados à sociedade sob a forma de atividades de extensão. A FAMETRO Brasília entende que esses elementos são condicionantes para o atendimento adequado às demandas da sociedade local visando a responsabilidade social institucional. Dessa forma, a instituição visa ser uma referência para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão articulados as demandas de desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e cultural em sua área de abrangência.

#### 4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ACADÊMICO

Reafirmando suas intenções e compromissos com a efetivação de um projeto educacional pautado na conquista de uma formação científica de qualidade e na formação humana, a FAMETRO Brasília apresenta suas políticas acadêmica que se estabelece em uma ambiência de participação, responsabilidade, inovação na busca da excelência no trabalho desenvolvido. Focada nessas premissas norteadoras, a IES define os seguintes princípios que servirão como base de sua política acadêmica:

- a) Princípio da Interdisciplinaridade e Transversalidade do conhecimento: Pretende-se abordar os conteúdos da formação de maneira a garantir o trânsito interdisciplinar e transversal, ou seja, os conteúdos devem ser abordados de maneira a evidenciar as relações interdisciplinares e transversais do conhecimento, superando a abordagem fragmentada e isolada o saber;
- b) Princípio da direção e da adequação: Realizar o ensino como uma ação pedagógica estruturada e endereçada a uma determinada sala de aula, com a adequação de métodos e técnicas de ensino, clareza de objetivos e o enfoque de questões essenciais do conteúdo;
- c) Princípio da articulação teórico-prática na construção do conhecimento: Recomenda-se que as práticas de ensino se organizem sempre a partir da articulação entre o saber fazer, o conhecer e o saber ser, tendo em vista a

construção do conhecimento a partir de situações problemas pertinentes aos diferentes campos do saber e de atuação profissional, em uma postura crítica e ativa do aluno frente ao conhecimento;

- d) Princípio da Responsabilidade Social com valores humanos, éticos;
- e) Princípios Ambientais e de Inclusão: Recomenda-se que o ensino se dê de maneira a contribuir a partir da vivência comunitária, projetos de responsabilidade social, gerados por meio de situações-problema enfrentadas pela comunidade e que recebem atenção especial por parte da instituição.

Também nesta direção alguns termos serão essenciais para a compreensão daquilo que denominamos “Ensino”, vamos sucintamente sinalizar a definição de cada um desses termos deste ecossistema:

a) Currículo: trata-se do percurso de formação de um estudante no seu processo formativo, dentro e fora da sala de aula. Assim, como a literatura pedagógica aponta

- um currículo é mais do que uma sucessão de disciplinas dispostas em uma ordem fixada, o currículo, na articulação ensino, pesquisa e extensão, extravasa, e deve extravasar a sala de aula, eliminando as fronteiras que separam a realidade do mundo e a ciência.

b) Competência: trata-se do conjunto de atitudes, habilidades e conceitos que organizadas de maneira sistêmica, permitem aos alunos uma atuação funcional no mundo do trabalho, ou seja, os egressos devem não só saber o que se faz, mas, saber por que fazem, e como podem fazer de novas formas (inovação) melhorando processos, técnicas e procedimentos já existentes;

c) Conteúdos: Os conteúdos assumem também uma nova perspectiva neste PDI, quando falamos de conteúdos, estamos nos referindo, não apenas a contribuição restrita das disciplinas, mas também todas as práticas pedagógicas e científicas que estão a serviço do desenvolvimento, de conceitos, habilidades, e altitudes, que no fim devem gerar um conjunto de competências;

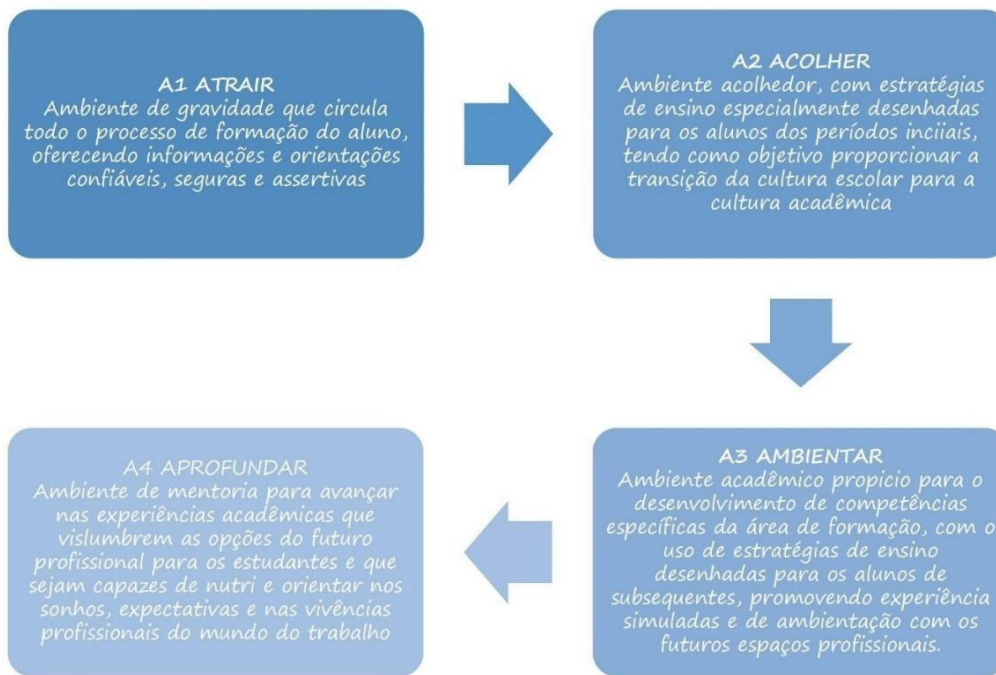
d) Aluno: Sujeito da aprendizagem, participa ativamente do processo, sendo corresponsável pela autogestão da sua aprendizagem e Vida acadêmica;

e) Atividade: a atividade, ao contrário, não é aquilo que se faz em sala de aula, trata-se dentro da teoria da atividade, de sucessivos obstáculos cognitivos para os quais é necessária uma atividade cognitiva para realizá-la e superá-la. Ou seja, uma atividade não é, portanto, sobre o que um aluno faz, mas sobre o que se propõe como obstáculo com certo grau de dificuldade, não sendo impossível, realizar. Uma boa atividade produz um bom conjunto de reflexões, para os quais, se faz necessário um parceiro mais experiente na cultura, que na maioria das vezes é o professor;

f) Professor: O professor se apresenta como mediador do processo de Ensino e aprendizagem, a escolha deste termo, para identificar sua tarefa pedagógica, nos parece mais em acordo com a visão de educação e as referências teóricas adotadas, atender o professor na perspectiva de um mediador, implica uma visão mais abrangente do processo educacional, onde o professor se torna não só o parceiro mais experiente na cultura, mas também o mentor profissional do estudante, superando a dimensão de transmissor do conhecimento já produzido e se apresentando como aquele que irá colocar bons problemas, organizados em atividades significativas e funcionais aproximando os conteúdos das necessidades formativas dos nossos acadêmicos;

g) Mediação pedagógica: o conceito de mediação pedagógica é extremamente importante para que possamos superar o modelo acadêmico tradicional centrado na aula expositiva, neste novo cenário, de mudanças aceleradas em todos os campos da vida, é essencial que nossos acadêmicos estejam preparados para enfrentar desafios compreendendo que as respostas a estes, reside na nossa capacidade de investigar, debater, trocar conhecimento e até de inventar novas soluções, permitindo corrigir rotas de pensamento, fazendo com que os estudantes possam avançar de maneira ativa na construção do conhecimento.

Nesta medida se entende, que a formação não será um processo homogêneo, onde os períodos cursados se sucedem, sem que seja necessário, propor em graus crescentes de dificuldades, desafios cognitivos apropriados, por meio das metodologias propostas, sejam elas ativas, cooperativas ou híbridas em sua concepção, a fim de o fluxo do desenvolvimento acadêmico se estabeleça a partir da Estratégia 4As.



Cabe destacar que a Política de Ensino da FAMETRO Brasília incentiva a produção do conhecimento em relação com contexto regional e sem perder de vista a formação humana, ética e tecnológica, integrando o conhecimento a partir das INOVAÇÕES METODOLÓGICAS, que promovam sempre as relações entre teoria-prática e ensino-serviço.

A Política de Ensino deve considerar também os princípios da INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE do conhecimento com abordagens mais abertas dos conteúdos curriculares e percursos mais flexíveis de formação, entendendo, pois, que todo espaço pode ser educativo desde que receba a adequada mediação pedagógica, não se restringindo a sala de aula. Dessa forma, as políticas de ensino assumem os seguintes compromissos gerais:

Incentivar e implementar o trabalho **INTERDISCIPLINAR, MULTIDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR.**

Ampliar o universo de atividades da **FAMETRO Brasília dentro** **desuas áreas de atuação, NA MODALIDADE PRESENCIAL.**

Estimular o desenvolvimento de ações relativas à **EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Assim, a POLÍTICA DE ENSINO da Faculdade Metropolitana de Brasília entende o Ensino como:

Política de Ensino é a estratégia que visa a qualidade do ensino e da Extensão e da Investigação Científica e da Extensão e da Investigação Científica

está fundamentada na construção de relações de ensino/aprendizagem com vistas aos melhores indicadores de qualidade do Ensino ofertado, no desenvolvimento de competências do perfil do egresso das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e no Catálogo Nacional de Cursos Tecnológicos.

OBJETIVOS DE ENSINO PARA A FAMETRO Brasília

Desenvolver, por meio da pedagogia de projetos na perspectiva interdisciplinar e transversal, projetos educativos com a temática de Educação das relações étnico-raciais, Educação para os Direitos Humanos, Educação ambiental em todos os períodos de todos os cursos.

Promover práticas de ensino que incorporem metodologias ativas, perspectiva interdisciplinar e transversal do conhecimento, acessibilidade e processos avaliativos com foco na aprendizagem e integração com as tecnologias da informação.

Desenvolver, dentro dos cursos de graduação, Projetos de Ensino que se articule com a Pesquisa, a Extensão e a Responsabilidade Social tendo em vista, as diretrizes e os objetivos do Programa de Articulação Ensino, Pesquisa, Extensão E Responsabilidade Social



Melhorar os resultados institucionais e promover o crescimento institucional, atendendo os requisitos legais educacionais, as orientações das diretrizes curriculares nacionais e o catálogo nacional de cursos tecnológicos, para a formação do perfil do egresso, considerando, as demandas da região, a missão e visão da IES

Acompanhar a elaboração e o desenvolvimento dos Projetos Políticos e Pedagógicos de Cursos de Graduação, os quais deverão ter como foco o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no perfil do egresso dos respectivos cursos, considerando os aspectos de atualização curricular; utilização e desenvolvimento de material didático, promovendo assim a formação de profissionais capazes de atender as demandas econômicas, sociais, culturais, políticas e ambientais da região, a missão

## 5. POLÍTICA ACADÊMICA E AÇÕES ADMINISTRATIVAS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.

A FAMETRO Brasília mantém como um dos elementos essenciais de sua política de ensino a elaboração e implantação de Projetos Pedagógicos de Curso pautados nos critérios e padrões de qualidade indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais documentos legais pertinentes. Também busca o direcionamento de sua política institucional para o ensino, nas aspirações, convicções e necessidades da comunidade interna e externa, além de considerar a atualidade e a pertinência dos conteúdos mais atuais de cada área, considerando a modalidade presencial.

A IES mantém como fundamento o entendimento de que os projetos pedagógicos devem ser construídos de maneira a proporcionar a articulação e orientação das ações institucionais na direção da consecução do perfil do egresso desejável. Neste sentido, os Projetos Pedagógicos conferem sentido e direção as atividades acadêmicas internas ao curso, em sintonia com os princípios educacionais e os compromissos assumidos pela Política de Ensino., alcançando assim um nível satisfatório de coesão interinstitucional.

Na construção dos Projetos Pedagógicos adota-se uma concepção que assume a tridimensionalidade dos conteúdos (atitudes, procedimentos e conceitos) o que deve orientar a formação de competências, concomitantemente a do aperfeiçoamento da formação cultural, técnica e científica dos estudantes, em nível de graduação e pós-graduação

A participação dos docentes na elaboração dos Projetos Pedagógicos é condição primordial para a FAMETRO Brasília, uma vez que esta participação proporciona a integração de áreas de conhecimento e expertises distintas, conferindo maior sensação de pertencimento do corpo docente as propostas pedagógicas. O envolvimento de todos na busca dos objetivos propostos; e caracterizando tanto o próprio projeto como as ações e metas neles contidas como parâmetro para o direcionamento de todas as atividades, como também para as necessárias avaliações dos respectivos cursos. Dentro desse entendimento, o Núcleo Docente Estruturante ocupa lugar estratégico na construção dos Projetos Pedagógicos, assumindo lugar de protagonista nesse processo conforme determina a resolução CONAES, onde:

Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, são as suas principais

funções.

As atividades de pesquisa/iniciação científica, extensão e monitorias, são projetadas para ocorrerem em estreita correlação com o ensino, articulando atividades por meio do desenvolvimento de programas, proporcionando dessa forma, o ambiente propício, condutor e desafiador para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades requeridas, direcionando a qualidade das formações.

Os Projetos Pedagógicos preveem também a realização e articulação de propostas de estudos independentes e de atividades complementares, que se integram inclusive no plano institucional de pesquisa da Faculdade. Outras atividades acadêmicas implementadas nos projetos pedagógicos dizem respeito à extensão e ação comunitária cujo direcionamento busca identificar as necessidades sociais para a contextualização dos projetos programas, bem como para intensificar e aperfeiçoar o ensino e a pesquisa, que possam proporcionar também a melhoria da qualidade de vida da comunidade, além é claro, da previsão da política de estágio curricular de cada curso.

### 5.1 Critérios para seleção de conteúdos e elaboração de currículos nos projetos pedagógicos de curso e atualização curricular sistemática.

A seleção de conteúdos é o resultado de um universo maior de conhecimentos e saberes conforme o objetivo que se tenha de educação. Para formar um ser humano crítico e participativo na sociedade é necessário selecionar conhecimentos diferentes daqueles que são tradicionalmente escolhidos e que não priorizam a criticidade. Evidentemente que não nos passa despercebido que a seleção de conteúdos é um a questão de poder. Ao selecionar determinado conteúdo para fazer parte do currículo, estar-se-á privilegiando alguns conteúdos em detrimento de outros.

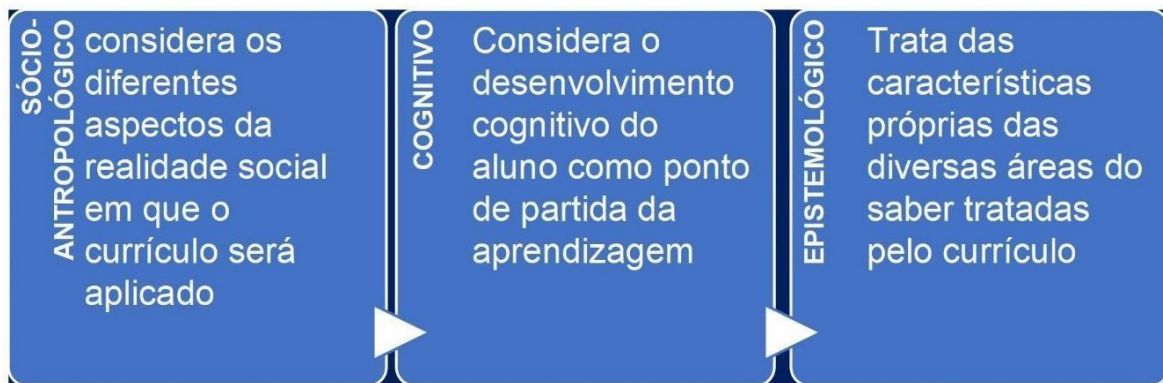
A definição dos conteúdos para elaboração dos currículos a serem desenvolvidos nos diferentes cursos da FAMETRO Brasília deve ter em conta a análise da realidade, foco nos aspectos da inserção regional da Instituição e operada com referenciais específicos, considerando os seguintes aspectos:

***ORIENTADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS***

**Os conteúdos a serem ensinados devem estar orientados para a construção das competências e habilidades que estruturam o perfil do egresso de cada curso de graduação.**

Entende-se que o processo educacional deve estar centrado nos conteúdos relevantes para a formação do cidadão, respeitadas as especificidades das diferentes disciplinas. O estudante deve ser avaliado quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da aprendizagem significativa daqueles conteúdos.

Além disso, o desenvolvimento metodológico dos conteúdos requer estratégias que mobilizem e desenvolvam várias competências cognitivas básicas, como a observação, compreensão, argumentação, organização, análise, síntese, comunicação de ideias, planejamento, memorização etc. Além disso temos que considerar a relevância de um conteúdo a partir também de três perspectivas a saber:



Ao selecionar os conteúdos, os professores devem também trabalhar conforme suas visões de mundo, suas ideias, suas práticas, suas representações sociais. Toda prática educativa apresenta determinado conteúdo, a questão maior é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de como será ensinado e, para tanto, nas suas disciplinas os docentes irão:

- ✓ Tomar como referência a prática profissional, analisar criticamente as formas de seleção e organização dos objetivos e conteúdos, assim como o seu significado no processo de ensino, identificando qual a concepção de homem, mundo e educação que estão orientando essa prática.
- ✓ Discutir a importância da determinação dos objetivos como elementos que orientam o processo, envolvendo a seleção de conteúdos, procedimentos, avaliação, e definindo o tipo de relação pedagógica a ser estabelecida.
- ✓ Considerar que o conteúdo só adquire significado quando se constitui em um instrumental teórico-prático para a compreensão

da realidade vivida, tendo em vista a sua transformação.

- ✓ Para assegurar a qualidade do ensino na Instituição e garantir o atendimento às diretrizes pedagógicas estabelecidas, as seguintes atividades são desenvolvidas: a revisão contínua dos currículos; a atualização permanente de programas e mentas, bibliografias e planos de ensino; a dinamização das atividades práticas de formação profissional; a orientação acadêmica; a ampliação dos recursos de apoio ao ensino; o aperfeiçoamento docente; a qualificação docente; a criação de novos cursos; a elaboração e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos e a autoavaliação constante visando ao aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido periodicamente.

**A FAMETRO Brasília observa as seguintes diretrizes na elaboração, atualização e revisão dos currículos:**

- ✓ Coerência do currículo com os objetivos do curso;
- ✓ Coerência do currículo com o perfil do egresso;
- ✓ Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais;
- ✓ Adequação da metodologia de ensino à fundamentação teórico-metodológica do curso;
- ✓ Inter-relação e integração entre as disciplinas;
- ✓ Dimensionamento da carga horária das disciplinas;
- ✓ Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas;
- ✓ Adequação, atualização e relevância da bibliografia.
- ✓ Currículos baseado na prática interdisciplinar e transversal e interprofissional.

## 5.2 Ações de apoio ao ensino

**Monitoria:** Para o estímulo da atividade acadêmica e docente a IES oferece o Programa de Monitoria para a modalidade presencial, como parte integrante de sua política de Ensino. O Regulamento de Monitoria se encontra em apêndice a este documento.

**Nivelamento:** Com o objetivo de recuperar possíveis déficits de formação dos ingressantes da FAMETRO Brasília a IES oferece aos seus alunos cursos de nivelamento em língua Portuguesa e Matemática Básica Considerando

a importância do uso correto da língua portuguesa e dos fundamentos de

matemática são ministrados cursos de gramática e redação e também matemática básica. Estes cursos visam suprir as dificuldades mais comuns encontradas, com a finalidade de fortalecer o domínio das competências básicas da língua portuguesa e da linguagem matemática, principalmente para os alunos que se encontram afastados das atividades escolares e/ou acadêmicas. As aulas são realizadas aos sábados, sem nenhum custo.

**Ouvidoria:** Sistema aberto de acolhimento de dúvidas, reclamações e elogios, disponível no site institucional, com atendimento presencial de alunos e funcionários da IES, em horário comercial.

**Acessibilidade:** Para a promoção da acessibilidade, a IES oferece o Plano Quinquenal de Promoção a Acessibilidade.

**Apoio Psicopedagógico:** O apoio psicopedagógico da FAMETRO Brasília será capitaneado pelo NAPA (Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Acessibilidade e Inclusão), cujo objetivo é promover, por meio do atendimento psicopedagógico e social, a saúde dos relacionamentos interpessoais e institucionais, a acessibilidade em todas as suas dimensões, principalmente a dimensão atitudinal, contribuindo para o processo de aprendizagem do aluno e seu pleno desenvolvimento.

**Estágios e empregabilidade:** Perseguindo os seus objetivos institucionais a FAMETRO Brasília, pretende ofertar aos seus alunos uma experiência pedagógica que supere a dimensão da graduação, mais do que um diploma de graduação é objetivo da nossa IES, ofertar uma carreira, que deve ser iniciada ainda quando o aluno está desenvolvendo seus estudos. Está é uma oportunidade de aprender fazendo e experimentando os dilemas do mercado de trabalho, ao tempo em que pode fazer desses desafios, objeto também de estudo na sala de aula, aliando de maneira definitiva teoria e prática. Assim o estágio poderá ser a porta de entrada do aluno no mundo de trabalho, para isso conta com muitas empresas e instituições conveniadas, de onde pode-se captar novas oportunidades no mercado.

**Biblioteca.** A Biblioteca da FAMETRO Brasília tem como missão atender a comunidade acadêmica, identificando-se com as suas necessidades, sendo responsável pelo provimento de informações, procurando manter-se atualizada, visando o aprimoramento dos serviços, disponibilizando

novas técnicas, capacitando intelectualmente os usuários de forma a torná-los sujeitos independentes e críticos em suas pesquisas, atuando como instrumento de apoio dinâmico no processo de ensino/aprendizagem e, por fim, estimulando o estudo, a pesquisa e a cultura. Dentro de suas possibilidades, como extensão de suas atribuições, a biblioteca atende também a comunidade externa. A IES oferece biblioteca física e acervo virtual.

## 6. METODOLOGIA DE ENSINO E ESCOPO GERAL DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS RECOMENDADAS.

Para fazer valer o princípio de suas metodologias ativas a FAMETRO Brasília recomenda a utilização das seguintes técnicas e estratégias de ensino:

- ✓ Aulas Expositivas Dialogadas: a aula expositiva dialogada deve permitir que a partir da exposição realizada o aluno possa interagir com o conteúdo sendo provocado, a partir das questões apresentadas pelo professor, mais do que expor um assunto numa perspectiva definida e acabada, o professor deve a partir do que apresenta indagar o aluno, para que a partir do que este já sabe, avançar na construção de um novo conhecimento. Neste sentido o professor deve sempre iniciar sua exposição a partir de uma pergunta problematizadora que tenha o poder de mobilizar o já sabido em direção ao não-sabido
- ✓ Aulas Expositivas dialogadas com uso de recursos audiovisuais: semelhante ao processo da aula expositiva está diferenciada-se da primeira por incluir recursos audiovisuais na dinâmica da exposição. Esses recursos audiovisuais podem ser desde o uso do Datashow com projeções de imagens ou textos, até a apresentação de pequenos vídeos, ou trechos de filmes, músicas, manchetes de jornais, trechos de programas de televisão, telejornais, ou seja, as possibilidades do trabalho pedagógico são ampliadas pela quantidade significativa de informações que os professores podem acessar e apresentar, encontrando neste recurso os elementos problematizadores para a partir de então inserir os elementos teóricos necessários a reflexão.
- ✓ Atividades em grupo tais como seminário; painel integrado; grupos de

observação e de verbalização: estas atividades além de favorecerem a construção do conhecimento e o aprendizado de conteúdos conceituais, são também excelentes fontes para o desenvolvimento de competências e conteúdos atitudinais, para que isso aconteça, estas devem ser muito bem-preparadas, devendo ter seus objetivos e procedimentos claros e compartilhados com os alunos. Estas atividades conferem bastante dinamismo à sala de aula, além de serem excelente fonte de construção coletiva de conhecimento.

- ✓ Estudos Dirigidos: os estudos dirigidos privilegiam as habilidades destinadas fundamentalmente a capacidade de leitura e escrita, devendo também ser objeto de planejamento do professor, onde a partir de um texto ou conjunto de textos, localiza as informações pertinentes ao estudo, sinalizando onde deseja que os alunos realizem o devido aprofundamento.
- ✓ Exercícios de Fixação de Conteúdos: realização de exercícios teóricos para a fixação de conteúdos, ou treino de habilidades específicas
- ✓ Estudos de Caso: realização de estudos como um problema que reproduz os questionamentos, as incertezas e as possibilidades de um determinado contexto mobilizando conhecimentos para a tomada de decisão. O processo de chegar a uma decisão, por meio da análise e discussão individual e coletiva das informações expostas no estudo de caso, promove o raciocínio crítico e argumentativo dos alunos. Em função dessas características, o caso é considerado um valioso instrumento pedagógico, que desafia o aluno a raciocinar, argumentar, negociar e refletir – habilidades bastante demandantes do ponto de vista cognitivo e social.
- ✓ Elaboração de projetos de ação ou de investigação: elaboração, desenvolvimento e aplicação de ações ou ainda realização de pesquisas acerca de temas relativos as disciplinas do currículo que por sua relevância mereçam aprofundamento.
- ✓ Visitas Técnicas: visitas em espaços externos que promovam a integração entre conteúdos teóricos e práticos, possibilitando ao aluno a integração entre aquilo que se sabe sobre um determinado conhecimento e aquilo que se produz a partir desse conhecimento.
- ✓ Atividades de extensão: atividades que proporcionem a execução

de ações na comunidade externa a partir de conteúdos aprendidos e produzidos no transcurso da graduação, favorecendo a integração de conhecimentos em caráter interdisciplinar e transversal, além de proporcionar excelente articulação entre teoria e prática, numa perspectiva curricular.

- ✓ Atividades Práticas Supervisionadas em Laboratórios ou Espaços Externos: atividades de aplicação de conhecimentos ou de treinos de habilidades no sentido da integração entre teoria e prática que podem ser simuladas quando realizadas em laboratório, ou reais quando realizadas em espaços externos à instituição.
- ✓ Workshops ou oficinas pedagógicas: a partir de um conceito ou um problema, o professor proporciona a interação e a troca de experiências em sala de aula, tendo em vista a elaboração de um produto. Este produto pode ser desde um produto material, quando um produto conceitual. O sentido do Workshop e das Oficinas pedagógicas é o aprender fazendo, ou seja, integrando teoria e prática mediadas pelo professor com vista a alcançar um objetivo comum.
- ✓ Feiras e Exposições temáticas: realização das atividades em grupo que tenham como objetivo o exercício de algum conhecimento específico, o treino de uma habilidade ou a exposição do produto final de uma aprendizagem consolidada pelos alunos.
  - ✓ Minipalestras e rodas de conversa: integração dos alunos com profissionais da área no sentido de atualização do conhecimento a partir da abordagem de temas atuais pertinentes ao exercício da profissão. As minis palestras devem ser realizadas em sala de aula, e deve priorizar conhecimentos atuais e inovadores.
- ✓ Círculo de debates ou discussões: atividades de sala de aula, orientadas e mediadas pelo professor que deve organizá-la de modo a favorecer a participação de todos os envolvidos. Estas atividades podem ser realizadas como forma de socialização do conhecimento a partir da leitura de textos, ou de qualquer outra atividade que tenham os conceitos teóricos como fundamento. Nestas atividades os professores têm a excelente oportunidade de promover o desenvolvimento da autonomia do pensamento, da capacidade de argumentação e de negociação para a criação de consensos.

- ✓ Elaboração de paper / artigos científicos; banners; resumos, resenhas e textos escritos argumentativos ou dissertativos: atividades que devem considerar a capacidade de integração conceitual dos alunos, além de excelentes oportunidades para o exercício da capacidade de articulação de conceitos e de treino das capacidades de leitura e escrita dos alunos.
- ✓ Gamificação do Ensino: aplicar no contexto da sala de aula, a mecânica dos jogos, na aprendizagem de novos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidade e na fixação de conteúdos já aprendidos que, pela própria natureza do jogo, podem ser revisitados oportunizando uma nova experiência com o que já se sabe.

## 6.1 Aulas Práticas

O aluno da FAMETRO Brasília, tendo em vista a necessidade de atender aos requisitos da formação proporciona experiências acadêmicas de articulação entre teoria e prática referentes aos conhecimentos, estas aulas práticas são proporcionadas em espaços internos que são nossos laboratórios e estende-as as atividades externas de visita técnicas e oficinas pedagógicas, além de estágio curriculares em instituições conveniadas.

As aulas práticas, as visitas técnicas, as oficinas pedagógicas, assim como os estágios, são atividades acadêmicas monitorada em campo por professores e/ou preceptores que realizam o acompanhamento dos alunos na realização das atividades em diferentes disciplinas do currículo. Sendo, portanto, assim definidas:

As aulas práticas: nos primeiros períodos do Curso realizam-se nos laboratórios especializados nas instalações da FAMETRO Brasília e atendem a diferentes componentes curriculares, sobretudo das disciplinas básicas do curso. Nos laboratórios os alunos desenvolvem suas atividades acadêmicas desde as bases de teóricas e experimentais referentes aos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.

As Visitas Técnicas: consiste no propósito de levar o aluno ao local de uma atividade profissional relacionada a sua formação, para que o mesmo possa a partir do conhecimento teórico obtido em sala de aula, aprofundar o mesmo através de estudo, análise e avaliação. A mesma não deve ser encarada como um passeio, mas sim, com uma atividade formal, a qual precisa de planejamento prévio. Durante a Visita, o registro e as anotações devem ser

atividades prioritárias. As visitas devem ser realizadas com objetivos didáticos, sendo orientada e operacionalizada com técnica e discutida previamente. Os professores, na oportunidade, avaliarão: postura, pontualidade, conhecimento técnico e respeito com os colegas. O relatório final deverá ser elaborado e entregue para que o professor possa avaliar a efetividade da atividade na aprendizagem dos alunos.

Oficinas Pedagógicas: são atividades de ensino e aprendizagem realizadas em ambientes destinados ao desenvolvimento das aptidões e habilidades, mediante atividades orientadas por professores capacitados. Nestas oficinas deverão estar disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino ou aprendizagem, nas diversas modalidades do desempenho profissional, podendo ocorrer em espaços da instituição ou fora dela.

### **Objetivos da Metodologia de Ensino e Aprendizagem**

A metodologia de ensino aprendizagem assim delineada deve buscar:

- ✓ Superar as aulas meramente expositivas por aulas dialógicas, seminários, debates e mesas-redondas, onde se procurará estimular o aluno a atividades individuais e coletivas de construção do conhecimento, e não a assimilar um conjunto de saberes, como usualmente acontece, privilegiando a adoção de metodologias ativas.
- ✓ Assumir o princípio educativo da pesquisa e conferir maior ênfase aos trabalhos de pesquisa para as diversas disciplinas do curso, sendo sugerido que os docentes possam exigir, sempre que possível, a realização de trabalhos e artigos de conclusão das disciplinas;
- ✓ Recorrer à utilização de recursos multimídias postos à disposição dos professores na Instituição, através de mecanismos que, preferencialmente, o aproximem da atividade profissional a ser futuramente desempenhada;
- ✓ Valer-se das Tecnologias Educacionais como ferramenta de construção e ampliação das possibilidades de aprender.

## 6.2 Projetos Transversais e Interdisciplinares - Metodologia de Projetos

A Pedagogia de Projetos é um tipo de organização curricular que confere ao trabalho pedagógico, um caráter mais integrador e menos fragmentado, Hernández e Ventura, justificam assim a presença de projetos de trabalho nos diferentes níveis de ensino:

(...) a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos projetos. A aprendizagem, nos Projetos de Trabalho, se baseia em sua significatividade (2017, p. 61)

Dentro desta proposta, temos que considerar ainda o caráter INTERDISCIPLINAR na abordagem do conhecimento, pois a complexidade do mundo do trabalho, o avanço das novas tecnologias, requerem de todos os futuros profissionais a habilidade de pensar em termos de complexidade no sentido descrito por Edgar Morin, que não significa a dificuldade de um determinado conteúdo, mas sim a existência de uma teia de relações, que qualquer conhecimento ou qualquer ato humano enseja. Ou seja, operar os meios de vida e de produção na construção de um saber fazer na contemporaneidade, representa aprender a pensar fora de uma lógica linear e cronológica apenas.

A TRANSVERSALIDADE também segue este mesmo princípio, ou seja, estão ambas as abordagens, em busca da religação de saberes, os quais foram separados pela ciência moderna em busca de sua especialização cada vez mais expressiva. Epistemologicamente, a disciplinaridade não deixou de existir, tampouco a especialidade do saber, o que propomos é uma abordagem do conhecimento onde os meios de ensino possam tornar evidentes as múltiplas relações e conexões entre saberes que apenas aparentemente não se relacionam, e onde se possa diminuir as fronteiras que separam não só a teoria da prática, mas também separam conteúdos, disciplinas e áreas de saber.

Por esta visão, a FAMETRO Brasília, utiliza uma estratégia de integração onde cultura, ciência, tecnologia, gestão, relações étnicas, ambientais, econômicas, jurídicas, emocionais, dentre outras circulam em torno de um tema que será estudado em uma abordagem conceitual Inter e transversal, de onde os alunos são convidados a dialogar, trocar experiências, se integrar em outras áreas, tendo como pano de fundo a discussão de uma temática de interesse e relevância social, que potencialize a formação dos alunos e ajude a fomentar um olhar interessado, dialógico, aberto entre os acadêmicos e realidade contemporânea.

É claro que o estímulo a interdisciplinaridade e a transversalidade não estão limitados a momentos específicos previstos em calendário, a orientação para que o tratamento dos conteúdos curriculares

estejam sempre que possível e necessário conectados a outros saberes é uma orientação metodológica que ganha corpo por meio da problematização e das metodologias ativas adotadas pela IES. Neste sentido a orientação metodológica para o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem perpassa fundamentalmente pela superação dos modelos centrados essencialmente nas aulas expositivas, tendo em vista a necessidade de desenvolver o perfil do egresso do curso.

Assim, outras técnicas de ensino devem ser incorporadas para que os objetivos, as competências e as habilidades previstas no Projeto Pedagógico possam se consolidar, indicando que o professor assuma o conhecimento e realize mediações didáticas, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, incorporando técnicas e atividades variadas no dia a dia da sala de aula, realizando o planejamento e desenvolvendo um plano de aprendizagem para as suas turmas. Indica-se também que a organização das sequencias didáticas privilegiem o aluno como protagonista da construção do saber ressignificado.

### 6.3 Integração das TAC'S nas propostas de ensino

Os atos e processos de “informar” e “comunicar” são intrínsecos a qualquer modalidade de educação e foram, durante séculos de educação formal, realizados por docentes sem outras mediações que livros, quadro-negro (ou equivalente) e giz (ou equivalente). Esta situação de estabilidade técnica do processo educacional foi alterada no último século com inovações tecnológicas no registro, organização, armazenagem e transferência da informação.

O retroprojeto, as transparências, o mimeógrafo, os flanelógrafos, foram alguns dos recursos audiovisuais vistos como auxiliares de processos educacionais nas primeiras décadas do século XX em muitos países da América Latina, já então envolvidos com programas de cooperação técnica internacional. Enquanto os grandes computadores começavam a revolucionar as funções de registro, organização e armazenagem da informação em larga escala, pouco se poderia esperar de seu auxílio nos processos educacionais.

A pesquisa científica, sim, seria quase imediatamente transformada pela utilização desses equipamentos originalmente criados para atividades censitárias nos países industrializados. Em poucas décadas os retroprojetores se converteram em instrumentos arcaicos e praticamente desapareceu da literatura e práticas educacionais a referência a “meios audiovisuais”. A revolução dos microcomputadores nos anos 1980 e as inovações tecnológicas nas comunicações que avançavam rapidamente nos países da Região, finalmente permitiram que essa nova “onda de inovação” alcançasse primeiro, as universidades e, algum tempo depois, as escolas do ensino primário e secundário.

A expressão “TAC's na educação” assume conteúdo bastante diversificado. O primeiro conteúdo se

refere à capacitação para o uso de computadores e internet, usualmente denominada de “computação” em grande parte das instituições que a oferecem. Há ainda a referência a campos de natureza mais técnica e científica como “informática” – inclusive “informática educativa” – desenvolvimento de sistemas, engenharia da computação, ciência da computação.

A FAMETRO Brasília entende por TAC’s como sendo o conjunto de ferramentas e processos eletrônicos para acessar, recuperar, guardar, organizar, manipular, produzir, compartilhar e apresentar informações. As “novas” TIC incluem equipamentos e software de computação e de telecomunicações dos quais os centrais são os computadores, modems, roteadores, programas operacionais e aplicativos específicos como os multimídia, e sistemas de bases de dados.

Neste sentido, admitimos que as TAC’s podem ser excelentes ferramentas de apoio no processo formativo e a universidade deve abrir as suas portas para estas tecnologias, pois é através da interação e mediação nos diferentes campos do conhecimento que o acadêmico poderá ampliar sua gama de informações. Estas por sua vez serão incorporadas ao cotidiano da sala de aula, a partir do acesso dos alunos e do uso mediados das mesmas, como recurso pedagógico.

## 7. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA COM FORMAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS.

Para atender à proposta de utilização de metodologias ativas, os cursos, especialmente de graduação em saúde, estarão orientados para o desenvolvimento de competências, respeitando as etapas e necessidades formativas de cada etapa vivida pelo estudante em seu processo de formação. Neste sentido, esperamos que as práticas pedagógicas, expressas nas vivências e experiências acadêmicas proporcionem o escalonamento de níveis cada vez mais altos de protagonismo estudantil e autonomia para aprender.

Assim, é desejado que o docente seja capaz de estabelecer mediações pedagógicas adequadas aos objetivos de aprendizagem, sem abdicar da abordagem interdisciplinar e da conexão entre ensino- pesquisa-extensão. Esta articulação como princípio basilar da formação em nível superior, distingue todo um conjunto de abordagens metodológicas distintas dos outros níveis de ensino.

Outro aspecto importante na utilização das metodologias ativas é a inserção supervisionada dos estudantes na prática profissional é assegurada desde o início da formação, especialmente na formação médica, ofertando, em crescente grau de autonomia e complexidade. Cabe ressaltar que em se tratando de formação dos profissionais de saúde, devemos sempre trazer à tona, a necessária integração entre os cursos e as políticas de saúde pública, o que deve ser realizado a partir de um

modelo integrado.

## Competências para o trabalho

- Formação para a prática da cidadania, entendida aqui como um conjunto de ações politicamente comprometidas, norteadas pela necessidade de novas respostas aos problemas dos homens em sua relação com outros homens, com as coletividades e com as questões ambientais. Trata-se de uma resposta mais efetiva às expectativas sociais dirigidas aos profissionais que atuam em saúde e voltadas para os compromissos sociais que sua formação estabelece com os demais atores sociais.
- Desenvolvimento não só de competências para uma atuação profissional na área de saúde, mas da capacidade de avaliar, criticar, interagir, integrar e reformular as práticas profissionais sempre que a diversidade dos indivíduos e das coletividades exigirem uma análise que privilegia as especificidades de cada caso.
- Ênfase nos preceitos éticos, técnicos, políticos e ambientais que revelem o respeito à diversidade.
- Busca da compreensão do processo saúde - adoecimento em sua ligação estreita com as questões ambientais, sociais e culturais.
- Revisão das relações de poder, historicamente construídas que acabaram por colocar os atores sociais (organizações, sujeitos e as coletividades) em uma relação de submissão aos profissionais de saúde.
- Busca da apropriação do processo saúde-adoecimento pelos atores sociais (organizações, sujeitos e coletividades).
- Busca da conquista de autoconfiança e protagonismo dos atores sociais (organizações, sujeitos e coletividades) em relação ao processo saúde-adoecimento e à qualidade de vida.
- Construção de uma mentalidade de coparticipação em relação às responsabilidades que cercam o processo saúde-adoecimento.

Assim, como nos esclarecem Segre e Ferraz:

O relacionamento entre profissional de saúde-paciente é, sabidamente, uma parceria entre duas pessoas, das quais uma detém o conhecimento técnico-científico, que põe à disposição da outra, que o aceita ou não, contrariamente ao que pensam muitos médicos que percebem esse relacionamento como uma subjugação, suspendendo-o diante de dúvidas,

críticas ou "desobediências" do paciente..."(Segre, Me Ferraz, F.C. 1997, p.541).

Todos esses preceitos levam a FAMETRO Brasília, apoiando a política governamental, a fazer uma opção clara em seus cursos da área de saúde, pelo enfoque ampliado da saúde, compreendida aqui como o campo onde se inscrevem as múltiplas dimensões indissociáveis do ser humano, para além dos fenômenos biológicos e orgânicos, considerando sua inserção no contexto sócio-histórico e as relações que constrói a partir dessa inserção, transformando a IES em um espaço de convergência de ações e discursos das áreas de saúde, ciências sociais e ciências humanas que se voltam para as questões pertinentes ao tratamento, prevenção e a promoção da saúde, em espaços públicos ou privados, formais ou informais, nas organizações de trabalho, nas instituições de educação, na família, nos movimentos sociais, em sistemas cooperativos e organizações do terceiro setor, entre outros.

Assim, três diretrizes prioritárias na formação serão a ética do cuidado, o respeito aos direitos da pessoa humana e a responsabilidade social da FAMETRO Brasília. Nesse sentido, jamais será permitido ao estudante transformar pessoas em meros objetos do seu aprendizado, de modo que aprender só será possível se isso for uma consequência e uma necessidade voltada ao cuidado da pessoa, com respeito e dignidade.

Quer-se dizer que a identificação das necessidades de saúde das pessoas e da comunidade, ou as necessidades da gestão, é que serão os disparadores do aprendizado, a partir dos quais o estudante aprenderá em ambiente protegido, com o fim de aplicar esse aprendizado no cuidado ou na gestão, que deu origem à sua necessidade de aprendizagem. Em síntese, o aprendizado deverá, sempre, ser função do cuidado às pessoas e coletividades, ou do apoio à gestão da saúde.

### 7.1 Estratégias de ensino-aprendizagem

O conteúdo a ser aprendido e apreendido pelo estudante terá origem na própria realidade. A partir da prática em serviço, necessidades de compreensão e aprendizagens surgirão e serão trabalhadas por meio das informações e orientações intencionais dos docentes, da reflexão e integralização de elementos teóricos, de estudos autogeridos, de tutoria.

O objetivo dessa metodologia é retomar o aprendizado a partir da prática, na forma de intervenção sobre esta e promover no estudante a capacidade e o desejo de estudar, as habilidades autodidáticas e uma atitude profissional crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, essa proposta pedagógica tem o potencial de agir sobre o serviço de saúde em que a prática discente acontece, no sentido de qualificá-lo continuamente. Isso significa que o conteúdo didático assume o fenômeno socio-existencial humano do qual faz parte o processo saúde-doença. Para garantir essa

premissa, é oferecido ao estudante de Medicina da FST acesso às seguintes unidades e espaços de aprendizagem:

- ✓ Atividades expositivo-participativas de natureza teórica, mas contextualizada na prática, destinadas ao coletivo discente, sobre temas necessários ao aprendizado e à formação pessoal e profissional de cada estudante;
- ✓ Sessões tutoriais, facilitadas por um docente do curso, das quais participam até 10 (dez) estudantes por vez, disparadas por meio da problematização de suas atividades práticas nos serviços de saúde, com foco na gestão, no cuidado individual, no cuidado coletivo e na pesquisa aplicada;
- ✓ Biblioteca e recursos de informática para estudos autogeridos, atividades tutoriais e consultorias;
- ✓ Laboratório de Anatomofisiologia, patologia, bioquímica, farmácia e de habilidades médicas para estudos autogeridos, atividades tutoriais e consultorias;
- ✓ Prática em serviço, preceptoradas pelos médicos e outros profissionais do SUS lotadas na Rede-Escola, e supervisionadas pelos docentes à ótica da proposta pedagógica do Curso;
- ✓ Consultorias técnicas e didáticas e orientação profissional;
- ✓ Momentos de atividades autogeridas.

Cada uma dessas modalidades tem suas especificidades, conforme abaixo se apresenta:

#### 1) Unidades Curriculares:

Em forma de aulas expositivo-participativas sobre conteúdos necessários ao aprendizado e à formação do estudante, integralizadas e contextualizadas pela vivência da prática em serviço. Para isso, propõem-se unidades curriculares cujos conteúdos atendam ao objetivo de apoiar o desenvolvimento de habilidades por parte do estudante, destinadas à identificação de necessidades de saúde individual e coletiva, à compreensão do processo de trabalho e gestão, à elaboração e execução de planos de cuidados, ao desenvolvimento de pesquisas aplicadas e à reflexão ética e deontológica.

#### 2) Sessões tutoriais:

Realizadas por um docente do Curso, das quais participam até dez estudantes por vez, disparadas por meio da problematização das atividades práticas dos estudantes nos serviços de saúde, com foco na gestão, no cuidado individual, no cuidado coletivo e na pesquisa aplicada. O

objetivo dessas sessões é a reflexão da vivência na prática e intervenção sobre a mesma, focalizando o cuidado individual, o cuidado coletivo, a gestão e a pesquisa aplicada, com os propósitos de: facilitar ao estudante a agregação de conhecimentos e autonomia; qualificar, continuamente, o preceptor da prática; e instrumentalizar as equipes e serviços de saúde, nos quais está inserido e dos quais faz parte o estudante, para intervirem sobre a realidade, melhorando sua eficácia, eficiência e efetividade. A metodologia dessas sessões contempla situações de conteúdo e abstração coerentes com a fase do aprendizado, segundo o cronograma do Curso e se dá por meio da problematização das atividades práticas dos estudantes nos serviços de saúde, com foco na gestão, no cuidado individual, no cuidado coletivo e na pesquisa aplicada. Questões da vivência dos estudantes na unidade de saúde são apresentadas por eles com elaboração de narrativas e/ou de situações-problema previamente estruturadas, provocando livre debate no sentido do reconhecimento do problema e da elaboração de propostas de solução e intervenção.

A duração máxima de cada sessão é de quatro horas. Em seguida, os estudantes têm uma semana de prazo para esclarecer as dúvidas, respondendo às questões de aprendizagem por meio de estudos autogeridos e consultorias técnicas e didáticas na biblioteca, em recursos informatizados e no laboratório. No encontro seguinte, novamente debatem a questão prática anterior, aprofundando a discussão à luz das buscas feitas para responder às questões de aprendizagem, na tentativa de melhor compreenderem o problema apresentado, refletir sobre o mesmo e propor soluções e intervenções com fundamento teórico consistente. Nesse momento, o tutor também atua como consultor. Os ciclos de tutoria em torno de um mesmo tema têm duração de duas semanas, de modo a se abordar várias questões diferentes ao longo do semestre, durante as quais os estudantes e os preceptores amadurecem seus conhecimentos, suas reflexões, sua capacidade de autoaprendizagem, questionamento e sua autonomia profissional para a intervenção. Obviamente, o nível de complexidade progride e vai se acumulando à medida que o estudante evolui em sua formação.

### 3) Biblioteca e recursos de informática para estudo autogerido:

Esses espaços contêm todos os recursos e condições necessárias para que os estudantes tenham condições de efetuar seus estudos autogeridos ou neles possam, também, desenvolver sessões de tutoria ou consultoria.

### 4) Laboratórios morfofuncional :

De Anatomofisiologia, histologia, patologia, Imagiologia, práticas funcionais e de habilidades. Esses

laboratórios são estruturados e equipados de modo a permitir estudos autogeridos sob tutoria, consultoria ou monitoria, em áreas básicas e pré-clínicas da formação médica. Fazem parte dos equipamentos: manequins de simulação de procedimentos, anatomia e fisiologia, microscópios, aparelho de ultrassonografia, lâminas de histologia e patologia, eletrocardiógrafo, softwares didáticos, livros e instrumental que permitam o treinamento de procedimentos técnicos e a compreensão biológica do fenômeno saúde- adoecimento.

#### 5) Prática em serviço:

Preceptoradas por profissionais de saúde do SUS, incluindo médicos, lotados na rede escola e supervisionadas pelos docentes do curso. Os estudantes são alocados nas unidades assistenciais do SUS do município e região, desde as Unidades de Saúde Familiar - USF, unidades mistas até os hospitais. No primeiro ciclo, por exemplo, distribuem-se grupos de até cinco estudantes em cada USF (Unidade de Saúde da Família) e unidades mistas, os quais se integram à respectiva equipe assistencial, já no primeiro semestre do Curso. Junto com a equipe de saúde da família e sob a preceptoria do médico local, cada estudante se responsabiliza pelo acompanhamento de pelo menos uma pessoa de cada uma das seguintes categorias e critérios, subordinada à respectiva USF: lactente, criança, gestante, adolescente, adulto jovem, idoso, oriundos de núcleos familiares diversos, ambos os sexos e diferentes inserções socioculturais. Simultaneamente, o estudante inserido na equipe de saúde da família, dela passando a fazer parte, compartilha com ela sua rotina e seus problemas, participando cada vez com mais autonomia técnica e capacidade de colaboração. Nesse sentido, além de prestar cuidados ampliados a um grupo de pessoas portadoras de variados problemas biológicos e psicossociais, participa da gestão e das ações assistenciais, individuais, coletivas, de promoção da saúde e de vigilância em saúde de competência da Unidade.

#### 6) Consultorias técnicas e didáticas e orientação profissional.

Essas consultorias são oferecidas pelos docentes ou por outros profissionais vinculados à rede-escola, por solicitação de um ou mais estudantes ou preceptores de atividades práticas, versando sobre assunto especificamente relacionado à busca por aprendizado, desencadeada pelas unidades de tutoria ou outra necessidade de aprendizagem qualquer. Tais consultorias são feitas segundo agendamento entre as partes interessadas e podem utilizar os recursos de biblioteca, informática ou de laboratório disponíveis. No início de cada semestre, são divulgados os nomes dos consultores disponíveis, forma de contato e as áreas de consultoria relacionadas a cada um. Além disso, cada estudante tem um professor- orientador, que o acompanha em sua trajetória de

aprendizagem, com o fim de apoiá-lo em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os encontros de orientação se dão por livre demanda entre as partes interessadas e devem, também, suprir a necessidade de realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

#### 7) Atividades curriculares complementares.

Abertura aos estudantes de oportunidades de aperfeiçoamento e complementação da sua formação. Metodologicamente, cada estudante, apoiado por seu orientador, desenvolva uma atividade científica, didática, técnica ou cultural do seu interesse ou necessidade, por meio da qual possa acrescentar elementos importantes à sua formação pessoal e profissional. Essa atividade é organizada segundo a demanda dos estudantes, mas deverá ser orientada para compor o tripé da Faculdade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Pode ocorrer na Faculdade ou em Instituições externas, públicas ou privadas, com as quais a Faculdade estabelecerá parcerias formais destinadas a tal fim, de acordo com as diretrizes pedagógicas da FAMETRO Brasília.

#### 8) Atividades autodirigidas:

Trata-se de um conjunto de atividades que o estudante desenvolve em carga horária específica para leituras, estudo individual, consultorias, desenvolvimento do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e outras atividades que lhe permitam agregar conhecimentos e informações úteis à sua formação pessoal e profissional e à sua participação nas equipes e serviços de saúde em que estiver inserido.

## 7.2 METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO EM SAÚDE

### 7.2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (pbl)

As raízes da utilização de problemas e da vivência como recursos para o processo ensino-aprendizagem podem ser encontradas em Dewey (1929); o estímulo à autoaprendizagem em Jerome Bruner (1959); e a primeira organização curricular baseada em problemas no final da década de 1960, no curso médico da McMaster University, Canadá (BARROWS, 1980; SCHMIDT, 1993). Ainda na década de 1960, vale ressaltar que Paulo Freire discutiu a aprendizagem de adultos a partir da educação como prática de liberdade e de autonomia. A pedagogia de Paulo Freire reconhece o homem em permanente produção e a produção de conhecimento a partir de suas relações com o mundo, ou seja, de sua experiência (FREIRE, 2008).

A combinação entre os elementos experiência, ambiente e capacidades individuais permite a

constituição das diferentes maneiras de aprender. Ao realizar aprendizagens significativas, os participantes reconstróem a realidade, atribuindo-lhe novos sentidos e significados. Para o adulto, esse significado é construído em função de sua motivação para aprender e do valor potencial que os novos saberes têm em relação a sua utilização na vida pessoal e profissional. O processo que favorece a aprendizagem significativa requer uma postura ativa e crítica por parte daqueles envolvidos na aprendizagem (COLL, 2000).

Dessa forma, o conhecimento prévio trazido pelos participantes é essencial na construção dos novos saberes. A necessidade de buscar novas informações atende ao desenvolvimento de capacidades para a aprendizagem ao longo da vida e para a imprescindível análise crítica de fontes e informações (VENTURELLI, 1997).

A representação do processo ensino-aprendizagem na forma de uma espiral traduz a relevância das diferentes etapas educacionais desse processo como movimentos articulados e que se retroalimentam. Os movimentos são desencadeados conforme as necessidades de aprendizagem, diante de um disparador ou estímulo para o desenvolvimento de capacidades.

A articulação entre a abordagem construtivista, a metodologia científica e a aprendizagem baseada em problemas são apresentadas de modo esquemático na Erro! Fonte de referência não encontrada.



Movimento 1: identificando o problema e formulando explicações

A identificação do problema, a partir de um estímulo educacional, permite que cada estudante explicithe suas ideias, percepções, sentimentos e valores prévios, evidenciando os fenômenos e as evidências que já conhece e que podem ser utilizados para melhor explicar uma determinada

situação. As explicações iniciais e a formulação de hipóteses permitem explorar as fronteiras de aprendizagem em relação a um dado problema, permitindo identificar as capacidades presentes e as necessidades de aprendizagem. O exercício de suposições, conjecturas e proposições favorece a expansão das fronteiras de aprendizagem e auxilia a elaboração das questões de aprendizagem que irão enfrentar as fronteiras identificadas.

#### Movimento 2: elaborando questões de aprendizagem

As questões de aprendizagem representam as necessidades e orientam a busca de novas informações. A seleção e a pactuação das questões consideradas mais potentes e significativas para o enfrentamento das necessidades e ampliação das capacidades de enfrentamento do problema identificado trazem objetividade e foco para o estudo individual dos participantes.

#### Movimento 3: buscando novas informações

A busca de novas informações deve ser realizada pelos participantes da forma que eles considerem mais adequada. O curso disponibiliza um conjunto de referências bibliográficas na forma de acervo e favorece o acesso a banco de dados de base remota. A ampliação das pesquisas é estimulada e, embora haja total liberdade para a seleção das fontes de informação, estas serão analisadas em relação ao grau de confiabilidade.

#### Movimento 4: construindo novos significados

A construção de novos significados é um produto do confronto entre os saberes prévios e os novos conteúdos e, por isso, é um movimento sempre presente no processo ensino-aprendizagem; não somente ao serem compartilhadas as novas informações, como em todo momento no qual uma interação produza uma descoberta ou um novo sentido. Todos os conteúdos compartilhados deverão receber um tratamento de análise e crítica, tanto em relação às fontes como à própria informação em questão, devendo-se considerar as evidências apresentadas.

#### Movimento 5: avaliando o processo

Outro movimento permanente desse processo é a avaliação. A avaliação formativa é realizada verbalmente ao final de cada atividade e assume um papel fundamental na melhoria do processo. Todos devem fazer a autoavaliação focalizando seu processo individual de aprendizagem e também avaliar a construção coletiva do conhecimento e a atuação dos professores

nesse processo.

### 7.2.2 Aprendizagem Baseada em Equipes (Team Based Learning -TBL)

A Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) consiste em uma estratégia dirigida para o desenvolvimento do domínio cognitivo, focalizada na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa entre participantes com distintos saberes e experiências.

A estratégia de ensino-aprendizagem em equipe – TeamBasedLearning– TBL foi desenvolvida na Universidade de Oklahoma, por Larry Michaelsen (1970) e tem como base os seguintes componentes fundamentais: (1) formação e gerenciamento do grupo; (2) responsabilidade dos estudantes pelo seu trabalho individual e em grupo; (3) promoção da aprendizagem e desenvolvimento da equipe pelo seu trabalho em grupo e (4) apresentação de devolutivas e informações a respeito do desempenho do aluno efetivando a oportuna correção das distorções observadas, bem como suas conquistas realizadas.

A organização de uma atividade de ensino-aprendizagem, no formato de TBL, prevê a constituição de equipes de cinco a sete participantes. O melhor formato da sala deve distribuir as mesas de tal modo que todos consigam ver a projeção de seus respectivos lugares.

Se o espaço não permitir essa disposição, outros arranjos podem ser feitos, desde que no momento da projeção os participantes direcionem suas cadeiras para o painel de multimídia. Além dessas mesas e cadeiras, há uma mesa central para o facilitador com o material didático de apoio, preferencialmente aolado do painel de multimídia.

TBL é dividido, didaticamente, em três momentos:

No Momento I, são enviados/entregues aos participantes os materiais preparados pelos autores do curso ou da atividade estimulando assim a busca de informações/conteúdos, de forma autônoma, partir de uma situação. Esta busca pode acontecer de forma presencial ou à distância.

O Momento II, chamado de compromisso compartilhado, acontece sempre presencialmente e envolve quatro etapas. A primeira é a execução do teste individual. Os participantes verificam seu conhecimento prévio por meio de um teste de múltipla escolha, os quais devem necessariamente requerer mais do que a memorização de fatos/teorias e apresentar um grau de dificuldade para a tomada de decisão e resolução de problemas que sejam motivadores. Após o término do teste individual, a segunda etapa consiste na consolidação e discussão dos resultados individuais para cada questão, buscando um consenso na equipe que deve responder o mesmo teste. Neste momento os participantes são estimulados a desenvolverem habilidades de

comunicação e negociação. As trocas entre os participantes favorecem o reconhecimento das potencialidades e fragilidades individuais, de modo que cada participante encontre nessa análise um sentido para ampliar sua participação e contribuição com a equipe. Para a realização das duas primeiras etapas, espera-se do participante o compromisso e a responsabilidade em relação à análise do material preparado, que permitirá sua contribuição contextualizada e efetiva na equipe. O confronto entre os resultados do teste individual e os da equipe visa a destacar o valor do conhecimento do outro, a possibilidade de construção coletiva de conhecimento e a adição de resultados pelo compartilhamento dos saberes que cada indivíduo da equipe traz. A terceira etapa consiste no levantamento, em grupo, das explicações que cada equipe construiu para escolher suas respostas no teste, as dúvidas e os questionamentos em relação ao que foi apresentado como sendo a melhor alternativa de resposta. A quarta etapa representa o feedback e os esclarecimentos de um especialista no assunto, presencial ou a distância.

O Momento III tem como objetivo a aplicação dos conteúdos trabalhados nos dois momentos anteriores, por meio da proposição de tarefas desafiadoras às equipes, que reflitam a aplicação desses conteúdos em uma situação real ou simulada. Frente à tarefa de aplicação, as equipes devem formular questões para buscar informações que permitam aprofundar, ainda mais, a aplicação, análise, síntese e avaliação na tomada de decisão. As buscas realizadas são analisadas pelas equipes no próximo encontro presencial ou à distância, construindo uma intervenção fundamentada.

Assim, para que esta estratégia de ensino aprendizagem funcione plenamente alguns fatores críticos de sucesso devem ser levados em consideração, entre eles:

- a) o planejamento coerente e eficaz dos momentos I, II e III;
- b) a construção consistente do material preparatório que deve estar orientado à contextualização da temática e das questões a serem exploradas, individualmente e pelas equipes, focando na apresentação de um cenário ou uma situação a ser investigada e explicada, segundo os conhecimentos prévios dos participantes;
- c) a construção dos testes de múltipla escolha que devem focalizar as taxonomias de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme classificação formulada por Bloom, uma vez que os testes direcionados à memorização/conhecimento praticamente anulam as discussões pelas equipes, além de limitarem a verificação da construção

de saberes desse processo;

d) orientações quanto ao funcionamento do TBL, buscando a uma distribuição dos participantes nas equipes, com a maior diversidade possível, no sentido de ampliar a integração e produção da equipe;

e) consenso na construção do contato didático das equipes (pontualidade, respeito para falar e ouvir, responsabilidade em relação às tarefas e prazos, não utilização de celular nas sessões, entre outros);

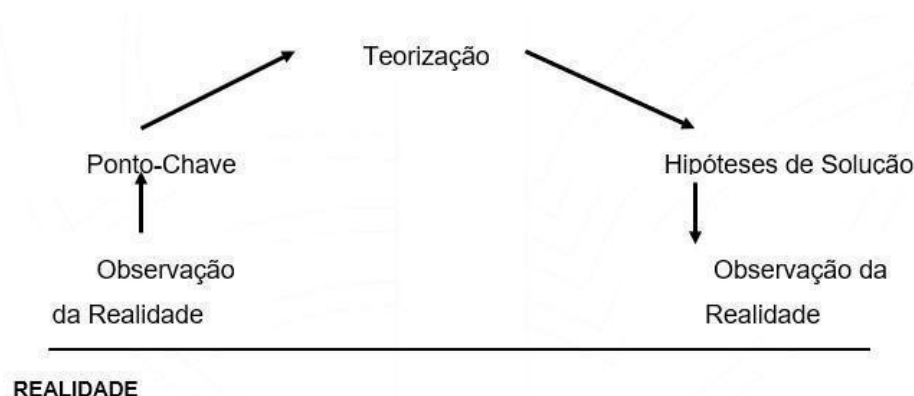
f) avaliação interpares do trabalho presencial e a distância, bem como da participação do facilitador;

g) variação da organização e da oferta de atividades desafiadoras para a aplicação do saber construído ou em construção.

Os desafios que a estratégia de TBL impõe são: a promoção do engajamento das equipes e a manutenção de sua motivação, uma vez que, sua maior fortaleza reside na construção coletiva de conhecimento (inteligência coletiva), na força do trabalho em equipe e na sua potencialidade de construção de projetos, resolução de problemas e formulação de questões. A força da aprendizagem em equipe é resultado da qualidade da participação de todos.

### 7.2.3 Problematização

A problematização é possível de ser utilizada em todas as áreas de conhecimento, mas considera-se adequada principalmente para momentos de aprendizagem onde ocorrerá algum nível de interação entre o acadêmico e a comunidade externa. No caso dos cursos de saúde e de medicina por exemplo, esta metodologia será especialmente utilizada para o desenvolvimento do IESC (unidade transversal, que ocorre durante todo o curso, de Interação em Saúde na Comunidade) é a denominada Pedagogia da Problematização. Essa metodologia foi expressa graficamente por Charles Margueres como “Método do Arco” (1970) e supõe uma concepção do ato do conhecimento através da investigação direta da realidade, num esforço de construção de uma efetiva compreensão dessa mesma realidade.



Os passos são os seguintes:

#### 1º passo: Interação grupal e trabalho em grupo

Após a formação dos grupos de alunos, a designação de instrutores, a escolha do local de atuação na Rede e o conhecimento da Equipe de Saúde da Família (ESF), os instrutores trabalham com os alunos no sentido de iniciar atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em grupo.

#### 2º passo: Profissional de saúde e a equipe multiprofissional

Ao mesmo tempo em que o instrutor desenvolve a Interação do grupo e as habilidades para trabalhar em grupo, são feitas discussões sobre o que é ser um profissional de saúde e a importância da interdisciplinaridade para melhor compreensão da dinâmica das ESF.

#### 3º passo: Conhecimento da realidade

O grupo de alunos tem o primeiro contato com a realidade fazendo um “passeio ambiental” na área de abrangência da ESF, acompanhando os Agentes Comunitários de Saúde. As suas percepções da realidade, mais os dados resultantes do processo de territorialização, propiciam o conhecimento dos problemas de saúde da população, como ela os resolve e como a ESF está organizada para resolvê-los.

#### 4º Passo: Escolha do problema a ser estudado

Após o conhecimento da realidade, o grupo de alunos, a coordenação da ESF e a comunidade realizam uma discussão sobre os problemas levantados, seus determinantes, suas consequências e as possibilidades de solução e correção de programas já em desenvolvimento. Após essa discussão, a comunidade, a ESF e o grupo de alunos escolhem um problema, o mais relevante, para ser estudado e trabalhado. Planejamento de atividades é feito em conjunto. Para isso, o grupo deve refletir sobre:

- Razão da escolha do problema (objetivo);
- Facilidades e dificuldades para trabalhar com o problema;
- Recursos necessários para a solução do problema;
- Identificação de quem pode ajudar na solução do problema;
- Explicitação dos resultados esperados.

#### 5º Passo: Teorização

Caracteriza-se pela busca de informações sobre o assunto ou problema escolhido. Tais informações são obtidas por meio de levantamento bibliográfico, consulta a profissionais

especializados, à comunidade e às informações obtidas pela ESF. Nessa etapa, o grupo segue os seguintes passos:

- analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto;
- elabora uma lista do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade;
- checa, individualmente, o que já sabe e o que precisa saber para alcançar o objetivo do item anterior;
- busca as informações, onde quer que elas estejam, individualmente;
- volta ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido.

#### 6º Passo: Hipóteses de solução e aplicação à realidade

De posse do conhecimento adquirido, o grupo levanta hipóteses para solucionar o problema dentro do nível de complexidade atual e toma decisões quanto ao plano de ação para intervir na realidade, juntamente com a equipe local de saúde. Aqui o grupo novamente retoma as reflexões do passo 5 e trabalha em conjunto com a ESF para planejar as ações, fazer o cronograma de atividades e distribuir tarefas de acordo com o papel de cada elemento do grupo. Ao completar o Arco de Maguerez, o estudante pode exercitar a dialética de ação-reflexão-ação, tendo sempre como ponto de partida a realidade social (BERBEL, 1998). Após o estudo de um problema, podem surgir novos desdobramentos, exigindo a interdisciplinaridade para sua solução, o desenvolvimento do pensamento crítico e a responsabilidade do estudante pela própria aprendizagem (CYRINO e TORALLES- PEREIRA, 2004).

#### 7.2.4 Simulação realística

A prática de habilidades e a simulação realística foram essencialmente iniciadas em 1960, com o lançamento pela indústria de equipamentos da tecnologia em simulação do manequim "Harvey", para habilidades em ausculta cardíaca, e do simulador "Resusci Anne" para manobras de reanimação cardiopulmonar. O avanço da tecnologia promoveu de forma contínua uma série de inovações e melhorias nestes equipamentos.

Entretanto, é na metodologia e na sistematização do uso desses simuladores que reside o diferencial para se garantir uma efetiva aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, cabe aqui citar os tipos e descrever as principais particularidades metodológicas destas estratégias educacionais que serão utilizadas no âmbito da Simulação nos Curso da FAMETRO Brasília.

As habilidades médicas se constituem em um programa estruturado longitudinalmente que objetiva capacitar os estudantes para a realização de exame físico, habilidades e procedimentos médicos (tais como acesso venoso central ou intubação orotraqueal), realizar anamnese, solicitar e interpretar exames, assim como, técnicas de comunicação social e o adequado acesso à informação científica.

Neste contexto, podemos dividir as habilidades médicas em: Habilidades Clínicas, Habilidades em Comunicação, Habilidades em Informática e Habilidades Cirúrgicas. O ensino das habilidades médicas é desenvolvido a partir de um conteúdo prévio elaborado pelos docentes, denominado “guias de habilidades” onde o estudante terá condições de praticar suas atividades e procedimentos com respaldo teórico suficiente.

Desta forma, haverá integração com os demais conteúdos do programa, promovendo continuamente o feedback entre professor-estudante. Dentre as suas particularidades estão: a criação de “estações” focadas em específicas tarefas; a necessidade de repetição, uma vez que o estudante para alcançar a competência esperada precisa praticar várias vezes o mesmo procedimento/habilidade; e a possibilidade muito bem descrita na literatura de avaliar os estudantes em provas do tipo Osce (neste caso com a criação de um instrumento específico - checklist). As habilidades médicas devem ser inclusas ao longo de todo o curso médico, ajustando sua complexidade e assegurando a repetição deles de forma contínua.

A simulação realística trata-se de uma estratégia educacional onde há a criação de uma contextualização clínica, denominada “cenário”, onde os estudantes vivenciam uma situação que exija todas as habilidades aprendidas nas habilidades médicas simultaneamente. Esta situação deverá ser realizada sem o auxílio e feedback imediato do professor. Os tipos de simulação realística são: simulação clínica, simulação cirúrgica, simulação in situ e simulação hiper-realista; onde todos podem variar na questão tecnológica (determinada pelo termo fidelidade) e em sua complexidade técnica.

Suas particularidades metodológicas estão na criação dos “cenários” onde não há foco em procedimentos específicos, mas sim no raciocínio clínico que englobará condutas técnicas e comportamentais; a criação de checklist específico; utilização de recursos áudio visuais; além da realização obrigatória do "debriefing" para reflexão do atendimento simulado.

Esta estratégia pode ser inclusa durante todo o curso médico, desde que respeitada à complexidade abordada de forma crescente e compatível com o nível de desempenho esperado para o estudante e cenário contextualizado.

#### 7.2.4 JOGOS DRAMÁTICOS

Jogos dramáticos são definidos como sendo toda atividade que propicie ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno. Realiza-se na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. Nessa perspectiva, o elemento lúdico é essencial a todo processo de aprendizado e o jogo dramático propicia o aquecimento para o aparecimento do processo de espontaneidade, criatividade e aprendizagem (Spolin, 2001).

O jogo dramático é muito útil e de grande importância no campo das técnicas dramáticas aplicadas ao ensino, que utiliza a dramatização como recurso didático, que a inclui como resumo no trabalho docente e a valoriza como instrumento de ensino em relação à aprendizagem de um modo geral. No Curso de Medicina proposto pela Faculdade os jogos dramáticos serão utilizados para a aprendizagem das Habilidades de Comunicação, que faz parte da Unidade Curricular Longitudinal das Habilidades Médicas, que ocorrem ao longo dos oito primeiros semestres do curso de medicina.

Justifica-se a utilização dos jogos dramáticos, enquanto recurso didático- pedagógico, sempre que uma explicação ao aluno, no plano puramente teórico, seja considerada insatisfatória. A vivência prática, através da dramatização, porém, torna o resultado mais eficaz, pois não se restringe à transmissão pura e simples do conhecimento ou de um conceito ao aluno. Uma das preocupações constantes do educador deve ser o crescimento da pessoa em meio à integração social.

Nessa perspectiva, o ensino que se atém a transmissão de conhecimentos unicamente por meio da linguagem falada não tem o mesmo alcance em seus objetivos, se aliado às técnicas de ação, as quais estimulam o educando ao desenvolvimento do comportamento social, seu juízo crítico e sua criatividade. Esse é o foco do educador que se utiliza de métodos de ação (dramáticos) em seu trabalho cotidiano com estudantes.

Para Moreno (1994), toda escola deve contar com um laboratório de psicodrama, permitindo o desenvolvimento da atuação livre e espontânea da personalidade do estudante. O psicodrama tem em seu ideário uma associação estreita com o campo da terapia, e o educador que se utiliza das técnicas do psicodrama pedagógico têm em Moreno o seu referencial teórico. Moreno compartilha a visão de que a partir da espontaneidade inerente das pessoas, há um processo de criação inesgotável.

No contexto da educação, vários autores contribuíram para uma fundamentação teórica do

método de Jogos Dramáticos (e também descrito por alguns autores de "jogos teatrais") tendo demonstrado a importância de sua aplicação com crianças e adolescentes. Significativa neste debate é a importância atribuída ao teatro no processo educacional, como um meio para a educação estética.

Os Jogos Dramáticos ou Teatrais são muitas vezes relacionados com uma forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora embasada no modelo piagetiano para o desenvolvimento intelectual. Charles Combs (1981), autor que defendeu uma tese sobre a epistemologia piagetiana, aplicada a uma análise da criatividade dramática, conclui que "... a criatividade dramática proporciona um meio de atividade adaptativa para a criança que influencia sua descentralização cognitiva, social e moral.

Mais ainda, é uma atividade realizada no contexto das artes, mais especificamente do teatro. Como tal, ela proporciona prazer estético tanto quanto um desafio intelectual através do qual a pessoa humana, como criadora, autora, plateia e crítica, utiliza seus esquemas cognitivos e afetivos para estruturar a realidade objetiva".

Koudela (1984) defende a tese de que o processo dos Jogos Dramáticos ou Teatrais na educação visa a efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro pensado como realidade cênica, representando assim a passagem ou transformação do egocentrismo para jogo socializado. O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a "revolução copernicana" que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência.

A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada de crescimento do indivíduo no palco. Traduz-se a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do ator quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao revelar o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo.

O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir do momento em que o jogador abandona a história de vida (psicodrama) e interioriza a função do foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo e permitindo que as ações surjam, da relação com o parceiro. Romaña (1968), pioneira no trabalho de aplicação de técnicas dramáticas em educação, defende que os jogos dramáticos podem auxiliar o educador, tanto diretamente na sala de aula, para a aprendizagem de um conceito, como para a criação de um clima emocional e afetivo que abra o caminho para se chegar

à melhor compreensão dele. Tal como o psicodrama terapêutico, o psicodrama pedagógico utiliza cinco instrumentos e três etapas de dramatização. Seus instrumentos são:

O protagonista: que é o próprio estudante;

- ✓ O auditório: que é formado por todos os alunos que no momento não estão envolvidos diretamente na dramatização; têm o papel de assistir o jogo, observar e anotar sobre a atuação dos jogadores em seus papéis, e no final enriquecer as discussões com os comentários embasados a partir dos seus registros;
- ✓ O diretor: que é o professor, como tal, sua função é a mesma que a do diretor do psicodrama; é o responsável pelo grupo, deve ter formação em psicoterapia; tem as funções de motivar o grupo à participação, adaptar o jogo às características do grupo, através do conhecimento da sua história e deslocamentos no desenvolver do curso de medicina, manter o desenvolvimento do jogo em suas fases evitando a dispersão e o desvirtuamento;
- ✓ O ego-auxiliar: que poderá ser um professor auxiliar e que terá também a mesma função que o ego-auxiliar no psicodrama; pode desempenhar um papel específico requerido pelo jogo ou atuar como parte integrante do auditório, observando e registrando dados sobre a atuação dos participantes, que posteriormente serão resgatados e utilizados pelo grupo para a reflexão;
- ✓ O cenário: que é o espaço na sala de aula ou no laboratório de habilidades onde se dará a dramatização.

As etapas são:

- a) O aquecimento inespecífico: que começa desde o primeiro contato do professor com os alunos. As primeiras conversas que mantêm sobre o que irão fazer naquela aula, respondendo perguntas ou formulando-as aos alunos. O professor, aqui, sempre assume o papel de facilitador da aprendizagem, orientando as discussões por meio de boas perguntas que remetam a metacognição e o autoconhecimento. Nesse momento o professor propõe a escolha do jogo e o estabelecimento das regras, isto é, a delimitação do campo no qual o jogo irá se desenvolver, a duração e o papel que cada participante do grupo irá jogar.
- b) O aquecimento específico: já deve ocorrer no contexto dramático. Seria, mais especificamente, a construção do papel, para que ocorra maior

facilidade no seu desempenho.

- c) A dramatização: é o jogo propriamente dito. É o espaço onde se pode observar a atuação e evolução dos participantes, o grau de espontaneidade e criatividade dado ao papel, bem como o grau de participação e envolvimento de cada um. Romaña (1968) classifica três níveis de dramatização: (a) o nível real; (b) o nível simbólico; e (c) o nível da fantasia. O nível real é aquele onde os estudantes dramatizam colocando o que sabem sobre o tema ou o assunto em tela. O nível simbólico se dá quando um ou mais participantes assumem de forma estática e simbólica aquilo que se quer representar. O nível da fantasia ocorre quando todo o grupo de jogadores assume, de forma articulada, uma situação totalmente irreal, originária da imaginação, mas que possa traduzir de alguma forma o tema proposto pelo diretor de cena.
- d) Comentários: é a etapa final. Aí os participantes, fora do contexto dramático e, portanto, já não mais no papel de jogadores, comentam, no contexto grupal, junto com o diretor e o ego - auxiliar, tudo o que observaram e sentiram. É a "leitura afetiva", por parte de todos, do que foi expresso dramaticamente, podendo-se complementar com considerações mais amplas no campo terapêutico como: significado do papel escolhido e como o desempenhou; grau de participação e criatividade, de espontaneidade, bem como características de sua tipologia que também tenham aparecido no jogo. Os professores "diretores de cena e terapeutas" poderão comentar também os aspectos catárticos de integração, se estes ocorrem durante o jogo. Essa leitura ou compreensão é muito importante, pois, dá o sentido terapêutico à aplicação do jogo, uma vez que as cenas dramáticas representadas no seu decorrer poderão ou deverão ser um modelo de outras situações, ou de uma situação originária e, portanto, portadoras dos mesmos conflitos que esta possa possuir, permitindo enfrentamentos posteriores das tarefas comuns da vida, do mundo do trabalho nas equipes de saúde, possibilitando resolvê-las de forma eficaz, mais segura, sadia e construtiva.

O objetivo das atividades desenvolvidas nas Habilidades em Comunicação envolve a sensibilização dos estudantes acerca de situações e afetividades comuns do dia a dia do profissional de saúde, tais como: as de empatia, honestidade e autonomia de seus pacientes. Também envolve

aspectos da comunicação verbal e não verbal, como a linguagem adequada, o contato visual, o gerenciamento de conflitos, a resiliência, as relações de confiança necessárias à elaboração da entrevista médica (anamnese), bem como a realização do exame físico, a formulação de hipóteses diagnósticas e a elaboração do plano terapêutico; todos considerados momentos essenciais da consulta, haja vista que as dimensões afetivas estão presentes e devem também ser analisadas e refletidas de modo a identificar as demandas latentes e a percepção do processo saúde/doença como socialmente determinado.

Os tópicos disparadores dos jogos dramáticos são diversos e envolvem situações como: evento adverso grave, maus tratos, comunicação de más notícias, pacientes depressivos, pacientes de alto risco, adesão ao tratamento, relacionamento interprofissional nas equipes de saúde, ética e terminalidade. As habilidades em comunicação contribuem para capacitar os estudantes para uma atuação eficaz sob uma visão holística, humana e ética. A avaliação das atividades em geral é realizada através de portfólios e Osce com foco no fornecimento sistemático de “feedback”.

## 8. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E NÃOOBRIGATÓRIO

Na FAMETRO Brasília, a formação de seus alunos incluirá como etapa integrante da graduação o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, realizado em espaços conveniados também se constitui em uma perspectiva inovadora, uma vez que proporciona precocemente o contato do aluno com os profissionais e os ambientes com os quais futuramente terá que lidar como profissional, as atividades serão planejadas e programadas conjuntamente com o(s) professor (es) da disciplina sendo submetidas a aprovação da Coordenação de Curso.

O planejamento e supervisão e a avaliação das atividades de estágio serão levadas a efeito por meio de professores do corpo docente, com a corresponsabilidade da FAMETRO Brasília, observado o nível de formação e a etapa do curso em que se encontra o estagiário. Na FAMETRO Brasília, o Estágio Curricular Supervisionado para as graduações objetiva:

- ✓ Integrar teoria e prática a partir da inserção em espaços reais de prática profissional.
- ✓ Conscientizar os futuros profissionais da importância da qualidade dos serviços que haverão de prestar;
- ✓ Melhorar o nível do ensino-aprendizagem dos processos, princípios, métodos e técnicas aplicados na área de conhecimento da graduação;
- ✓ Aperfeiçoar o aprendizado mediante um maior aprofundamento técnico-científico no campo de estágio;

- ✓ Oferecer ao aluno a oportunidades de conhecimento, in loco, das diferentes atividades inerentes ao exercício profissional;
- ✓ Oportunizar, mediante a observação e a intervenção na prática, a articulação das informações obtidas em diversas disciplinas que integram o currículo do Curso;
- ✓ Promover o contato com pessoas, instituições e profissionais, a fim de que possa aquilatar, melhor, as necessidades e carências dos que buscam os serviços profissionais na área de conhecimento;
- ✓ Desenvolver atividades de prática pré-profissional, em situações reais de trabalho.
- ✓ O planejamento, a supervisão e a avaliação das atividades do estágio serão levadas a efeito sob a responsabilidade da FAMETRO Brasília, com a coparticipação da Instituição que oferecer o campo de estágio. Os campos de estágio para os alunos do Curso serão as Instituições que firmarem convênio para este fim.

Serão escolhidas, para campos de estágio, instituições que compõem a rede pública e/ou privada que possuam condições estruturais e organizacionais compatíveis com as subáreas em que deverão se desenvolver as tarefas do estagiário. Na medida que os resultados do estágio forem sendo verificadas, interpretadas e avaliadas, o estagiário tomará ciência do seu perfil na ocasião. Com isso, ele próprio poderá reconhecer a necessidade:

- ✓ Da retificação da aprendizagem nos conteúdos em que revelar equívoco ou insegurança de domínio;
- ✓ Da própria reprogramação da prática com vistas ao mais elevado padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem, a FAMETRO Brasília assegurará, ao aluno/estagiário, essa reorientação e reprogramação teórico prática.

Os estágios serão coordenados pela Coordenação de Curso em conjunto com a Coordenação de Estágio e os docentes supervisores por ela designados. Os estágios obedecerão às normas Gerais dos Regimentos Interno e ao Regulamento de Estágio Obrigatório e Não-obrigatório, e ainda aos itens específicos de cada área contemplados no Regulamento específico de cada curso de graduação, documento este que se encontra nos anexos do Projeto Pedagógico do Curso.

## 8.1 Síntese da Concepção dos Estágios na Área de Saúde e Especificidades.

A inserção precoce dos estudantes na realidade é fator decisivo para que o olhar de cada aluno se detenha no exame da realidade que o circunda. Assim, são apresentadas múltiplas oportunidades de interação com, na e para a comunidade, centrando a atenção de cada estudante da graduação para uma área de abrangência dos serviços de saúde do SUS, ao longo dos anos de formação, o que permitirá a criação de um vínculo que legitima a atuação do estudante em um local de referência.

No mesmo sentido são importantíssimos assumir os processos de acompanhamento por profissionais da área e por professores que possam ofertar suporte e interlocução entre o campo de estágio e o processo de formação

### 8.1.1 O Estágio Curricular na Formação Médica

Dessa forma, propomos o desenvolvimento de uma Unidade Curricular Interdisciplinar que abrangerá todos os anos da graduação, com o propósito de interagir com a comunidade e os serviços de saúde do SUS, identificando objetivos e problemas comuns e buscando soluções. Este programa de parceria será chamado no projeto de IESC (Integração do Ensino –Serviços – Comunidade).

O estágio supervisionado profissionalizante do Curso de Medicina, ou Internato Médico, será elemento fundamental na capacitação dos estudantes de medicina e ocorrerá em um período de 2 (dois) anos letivos ao final do curso. A orientação de tais estágios proporcionará uma experiência que não se limita ao terceiro nível de atenção, mas permite que a maior parte do tempo destinado ao Internato contemple atividades no primeiro e no segundo níveis de atenção à saúde.

A orientação dos estágios do Internato Médico não permite a excessiva fragmentação em minúsculos períodos; proporciona, sim, estágios de maior duração em áreas abrangentes como a Saúde do Adulto, Saúde Materno-Infantil, Urgência e Trauma, e Saúde da Família, propiciando também estágios eletivos (à escolha do estudante).

Na FAMETRO Brasília, as atividades complementares visam a enriquecer e complementar a formação do aluno de medicina, que será constantemente estimulado a participar de programas de iniciação científica, monitorias, extensão, atividades extracurriculares e programas de atendimento à comunidade, entre outros. A estas atividades será somado o estímulo para participação em seminários, jornadas, reuniões científicas, simpósios e congressos (com ou sem a apresentação de trabalhos científicos).

Essa característica propiciará a atualização constante do aluno e a criação do seu espírito crítico que conduzem a uma maior busca pelo saber, amplia práticas pedagógicas e articula as áreas do

ensino/pesquisa/assistência/extensão o que, conseqüentemente, integra a graduação com a pós-graduação. Desse modo, podemos entender que as atividades complementares fortalecem a formação do médico, permitindo ao aluno aprimorar-se por meio de atividades que lhe despertam mais interesse.

## 9. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A avaliação não se restringe ao estudante ou ao produto; ela faz parte da avaliação do programa como um todo, ou melhor, de todo o processo de formação profissional. Deve se considerar como eixo central a integração entre avaliação formativa e somativa dos estudantes, permitindo que cada estudante tenha a possibilidade de resgatar conhecimentos, habilidades ou atitudes não adquiridas ao final de cada Módulo ou Unidade Curricular, dando-lhe a chance de se recuperar em casos de insucesso. A avaliação deve ter como meta a adesão e o engajamento do aluno ao processo de ensino-aprendizagem e não a sua marginalização.

Em concordância com o Regulamento Acadêmico do Curso de Medicina da FAMETRO Brasília, aprovado pelo Conselho do Curso, a preocupação fundamental será com a formação de cada estudante, e não somente com a avaliação somativa, de seus pontos e médias, por vezes meramente comparativa e/ou punitiva. Para a FAMETRO Brasília uma competência se forma no encontro de três dimensões de conteúdo a saber:



Três dimensões para a formação de competências



Nesta via, há pedagogicamente uma relação intrínseca entre o que se propõe por meio de: uma ementa – que por sua vez se desdobra em conteúdo – a bibliografia propostas de onde se extrai conceito, descrição de métodos e técnicas inerentes da formação – e por fim as competências gerais e específicas que desejamos que culmine no perfil do egresso, esquematicamente representado na sequencia abaixo:



Competências gerais e específicas que desejamos que culmine no perfil do egresso.

## 10. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

O Trabalho de Conclusão (TC) é componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido nos cursos da FAMETRO Brasília. Consiste em trabalho de cunho científico, que tem o seu formato definido pelos regulamentos dos cursos de graduação em atendimento as suas especificidades, neste sentido o trabalho de conclusão poder se dá em formato de artigo científico, monografia, projetos de pesquisa, pesquisas de campo, experimentais ou bibliográficas, relatórios técnicos de experimento e/ou estágios, enfim em uma gama de possibilidades que contribua com o desenvolvimento do raciocínio científico e o domínio dos mecanismos de produção do conhecimento.

Um dos principais objetivos do Trabalho de Conclusão de Curso, é o de promover a articulação transversal e/ou interdisciplinar dos conteúdos desenvolvidos ao longo de um percurso de formação, com vista a discussão teórico/prática em torno de uma problemática ou investigação, fortalecendo o senso crítico e as habilidades relativas à produção e a comunicação técnico-científica. Pretende-se levar o aluno a compreender a realidade social de maneira crítica diante das contradições que se expressam no espaço escolar, esse processo insere-se na discussão da formação profissional, onde em termos de capacitação profissional, o Trabalho de Conclusão de Curso inserir o discente nos processos de produção da ciência, do saber e do conhecimento.

De um modo geral, para a sua operacionalização o professor-orientador estabelecerá uma carga horária semanal, com o orientando para as orientações necessárias tendo em vista o cumprimento do plano de trabalho estabelecido a execução do projeto e a elaboração do texto final do trabalho. A avaliação do trabalho dar-se-á pela submissão do mesmo a uma comissão estabelecida pelo professor orientador do trabalho, constituída de professores e profissionais que analisarão o trabalho

proposto, sua viabilidade e seu desenvolvimento.

O Trabalho de Curso deverá ser encaminhado em quatro cópias, e entregue com quinze dias antes do processo avaliativo a ser marcado pelo professor orientador do trabalho. Para a organização e normatização do Trabalho de Conclusão de Curso, existe regulamento específico anexo ao Projeto Político Pedagógico do Curso.

## 11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os processos de avaliação da aprendizagem têm se constituído na tradição pedagógica muitas vezes como um instrumento de punição que objetiva medir a capacidade do aluno, por meio de instrumentos rígidos e estereotipados como provas e trabalhos. Estes por sua vez pretendem a partir dos resultados alcançados estabelecer uma classificação do aluno em termos de aprovação ou reprovação em uma determinada disciplina.

Este entendimento tem sido alvo de severas críticas por converter o processo de avaliação em um “acerto de contas” entre o professor e o aluno, inviabilizando assim a própria dimensão pedagógica que deveria estar contida na possibilidade de que o erro seja tomado como ponto de partida para o estabelecimento de novos itinerários de aprendizagem, como nos ensina a corrente teórica da avaliação formativa e/ou contínua.

Vista desse modo, a avaliação é um momento privilegiado de aprendizagem, uma vez que a leitura correta dos erros e das dificuldades encontradas pelos alunos, em uma determinada questão, por exemplo, pode oferecer ao professor a oportunidade de rever sua prática pedagógica, promovendo ajustes na sua conduta de ensino.

Assim, quando falamos de um currículo organizado para a formação de competência, onde o conteúdo de ensino é tomado em toda a sua complexidade e multidimensionalidade (conceitos, atitudes e procedimentos), tem um desafio para o professor, cabendo a substituição da lógica tradicional de avaliar, por outra racionalidade que a conceba muito mais como um instrumento de diagnóstico da aprendizagem, do que um fim em si mesma.

Esta nova lógica, como já alertamos, deve, portanto, considerar o caráter dialógico e processual da aprendizagem e por extensão o caráter também dialógico e processual do próprio desenvolvimento das competências, conforme afirma o indicador referente aos processos de avaliação da aprendizagem presentes no Instrumento de Avaliação MEC/INEP, ou seja, conceber um processo avaliativo onde:

Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo planejadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

É precisamente por esta razão que os processos avaliativos devem ser planejados e organizados em termos de instrumentos avaliativos ou atividades de avaliação diversificadas e integradas, auxiliando o professor e principalmente o aluno no ajuste e gerenciamento de suas aprendizagens. Outro ponto fundamental é reconhecer que determinados conteúdos requerem modelos diferenciados de avaliação, como veremos a seguir.

E como podemos promover uma avaliação das competências? Primeiro é preciso retomar alguns conceitos que já indicamos na metodologia de ensino. Por competência consideramos a capacidade do aluno de mobilizar conceitos, atitudes e procedimentos para a solução ou superação de uma determinada situação. Dizemos que o sujeito é uma pessoa competente quando reconhecemos nele a capacidade de resolver situações complexas e estas soluções serão tão mais eficazes, quando for à capacidade de articulação de conhecimentos de diferentes ordens e fontes.

Não é razoável pensar que um conteúdo de natureza eminentemente prático ou procedimental possa ser avaliado da mesma maneira como avaliamos o domínio de um conceito. Ou ainda que, podemos avaliar a aquisição ou desenvolvimento de uma atitude apenas perguntando ao aluno como ele se comportaria no plano teórico a partir de uma prova fechada de perguntas e respostas, onde, frequentemente o aluno é chamado a descrever um procedimento, ou memorizar um conceito.

Convenhamos que a descrição de um procedimento, não garante que os alunos sejam capazes de realizá-lo. Ou ainda que a transcrição de um conceito em uma prova de perguntas e respostas garanta que os alunos sejam capazes de articular conceitos ou de retomá-los, quando precisarem tomar uma decisão.

Na direção de avaliar competências algumas alternativas metodológicas têm sido assumidas por professores, uma delas é a avaliação por portfólio realizada com base numa coleção organizada de trabalhos produzidos pelo aluno, visando fornecer um registro a médio/longo prazo da evolução do rendimento do aluno e da evolução das suas atitudes. Assim, o portfólio permite uma avaliação mais concreta e fiel das competências desenvolvidas pelo aluno, ao longo de um determinado processo, porque incluem para além de testes aos seus conhecimentos de fatos, de conceitos, de teorias e de regras, outros elementos, nomeadamente, aqueles que revelam o próprio desenrolar do processo.

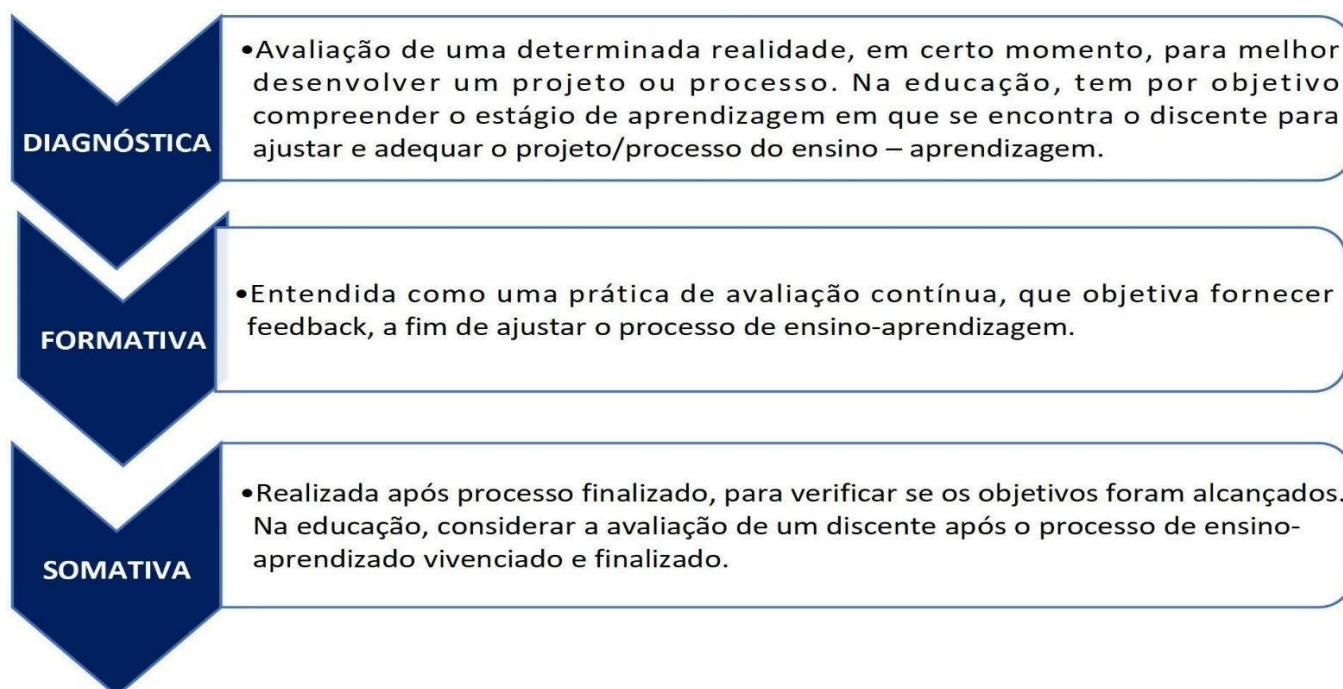
Por outro lado, como o portfólio deve incluir um conjunto variado de realizações dos alunos, permite evidenciar que competências foram efetivamente desenvolvidas pelo aluno e os respectivos níveis de desempenho por ele alcançados. Como instrumento de avaliação permite operacionalizar a avaliação formativa, contínua e sistemática, consignada na legislação em vigor que regulamenta o desenvolvimento curricular e a avaliação interna, permite, ainda operacionalizar não só a avaliação formativa, mas também concretizar efetivamente os efeitos de uma avaliação formativa, isto é, gerar medidas de diferenciação pedagógica

adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Assim como permite concretizar os objetivos da avaliação formativa, nomeadamente a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Os recursos audiovisuais tais como filmagens, fotografias, realização de pequenos vídeos e documentários, a integração das TAC's, as atividades de simulações, os protocolos de observação, a autoavaliação, a resolução de problemas são poderosos aliados para avaliar procedimentos e atitudes, situações problemas podem também funcionar de forma muito eficiente na avaliação dos conceitos, e quando bem construídas podem inclusive ser um importante meio de mobilização e de integração de conteúdos atitudinais, conceituais e até mesmo procedimentais.

A autoavaliação deve ser sempre considerada como uma via pela qual o aluno possa ir gradativamente avançando na autonomia intelectual e no próprio gerenciamento de suas aprendizagens, e até mesmo os instrumentos tradicionais da avaliação como provas e trabalhos podem se converter em um momento privilegiado de aprendizagem, quando alteramos a nossa concepção de avaliação e modificamos nossa percepção sobre o lugar desta no trabalho pedagógico.

Sob essa ótica, avaliar implica no acompanhamento contínuo e contextualizado das experiências de aprendizagem apresentadas e, principalmente, o estabelecimento de estratégias educativas que sejam capazes de possibilitar a recuperação do aluno no processo, respeitando a sua individualidade e, minimizando as desigualdades da sua formação. Assim, a avaliação dos componentes curriculares, será realizada em três momentos articulados:



## 10.1 Sistemática de Avaliação da Aprendizagem na FAMETRO Brasília

A FAMETRO Brasília, trabalha com o Conceito de Avaliação Orientada para o desenvolvimento de competências, neste escopo, o conceito de rendimento acadêmico compreende o resultado do processo avaliativo, relativo à média das notas obtidas nas Avaliações, que serão realizadas no total de duas N1 Nota Institucional 1 e N2 Nota Institucional 2, estas notas são assim compostas:

A sistemática de avaliação da aprendizagem na FAMETRO Brasília. Um sistema de avaliação considera que as avaliações não são momentos estanque do processo ensino-aprendizagem, mas sim um processo dinâmico, em articulação com as metodologias de ensino, típicos da construção do conhecimento.

Como já afirmamos anteriormente, nossa proposta reside na intenção de tornar a aprendizagem visível aos alunos e professores, transformando a avaliação em momento de autoavaliação também, destacando assim a dimensão pedagógica do ato de avaliar, tornando o erro o ponto de partida para novas aprendizagens, como nos indica a tradição teórica acerca da avaliação.

Assim, considerando as orientações pedagógicas tendo no horizonte as recomendações dos documentos oficiais e as discussões mais atuais acerca da avaliação da aprendizagem, ressaltando fundamentalmente o aspecto formativo da avaliação, a FAMETRO Brasília, orienta que a avaliação da aprendizagem deve acontecer ao longo do processo de ensino-aprendizagem ofertando ao professor mecanismos de identificação das dificuldades e dos avanços de suas turmas.

Vale ressaltar que as avaliações, são avaliações de caráter interdisciplinar, onde devem ser avaliadas as competências previstas no Plano de Aprendizagem, para tanto os professores formulam as questões utilizando como base a Teoria de Resposta ao Item e as tipologias de questões de avaliações de desempenho.

Todas as avaliações de desempenho estão previstas em calendário e está assegurado ao aluno o direito de revisão do resultado da avaliação, o que será regulamentado em norma específica. Terá direito a matricular-se na série seguinte, o aluno aprovado nos componentes curriculares da série na qual está matriculado. O aluno reprovado em 50% (igual e superior) dos componentes curriculares fará matrícula na série seguinte em regime de progressão parcial.

Em caso de nova reprovação, será vedado a matrícula no semestre subsequente, devendo o aluno cursar apenas os componentes curriculares que determinaram à progressão parcial. Para orientação dos procedimentos de avaliação da aprendizagem a IES disponibiliza seu Manual de

Avaliação da Aprendizagem aos docentes e pessoal técnico-pedagógico.

A média em notas para ser aprovado de acordo com o Regimento Interno da IES é 5,0 (cinco), contudo, o Curso de Medicina, possui uma sistemática própria de avaliação, alinhada com as especificidades do curso, devidamente regulamentada em seu projeto político pedagógico, com média de aprovação na disciplina distinta dos demais cursos 6,0 (seis). Cabe ainda destacar que seguindo os princípios legais a aprovação nos componentes curriculares devem obedecer a média regimental e o percentual mínimo de 75% de frequência, conforme estabelecido em lei.

## 11. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS PARA A EXTENSÃO.

A Extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre a IES e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

As Diretrizes regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), e nos Projetos Políticos (PPCs) da IES, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no fim da década de 80, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da Extensão Universitária, assim expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão - PROEX.

As atividades de extensão deverão compor 10% (dez por cento) do total da carga horária dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos, conforme a Resolução N°7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Superior:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo -se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do

conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; RESOLUÇÃO nº 7 DE 2018 - CNE/MEC

A extensão deve expressar a gênese de propostas de reconstrução social, pontando caminhos de transformação para a sociedade, baseados nos três eixos articulados entre si, que sustentam a formação acadêmica: pesquisa, ensino, extensão.

- ✓ A ciência, a arte e a tecnologia, articuladas de forma dialógica às prioridades do local, da região, do país;
- ✓ A sensibilidade aos problemas e apelos da sociedade, sejam eles oriundos de grupos sociais com os quais interage ou decorrentes de questões mais amplas;
- ✓ A interação com os mais diversos setores da sociedade, com prioridade às ações transformadoras que visem à superação das condições de desigualdade e exclusão social;
- ✓ A ação cidadã da IES, caracterizada pela efetiva difusão dos saberes;
- ✓ A prioridade ao fortalecimento do sistema público de educação mediante contribuições Técnico - Científicas e a construção de valores da cidadania;
- ✓ A dimensão acadêmica e formativa, com a participação de estudantes;
- ✓ A relação autônoma e crítico -propositiva com relação às políticas públicas.

O Programa Institucional PAPEERI dá origem ao projeto guarda-chuva de mesmo nome, que por sua vez se ramifica em 4 projetos, sendo um para cada GPEDI - Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento e Inovação Tecnológica dos cursos agrupados nas áreas de conhecimento a seguir: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas.

São considerados objetivos do PAPEERI:

- ✓ Implementar estratégias de gerenciamento da Pesquisa; Extensão e Ensino;
- ✓ Estabelecer definições, estrutura administrativa, critérios de avaliação, formas de institucionalização e instrumentos de apoio à Pesquisa e Extensão, como componente obrigatório do currículo. .
- ✓ Promover a Iniciação Científica e Inovação Tecnológica e atividades de Extensão de maneira curricular, realizadas pelo seu corpo acadêmico construindo o saber local necessário para transformação de uma sociedade sustentável respeitando os princípios éticos e aprimorando os processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão.

A metodologia do PAPEERI, para todos os projetos de todos os cursos, é constituída por: Atividade de Pesquisa e Ensino (Atividade Interdisciplinar e Atividade Transversal), Atividade de Extensão e de Responsabilidade Social, atendendo aos marcos legais em que versam tais atividades como o sustentáculo do ensino superior, todas as atividades acima descritas fazem parte da base do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a extensão da IES será definida, como “prática” acadêmica que interliga Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da população” Isso sugere que a formação profissional só será completa com a aplicação do produto da aprendizagem na sociedade e permite supor que a extensão da IES é fundamental para diminuir as desigualdades sociais existentes, por ser uma associação de processo educativo com as ações culturais e científicas aplicadas à realidade encontrada.

A Política de extensão da IES visa o processo de formação de pessoas e serviços na geração de conhecimentos entre a faculdade e a comunidade externa articulando ensino, pesquisa e responsabilidade social institucional por meio dos programas, projetos, cursos, eventos, visitas técnicas e prestação de serviços extensionistas baseada nas diretrizes:

#### DIRETRIZES:

- ✓ A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, visando à responsabilidade social;
- ✓ A interação dialógica por meio do desenvolvimento de
- ✓ relações entre a faculdade e setores sociais em uma troca de saberes para superação de desigualdades e exclusão;
- ✓ A busca pela transformação social, estando voltada aos interesses e necessidades da comunidade e para a implementação do desenvolvimento regional e de políticas públicas;
- ✓ Extensão como processo educativo na formação de pessoas e de geração de conhecimento baseado na flexibilização da formação discente para uma formação cidadã em que o discente se reconhece agente da garantia de direitos e deveres e ao mesmo tempo técnica onde o aluno obtém competências necessárias e atuação profissional;
- ✓ Extensão como processo interdisciplinar e interprofissional;
- ✓ Extensão como processo solidário.

## 12. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Em acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, que representa o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal. Este programa dedica-se a promover a indissociabilidade em que se assenta a universidade e as instituições de ensino superior em geral, o que exige, no nível mais abrangente de análise, sempre uma perspectiva ternária que inclua as atividades de ensino, pesquisa e extensão, igual importância e íntima unidade.

A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque assegura como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético. Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão.

Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frente como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade).

Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Envolvidos nessa experiência, pode-se refletir um pouco acerca das práticas universitárias, muitas delas isoladas ou, no máximo, duais. Defendemos assim, duas ideias centrais: a primeira delas é de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, ou porque na pós-graduação acentuasse a pesquisa.

A segunda ideia, decorrente de nossa experiência, deverá ser o estágio de docência na pós-graduação é uma excelente oportunidade de praticar a indissociabilidade defendida. A

apresentação de nossa experiência pretende demonstrar esse argumento. Tratar de indissociabilidade na universidade serão consideradas necessariamente dois vetores de um debate: de um lado, as relações entre universidade, ensino, pesquisa e extensão; e, de outro, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em geral.

Cumpra, portanto, considerar brevemente esse debate para melhor entender por que, apesar de ideal, a pretendida indissociabilidade muitas vezes não se verifica na prática. Como ressalta Silva (2000), as relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história. Por sua vez, Magnani (2017) indica que, nesses quase duzentos anos de ensino superior no Brasil, pouco a pouco a legislação educacional registrou o esforço por transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção e transmissão do saber científico, aliando pesquisa e ensino, como decorrência das pressões por democratização do acesso às universidades.

Mais recentemente ainda, a extensão surge como terceiro elemento do fazer acadêmico, resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade, oriundas de setores e demandas sociais (Silva, 2000). Ensino, pesquisa e extensão aparecem, então, ao final do século XX, unidos pelo princípio constitucional da indissociabilidade antes citado. A perspectiva de um conhecimento “pluriversitário” não beneficia apenas as comunidades que têm seus saberes levados em conta e prestação de serviços pelos discentes, mas beneficia também os próprios discentes. De acordo com Silva (2014), a própria universidade se renova nesse processo. O ensino é, provavelmente, o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária.

Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos

com a intervenção social.

Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino, permitindo ao fim um diálogo que, nas palavras de Santos (2004), substitui a unilateralidade pela interatividade. O que a longo prazo trará benefícios aos acadêmicos, aos docentes, e as comunidades envolvidas. As políticas de desenvolvimento da pesquisa ou Iniciação Científica, no nível da graduação e da pós-graduação da Faculdade, com vista a inovação tecnológica, científica, artístico e cultural, será concretizada a partir das seguintes diretrizes

- ✓ Desenvolvimento crítico-reflexivo dos graduandos através do acesso à iniciação à metodologia científica;
- ✓ Proporcionar condições para desenvolver suas habilidades, analisar criticamente situações e propor mudanças no ambiente organizacional através das iniciações científicas;
- ✓ Incentivar a interação entre discentes e docentes nas atividades de pesquisa para a qualificação de resultados, e criação de grupos de pesquisa e de grupos de estudos interdisciplinares;
- ✓ Elaborar os projetos de pesquisa do curso prevendo a articulação das atividades acadêmicas com a iniciação científica, direcionando objetivos e metas destinadas a promover o desenvolvimento integral do aluno e incentivar a publicação;
- ✓ Incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando surgimento de profissionais cientistas, capazes de implantar novas técnicas, métodos e processos pesquisa;
- ✓ Orientar ações institucionais de capacitação de recursos humanos em pesquisa científica e inovação científica, transferência de tecnologia e propriedade intelectual em cursos de graduação e pós-graduação, de formação transversal complementar, incentivando parceria com outras instituições;
- ✓ Estimular o envolvimento e participação da comunidade acadêmica na implementação e execução da política de pesquisa científica;
- ✓ Incentivar pesquisas de revisão sistemática, que gerem impacto científico em sua área específica.

Para as práticas de pesquisa ou iniciação científica: as linhas de Pesquisa dos trabalhos acadêmicos estão em conformidade com as necessidades da sociedade, ao propor soluções que

apresentam influência teórica/prática, por meio da pesquisa. As práticas de Inovação para tecnologias apresentam contempladas, quando a IES atuará na formação de empreendedores e líderes, a partir do foco no desenvolvimento de soluções inovadoras em atenção as transformações sociais emergentes, sem perder de vista a realidade local e as potencialidades locais, que fazem da região, articulando a sustentabilidade interculturalidade e diversidade loco regionais.

Cabe destacar que como parte da construção de projetos de inovação, a instituição atuará na perspectiva do incentivo a pesquisa por meio de programas específicos para este fim, de tal forma que a inovação, seja ela incremental e que contribua com a melhoria da qualidade de produtos e serviços gerados para dar soluções aos problemas da sociedade.

Nesta perspectiva a instituição desempenhará esforços para o processo de desenvolvimento e da investigação científica, como um princípio educativo, na promoção do engajamento do aluno na curiosidade científica que indaga o estudante e lhe coloca na posição de protagonista do seu processo de desenvolvimento como um membro da comunidade científica.

### 13. SÍNTESE DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS ADICIONAIS

#### 13.1 Diretrizes da Política de Inovação Tecnológica

São diretrizes da política de Inovação Tecnológica:

- ✓ Estruturar a atuação institucional de forma a criar alianças estratégicas com o ambiente acadêmico local, regional, nacional ou internacional, que orientem a geração de inovação;
- ✓ Fomentar o empreendedorismo acadêmico, estabelecendo modelos de gestão que apoiem tais iniciativas, em parcerias com órgãos públicos e privados;
- ✓ Desenvolver mecanismos promotores de empreendimentos inovadores e apoiar a geração de técnicas eficazes derivadas de processos, métodos e teorias consolidados;
- ✓ Fomentar a realização de extensão tecnológica e prestação de serviços técnicos intersetoriais;
- ✓ Promover o desenvolvimento, a difusão e a divulgação de tecnologias sociais;
- ✓ Incentivar pesquisas teóricas puras que gerem impacto científico em sua área específica inaugurando novas formas de pensar;
- ✓ Fortalecer a inovação tecnológica para a inclusão produtiva e social da comunidade acadêmica;
- ✓ Buscar, permanentemente, a constituição de mecanismos que intensifiquem os resultados de transferência de tecnologia e conhecimento, que aprimorem a gestão de sua propriedade intelectual, em parceria com entes públicos e privados, incluindo produtos

acadêmicos derivados;

- ✓ Orientar ações institucionais de capacitação de recursos humanos em empreendedorismo, gestão da inovação, transferência de tecnologia e propriedade intelectual em cursos de graduação e pós-graduação, de formação transversal complementar, incentivando parceria com outras instituições;
- ✓ Estimular o envolvimento e participação da comunidade acadêmica na implementação e execução da política de inovação;
- ✓ Fomentar a simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação;
- ✓ Fomentar a adoção de mecanismos de controle de resultados e um processo de avaliação da política de inovação;
- ✓ Garantir que o processo de inovação tecnológica se dê em consonância com a manutenção do patrimônio artístico, cultural, ético e social da IES.

Os mecanismos de transmissão dos resultados da iniciação científica no ambiente interno da IES e de sua comunidade externa são sustentados a partir de:

- ✓ A promoção de eventos científicos abertos à comunidade;
- ✓ O desenvolvimento de estratégias para a difusão, distribuição e produção acadêmica;
- ✓ O estímulo aos docentes e aos discentes para participação de eventos científicos internos e externos, com a comunicação do saber por meio do ensino e/ou de publicações científicas.

### 13.2 Diretrizes da política de desenvolvimento artístico e cultural

A proposta pedagógica para o desenvolvimento artístico e cultural, será fundamentada em ações que “proponham conservar, socializar e recriar as diversas manifestações e expressões culturais para formação de um cidadão integrado a realidade local”.

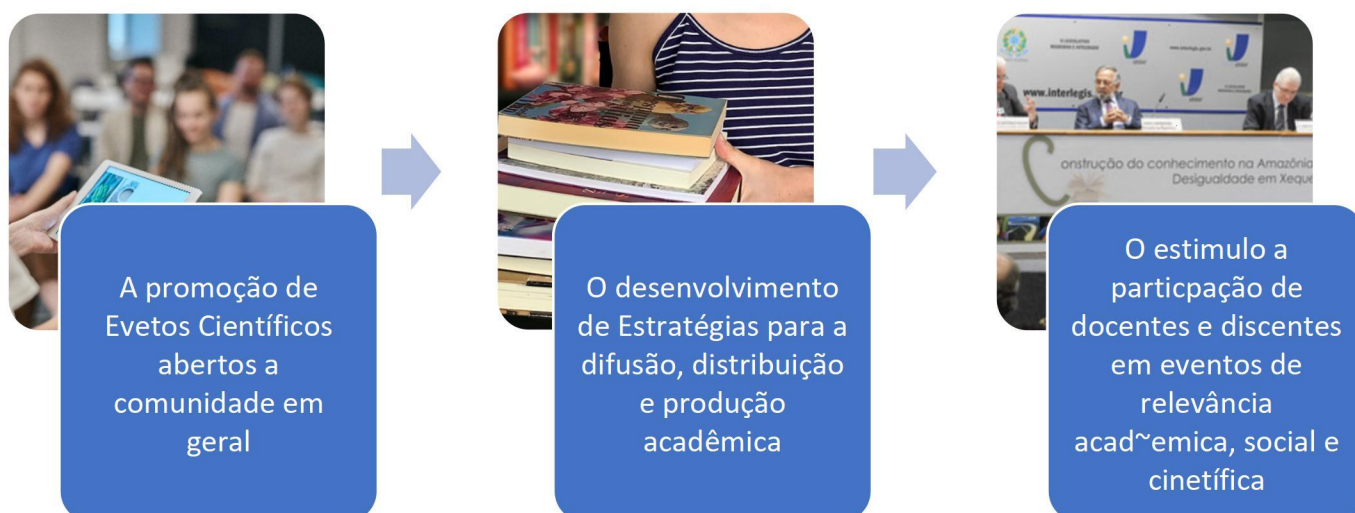
Conforme já afirmado anteriormente no “Eixo 2”, essas ações são traduzidas em uma série de atividades integradoras desenvolvidas nos projetos transversais e específicos de cada disciplina através de visitas de campo, teatralização, formação de corais de música, corpo de dança, ensaios fotográficos, artísticos e exposições contemporâneas diversas, voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

- ✓ Estimular a pesquisa, conservação e memória de elementos artísticos, históricos e patrimoniais
- ✓ Desenvolver a produção artística e cultural, de docentes e discentes, como forma de interpretação, aprendizagem, inovação e articulação com outros saberes transdisciplinares.
- ✓ Promover ensaios artísticos e culturais para fortalecer as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos, diversidade e igualdade étnico-racial.
- ✓ Propiciar o acesso, a interação, a produção e o debate das manifestações artísticas e culturais com a comunidade em geral.

### 13.3 Mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade

Propõe-se, ações de articulação representativa com instituição parceira, nesse caso, fundando um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de pensar e fazer a prática, organizando suas competências e produzindo novos conhecimentos para a comunidade. A atividade será executada por meios de metodologias ativas e práticas pedagógicas na tentativa de se aproximar da realidade social.

Diante desses cenários encontrados na comunidade a transmissão dos resultados será uma forma de contribuição para melhoria dos problemas visualizados. Estas iniciativas fomenta o progresso de uma sociedade globalizada e informativa. Os mecanismos de transmissão dos resultados da iniciação científica no ambiente interno da IES e de sua comunidade externa são sustentados pelas seguintes diretrizes:



13.4 Políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.

#### Políticas institucionais de valorização do meio ambiente

A Política de valorização da diversidade da IES, consistirá em promover valores democráticos de respeito às diferenças e a diversidade a ser desenvolvida por meio do seu Programa de Inclusão e apoio a Diversidade. Suas ações estarão pautadas no planejamento, implantação e avaliação de processos de atenção (educação, saúde, assistência social etc.), além de emancipação, de respeito à identidade e inclusão desses grupos.

Também será incluso a promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção, tendo como objeto questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos, dentre outros. Integra ainda os princípios a nossa política apoiar por meio da ação extensionista as Organizações da Sociedade Civil e Movimentos Sociais e Populares, tendo em vista ações voltadas para:

- ✓ O apoio à formação, organização e desenvolvimento de comitês, comissões, fóruns populares;
- ✓ Produção e divulgação de informações, conhecimentos e materiais didáticos relacionados ao tema;
- ✓ Realizar de forma permanente seminários e audiências públicas que contemplem a temática dos Direitos Humanos;
- ✓ Manter nos Currículos de todos os Cursos de Graduação a disciplina Educação para os Direitos humanos.

A FAMETRO Brasília corresponsável pelo compromisso de valorização do meio ambiente e em cumprimento da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 e ao Decreto nº 4.281 de junho de 2002, a qual institui políticas nacionais de Educação Ambiental, oferece especialmente em seus aspectos extensionistas e permeada em suas matrizes curriculares, a constante discussão e ações sobre a temática.

A Política Ambiental da FAMETRO Brasília, em consonância também com as diretrizes da Política Nacional de Meio Ambiente (BRASIL, 1981), está orientada no disposto no Artigo 225 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual todos têm pedagogia ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes

e futuras gerações (BRASIL, 1988).

#### Diretrizes da política de valorização do meio ambiente

- ✓ Utilizar-se da pedagogia de projetos com enfoque interdisciplinar para discussão da temática ambiental em caráter universal.
- ✓ Realização de eventos voltados para o tema, buscando a garantia de interdisciplinaridade e a transversalidade;
- ✓ Inclusão de temas em unidades Curriculares e oferta da Disciplina Responsabilidade Social e Sustentabilidade;
- ✓ Ser vetor social do desenvolvimento de uma ética ambiental em diálogo permanente com a comunidade interna e externa;
- ✓ Adotar práticas sustentáveis no cotidiano institucional, estimulando a adoção de boas práticas ambientais.
- ✓ Abordagem transversal educação ambiental se apresenta como objetivo transversal nos cursos da FAMETRO Brasília é encontrado no conteúdo das disciplinas que devem ser definidas nos respectivos Projetos Pedagógicos de cada curso ofertado de acordo com as suas especificidades

#### Diretrizes da política da Educação Étnico Racial

- ✓ Oferece ações educativas no que se refere a educação étnico racial a memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural com articulação do ensino, da pesquisa e da extensão;
- ✓ Oportuniza o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo nas ações de educação dos direitos humanos visando a transversais e interdisciplinares;
- ✓ Estimular o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade com aspectos da educação étnico racial;
- ✓ Propiciar a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais voltadas a defesa e promoção da educação étnico racial;
- ✓ Viabiliza a continuidade e permanência do processo educativo relacionados igualdades raciais e suas relações;
- ✓ Manter permanente a avaliação crítica do processo educativo relacionado ao étnico racial;
- ✓ Proporciona uma abordagem articulada das questões étnico racial nacionais e globais;
- ✓ O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural;
- ✓ Ampara a democratização das informações étnico racial;

- ✓ Estímulo e o fortalecimento de desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática social e religiosa;
- ✓ Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do social com um valor inseparável do exercício da cidadania;
- ✓ O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade equilibrada, fundada nos princípios dos direitos humanos, respeitando a liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- ✓ O fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e étnico racial.

#### Diretrizes para a promoção da Acessibilidade; Inclusão e Diversidade:

- ✓ Possibilita uma perspectiva humanista, holística, democrática e participativo nas ações diversidade social transversais e interdisciplinares;
- ✓ Viabilizar a continuidade e permanência do processo educativo relacionados inclusões social e apoio a diversidade e suas relações;
- ✓ Articula ações educativas no que se refere a inclusão social e apoio a diversidade, a memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural com articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.
- ✓ Fomenta o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade nos aspectos de inclusão e apoio a diversidade;
- ✓ Proporciona a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as
- ✓ práticas sociais voltadas ao de inclusão e apoio a diversidade;
- ✓ Manter permanente a avaliação crítica do processo educativo relacionado a acessibilidade e diversidade.
- ✓ A eliminação de barreiras físicas nas edificações;
- ✓ A garantia do pleno uso dos recursos de mobilidade, com acesso e prioridade aos elevadores e rampas;
- ✓ A adequação dos sanitários aos cadeirantes e alunos com baixa visão;
- ✓ A acessibilidade aos materiais e recursos de aprendizagem como: textos digitalizados; lupa eletrônica, “Ledor” e de intérprete para a língua de sinais - Libras;
- ✓ Mobiliário adequado nas áreas de atendimento e sala de aula;
- ✓ Impressora Braille e Piso tátil;
- ✓ A promoção de Projetos de Sensibilização;
- ✓ Formação e Capacitação de Professores e Funcionários da ES em Atendimento Inclusivo e

que assegure a Acessibilidade.

#### 14.ATIVIDADES COMPLEMENTARES

A resolução CNE/CES n. 2, de 18 de julho de 2007, no parágrafo único, reza que as atividades complementares dos cursos de graduação e bacharelado, não deverão exceder a 20% da carga horária total do curso.

As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam conhecimento e competências do acadêmico, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar. Nesse sentido, as atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências e palestras. As Licenciaturas deverão contemplar 200 (duzentas) horas de atividade complementares

Resolução CNE/CP n. 2/2/2002.As Atividades Complementares são desenvolvidas dentro do prazo de conclusão do curso, conforme definido em seu Projeto Pedagógico, sendo componente curricular obrigatório para a graduação do aluno, cabendo ao aluno segundo Regulamento Geral participar de Atividades Complementares que privilegiem a construção de comportamentos sociais, humanos, culturais e profissionais.

Tais atividades serão adicionais às demais atividades acadêmicas e deverão contemplar os grupos de atividades descritos no referido regulamento tendo como objetivo enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando:

Grupo 1 - atividades de complementação da formação social, humana e cultural;

Grupo 2 - atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo;

Grupo 3 - atividades de iniciação científica, tecnológica e de formação profissional.

Cabe ao Colegiado do Curso:

- ✓ propor ao Coordenador do Curso, para as atividades relacionadas no artigo 13, procedimentos de avaliação e pontuação para avaliação de Atividades Complementares, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso;
- ✓ propor ao Coordenador do Curso as disciplinas/unidades curriculares de enriquecimento curricular que poderão ser consideradas Atividades Complementares, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso;

- ✓ propor ao Coordenador do Curso a avaliação das Atividades Complementares não previstas neste Regulamento.
- ✓ Na avaliação das Atividades Complementares, desenvolvidas pelo aluno, serão considerados:
- ✓ A compatibilidade e a relevância das atividades desenvolvidas, de acordo com o Regulamento, e os objetivos do curso em que o aluno estiver matriculado; O total de horas dedicadas à atividade, e somente será considerada, para efeito de pontuação, a participação em atividades desenvolvidas a partir do ingresso do aluno no Curso.

### Política das Atividades Complementares

Grupo 1 - Atividades de complementação da formação social, humana e cultural, estando inclusas:

- ✓ Atividades esportivas - participação nas atividades esportivas;
- ✓ Cursos de língua estrangeira - participação com aproveitamento em cursos de língua estrangeira;
- ✓ Participação em atividades artísticas e culturais, tais como: banda marcial, camerata de sopro, teatro, coral, radioamadorismo e outras;
- ✓ Participação efetiva na organização de exposições e seminários de caráter artístico ou cultural;
- ✓ Participação como expositor em exposição artística ou cultural.

Grupo 2 - Atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo, estando inclusas:

- ✓ Participação efetiva em Diretórios e Centros Acadêmicos, Entidades de Classe, Conselhos e Colegiados internos à Instituição;
- ✓ Participação efetiva em trabalho voluntário, atividades comunitárias, CIPAS, associações de bairros, brigadas de incêndio e associações escolares;
- ✓ Participação em atividades beneficentes;
- ✓ Atuação como instrutor em palestras técnicas, seminários, cursos da área específica, desde que não remunerados e de interesse da sociedade;
- ✓ Engajamento como docente não remunerado em cursos preparatórios e de reforço escolar;
- ✓ Participação em projetos de extensão, não remunerados, e de interesse social.

Grupo 3 - Atividades de iniciação científica, tecnológica e de formação profissional, estando inclusas:

- ✓ participação em cursos extraordinários da sua área de formação, de fundamento científico ou de gestão;
- ✓ participação em palestras, congressos e seminários técnico-científicos;
- ✓ participação como apresentador de trabalhos em palestras, congressos e seminários técnico científicos;
- ✓ participação em projetos de iniciação científica e tecnológica, relacionados com o objetivo do Curso;
- ✓ participação como expositor em exposições técnico-científicas;
- ✓ participação efetiva na organização de exposições e seminários de caráter acadêmico;
- ✓ publicações em revistas técnicas;
- ✓ publicações em anais de eventos técnico-científicos ou em periódicos científicos de abrangência local, regional, nacional ou internacional;
- ✓ estágio não obrigatório na área do curso;
- ✓ trabalho com vínculo empregatício, desde que na área do curso;
- ✓ trabalho como empreendedor na área do curso;
- ✓ participação em visitas técnicas organizadas pela Universidade;
- ✓ participação e aprovação em disciplinas/unidades curriculares de enriquecimento curricular de interesse do Curso, desde que tais disciplinas/unidades curriculares tenham sido aprovadas pelo Colegiado de Curso e estejam de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso.
- ✓ participação em Empresa Júnior, Hub Tecnológico, Incubadora e etc;
- ✓ participação em projetos multidisciplinares ou interdisciplinares não curriculares

Cabe destacar que os estágios mencionados referem-se a estágios de característica opcional por parte do discente (estágio não obrigatório). O Estágio Curricular Obrigatório não poderá ser pontuado em Atividades Complementares, por já possuir carga horária e registro de nota próprios.

Os projetos multidisciplinares ou interdisciplinares referem-se àqueles de característica opcional por parte do discente, não previstos no currículo do curso do aluno. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não poderá ser pontuado em Atividades Complementares, por já possuir carga horária e registro de nota próprios.

## 15 AÇÕES INOVADORAS DO ENSINO

Para a IES, as ações inovadoras estarão relacionadas com o enriquecimento de novas estratégias para os graduados, visando novas iniciativas de pesquisa em busca de proporcionar novos modelos de ações e incentivando ao aluno no ato de observar, planejar e executar. Acreditamos que o incentivo de novas ações inovadoras ajuda o discente no seu desenvolvimento habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para aprender.

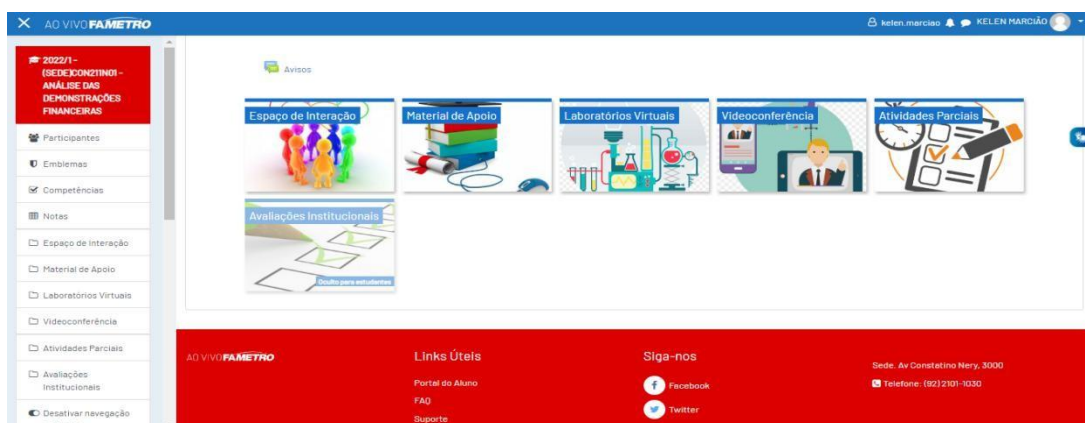
Adotando a concepção de ação inovadora assumida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma ação inovadora é aquela considerada como uma adoção de práticas ou de procedimentos que oportunizem a criação ou o desenvolvimento de novos produtos e ideias que promovam a melhoria de processos, com ganho de eficiência e adaptação inédita a situações apresentadas.

Neste sentido a inovação, nem sempre é sinônimo de inédito, aquilo que por nós é considerado inovador e/ou exitoso são as práticas que, ainda que não sejam necessariamente inéditas, possam trazerr ganhos significativos, e, em certo sentido mudaram qualitativamente processos no âmbito administrativo e ou pedagógico.

Tratamos neste espaço, especificamente de algumas estratégias inovadoras e exitosas pensadas a partir de nossas necessidades acadêmicas e objetivos institucionais, considerando os recursos humanos, financeiros e tecnológicos que possibilitam a realização deles.

### DIGITAL@

A primeira prática inovadora e exitosa que destacamos será o Digital FAMMETRO Brasília, o digital será um ambiente virtual de aprendizagem que oferecerá a expansão das possibilidades de aprendizagem aos alunos sem comprometer a carga horária presencial do componente curricular, diferente da plataforma para o uso da modalidade de educação à distância - o Digital FAMMETRO, será inteiramente dedicado ao ensino presencial, a partir do seu uso será possível estender em no mínimo 20% a carga horária de uma disciplina sem nenhum custo adicional do aluno. Projeto será extensivo a todas os cursos da FAMMETRO Brasília.



Identificação de usuário Senha

Identificação de usuário Senha

ACESSAR

Esqueceu o seu usuário ou senha?  Lembrar identificação de usuário

AO VIVO FAMETRO

Links Úteis

Portal do Aluno

FAQ

Suporte

Siga-nos

Facebook

Twitter

Sede. Av. Constatino Nery, 3000

Telefone: (92) 2101-1030

## Pontos de Inovação do Digital:

Neste ambiente os alunos e professores terão acesso:

- ✓ Acesso aos fóruns de discussões de temáticas emergentes da disciplina;
- ✓ Espaço para a realização das atividades como exercícios e roteiros de trabalho;
- ✓ serviço de mensageria institucional pelo mural de avisos e interação com o uso do CHAT, compartilhado por todos os alunos matriculados na disciplina;
- ✓ Acesso a sala de videoconferência para transmissão de aulas online (ao vivo), permitindo a interação entre os acadêmicos de todas as unidades, incluindo a FAMETRO Brasília, é também do acesso de professores convidados.
- ✓ repositório de materiais da disciplina e indicação de material complementar de estudo;
- ✓ Acesso aos Laboratórios Virtuais e Bibliotecas Virtuais

## Resultados Exitosos

Nossos alunos ainda que pertencentes a modalidade presencial, se precisarem se ausentar da aula por razões pessoais ou de trabalho, o que é muito comum em cidades do interior, visto que a maioria dos serviços de saúde e outros, só pode ser encontrado na Capital, continuam:

1. Acompanhando as atividades tendo acesso ao material da aula e interagindo com seus colegas de classe e professores,
2. Permanecem engajamento nos processos pedagógicos da disciplina.
3. Sentem-se seguros, amparado e recebe todas as informações necessárias diretamente de seus colegas de disciplina ou do professor.

Outro resultado positivo é que por meio do uso do ambiente digital, ultrapassamos as fronteiras físicas da sala de aula, e as fronteiras temporais, pois por meio do acesso a materiais em multiplataformas, os alunos ampliam seus horizontes de conhecimento acerca da disciplina, sem nenhum custo adicional.

## CONECTA MUNDO

Programa multimídia, com a gravação de vídeos para as redes sociais com a intenção de demonstrar a comunidade externa o trabalho pedagógico realizado nas salas de aulas e demais espaços institucionais, valorizando boas práticas pedagógicas, atuando como ação de estímulo a adoção de

práticas inovadoras e articuladoras entre teoria e prática, ressaltando as ações de extensão, pesquisa e inovação no âmbito da IES. A forma de participação do Curso de dará em resposta a Edital de Inovação, aberto anualmente pela Instituição. Este projeto será realizado em todos os cursos da FAMETRO Brasília.



## Pontos de Inovação:

O CONECTA MUNDO, permitirá a professores e alunos:

- ✓ Produzir conhecimento para a web, a partir de temas discutidos em sala de aula, com vivências práticas e interdisciplinar;
- ✓ Divulgar as práticas pedagógicas exitosas realizadas por professores e alunos;
- ✓ Engajar os alunos em suas atividades promovendo vivências de aprendizagem significativas
- ✓ Produzir conteúdo útil, seguro com grande alinhamento regional para ofertar a comunidade externa a Instituição.

## Resultados Exitosos

- ✓ Professores se sentem valorizados uma vez que tem as práticas pedagógicas reconhecidas e divulgada;
- ✓ Os alunos desenvolvem sentimento de pertencimento ao verem seus trabalhos e aprendizados divulgados para a comunidade acadêmica;
- ✓ Outros professores se sentem estimulados a desenvolverem boas práticas de ensino a partir da experiência dos colegas;
- ✓ Contribuição com a oferta de conteúdo seguro na web
- ✓ Professores e alunos aprendem a se comunicar e a utilizar novas plataformas para ensinar e aprender.
- ✓

## **ESCOLA DE LÍDERES E ESCOLA DE EMPREENDEDORES**

Oficinas de formação ofertadas gratuitamente e vinculadas à extensão para a formação de lideranças em especial para a qualificação da representatividade discente, e a Escola de Empreendedores para a formação da comunidade externa e interna para o empreendedorismo.

## **SUPERAULA**

Videoaulas gravadas por professores da IES, com temas das aulas presenciais, o propósito é a produção de conteúdo de qualidade referenciado no próprio professor da disciplina, com objetivo de contribuir para o estudo e temas complexos nem sempre assimilados na primeira oportunidade de sala de aula. A SUPERAULA é extensiva e desenvolvida por todas os cursos da FAMETRO Brasília.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Hommi K. O local da cultura. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

ENGUITA, M. F. **La ambigüedad de la docência**: entre el profesionalismo y laproletarizacion. Profesor y Sociedad: I Jornada de Estudio. La educación a debate, Cádiz, 21 al 24 de febrero de 1989. Disponível em <http://sociologia.usal.es/mfe/Textos/Ambiguedadocencia.pdf>, Acesso em maio 2009.

FLEURI, Reinaldo M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1992.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino** . 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000

NOVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Portugal: Educa 2002.

NÓVOA A. (Org.). **Vida de Professores**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1992.

PERRENOUD, Philippe PAQUAY, Léopold ALTET, Marguerite CHARLIER, Évelyne (organizadores) **Formando Professores Profissionais, quais estratégias, quais competências?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

PERRENOUD Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicação Dom Quixote/ Instituto de Inovação educacional; 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In OLIVEIRA, M. R. & Andre, M. (Orgs.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2008

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Prática, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan-abr, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, LESSARD, C. & LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol.1, n. 14, p. 215-233. 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.