



PROJETOS INTEGRADORES: APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E O TRABALHO, EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA PEDAGOGIA E LETRAS/ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PROJETOS INTEGRADORES: APPROXIMATION BETWEEN FORMAL EDUCATION AND LABOR, EXPERIENCES ON PEDAGOGY AND LANGUAGES/SPANISH LICENSATE COURSES AT UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

- **Madileide de Oliveira Duarte** (UFAL - madileideduarte@gmail.com)

Resumo:

Durante o tempo na docência universitária, desde 2001, o trabalho com as turmas – presenciais; semipresenciais e a distância – levou-me as seguintes reflexões: (1) quanto mais forem às ações de aproximação entre teoria e prática melhor se dará a formação; (2) quanto maior a aproximação entre conteúdos programáticos e transversais mais aumenta a capacidade contemplativa, colaborativa e interpretativa; (3) que ações ao encontro da inclusão social, da acessibilidade na respeitabilidade ao outro são fundamentais no sentido da humanização social; (4) que discussões multiculturais para compreensão de saberes e mudanças de paradigmas com relação à realidade local, nacional e global são fundamentais como ato educativo; (5) que o trabalho na modalidade a distância é de grande e, inegável importância, para aceleração interpretativa, mediante habilidades necessárias à profissionalização qualificada e contemporânea. Com a experiência tratada no referido artigo, o objetivo geral foi mostrar através dos estudos teóricos e aplicados que Projetos Integradores na formação para a docência é um componente fundamental no percurso das interligações possíveis e necessárias entre os conteúdos das disciplinas tratadas a cada semestre letivo e a experiência prática na escola. De 2010 a 2016, a experiência EaD, entre os cursos de Pedagogia e Letras/Espanhol, passando por orientações no campo da licenciatura em física têm provocado ainda mais o indicativo da importância em transitar por áreas do conhecimento. Trata-se, enfim, de uma reflexão didático-pedagógica no sentido da argumentação dos caminhos pelos quais Projetos Integradores percorrem para aproximação necessária entre educação formal e o trabalho, em especial, o trabalho na escola.

Palavras-chave: Educação Formal; Trabalho; Projetos Integradores.

Abstract:

Since 2001 teaching at university by working with presential, semipresential and distance classes pointed out to the following reflections: (1) The more actions towards making theory and practice closer the better is for the students education; (2) The more the program content and cross-curriculum content become closer the greater the contemplative, collaborative and interpretative abilities become; (3) actions towards social inclusion, accessibility on respectability towards the other are mandatory regarding social humanization; (4) multicultural discussions for understanding of knowledge and paradigms shifts regarding local, national and global realities are central as an educational act; (5) remote working is of great and undeniable importance for interpretative acceleration, through essential skills for the qualified and contemporary





professionalism. In this work, the main goal is to show through theoretical and applied studies that Projetos Integradores plays a fundamental role on teaching education as it is a central component on the possible and necessary connections between the courses contents threated every semester and the pratical school background. Between 2010 and 2016, the distance education (EaD) experiments on Pedagogy and Languages/Spanish courses, going through physics licenciante courses has further provoked the indicative of the importance of transit through areas of knowledge. It is a didactic and pedagogical reflection on the argument of directions in which Projetos Integradores runs in order to improve the essential approximation between formal education and labor, more specifically labor at school.

Keywords: Formal Education; Labor; Projetos Integradores.

1. Introdução

O trabalho com Projetos Integradores (1, 2, 3, 4, 5 e 6) por suas características próprias, por ser um componente integrador e, ir além da designação de “disciplina”, implementa o aprofundamento na investigação de sua particularidade em tratar de interdisciplinaridade e, por vezes, transdisciplinaridade, para a dinâmica e intensificação do processo articulatório para aprendizagens ao longo da formação em cada licenciatura.

Entretanto, não para por aqui. Ainda há um grande descompasso na credibilidade necessária da importância de Projetos Integradores na formação para docência e os processos interdisciplinares investidos a cada semestre letivo. Certamente, falem mais ingredientes para mudanças de paradigmas sobre o assunto. O estudo da transdisciplinaridade poderá ser o ingrediente essencial para fortalecer a importância de Projetos Integradores nos cursos de licenciaturas, na formação docente para o mercado de trabalho e, em especial, na formação do profissional, já em atuação nas escolas.

Neste sentido, o objetivo geral se propõe (de)mostrar através dos estudos teóricos e aplicados que Projetos Integradores na formação para a docência é um componente fundamental no percurso das interligações possíveis e necessárias entre os conteúdos das disciplinas (saberes) tratadas a cada semestre letivo e a experiência prática na escola.

E, dessa perspectiva do trabalho com Projetos Integradores, ainda há pelo caminho um grande problema a ser superado e investigado. Ou seja: a superação da descrença ainda em cursos de licenciatura que os Projetos Integradores sejam, de fato, a interligação entre os conteúdos tratados nas disciplinas e a experiência prática necessária na escola, durante toda a formação.

A partir do 5º período (Pedagogia e Letras/Espanhol), de acordo com seus Projetos Pedagógicos, os estágios supervisionados e Pesquisa Educacional entram nas matrizes curriculares para aumentar ainda mais o investimento teórico-aplicado, iniciado desde o 1º período, em cada curso, com Projetos Integradores.

Enfim, o trabalho inter/transdisciplinar passa pela crença, pela mudança de paradigmas, pelo conhecimento e autoconhecimento, pela valorização da capacidade interpretativa durante a formação, pela formação de professores e professores-tutores, passa pela investigação científica.

A base da questão, certamente seja ainda a descrença no significado transformador que o trabalho coletivo e colaborativo, com propostas integradoras entre disciplinas, acelere





de fato modos de aprendizagem para a formação docente. Certamente, faltem o suficiente, professores universitários e tutores/professores com esta formação inter/transdisciplinares.

A problemática apresentada nesta comunicação trata-se do grande desafio que os cursos de licenciatura têm na permanência de Projetos Integradores nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, num trabalho efetivamente mediado, da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade. Para compreensão do valor desse questionamento, o percurso metodológico se deu através da experiência didática com as turmas de Pedagogia e Letras/Espanhol, período de 2010 a 2016 com apoio teórico de autores como: (BERKENBROCK-ROSITO, 2014), (CANDAU, 2014), (DUARTE, 2013), (DUARTE; LIMA, 2012), (FREIRE, 2002), (MILL et al., 2013), (NICÁCIO et al., 2015), (OLIVEIRA, 2011), (PARAQUETTI, 2000), (PEIRCE, 1972) dentre outros.

2. Ações na docência

Para explicação da importância da aproximação da educação formal ao campo do trabalho, trago para reflexão algumas das ações na docência que contribuem significativamente para esta ressignificação do ensino e da aprendizagem, conforme minha experiência acumulada com a prática em sala de aula.

2.1. Quanto mais forem às ações de aproximação entre teoria e prática, melhor se dará a formação

Há sempre uma desconfiança sobre a aproximação necessária e pertinente entre teoria e prática. A experiência mostra que a questão é mais complexa do que se parece. Primeiro, para aqueles que estão na graduação como formação inicial, o distanciamento entre a prática em sala de aula e os conteúdos programáticos nas licenciaturas muitas vezes dificulta a abstração necessária para compreender possíveis aplicações teórico-aplicadas.

Segundo, para aqueles que estão diante de sua formação em serviço, ou continuada, nem sempre conseguem compreender que sua prática intermediada por teorias adequadas, invariavelmente, fundamenta e atualiza mais e melhor suas argumentações em serviço, em sala de aula.

Percebo que várias interrogações passam pela cabeça dos estudantes, à medida que cada disciplina traz um arcabouço de teorias, dentro das especificidades necessárias para a compreensão dos estudos em cada um desses saberes.

Fernandes (2011) trata na Revista Escola de 15 Mitos da Educação. Eles, relacionados abaixo, por exemplo, se mantêm no imaginário de muita gente e, inclusive na prática diária dos docentes. São eles:

1. Para ser um bom professor é preciso ter dom e vocação
2. A função mais importante da escola é formar cidadãos
3. Criança pobre não aprende
4. Educação se aprende em casa. Cabe à escola apenas ensinar os conteúdos
5. Para os pequenos, livros ilustrados e com texto curto são os melhores
6. Muitas crianças não aprendem porque vêm de famílias desestruturadas
7. Meninos são melhores em Matemática





8. Creche é um mal necessário
9. A repetência sempre melhora o desempenho
10. Sem a possibilidade de reprovação, os alunos perdem o respeito pelo professor
11. A cópia e a repetição são boas estratégias de ensino
12. Trabalho em grupo sempre gera indisciplina
13. É papel da escola elevar a autoestima dos estudantes
14. Os alunos aprendem mais quando a atividade é lúdica
15. Conteúdo dado é conteúdo aprendido (FERNANDES, 2011, *online*)¹

Estes são alguns dos mitos que percebemos o quanto estão impregnados ainda na memória e ações das pessoas ao ponto de dificultar, de várias maneiras, aquisições de novos aprendizados e ressignificação daqueles já consolidados em suas crenças.

Não é diferente para nossos professores, ou prováveis, futuros professores. A capacidade de pensar, de significar e ressignificar com apoio de teorias apropriadas e atualizadas, consolidarão melhor a argumentação no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, refletir sobre o papel da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade funciona como bússola orientadora, da teoria à prática, da prática à teoria.

O prefixo *inter* desloca a Interdisciplinaridade do centro dos territórios disciplinares e a instala nas bordas. Ela está destinada a mover-se nas fronteiras de territórios estanques e separados procurando descobrir, brechas e permeabilidades no espaço do “entre” que permitam estabelecer novas relações (FURLANETTO, 2014, p. 58).

E, Assumpção (2013):

A interdisciplinaridade mostra-se fundamentada na intersubjetividade, tornando-se presença através da linguagem como forma de comunicação e expressão humana. Nesta perspectiva, configura-se como possibilidade de um ir além à qual Joel Martins [...] denomina de *trans-disciplinaridade*, onde – *trans* – pode ser visto como um movimento, um salto para fora, ultrapassando os limites que circundam a *epistemé* em ontologias regionais buscando a unidade do saber (ASSUMPÇÃO, 2013, p. 30-31).

A transdisciplinaridade, como ingrediente a mais escolhido para fortalecer a importância de Projetos Integradores nos cursos de licenciaturas, encontra na relação triádica entre “Ciência, Filosofia e Arte” tratadas no artigo de Berkenbrock-Rosito (2014), sustentação para se pensar, através de “Histórias de Vida” na formação do professor: “O sujeito como produtor de um saber” (BERKENBROCK-ROSITO, 2014, p. 144). Com isso, tais concepções passam a ser a porta de entrada para compreender este sujeito, como aquele que produz e aprende conhecimentos. Se há tal investimento em via de mão dupla, a formação terá espaço para teoria e prática caminharem juntos e/ou paralelamente.

¹ FERNANDES, Elisângela. 15 mitos da Educação. Gente que Educa. 2011. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/15-mitos-educacao-621800.shtml>>. Acesso em: 14 set/2015. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 240, MARÇO 2011. Título original: *Ideias que jogam contra o ensino*.





2.2 Quanto maior a aproximação entre conteúdos programáticos e transversais, mais aumenta a capacidade contemplativa, colaborativa e interpretativa

Em seu relato de experiência sobre um projeto de extensão com estudantes do curso de Pedagogia a distância, Duarte (2013) toma como base o Projeto Pedagógico da Pedagogia (2006) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para justificar as razões, pelas quais um trabalho com: “Mídias, jogos, artes na prática pedagógica dos estudantes do curso de Pedagogia modalidade a distância da UFAL” atende a perspectiva intrínseca a formação/exercício docente.

A relação teoria e prática e a articulação ensino, pesquisa e extensão que se estabelece, segundo o Projeto Pedagógico com: Projetos Integradores (durante toda formação), Estágio Supervisionado (a partir do 5º semestre) e Pesquisa Educacional (apenas no 5º) corroboram entre si para que essa formação na licenciatura se sustente de qualidade, no que diz respeito às aproximações diretas entre a teoria e a prática educacional (DUARTE, 2013, p. 14355).

Suas considerações finais, naquele relato, finalizam-se com o seguinte depoimento:

Quando faço no início deste relato, a pergunta: em quais sentidos caminham a formação docente e sua prática, com o exercício da extensão universitária? As palavras transcritas no *blog* intitulado: *A fotografia do Cotidiano*, prof. Valci Melo sintetiza bem tais sentidos: “Parabéns pelo trabalho! Esses estudantes agora estão comigo, no 5º Ano. Além de falarem muito bem do 4º Ano, eles demonstram ter desenvolvido as competências e habilidades esperadas” (DUARTE, 2013, p. 14363).

Desta maneira, é possível perceber, na temática específica com a utilização da fotografia numa turma do ensino fundamental, que as duas estudantes de pedagogia, na formação em serviço, compreenderam bem o sentido do projeto de extensão. O ensino e aprendizagem com a intermediação de uma temática transversal – fotografia – contribuiu para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme dito no depoimento do prof. Valci Melo.

É importante destacar que o que regulamenta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental com relação aos temas transversais se traduz como algo que faz parte dos conteúdos das áreas (e não separadamente), mediante tal inserção no interior do conjunto delas: “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física” (PCN, 1997, p. 39).

No outro aspecto, segundo Oliveira,

[...] a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).





Com isso, a exemplificação de um relato de experiência (DUARTE, 2013) e confrontação de seus resultados em uma das propostas transversais, com o depoimento do prof. Valci Melo, reforça a importância do que os parâmetros curriculares estabelecem como temas transversais e a importância da narrativa, conforme tratado por Oliveira (2011), e no subitem anterior, por Berkenbrock-Rosito (2014) no sentido da autorreflexão na condição de práticas educativas mais adequadas ao longo da formação de professores, que no exercício prático em sala de aula transformam realidades.

Em situações que vão além dos também aprendizados sistematizados pela escola, a questão da narrativa traz da transmissão de saberes tradicionais situações em que a narrativa tem seu propósito de resgate e continuidade da memória. No caso a exemplificar, memórias das artesãs do Vale de Jequitinhonha, noroeste de Minas Gerais.

Ao transmitir seu ofício por meio dos fios da própria narrativa, essas educadoras das memórias não formadas nas escolas formais, mas sim no próprio espaço familiar a partir da tradição, tecem suas experiências e compartilham com outras gerações. Ao estudar esses mecanismos de rememoração, percebe-se a memória como produção de conhecimento em que sensibilidades, saberes e identidades se relacionam (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Por isso, reforçamos ainda mais a necessária mudança de paradigmas através da educação. Através da transversalidade de temas, da narrativa (na educação formal e não-formal), da memória, da formação de professores.

2.3 Ações ao encontro da inclusão social, da acessibilidade na respeitabilidade ao outro são fundamentais no sentido da humanização social

A ampliação do pensamento inclusivo, tão necessário na formação de professores no mundo contemporâneo, cujas práticas voltadas para acessibilidade carecem ainda romper paradigmas, há muito caminho pela frente. A exemplo de deficiências como a auditiva e a visual, temas como: *closed caption*² e *audiodescrição*³, respectivamente, se apresentam como importantes mecanismos de aprendizagem. De maneira a possibilitar inclusão e acessibilidade às informações tratadas tanto pela escola, como em outros espaços de aprendizagem e entretenimento em geral.

Se a formação de professores atenta para a sensibilização necessária à emergência da acessibilidade ao conhecimento, essa formação tenderá a potencializar, com muito mais força, esses formadores para o exercício do pensamento inclusivo, quer seja de alunos com

²"*Closed caption* ou legenda oculta, também conhecida pela sigla CC, é um sistema de transmissão de legendas via sinal de televisão. Essas legendas podem ser reproduzidas por um televisor que possua função para tal, e tem como objetivo permitir que os deficientes auditivos possam acompanhar os programas transmitidos. As legendas ficam ocultas até que o usuário do aparelho acione a função na televisão através de um menu ou de uma tecla específica" (https://pt.wikipedia.org/wiki/Closed_caption).

³"A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual utilizada para tornar uma produção audiovisual (o teatro, o cinema, a televisão, a obra de arte, o evento esportivo etc.) acessível para pessoas com deficiência visual, por meio da tradução intersemiótica ou transmutação de imagens em palavras" (ARAÚJO; ADERALDO, 2013, p. 7).





necessidades educacionais especiais (em turmas regulares ou não), quer sejam para os demais alunos, em turmas regulares de ensino.

Considero o pressuposto que em função de novos formatos de aprendizagem, novos formatos de ensino se tornam necessários, com práticas atualizadas e ressignificadas. Para tanto, necessário se faz repensar crenças para formação de novos hábitos.

Em seus manuscritos em tradução, Peirce (1972) nos orienta que:

[...] tanto a dúvida como a crença têm efeitos positivos sobre nós, embora muito diferentes. A crença não nos faz agir imediatamente, mas coloca-nos numa posição em que nos comportaremos de certa forma, quando surge a ocasião. A dúvida não tem qualquer efeito deste tipo, mas estimula-nos a agir até que é destruída (PEIRCE, 1972, p. 7-8).

Esta dúvida que trata Peirce pode ser entendida como algo que ao incomodar tornar-se necessária a fixação da crença de maneira a se chegar ao equilíbrio. Mesmo que não seja algo totalmente compreensível, essa fixação evita a dor, mesmo que, muitas vezes, ignorante.

Os exemplos tratados acima, acerca do *closed caption* e audiodescrição, não indicam apenas mecanismos de inclusão e acessibilidade, mas possibilidades de ultrapassar barreiras de pensamentos “cristalizados” (PEIRCE, 1972) sobre o assunto.

Santomauro (2012), na matéria de capa da Revista Nova Escola trata de dinâmicas com diversas atividades, realizadas por escolas brasileiras, cuja meta é disponibilizar para o leitor maneiras possíveis com o trabalho heterogêneo em sala de aula.

Na escola do passado, quem não se adequava às expectativas do professor era pouco a pouco excluído e só os bem-sucedidos permaneciam. Hoje, as salas têm alunos de variadas realidades econômicas, culturais e sociais. Não faz mais sentido excluir os que não aprendem da forma esperada, em um tempo preestabelecido (SANTOMAURO, 2012, p. 45).

De minha experiência nos cursos de Comunicação Social, convivendo e orientando estudantes com baixa visão e cegueira, além de grupos de estudo acerca da importância de *closed caption* na programação televisiva para deficientes auditivos, tais assuntos posteriormente criam ações dialógicas tanto na formação de professores no curso de Pedagogia, como na formação de professores no curso de Letras/Espanhol, por meio de atividades com o trabalho em Projetos Integradores.

2.4 Discussões multiculturais para compreensão de saberes e mudanças de paradigmas com relação à realidade local, nacional e global são fundamentais como ato educativo.

Tem uma passagem no livro de Freire (2002, p. 53) que ele diz o seguinte: “Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntando se conhece Madalena, diz: ‘Conheço-a. É negra *mas* é competente e decente’”. Desde a introdução deste mesmo livro, Freire alerta para a responsabilidade da “rigoriedade ética” (Idem, p. 16) no exercício da tarefa docente. Ele fala da “ética universal do ser humano” (Idem, p. 17). Por isso, o tratamento das questões multiculturais torna-se importante para reflexão na formação/ação





docente. O (pré)conceito, ou o que poderíamos dizer, como a ausência de um conceito, gera constantemente hábitos questionáveis entre os humanos.

Entretanto, vamos buscar em Salgado (2014) concepções humanas, ou melhor, humanitárias, que se revelam na extensão de sua compreensão dos seres vivos, em geral. Na viagem que fez as Ilhas Galápagos, diz ele: “Nessa viagem, entendi uma coisa que depois me foi útil ao longo de todo o projeto ‘Gênesis’: cada espécie tem sua própria racionalidade. O importante é dedicar tempo suficiente para compreendê-la” (SALGADO, 2014, p. 12). Acredito que tais sentimentos, ou sentidos sobre as coisas, as pessoas, os seres vivos reforçam a ideia da sensibilidade para a ética, de uma maneira geral, a mudança de paradigmas com relação à cultura em si, a cultura do outro, a vida em geral. A sensibilidade embalada pelos sentidos.

E, em se tratado ainda de sensibilidade, assuntos como: multiculturalismo incide também no sentir tais questões a partir do olhar estético. O sentir a música, a dança, a transposição de conceitos, aprendendo em ato. Estudantes da pedagogia, diante de uma atividade com a escuta e visualização da cena no momento do tango, no filme *Moulin Rouge*, traduzem impressões sentidas (DUARTE; LIMA, 2012) e, na sequência, estes estudantes dançam o tango para toda a turma em sala de aula. Dada à descrição e representação, com muita qualidade de sentimento, por parte dos referidos estudantes, como não acreditar em suas potencialidades? Uma percepção tão depurada do verbal ao não-verbal, do não-verbal ao verbal, como não acreditar na formação de professores sensíveis à transformação de realidades?

E quando nos referimos à formação de professores para o ensino da língua espanhola para Educação Básica. Quando perguntamos que estratégias de ensino e aprendizagem devem se estabelecer em Projetos Integradores para atender as especificidades dessa formação. Quantas novas descobertas se fazem pelo caminho.

Numa pesquisa de campo em uma escola, campo de estágio, os estudantes de Letras/Espanhol (NICÁCIO et al., 2015) entenderam bem esta sensibilidade necessária para o aprendizado da língua espanhola, através da música e da dança. A receptividade e argumentações das turmas na escola básica demonstrou que o trabalho que envolve arte também possibilita modos diversificados para aprendizagem.

Nesse exercício do pensar a formação de professores para o ensino da língua estrangeira, Paraquetti (2000) nos indica a importância do prefixo *inter* no sentido da relação recíproca entre culturas, ao mesmo tempo em que pergunta:

E não é isso o que queremos? Não é disso que precisamos? Não é por isso que trabalhamos tanto, que lemos tanto, que escrevemos tanto? Afinal, por que somos professores? E por que professores de línguas estrangeiras? Por que aprendemos línguas estrangeiras? Se esta resposta está nos interesses econômicos, por exemplo, não estamos falando da mesma coisa, pois eu estou entendendo a aprendizagem de línguas estrangeiras como acesso a outra cultura. Um acesso que me/nos permita a compreensão do outro, esse prefixo também tão pertinente, a sugerir ligação, simultaneidade, perfeição ou intensidade (PARAQUETTI, 2000, p. 146).

Diferentemente do curso de Pedagogia, no curso de Letras/Espanhol o exercício prático na escola só ocorre a partir do 5º período com os estágios supervisionados. Mesmo





assim, a existência de Projetos Integradores na matriz curricular (Projeto Político Pedagógico, 2012 e Resolução 01/2013-FALE/UFAL), também desde o 1º período, assegura espaços de atuação que corroboram com a preocupação de Paraquetti (2000).

2.5 O trabalho na modalidade a distância é de grande e, inegável importância, para aceleração interpretativa, mediante habilidades necessárias à profissionalização qualificada e contemporânea.

O trabalho na modalidade a distância possibilita e intensifica a participação ativa individual e em grupo (oral e escrita) no exercício de aprendizagens. As várias estratégias didáticas e ferramentas disponíveis na plataforma *moodle* somam-se ao propósito dessa formação, seja em serviço, seja na formação inicial.

Trata-se nesta questão, do que nos orienta Candau com relação à didática, quando diz que: “o processo de ensinoaprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAU, 2014, p. 14). Muito embora, consideremos as especificidades do desenho didático para a modalidade a distância, o campo da didática tem nas três dimensões tratadas por Candau – humana, técnica e político-social – eixos norteadores para o estabelecimento do ensino e aprendizagem.

É sabido que na contemporaneidade novos níveis de preparação para a docência são exigidos.

[...] pensar a educação nesse contexto remete-nos à necessidade de superar paradigmas tradicionais, pela compreensão da diversidade de percepções e de opções metodológicas, na perspectiva de que a construção do conhecimento em rede possa gerar parcerias e responsabilidades que proporcionem mudanças na educação (OLIVEIRA, 2012, p. 167).

A contemporaneidade traz a nossa reflexão aquilo que Santaella (2013) chama de “aprendizagem ubíqua”. Segundo Santaella,

Quando emprego essa expressão, o conceito nela explícito implica os benefícios que as três formas de computação – móvel, pervasiva e ubíqua [...] – trazem para a aprendizagem. A rigor, desde o surgimento das redes de informação alimentadas pela internet e baseadas em nós interligados, por mim denominadas de tecnologias de acesso, a aprendizagem ubíqua já havia começado a se insinuar graças às vantagens que as redes apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação (SANTAELLA, 2013, p. 290-291).

Através dos Ambientais Virtuais de Aprendizagem o trabalho com Projetos Integradores se caracteriza de maneira mais clara e atuante do que na modalidade presencial. A utilização de texto, imagem, som, frequentemente, através de *wiki*, fóruns, vídeos, *blogs*, por exemplo, são ferramentas de trabalho que promovem aprendizagens contínuas, autônomas e aceleradas, o tempo todo. Mesmo com a descrença de muitos na educação, e na educação a distância, Mill et al. (2013) defende que:





[...] entendemos que na EaD ocorre uma ampliação da chamada *base de conhecimento* para a docência, definida por Schulman (1987), incorporando-se aí, claro, conhecimentos relacionados ao contexto de vida dos seus alunos (mesmo que a distância), a uma nova visão sobre currículo, às tecnologias digitais e às metodologias que podem inovar a sua forma de ver o mundo e conseqüentemente de ensinar e aprender (MILL et al. 2013, p. 109).

Enfim, dada a importância que assumo com a reflexão de eixos didáticos tratados durante esta exposição, Mill et al. (2013) nos ajuda a compreender ainda mais o papel que a EaD desempenha para a educação formal e a relação de trabalho para/na escola, tendo em vista a especificidade e diversidade de seu formato para aprendizagens múltiplas.

3. Resultados alcançados com projetos integradores entre 2010 e 2016

Os resultados alcançados com Projetos Integradores 1, 2, 3, 4, 5 e 6 nas licenciaturas EaD – da Pedagogia a Letras/Espanhol, tendo em conta suas especificidades de interdisciplinaridade e, por vezes, transdisciplinaridade, demonstram que tal investimento possibilita que a educação formal e o trabalho se aproximem significativamente da formação integral em curso e, à medida em que tais estudantes percebem o significado do aprendizado global a partir das disciplinas/saberes tratados durante sua formação.

De uma maneira geral promover ações na docência, considerando o trabalho na modalidade a distância para o entendimento da aproximação possível e necessária entre os eixos: teoria e prática; conteúdos programáticos e transversais; inclusão social e acessibilidade; multiculturalismo local, nacional e global, tudo isso traduz para a nossa prática aprendizados em mão dupla. Tais reflexões asseguram de várias maneiras mudanças de paradigmas.

Dos polos da EaD da Universidade Federal de Alagoas: Olho D'Água das Flores, Maragogi, Maceió, São José da Laje, Santana, Palmeira dos Índios conseguimos através do ensino, pesquisa e extensão que estudantes de graduação (Pedagogia, Letras/Espanhol e Física) percebessem ainda mais o significado dos saberes aprendidos na educação formal universitária e o trabalho na educação básica. Todos aprendemos, efetivamente, o tempo todo com isso.

4. Algumas considerações pelo caminho

A problemática de pesquisa tratada nesta comunicação de que há um grande desafio ainda pela frente para que Projetos Integradores cumpra seu papel de mediação para efetivos processos inter/transdisciplinaridades resultou em uma breve apresentação de como a experiência com o ensino (DUARTE; LIMA, 2012), pesquisa (NICÁCIO et al. 2015), extensão (DUARTE, 2013) com os estudantes das licenciaturas de Pedagogia e Letras/Espanhol, modalidade a distância possibilita o (re)conhecimento dos processos





inter/transdisciplinaridades possíveis entre a educação formal e o trabalho, em especial, o trabalho na escola.

A base da questão didático-pedagógica, considerada a partir dos eixos apresentados, conforme minha prática docente com a modalidade a distância tem sustentação na superação de crenças cristalizadas (PEIRCE, 1972); no exercício epistemológico da Ciência, Arte, Filosofia (BERKENBROCK-ROSITO, 2014); na importância das narrativas (OLIVEIRA, 2011); no que caracteriza a didática (CANDAU, 2014); na autonomia para aprendizagem (FREIRE, 2002); nas especificidades de ensino da língua espanhola (PARAQUETTI, 2000); no papel que desempenha a EaD no processo de aprendizagens múltiplas (MILL et al., 2013).

Enfim, há muito que se fazer ainda pelo caminho. A pesquisa não para por aqui. O trabalho na escola básica precisa ser ressignificado, sempre. A universidade precisa se fazer cada vez mais parceira com ações neste sentido. A superação da descrença ainda em cursos de licenciatura que os Projetos Integradores sejam, de fato, a interligação entre os conteúdos tratados nas disciplinas e a experiência prática necessária na escola, durante toda a formação, ainda tem um longo percurso a seguir pela frente.

5. Referências

ARAÚJO, V. L. S; ADERALDO, Marisa Ferreira (orgs.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba/PR: CRV, 2013.

ASSUMPCÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2013, p. 29-31.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. A história tecida em retalhos: uma prática formativa de professores e pesquisadores à luz da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. In: BERKENBROCK-ROSITO, M. M; HAAS, C. M. (orgs.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 143-172.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 36 Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014, p. 13-24.

CLOSED CAPTION. **Wikipedia** – a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Closed_caption>. Acesso em: 20 set. 2015.





DUARTE, M. de O. Extensão universitária na prática docente de estudantes EaD/Pedagogia/UFAL. In: XI EDUCERE/IISRSSE/IVSIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013, p. 14353-14364. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8565_4587.pdf> . Acesso em: 07 set. 2015, p. 14353-14364.

DUARTE, M. de O; LIMA, J. dos S. Youtube: as formas de sensualidade e erotização (re)presentadas no tango, p. 187-206. In: NUNES, P. (org.). **Audiodivisualidades, desejo e sexualidades**: Paraíba/JP: Editora Universitária da UFPB, 2012, 480p. (ebook)

FERNANDES, E. 15 mitos da Educação. Gente que Educa. 2011. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/15-mitos-educacao-621800.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 24 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURLANETTO, E. C. Interdisciplinaridade: uma epistemologia de fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, M. M; HAAS, C. M. (orgs.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: políticas e práticas de formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 57-73.

MILL, D. et al. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C. (orgs.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá/MT: EDUFMT, 2013, p. 103-124.

NICÁCIO, E. da S. et al. Língua espanhola através da música e da dança: pesquisa numa escola campo de estágio em Palmeira dos Índios, Alagoas. In: XII EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015.

OLIVEIRA, A. P. S. Para fazer a trama da memória: sensibilidades, saberes e lembranças de tecelãs. In: II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Semióticos e VII Congresso Brasileiro de Semiótica. Brasil, identidade e alteridade. 2005. **Anais...** São Paulo - PUCSP, 10p. CD-Rom.

OLIVEIRA, M. O. M. et al. Multimídia e educação. SILVA, M. (org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 167-178.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Narrativas**: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Revista de Educação Pública. Cuiabá. v.





20, nº 43, p. 289-305, mai/ago. 2011. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica>>. Acesso em: 07 set. 2015.

PARAQUETTI, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, cap. 7, p. 136-156. In: **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o ensino (Espanhol-Ensino Médio) vol. 16, 2000.

PEIRCE, C. S. A fixação da crença. Trad. Anabela Gradim. In: _____, **Semiótica e filosofia**. Textos Escolhidos. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972. Disponível em: <www.lusosofia.net> Acesso em: 23 mai. 2015, 23p.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, UFAL, 2006. Disponível em:
<<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LETRAS LICENCIATURA A DISTÂNCIA ESPANHOL/UFAL, fev. 2012. Disponível em:
<<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/letras-licenciatura-espanhol-a-distancia>>. Acesso em: 20 set. 2015.

RESOLUÇÃO 01/2013-FALE/UFAL, de 22 mai. 2013. Regulamenta os procedimentos de inscrição, orientação, elaboração, desenvolvimento, apresentação e avaliação dos Projetos Integradores.

SALGADO, S. **Da minha terra à Terra**. Sebastião Salgado com Isabelle Francq. Trad. Julia da Rosa Simões. São Paulo: Paralela, 2014.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOMAURO, B. Cada um é um. E agora? **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Ano XXVII, n. 255, p. 44-51, set. 2012.

