

# Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

(Organizadora)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005  1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABRANGÊNCIA POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930056</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>79</b>
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930058</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>95</b>
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6991930059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>136</b>
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300512</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>149</b>
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300513</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>161</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300514</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>174</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300515</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>185</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300516</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>200</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300517</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>215</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300518</b>	

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>231</b>
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300519</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>242</b>
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300520</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>254</b>
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300521</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>265</b>
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300522</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>278</b>
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300523</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>290</b>
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300524</b>	

<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>301</b>
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300525</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>312</b>
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300526</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>321</b>
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300527</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>333</b>
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69919300528</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>346</b>

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÓNIO URBANO E PLANEJAMENTO

### **Daniel Navas-Carrillo**

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

### **Ana Rosado**

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Campo Arqueológico de Mértola (CAM/CEAACP) - Portugal

### **Juan-Andrés Rodríguez-Lora**

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

### **María Teresa Pérez-Cano**

Patrimonio e Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía (HUM700). Departamento de Urbanística e Ordenación del Territorio. Universidad de Sevilla – Espanha

**RESUMO:** Este capítulo descreve o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Património Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitectura da Universidade de Sevilha. Esta experiência foi desenvolvida em 2017 dentro do programa de “Formação e Inovação Docente” destinado ao corpo docente dessa Universidade. O ciclo teve como objectivo repensar a actividade docente actual, tendo como referência o exemplo dos melhores professores universitários. O modelo metodológico

desenvolvido quer deslocar o docente do centro da aula, e procura um processo global que incluía a revisão do conteúdo lectivo, das actividades e dos processos de avaliação. A proposta procurou tornar os estudantes protagonistas do processo de ensino, trabalhando na construção da sua própria aprendizagem e transformando o modelo actual de aula teórica em processos que conduzam ao conhecimento a partir da investigação individual e do trabalho em colaboração. O conteúdo trabalhado foca a contextualização do “Planejamento Especial de Protecção” dentro do ordenamento urbano e territorial da Andaluzia (Espanha). Concretamente, o objectivo principal é que os alunos entendam a força dos instrumentos de planeamento urbano na protecção patrimonial. O desenvolvimento do ciclo de melhorias comprovou, ao realizar-se uma avaliação inicial e outra final, que, globalmente, os alunos melhoraram os seus resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente, Metodologia de ensino, Modelo Didáctico, Património Cultural, Planejamento Especial de Protecção.

**ABSTRACT:** This chapter describes the improvement cycle implemented in the subject ‘Urban Heritage and Planning’ of the Degree in Fundamentals of Architecture at the University of Seville. This experience was developed in

2017 within the Training and Innovation Program of this university's teaching staff. The cycle was aimed to rethink the current teaching practice, taking as a reference what the best college teachers do. The methodological model developed seeks to displace the teacher from the centre of the class, within a global process that includes the review of the contents, of the activities, as well as of the evaluation processes. The proposal intends that the students would be protagonists of the teaching process, working in the construction of their own learning and transforming the current model based on master classes in processes that lead from the individual research and the collaborative work to the knowledge. The handled content is articulated around the contextualization of the Protection Planning within the urban and territorial legal framework of Andalusia. In particular, the primary objective is that students understand the strength of the urban instrument in heritage preservation. The development of the improvement cycle has witnessed, thanks to having carried out an initial and final exploration test, that the students have improved the results in global terms.

**KEYWORDS:** Teaching Training, Teaching Methodology, Educational Model, Cultural Heritage, Protection Planning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objectivo apresentar o ciclo de inovação e melhoria da qualidade docente implementado em 2017 na disciplina de “Património Urbano e Planeamento”, disciplina opcional leccionada pelo Departamento de Urbanismo e Ordenamento do Território no quinto ano da licenciatura em Arquitectura da Universidade de Sevilha. Esta experiência insere-se dentro do Programa de Formação e Inovação Docente da dita Universidade, que tem como objectivo aproximar os novos professores – embora aberto a docentes de maior experiência – a um modelo inovador e que segue as inovações em pedagogia que têm aparecido nos últimos anos (Universidad de Sevilla, 2019).

A esfera patrimonial, em especial com a amplitude com que se pretende que seja abordada na referida disciplina, não foi tradicionalmente desenvolvida na formação de estudantes de Arquitectura em Espanha. A especialização em Conservação e Restauro do Património Arquitectónico foi introduzida no plano de estudos do curso de Arquitectura da Escola de Madrid em 1957, mas não em Barcelona nem em Sevilha. Mesmo em Madrid, os planos de estudo seguintes em 1964 e 1975 reduziram a duas as especialidades oferecidas: Edificação e Urbanismo, e não se abordavam matérias patrimoniais como critérios e procedimentos específicos alheios a quem era ensinado a realizar construção nova (ANECA, 2005).

Esta situação solucionou-se com a introdução de disciplinas opcionais e de livre configuração nos planos de estudos da década de 1990, depois da aprovação do Decreto de directrizes gerais comuns dos planos de estudos válidos em todo o território espanhol (Ministerio de Educación e Ciencia, 1987). No caso da Escola de

Sevilha, o plano docente de 1998 incorporou uma linha curricular ou especialização em Arquitectura e Património, oferecendo uma série de disciplinas de carácter opcional. É o caso da disciplina de “Planejamento Especial de Protecção do Património”, antecedente da disciplina estudada neste capítulo e que foi coordenada desde o seu início pela professora María Teresa Pérez Cano, responsável pelo grupo de investigação “HUM700 Património e Desenvolvimento Urbano Territorial na Andaluzia”. Desde a fundação do grupo em 1998, o trabalho docente e de investigação dos seus membros tem como objectivo a construção do projecto patrimonial desde a integração dos vários agentes que intervêm no património, das suas diferentes escalas e níveis de complexidade.

Tanto o conteúdo como a metodologia docente da disciplina acima referida foram transferidos à actual licenciatura em Arquitectura (Universidade de Sevilha, 2012), realizando exclusivamente as adaptações requeridas para a sua adequação ao novo sistema universitário espanhol (Ministerio de Educación, 2007). Deve assinalar-se que, como consequência do processo de adaptação da licenciatura ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), a estrutura académica do curso passou a estruturar-se em licenciatura de cinco anos (300 ECTS) que não confere título profissional e um mestrado de um ano (60 ECTS) que inclui o trabalho de final de mestrado (equivalente a uma tese de mestrado) e confere a habilitação ao título profissional de Arquitecto (Ministerio de Educación, 2010).

## **2 | BASES PARA A REDACÇÃO DE UM PLANO ESPECIAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO**

Tal como descrito no programa docente (Universidade de Sevilla, 2018b), a disciplina de “Património Urbano e Planejamento” trabalha o instrumento urbanístico do “Planejamento Especial de Protecção”. O objectivo é que no final do semestre o aluno seja capaz de elaborar critérios próprios e usar uma metodologia que lhe permita no futuro abordar profissionalmente a redacção deste tipo de instrumentos de planeamento. Entre as competências específicas a desenvolver, destaca-se a aptidão para catalogar o património e planear a sua protecção desde uma noção alargada do conceito de Património. Assim, as componentes teóricas e práticas do ensino estão intimamente ligadas, ficando equilibradas as horas lectivas dedicadas a uma e outra. De forma geral, as quatro horas de aulas semanais organizam-se de forma a que as duas primeiras sejam teóricas e as duas seguintes dedicadas a casos práticos.

O conteúdo teórico incorpora conceitos chave sobre a valorização e protecção patrimonial, sendo principalmente focado nos procedimentos, ou seja, introduzem-se os principais aspectos desenvolver neste tipo de trabalho profissional através de exemplos de planeamento de protecção. São depois trabalhados de forma académica nas aulas práticas da disciplina. Tem-se a consciência de que sem uma formação prévia

no tema (não se define como necessário ter tido outra disciplina sobre património), a conceptualização teórica de um trabalho desta índole é dificilmente realizável apenas num semestre. Neste sentido, a proposta docente pretende ser realista, ainda que ambiciosa, no seu conteúdo, ao abordar os seguintes temas:

**- De carácter conceptual:**

CO.1\_ O Património e o processo de patrimonialização,

CO.2\_ A cidade como património

CO.3\_ O planeamento especial e do território

**- De carácter de procedimento geral:**

PG.1\_ O planeamento e a protecção do património a nível territorial

PG.2\_ O planeamento e a protecção do património a nível urbano

PG.3\_ A redacção de um Plano Especial de Protecção do Património

**- De carácter de procedimento específico:**

PE.1\_ A classificação dos bens imóveis

PE.2\_ Os entornos dos bens culturais

PE.3\_ As áreas urbanísticas homogéneas

PE.4\_ Os inventários e catálogos

PE.5\_ As normas urbanísticas e decretos

PE.6\_ A contaminação visual e preceptiva

**- De carácter de acção:**

AC.1\_ Atitude crítica em relação a uma protecção patrimonial efectiva e baseada em critérios contemporâneos

AC.2\_ Consciencialização sobre as consequências que as decisões de um redactor têm para a protecção

AC.3\_ Sensibilidade para o meio ambiente, baseada na relação indissociável entre património e sustentabilidade

No desenvolvimento prático da disciplina, tem-se em atenção que a redacção de um plano destas características é uma tarefa que se realiza por uma equipa e durante vários anos. Neste sentido, a partir da ideia de anotação sobre um Plano Especial (Pérez e Del Espino, 2012), segue-se uma metodologia de *workshop* em que cada grupo de trabalho se organiza como se se tratasse de um grupo redactor de planeamento e onde os professores actuam como directores nas fases iniciais deste tipo de documento: Informação, Diagnóstico e Desenvolvimento.

Em comparação com a metodologia tradicional de transmissão de conhecimento, na disciplina defende-se uma “aprendizagem crítica natural” (Bain, 2007), na qual os estudantes podem desenvolver uma capacidade de reflexão autónoma através da resolução de problemas e, assim, fomentar a aprendizagem activa (Santos Asensi e Palacios Vicario, 2017). Neste sentido, diversos autores (Harvee, 1997; Scottish Council Foundation, 2003), muito antes que se abordasse em Espanha a adaptação dos currículos ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), já faziam finca-pé na importância da experiência prática como uma das principais ferramentas para

garantir a empregabilidade dos alunos formados.

Não se deve esquecer o facto de um dos objectivos do ensino é dotar os alunos de competências profissionais (García & Pérez, 2008), como potenciais responsáveis, neste caso, da protecção do património urbano das nossas cidades, ainda que seja verdade que as técnicas de aprendizagem tradicionais em Arquitectura já se baseavam em metodologias similares ao que hoje conhecemos como “método de caso”, na qual se exige ao aluno tomar decisões, avaliar actuações e emitir opiniões fundamentadas (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Assim, a postura docente nas aulas práticas pretende colocar o aluno no centro da aprendizagem, fomentando a investigação e trabalho de novas situações (a redacção de um Plano Especial de Protecção); que o aluno seja criativo, inventando respostas novas e utilizando perspectivas diversas na resolução do problema (trabalhe com património emergente e com vários critérios de valorização patrimonial); desenvolva pensamento crítico, não aceitando verdades únicas, avaliando diferentes argumentos antes de decidir (trabalhando a evolução urbana desde várias hipóteses evolutivas); seja activo e comprometido na resolução de problemas, confiando nas suas capacidades; e que trabalhe em equipa, resolvendo problemas de forma cooperativa, negociando e procurando consensos para as respostas (Pérez, Del Espino & Navas-Carrillo, 2017).

### 3 | METODOLOGIA

#### 3.1 Fundamentos Teóricos

Pegando na postura docente acima descrita como ponto de partida, o ciclo de melhorias procura dar um passo em frente, trabalhando especialmente sobre o que até ao momento considerámos conteúdo teórico (Navas Carrillo, 2017a). Para isso, usam-se como referência as experiências que desde o ano lectivo de 2012-2013 se vêm desenvolvendo no Programa de Formação e Inovação Docente para professores (*Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado - FIDOP*) da Universidade de Sevilha (Porlán, 2017).

Muitas destas experiências devem ao trabalho de Bain o conhecimento sobre as melhores práticas actuais (Bain, 2007). A esse respeito, adoptaram-se as seguintes ideias, como filosofia docente, desde as quais se construiu a sequência de actividades do ciclo de melhorias e inovação docente:

- Realizar uma aproximação gradual aos conteúdos partindo de actividades que causem perplexidade ou enigma aos estudantes como estratégia de captação da atenção.
- Colocar o estudante no centro da aprendizagem trabalhando a construção colectiva dos conteúdos mediante processos de interrogação e reflexão partilhadas, próprias de la investigação.

- Deslocar la atenção sobre o professor, que assume um papel de guionista dos conteúdos e sequência de actividades e de condutor do que vai acontecendo na aula.
- Construir mapas de conteúdos, estabelecendo prioridades e adaptando-os aos objectivos – poucos e realistas- definidos na disciplina e na sequência de actividades a realizar.
- Empregar alguma diversidade de actividades, o que, para além de favorecer a adaptação a conteúdos e objectivos, conserva o carácter de novidade para os alunos.
- Avaliar em diferentes momentos (pelo menos no início e no fim) o processo de aprendizagem dos estudantes, a actividade do professor e a metodologia usada.
- Utilizar as actividades de avaliação no início da disciplina como ferramenta para conhecer os estudantes e poder adaptar os conteúdos às suas necessidades particulares.
- Adequar os critérios de avaliação aos objectivos fixados, utilizando os vários pontos como ferramenta de trabalho própria mas também como ferramenta de consolidação da matéria aprendida.
- Considerar várias alternativas para o seguimento da disciplina que se adequem aos vários perfis dos estudantes, estabelecendo compromissos com eles.

### 3.2 O Mapa De Conteúdos Como Instrumento

O ciclo de melhorias desenvolveu-se nas duas últimas aulas da disciplina, pelo que não pôs em causa os trabalhos práticos que já estavam em desenvolvimento desde o início da disciplina. O ciclo centrou-se na contextualização do Planeamento Especial de Protecção dentro do ordenamento urbano e territorial da Andaluzia.

Pode-se considerar que esta é uma aula teórica relativamente tradicional, em que o professor transmite os conteúdos aos alunos. Apesar disso, mantém um forte carácter de execução de processos, já que procura que os alunos sejam capazes de extrapolar o exposto para a figura do Plano Especial a qualquer tipo de instrumento de planeamento. Também se procura desenvolver a capacidade crítica dos alunos sobre as consequências que as suas decisões podem ter na protecção patrimonial, como futuros responsáveis do planeamento urbano e territorial. Mais ainda, se tenta que os alunos sejam capazes de ver para lá do óbvio, e perceber as causas reais – muitas vezes no limite da legalidade – que podem justificar que se tome uma ou outra decisão na redacção de qualquer instrumento de planeamento.

Os conteúdos desenvolvidos giram em redor da ideia de que qualquer instrumento de planeamento tem um grande potencial para incluir medidas de protecção da realidade patrimonial da Andaluzia. De forma geral, os conteúdos, que se apresentam

detalhadamente no mapa de conteúdos (Figura 1), são os seguintes:

- O ordenamento territorial dos recursos patrimoniais através do Plano de Ordenamento do Território da Andaluzia.
- Os Planos Sub-regionais/Supramunicipais como instrumento para o desenvolvimento dos objectivos do ordenamento territorial numa determinada unidade territorial ou conjunto de municípios.
- O património no planeamento municipal baseado na Lei de Ordenamento Urbanístico de Andaluzia (LOUA).
- As interferências de outra legislação sectorial na planificação da protecção patrimonial. A protecção meio ambiente.
- A dimensão paisagística como recurso para abordar factores naturais e culturais do conceito de património de uma determinada área urbana ou região.

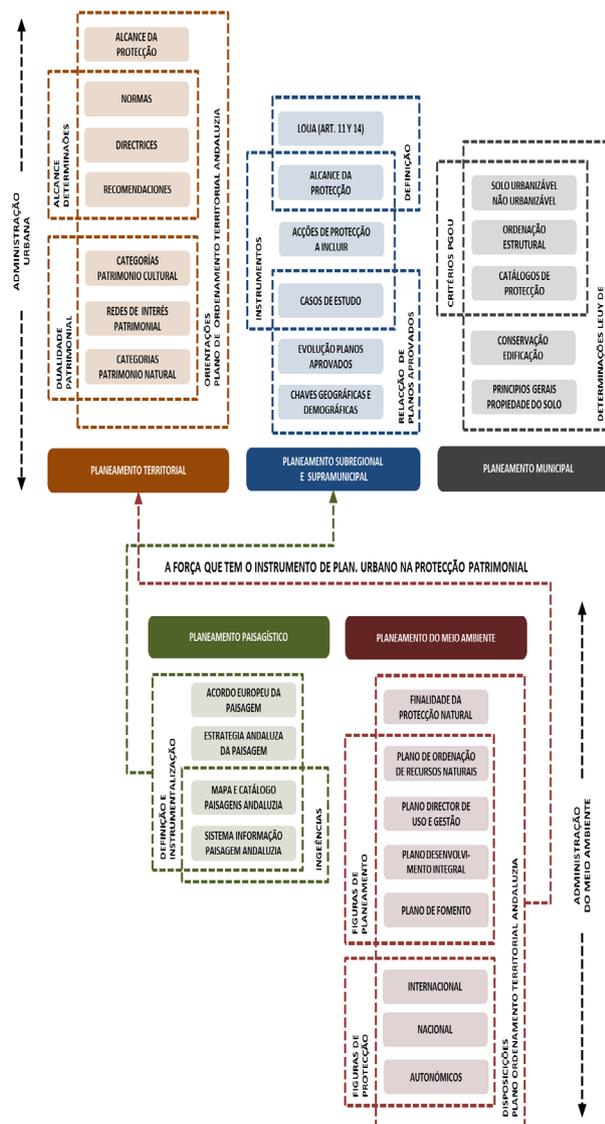


Figura 1. Mapa de conteúdos do Ciclo de Melhoras (Fonte: Elaboração própria)

### 3.3 MODELO METODOLÓGICO DO CICLO DE MELHORIAS E SEQUÊNCIA DE ACTIVIDADES

De acordo com Finkel (2008), o modelo metodológico desenvolvido retira o docente do centro da sala de aula, uma acção inserida dentro de um processo global que inclui a revisão dos conteúdos, das actividades, assim como dos processos de avaliação. Procura-se que o estudante se situe no centro da aprendizagem, trabalhando na própria construção da aprendizagem e transformando o modelo actual de aula teórica em processos que conduzam desde a investigação individual e do trabalho colaborativo ao conhecimento (Fernando Herrera, 2017).

Em seguida, será descrito detalhadamente o conjunto de actividades desenvolvidas, indicando para cada actividade: os objectivos pretendidos, a descrição da mesma, a duração e os conteúdos abordados. Estas actividades constroem o modelo metodológico implementado no ciclo de melhorias. Este está explanado na Figura 2, que apresenta as actividades realizadas distribuídas pelas duas sessões realizadas e evidencia de forma gráfica o tempo dedicado a cada uma das tarefas.

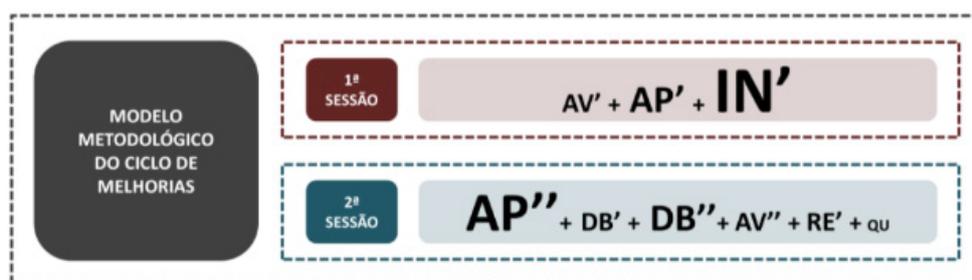


Figura 2. Quadro resumo do modelo metodológico (Fonte: Elaboração própria)

- *Avaliação inicial do nível de conhecimentos dos estudantes (30'- AV')*. Para cumprir o objectivo de avaliar o nível de conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o ciclo de melhorias é necessário determinar de que nível de conhecimento partem. Geralmente, os alunos são inquiridos sobre conteúdos que já deveriam ter abordado noutras disciplinas da licenciatura, ainda que de outras perspectivas. Apesar disso, prevê-se que se detectem, com o teste, importantes lacunas. Neste sentido, o teste também torna os estudantes conscientes de insuficiências na sua formação anterior, pelo que as actividades então propostas deveriam gerar maior interesse.

- *Apresentação da actividade e orientação sobre os conteúdos (45'- AP')*. Nesta mesma sessão, de maneira informal, e ao mesmo tempo que se apresenta a actividade, introduzem-se uma série de ideias gerais para contruir uma noção geral sobre os conteúdos, que oriente o desenvolvimento pormenorizado a realizar pelos estudantes. Além disso, explica-se o funcionamento da experiência do ciclo de melhorias, a sequência de actividades, o objectivo de cada uma e os aspectos relativos à avaliação.

- *Investigação em grupos sobre os conteúdos (165' – IN')*. Como actividade central de este ciclo de melhorias propõem-se a cada um dos grupos de trabalho da disciplina (5 grupos de 4-5 alunos) que aborde a análise de parte dos conteúdos da

aula. O mapa de conteúdos estrutura-se em cinco blocos (o 4º e o 5º blocos fundem-se num só). Este trabalho desenvolveu-se durante a aula, para que não suponha uma carga laboral extra-horário para os estudantes e para que tenham o apoio dos professores na sua realização. No entanto, a necessidade de algum trabalho extra levou-nos a propor um acompanhamento adicional dos trabalhos com horas marcadas personalizadas depois das aulas.

- *Apresentação dos conteúdos analisados* (120' – AP''). Cada um dos grupos expõe a análise feita em 25 minutos, com as necessárias correções e comentários do docente. O objectivo desta actividade é gerar conhecimento conjunto alternativo à transmissão directa pelo professor. Além de cada grupo partilhar a sua investigação com os colegas, a apresentação ajuda a que os estudantes desenvolvam capacidades comunicativas e de apresentação oral.

- *Debate por grupos* (30' – DB'). Entrega-se a cada grupo uma série de perguntas sobre os aspectos que, apesar de relevantes dentro do mapa de conteúdos, talvez não apareçam ao longo das aulas. Pretende-se com esta actividade consolidar os conhecimentos através da palavra. O trabalho em equipa exige saber expressar argumentos, o que por sua vez supõe um processo de aclaração de ideias para poder transmiti-las.

- *Mesa redonda de debate* (45' – DB''). Cada grupo escolhe um representante encarregado de responder às perguntas e responder reflectidamente. O docente intervém para confirmar ou corrigir, conforme seja o caso, a resposta do aluno. Assim, não só o grupo aprofunda o tema, como também o transmite aos restantes grupos. No final, abre-se uma sessão de perguntas para que os restantes alunos coloquem dúvidas que não lhes tenham sido esclarecidas pelas apresentações.

- *Avaliação final do nível de conhecimentos adquiridos pelos estudantes* (30' – AV''). Efectua-se uma segunda avaliação para poder determinar o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes durante o ciclo de melhorias. Utilizou-se o mesmo tipo de questionário usado na avaliação inicial, reformulando as questões sobre cada bloco de conteúdos estudado.

- *Reflexão sobre os resultados da avaliação* (30' – RE'). A última meia hora dedica-se a analisar os resultados da avaliação, convertendo-se num momento de consolidação do que foi aprendido. Neste sentido, a actividade é mais uma ferramenta do processo de aprendizagem. Procura-se trabalhar com meta-aprendizagem, para consolidar conhecimentos prévios, e relacioná-los com os conteúdos adquiridos durante a actividade. Não se trata exclusivamente de uma revisão de conteúdos, mas sim abordar os conhecimentos adquiridos desde uma perspectiva global, quase desde uma posição externa ou alheia sobre o que se fez anteriormente. Dá-se sobretudo ênfase à dimensão de acção ou actuação dos conhecimentos adquiridos.

- *Questionário aos estudantes* (10' – QU). Entrega-se aos estudantes um formulário sobre a actividade realizada na aula, preencher no prazo de uma semana após a experiência do ciclo de melhorias. Tem como objectivo saber a opinião e o grau

de satisfação alcançado pela turma.

## 4 | ANÁLISE DE RESULTADOS

### 4.1 Avaliação Da Aprendizagem Dos Estudantes

Na Figura 3 representam-se os resultados dos testes de exploração inicial (T0) e final (T1), mediante uma sucessão de letras (A, B, C, D) com um gradiente de cores da mais suave à mais forte, que representam as notas ordenadas de melhor a pior.

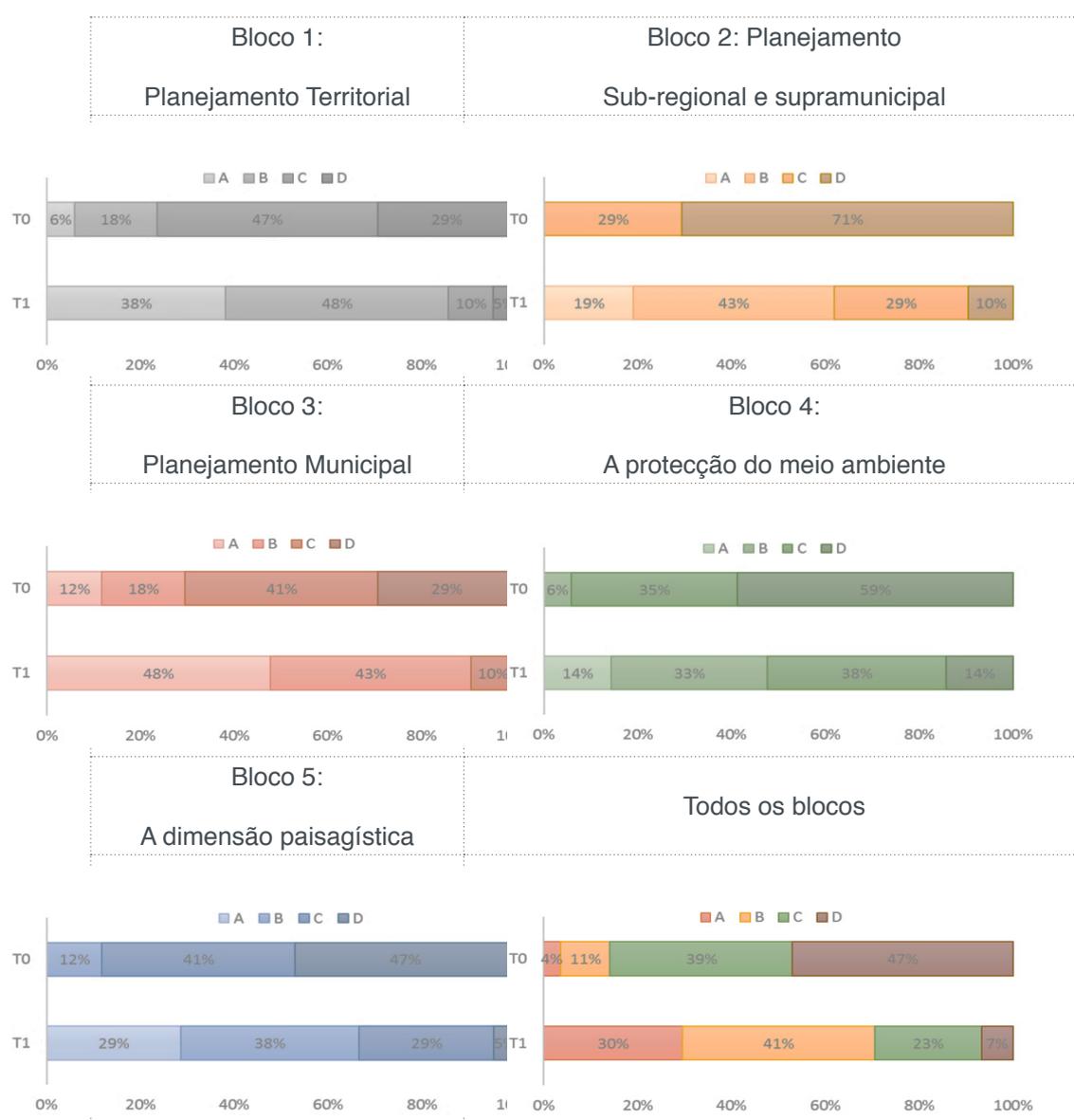


Figura 3. Resultados das avaliações inicial e final (Fonte: Elaboração própria)

No teste inicial detecta-se um *deficit* especial no conhecimento específico sobre a matéria, exceptuando os blocos 1 e 3, cujo conteúdo é ensinado noutras disciplinas a cargo do departamento de urbanismo ao longo da licenciatura. No caso do ordenamento urbanístico, um 18% dos estudantes demonstraram conhecimentos

gerais sobre ordenamento territorial, e 12% indicaram alguns aspectos relativos à protecção patrimonial. Para o caso do ordenamento territorial, as percentagens reduzem-se para 18% e 6% respectivamente.

Pelo contrário, os blocos 2 e 4 são os que apresentam piores resultados, evidenciando deficiências no conhecimento geral sobre estes aspectos. No caso dos Planos Sub-regionais e Supramunicipais, 71% das respostas situam-se no nível D (pior da escala) e o 29% restante no nível C. Sobre a protecção do meio ambiente, 59% das respostas classificaram-se com o nível D, 35% com o C, e apenas 6% mostrou algum nível de conhecimento geral.

Os resultados relativos ao 5º bloco, paisagem, foram surpreendentes. Constatou-se que vários estudantes estavam matriculados numa disciplina optativa sobre a matéria no mesmo semestre em que se realizou esta experiência, mas os maus resultados no teste inicial parecem indicar que apenas apreenderam uma dimensão natural da paisagem e uma interpretação do conceito feita apenas desde o sentido visual. Pode-se observar, em termos globais, que os alunos melhoram os seus resultados. Os blocos 1 e 3 voltam a mostrar os melhores valores. 48% dos estudantes demonstra, assimilação e domínio dos conteúdos gerais e específicos sobre a LUOA, e os restantes, excluindo 10%, situam-se no nível B. Para o caso da ordenação territorial, as percentagens reduzem-se a 38% e 48% respectivamente.

Os blocos 2 e 4 continuam a ser os que mostram piores resultados, mas invertem a posição. No caso dos Planos Sub-regionais e Supramunicipais, 19% das respostas situam-se em nível A e 43% em nível B. Sobre a protecção do meio ambiente apenas 14% das respostas se classificou com o nível A e 33% com B. Em ambos os casos detecta-se uma percentagem elevada de alunos que não assimilaram os conceitos.

#### **4.1 Avaliação Da Experiência Pelos Estudantes**

Neste ponto apresentam-se os resultados recolhidos pelo questionário realizado aos estudantes sobre a actividade desenvolvida na aula. Para agilizar o processo e garantir o anonimato das respostas utilizou-se um meio digital, concretamente um formulário de Google. Os estudantes deviam avaliar com uma escala numérica de 0 a 5 os seguintes aspectos:

- A: Actuação geral do professor no desenvolvimento do conjunto de actividades.
- B: Papel que tiveram os/as alunos/as no desenvolvimento das actividades.
- C: As actividades realizadas foram úteis para aprender o que se pretendia.
- D: A aprendizagem é maior que com as aulas tradicionais.
- E: O meu interesse pelo conteúdo é maior que com as aulas tradicionais.
- F: Substituiria as aulas tradicionais (teoria-prática) por outras similares a esta.

Além disto era dada a oportunidade de comentar através de uma resposta aberta

qualquer outro aspecto relevante sobre a nova metodologia e sobre o método de ensino em geral. Por exemplo, de que partes gostaram especialmente e quais não, ou que actividades complementares lhes parecia que também pudessem ser úteis para a sua aprendizagem.

Dos 23 estudantes que assistiram às aulas, só 15 (65%) responderam satisfatoriamente ao questionário. De qualquer forma crê-se relevante apresentar os resultados obtidos para ter outra perspectiva do funcionamento da actividade.

Como se observa na Figura 3 a avaliação em termos gerais é positiva, com algumas discrepâncias sobre o aumento da carga de trabalho fora da aula. Destacam-se de forma positiva o aumento do interesse pelas aulas e a auto-avaliação do trabalho dos alunos. Existem dúvidas nos alunos sobre a eficácia destas aulas para a aprendizagem e sobre a ideia que possam substituir as aulas tradicionais. De certa forma, é a avaliação esperada já que os alunos estão acostumados ao modelo tradicional. Só num dos casos houve total desacordo com todos os tópicos.

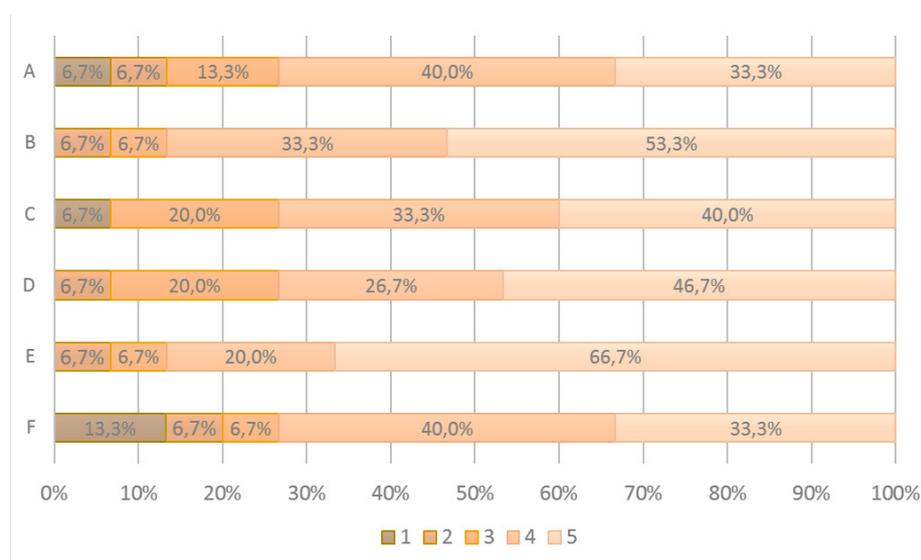


Figura 4. Resultados do questionário realizado aos estudantes (Fonte: Elaboração própria)

## 5 | AVALIAÇÃO GLOBAL DO MODELO DESENHADO

O principal avanço obtido com o ciclo de melhorias esteve na concepção de uma actividade dinâmica que conseguiu que os alunos passem de um papel passivo a um papel activo no processo de aprendizagem. Quanto à implicação e motivação dos estudantes, encontramos-nos ante duas circunstâncias diferentes que tiveram respostas díspares: as horas não presenciais de trabalho em casa, ainda que não estivessem previstas acabaram por ser necessárias, e o desenvolvimento dentro da aula. Enquanto na primeira não se alcançaram os níveis esperados, na segunda a motivação dos estudantes foi geralmente elevada.

É assinalável o facto de que esta sessão não tivesse reflectida no trabalho prático semestral da disciplina nem fosse avaliada no exame final. Entende-se como um avanço poder ter trabalhado, apara além de conceitos conceptuais, aspectos

procedimentais e de actuação sobre o tema, o que até ao momento não tinha sido tratado. Também podemos assinalar como avanço a própria avaliação do conteúdo aprendido com os testes inicial e final. Em relação a estes, baseado na análise dos resultados, também se pode considerar como uma progressão significativa o nível de conhecimento adquirido sobre o tema, apesar de não poder ser comparado a anos anteriores.

Ter definido o mapa de conteúdos previamente também é uma melhoria, já que permite organizar o conteúdo para que o professor o possa gerir melhor. Permite também sair de um modelo fechado em que os conteúdos se sucedem de forma sequencial, dando a possibilidade de construir um modelo mais flexível, onde haja varias entradas a partir das quais ir introduzindo os diferentes conceitos que se querem ensinar. Isto é, dá ao modelo uma capacidade de adaptação ante possíveis imprevistos.

Sobre as dificuldades, há que assinalar principalmente a atitude dos alunos em relação ao trabalho fora da aula. Primeiro há que ter em conta que estávamos no final do ano lectivo, quando há elevadas cargas de trabalho em todas as disciplinas. Detectou-se previamente que trabalhar durante a aula era bem aceite pelos alunos para libertar tempo extra-aula de trabalho acrescido. A isto, soma-se o facto manifestado pelos próprios alunos que nem todos podiam ou estavam interessados em subir a nota da disciplina através desta actividade, pelo que não se conseguiu motivar os alunos neste sentido.

Outra das principais dificuldades encontradas foi na capacidade de análise crítica mostrada pelos alunos quando trabalharam os casos de estudo. Limitaram-se a realizar uma simples descrição a partir de uma sequência de plantas com delimitação de protecção patrimonial. Ainda que se tentou redireccionar a situação para uma análise crítica através de perguntas, mas observou-se como estudantes de licenciatura não têm essa capacidade de análise desenvolvida. Entende-se este facto como algo consequente da forma de proceder habitual dos estudantes de licenciatura nas outras disciplinas.

Em relação à duração de cada uma das actividades, tiveram que ser feitas adaptações à medida que a aula avançava. Estas adaptações tiveram como consequência a redução da última actividade. Esta devia ter-se desenvolvido baseada nas deficiências ainda registadas pelo teste final, explicando ideias gerais sobre os cinco blocos. Teria sido vantajoso ter implementado uma actividade complementar sobre estes aspectos nas aulas seguintes ao desenvolvimento do ciclo.

## **6 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estas actividades desenharam-se para um conteúdo específico e de acordo com o contexto em que nos encontrávamos. Neste sentido, devem-se manter os objectivos que fundamentam as ditas mais que as actividades em si. Tal como mencionado, estes

são: fazer com que os alunos trabalhem de forma colaborativa, retirar o professor do centro da aula, passando a ser director e guionista dos acontecimentos, e transformar o produto do modelo tradicional de aula teórica num processo que conduza ao conhecimento através da investigação individual e do trabalho colaborativo.

Deve-se aspirar a trabalhar fundamentalmente para desenvolver a capacidade de reflexão crítica junto dos alunos. Trata-se de um aspecto pouco trabalhado no plano de ensino actual – por inércia dos planos de estudo antigos – e que são fundamentais para a profissão de arquitecto. Assinalou-se como outro avanço significativo ter-se trabalhado em mapas de conteúdos. No próprio desenvolvimento da aula mostrou-se a sua utilidade ao permitir adaptar as actividades 5 e 6. Por isso é um dos aspectos principais a manter de forma habitual na preparação de conteúdos para uma aula.

Também se consideram fundamentais as actividades vinculadas com a avaliação, tanto da aprendizagem dos alunos como do professor e das actividades desenvolvidas. Isto permite-nos melhorar as nossas aulas de forma continua. Sobre este aspecto considera-se necessário comentar os resultados das explorações na aula, como actividade de consolidação do que foi aprendido ou meta-reflexão.

Para concluir apreende-se uma reflexão sobre o que supõe esta formação e experiência para novos docentes (Navas Carrillo, 2017b). Deve destacar-se que a docência do pessoal universitário em formação (bolseiros, doutorandos, etc.) limita-se a 60 horas por ano lectivo, está supervisionada e dirigida por outros professores e assume o modelo didáctico de coordenação das disciplinas em que se colabora. Esta formação supõe, portanto, uma primeira aproximação à definição de objectivos, competências e conteúdos lectivos, à reflexão sobre a metodologia seguida, as actividades a programar e os métodos de avaliação.

Neste sentido, é importante recalcar a importância que experiências formativas como esta têm para os jovens professores, especialmente enriquecedoras ao trabalhar com colegas de outras áreas do saber e de diferente experiência docente. Tendo a interdisciplinaridade como objectivo docente, as capacidades que se adquirem nestes momentos iniciais da carreira serão chave para o futuro. Abrir os horizontes a outros modelos docentes é uma oportunidade para trabalhar com eles desde o início da carreira, evitando ter que redefini-los posteriormente, com as dificuldades que crescem ter de substituir algo já interiorizado.

## REFERÊNCIAS

ANECA. **Libro Blanco. Título de Grado en Arquitectura**. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores Universitarios**. Valencia: Servei de publicacions. Universitat de València, 2007.

FERNANDO HERRERA, R. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos de entornos de programación a partir de proyectos de ingeniería civil. **Em Revista Electrónica Educare**, vol. 21, n. 2,

p. 1-18, 2017.

FINKEL, D. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Servei de publicacions. Universitat de València, 2008.

GARCÍA, J.V. & PÉREZ, M.C. Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. **Em Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 46, n. 9, p. 1-12, 2008.

HARVEY, L. **Graduates'Work: Organisational Change and Students'Attributes**. Birmingham: University of Central England, Centre for Research Quality, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Orden EDU/2075/2010, de 29 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto. **Em Boletín Oficial del Estado**, n. 185, p. 66483-66487, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. **Em Boletín Oficial del Estado**, n. 298, p. 36639-36643, 1987.

MOSQUERA ADELL, E., PÉREZ CANO, M.T., ALADRO PRIETO, J. M. & ROYO NARANJO, L. Una generación de patrimonialistas. Veinte años de formación en patrimonio: la experiencia en MARPH. **Em PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, n. 86, p. 12-15. 2014.

NAVAS-CARRILLO, D. Mejoras en la metodología docente de la asignatura "Patrimonio Urbano y Planeamiento". In: PORLÁN ARIZA, R.; NAVARRO MEDINA E. (coord.). **IV Jornadas de Formación e Innovación Docente**. Sevilla: Secretariado de Formación y Evaluación. Universidad de Sevilla, 2017a, p. 194-206.

NAVAS-CARRILLO, D. La formación inicial del profesorado como oportunidad para la innovación y mejora de las metodologías docentes. In: PEÑA ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. Madrid: Tecnos, 2017b, p. 349-362.

PÉREZ CANO, M. T. & DEL ESPINO HIDALGO, B. La protección del patrimonio edificado a través del planeamiento: la figura del Plan Especial y su aplicación a la protección del patrimonio de ciudades de tamaño pequeño y medio. In: **Repositorio de Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla**. Sevilla, 2012. Disponible em <<https://rodas5.us.es/items/c6cca89d-5594-4c3f-8965-ef29e0c19ad0/1/>>. Acceso em: 15 jan. 2019.

PÉREZ CANO, M.T., DEL ESPINO HIDALGO, B. & NAVAS-CARRILLO, D. Patrimonio Urbano y Planeamiento: La protección del Paisaje Patrimonial a través del Planeamiento Especial. In: GARCÍA BUJALANCE, S. (coord.). **Territorio, Turismo y Paisaje: metodologías docentes**. Málaga: Editorial Geometría. 2017, p. 88-99.

PORLÁN, R. **Enseñanza Universitaria. Como mejorarla**. Universidad de Sevilla. España: Ediciones Morata, 2017.

SANTOS ASENSI, C. Y PALACIOS VICARIO, B. Metodologías activas en el espacio superior de enseñanza. In: PEÑA ACUÑA, B. (coord.). **Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES**. Madrid: Tecnos, 2017, p. 453-467.

SCOTTISH COUNCIL FOUNDATION. **Higher Education: Higher Ambitions?**. Edimburgo: Critical Thinking, 2003.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Memoria de verificación del título de Graduado/a en Fundamentos en Arquitectura por la Universidad de Sevilla**. Sevilla: Vicerrectorado de Ordenación Académica, 2012. Disponible em <[http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/189\\_memverif.pdf](http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/189_memverif.pdf)>. Acceso em: 15 jan.

2019.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (Programa FIDOP)**. Sevilla: Vicerrectorado de Profesorado de la Universidad de Sevilla, 2019a. Disponível em <[https://sfep.us.es/wsfe/sfep/formacion\\_docente.html](https://sfep.us.es/wsfe/sfep/formacion_docente.html)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Programa de la asignatura Patrimonio Urbano y Planeamiento**. Sevilla: Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla. 2019b. Disponível em <<https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=2330069>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. **El Método del Caso. Guías Rápidas para nuevas metodologías**. Madrid: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-369-9

