Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Sala 16, Bloco IV, Câmpus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3229-4075 | www.uft.edu.br/piip | piip@uft.edu.br

**PROPOSTA DE PROJETO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - EDITAL 370/2021/PROGRAD**

# CARTOGRAFIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

## Mapeamento da cultura institucional traduzida em suas práticas didático-pedagógicas.

## 1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Processos institucionais de inovação pedagógica são iniciativas cujo sucesso depende, em grande parte, de projetos cujo impacto esteja sustentado em ciclos de práticas acadêmico-pedagógicas pautadas por uma educação de qualidade. Padrões que historicamente levaram uma instituição ao sucesso poderão ser os mesmos que, ao longo do tempo, tornar-se-ão anacrônicos; empecilhos para sua adaptação e adequação contínuas às demandas emergentes do processo formativo. Os projetos de inovação pedagógica, neste sentido, são aliados relevantes para o ajuste dos rumos que, cedo ou tarde, poderão demonstrar sua obsolescência.

Padrões consolidados que levaram uma instituição ao almejado sucesso poderão ser os mesmos que, no decorrer do tempo, inviabilizem metas e resultados esperados à medida que vão sendo sobrepujados. Os desafios da sustentabilidade exigem, portanto, uma constante atenção aos processos e procedimentos que a levaram ao sucesso. Na sociedade do conhecimento "fluido" este é um impasse constante especialmente às instituições de ensino. O cenário é idêntico mesmo entre instituições dedicadas a seu constante aperfeiçoamento que estejam continuamente em busca de alternativas e soluções inovadoras para as próprias práticas; também estas poderão enfrentar dificuldades se não tiverem um diagnóstico adequado dos impasses centrais com os quais virão a se confrontar.

Entre os impasses mais recorrentes das instituições de ensino, incluindo aquelas que se dedicam ao ensino superior, destacam-se processos pedagógicos profundamente vinculados à cultura instituída por sua própria história, por experiências cristalizadas de seus colaboradores, muitas das vezes, os mais dedicados e experientes. Por mais paradoxal que nos possa parecer um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos processos de inovação pedagógica nas instituições educativas parece ser, ainda que aparentemente contraditório, enfrentar uma cultura dos saberes docentes consolidados em práticas arraigadas pela própria experiência. A cultura do desapego de "verdades" acadêmicas consolidadas a partir da experiência acumulada gera angústia e insegurança em parcela significativa do professorado.

Neste sentido propõe-se uma cartografia das práticas didático-pedagógicas a partir de evidências tais como resultados internos, relatórios de indicadores externos, *benchmarking*, avaliações e sugestões discentes, autoavaliações docentes e meta avaliações que permitam identificar tendências centrais ao processo de ensino e aprendizagem de forma a propor efetivas práticas inovadoras em consonância com as demandas do curso a ser atendido pelo projeto.

### 1.1. Objetivo Geral

Delinear cartografia do-discente visando articular tendências centrais ao processo de ensino e aprendizagem que impactem diretamente a qualidade da formação dos futuros profissionais formados pelo curso objeto desta proposta.

### 1.2. Objetivos Específicos

- Objetivo 1: Implantar cartografia de prioridades formativas do-discentes.
- Objetivo 2: Inventariar demandas discentes por programas específicos que atendam seus desafios acadêmico-formativos.[1]
- Objetivo 3: Fomentar políticas de formação continuada aos professores do Colegiado a partir da cartografia resultante do processo diagnóstico de dodiscência colaborativa.
- Objetivo 4: Viabilizar processos de apoio às práticas pedagógicas visando a implantação de recursos da aprendizagem adaptativa.
- Objetivo 5: Organizar ciclos mais flexíveis por intermédio da navegabilidade curricular de forma a permitir habilitações distintas tendo por origem uma mesma matriz central.
- Objetivo 6: Incentivar a comunidade acadêmica a assumir o protagonismo de sua formação disponibilizando a possibilidade de itinerários formativos singulares de acordo com a especificidade de seus interesses e anseios.
- Objetivo 7: Viabilizar processos de apoio às práticas pedagógicas visando a implantação de recursos da aprendizagem adaptativa organizando ciclos mais flexíveis e navegabilidade curricular.

### 1.3. Propostas Inovadoras

Assumindo como pressuposto a relevância dos objetivos do desenvolvimento sustentável na formação de profissionais engajados com o futuro da humanidade e do planeta as propostas inovadoras da presente proposta estão diretamente articuladas aos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável conforme deliberação pactuada pelos signatários da Organização Mundial das Nações Unidas. Estes objetivos, ou ODSs, se articulam e se intercambiam propondo compromissos que visam garantir um futuro sustentável ao planeta.

Como renomada instituição de ensino superior da região norte do Brasil, a Universidade Federal do Tocantins não se isenta de seu compromisso com a educação de qualidade[2] bem como suas práticas didático-pedagógicas tem buscado evidenciar seu papel de relevância regional e nacional.

[1] Resultante do objetivo 1.
[2] ODS 4.

Alinhada a estas prerrogativas a proposta que ora se apresenta visa total consonância aos objetivos mencionados priorizando:

1. ODS 4: **Educação de qualidade** pautada em premissas tais como os parâmetros definidos para os objetivos específicos 1, 2 e 3 conforme seção anterior contemplando o mapeamento das demandas da diversidade de públicos atendido pelo Curso
2. ODS 10: **Redução das desigualdades** pautada por uma educação de qualidade para todos além da implantação de mecanismos de mitigação das dificuldades de acesso e permanência que garantam a conclusão das etapas formativas em nossa instituição.
3. ODS 1: A continuidade da oferta da educação de qualidade para além de reduzir desigualdades históricas favorece a **Erradicação da pobreza** à medida que se consolidam práticas de inclusão garantindo igualdade e equidade pelo cumprimento, ainda que parcial, dos objetivos de desenvolvimento sustentável 4 e 10..
4. ODS 16: Decorrem de prerrogativas de redução das desigualdades e da gradativa erradicação da pobreza tendo como um de seus facilitadores o acesso a uma educação de qualidade **a paz, a justiça e instituições fortes.**

A conjunção dos 4 eixos do desenvolvimento sustentável acima detalhados a serem contemplados prioritariamente pelo presente projeto permitem o atendimento, direto ou indireto, a questões de algum modo relacionadas aos demais objetivos sustentáveis.

Neste contexto os objetivos de desenvolvimento sustentável articulados a projetos interdisciplinares que visem conjugar saberes dos mais diversos campos do conhecimento viabilizam a integração de diferentes cursos, de distintas áreas do conhecimento, seja de um mesmo campus, seja *intercampi* cuja vocação primeira seja o atendimento aos demais objetivos.

## 2. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O cenário que se apresenta ao ensino superior, na atualidade, é um processo acelerado da democratização do acesso. Ao passo que nas últimas décadas do século XX as etapas da educação básica foram o foco das políticas públicas de acesso à educação evidencia-se o esforço da ampliação de vagas para o ensino superior especialmente entre os anos de 2003 a 2016.

Desde a ampliação do ciclo da educação mínima obrigatória, dos quatro anos do ensino primário para os oito anos do ensino de primeiro grau, cuja obrigatoriedade se faz presente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5692/71) até a educação básica que contempla os 13 anos, garantida gradativamente pela LDB 9394/96, o cenário da educação em nosso país tem se transformado significativamente.

De uma exclusão “por fora” da escola, em função da baixa oferta de vagas para atendimento à toda a população em idade escolar, à exclusão por “dentro do sistema” muitos desafios foram se colocando às instituições de ensino em todas as etapas e níveis. Um dos maiores paradoxos a ser enfrentado na atualidade pela educação brasileira - do ensino fundamental ao ensino superior - é justamente a garantia do acesso não apenas a uma vaga, mas o acesso a uma educação de qualidade que garanta a autonomia do sujeito de tal forma que não seja excluído

dos processos produtivo-culturais das coletividades em que se insira. Educação de qualidade enquanto possibilidade de erradicação gradativa da pobreza extrema.

Há evidências, nos últimos anos, que a ampliação do tempo de escolarização, ainda que inadiável, não tenha conseguido garantir a aquisição dos saberes e conhecimentos, das competências e habilidades indispensáveis à autonomia intelectual do sujeito. Ao que tudo indica a escola que inclui pelo acesso, tem seu par dialético na inviabilização da permanência do aluno, visto que as condições de equidade não têm sido garantidas a todos da mesma forma.

> (...) a universalização do ensino fundamental, processo ainda não inteiramente concluído, representa mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais no Brasil. Se, de um lado, é processo de amplo sentido democratizador, por meio do qual parcelas da população historicamente alijadas progridam no interior do sistema de ensino, por outro, **faz com que os processos de diferenciação social e de exclusão mudem de qualidade e de lugar**. Emerge daí a crescente importância do debate acerca da qualidade de ensino como componente do direito à educação. (OLIVEIRA, 2007, p. 661 – Grifos nossos).

A educação que se pretenda democrática pressupõe a garantia de algumas premissas com o objetivo de incluir efetivamente, de fato e de direito, as populações que demandam de seu acesso. Oliveira, uma vez mais aponta que o fenômeno que vivenciamos nas instituições educativas, em qualquer nível, é da transferência da natureza e do lócus da exclusão educacional:

> Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre **o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação**, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional. (OLIVEIRA, 2007, p. 666 – Grifos nossos).

Sintoma recorrente da educação brasileira desde a década de sessenta, a falta de vagas é substituída gradativamente pela exclusão “por dentro” dos sistemas de ensino relegando a qualidade a alguns estratos sociais por sucessivas reprovações. Oferecem-se vagas sem que haja a garantia da qualidade do ensino acarretando altos índices de insucesso acadêmico e evasão. Tais ocorrências tornam-se, gradualmente, o maior dos desafios dos nossos sistemas educativos na atualidade.

Dentro dessa lógica, um fenômeno que se acentua especialmente a partir da década de noventa do século passado é a ampliação do acesso ao ensino superior trazendo como seu paradoxo a intensificação da exclusão de parte significativa do público discente (BOLFER, 2008). A questão do aumento da oferta de vagas, da educação básica ao ensino superior, tem como par dialético o processo excludente das populações mais vulneráveis no interior das próprias instituições educativas que se transforma, gradativamente, no maior dos desafios da educação democrática.

Faria (2008) em sua tese de doutoramento revela questões centrais à cultura da reprovação em nossos sistemas de ensino. Aponta níveis alarmantes de retenção e, no limite, demonstra que o abandono escolar atinge predominantemente alguns segmentos sociais[3] específicos. Sua análise criteriosa a partir de 196 artigos[4], permitiram à autora delinear duas categorias centrais ao sintoma da reprovação recorrente: (1) o fracasso escolar no enfoque da marginalidade cultural e (2) o fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural. Enquanto a primeira categoria atribui o ônus do "fracasso" exclusivamente ao aluno responsabilizando-o por seu não sucesso; a segunda associa-o a uma cultura escolar para a qual o fracasso parece estar naturalizado a partir dos estereótipos do alunado mais vulnerável. Neste sentido, demonstra a urgência de se repensar algumas das práticas mais recorrentes.

> Os artigos publicados em Cadernos de Pesquisa, em uma segunda modalidade de enfoque do fracasso escolar vinculado à cultura, passam a enfatizar a **necessidade de se fomentar uma cultura de sucesso escolar**, por meio do entendimento e do reconhecimento da complexidade e da diversidade da cultura brasileira. Chamam a atenção, nesse conjunto de artigos, aqui caracterizados como enfoque da diversidade cultural, o arrefecimento do uso do termo fracasso escolar e a concomitante ênfase na afirmação da cultura de sucesso na escola. (Faria, 2008, p. 64 – Grifos nossos).

Nas entrelinhas da discussão aponta a autora a urgência de um esforço coletivo de superação dos estereótipos do fracasso escolar de forma a não responsabilizar exclusivamente o aluno pelo insucesso em sua aprendizagem. Ampliando a presente discussão para ambos os níveis de ensino há que se considerar a hipótese de que a ampliação gradativa do acesso inicialmente ao ensino fundamental e posteriormente à educação básica nas últimas décadas desloca a pressão da oferta de vagas na educação das etapas anteriores para o ensino superior o que transfere o sintoma da necessidade de se fomentar uma cultura de sucesso escolar para o respectivo nível subsequente.

Ainda que os autores anteriormente referenciados façam uma análise mais aprofundada a partir de questões pautadas, prioritariamente, na educação básica o mesmo sintoma está, a nosso ver, pela própria ampliação da oferta, sendo gradativamente transferido para o ensino superior desencadeando outros tantos desafios a serem enfrentados. Entre eles, eventualmente o mais árduo seja o enfrentamento de uma cultura presente à educação que se reproduz sutilmente no ambiente acadêmico e que, historicamente, esteve associado ao acesso exclusivo de uma elite entre os estudantes.

A questão da oferta de vagas no ensino superior e, em especial sua qualidade, passa a ser um dos maiores desafios da educação na atualidade. Para além da questão das dificuldades de aprendizagem apresentadas por parcela significativa do alunado que os levam a reprovações sucessivas e, no limite, à evasão, a questão diz respeito à qualidade da educação que está sendo ofertada em nossas instituições educativas.

> A segunda demanda, propositadamente não mencionada, refere-se à questão da qualidade. Ainda que não se possa argüir com tranqüilidade que a escola que foi deixada para trás nesse processo, a idílica escola de privilégios de alguns, como menciona Mariano Enguita (1995), tivesse de fato qualidade, no momento em que os

[3] Notoriamente mais significativa entre as populações menos favorecidas.
[4] Publicados pelo Caderno de Pesquisas, da Fundação Carlos Chagas, entre os anos de 1971 e 2006.

> setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o **desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado**. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações **tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente**, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade "que oprime o cérebro dos vivos" e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação (...)[5] dos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686/687 – Grifos nossos)

A exclusão que por décadas foi uma questão de acesso aos sistemas educativos formais, inicialmente à educação básica e mais recentemente ao ensino superior, tem sido historicamente um dos maiores desafios à educação brasileira e que, de algum modo, acabou sendo "traduzido" por mecanismos de exclusão por dentro do sistema. "(...) apenas com a ampliação do acesso é que se vai observar com crescente preocupação os processos de 'produção do fracasso escolar' e a extensão da chamada 'pedagogia da repetência'." (Patto, 1990; Ribeiro, 1991 apud OLIVEIRA, 2007, p. 62. Desde a década de 70, do século passado, o sintoma da reprovação recorrente e seu par imediato, a evasão, tem sido desafios centrais à Educação.

Fenômeno que historicamente vem acumulando um déficit de oportunidades minimamente equânimes entre segmentos distintos da nossa população implica em que significativa parcela dos discentes que chegam ao ensino superior carreguem consigo lacunas em sua formação anterior provenientes do abandono histórico pelo qual passaram ao serem rotulados, ainda que informalmente, pela categoria do insucesso escolar; comprometendo habilidades e competências escolares eventualmente pouco incentivadas durante seu processo de escolarização.

> Uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal "**regularização" do fluxo** estaria ocorrendo **em detrimento da qualidade de ensino**. Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo "qualidade" adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse **processo coloca o sistema escolar**, talvez **pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso**. A estratégia de "culpabilização" da vítima perde força. (OLIVEIRA, 2007, p. 676 – Grifos nossos).

A exclusão por dentro dos sistemas educativos formais parece ter sido por longo tempo período um dos maiores desafios da educação brasileira; historicamente à medida que se expandiu o período de obrigatoriedade da educação básica sua contrapartida imediata esteve diretamente associada à reprovação.

Par e passo a estes sintomas que se reproduzem em todos os níveis de ensino há que se salientar a relevância da formação docente para o enfrentamento dos impasses de uma cultura acadêmico-escolar que se perpetua por intermédio das práticas didático-pedagógicas de exclusão. A questão se acentua quando apontadas questões específicas da formação de professores especialmente do ensino superior.

[5] Ainda que Oliveira faça uma referência explícita à educação básica inferimos que esta tendência projetada aos dias atuais manifeste-se exatamente sobre o ensino superior.

Se por um lado os professores das etapas iniciais da educação básica têm formação específica em suas respectivos bacharelados e licenciaturas, o ensino superior conta com docentes especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento. Qual sua formação específica para lidar com os impasses próprios à Educação?

> (...) ainda se percebe a pouca atenção dada à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar (FERENC, 2005; ANDRÉ et al, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MARCELO GARCIA, 1999, dentre outros). Embora os professores universitários possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área específica de conhecimento é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do "despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar e que já se encontram formalizadas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente. (Ferenc; Saraiva, 2010, p. 575)

Ao que as autoras complementam, que diante do montante de exigências apresentadas ao professor do ensino superior no cotidiano de sua atuação em sala de aula "é preciso pensar concretamente na organização de espaços e tempos para que ele invista, cotidianamente, em sua formação, na aprendizagem para o exercício de ensinar; no enfrentamento, por exemplo, dos entraves quanto à transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares" (p. 575/576)

Há inegavelmente um imenso desafio, algumas vezes quase que intransponível, em transformar conhecimentos estritamente acadêmicos, acumulados no decorrer dos ciclos sucessivos de graduação, mestrado e doutorado em práticas didático-pedagógicas acessíveis aos alunos em nossas universidades. Como estabelecer o diálogo? "Alguns professores afirmam se tornarem professores pela experiência; resultado de um processo de socialização que se vale, por um lado, da intuição, das rotinas de outros professores e das construções feitas por eles mesmos. (Ferenc; Saraiva. 2010, p. 576)

Em função destas prerrogativas que demonstram a complexidade da atuação docente especialmente junto ao nível superior é que assumimos que não há inovação pedagógica que não passe pela ressignificação da cultura escolar, pela formação complementar do professorado e, especialmente pela ressignificação de nossas práticas.

## 2.1 Atividade I: Formação de professores para o exercício de ensinar

Tomando como ponto de partida as referências acima apontadas quanto à influência da cultura escolar de culpabilização recorrente do aluno pelo insucesso das práticas didático-pedagógicas ainda que equivocadas além de, e ainda mais grave "a pouca atenção dada à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar" defendemos a importância de um programa específico de formação de professores a ser definido a partir da cartografia de demandas a serem identificadas por pesquisa de campo ao início das atividades.

**Objetivo da Atividade:**

- Diagnosticar inconsistências entre formação acadêmica e demandas cotidianas de práticas didático-pedagógicas ajustadas ao perfil do alunado
- Priorizar a formação continuada dos professores do Colegiado a partir de rodas de conversa com o objetivo de identificar as dificuldades mais frequentemente encontradas no cotidiano da sala de aula.

**Metodologia a ser adotada:**

Rodas de conversa para levantamento de expectativas e demandas de formação continuada. Levantamento das dificuldades relatadas pelos docentes no cotidiano de suas atividades. Identificação dos desafios recorrentes à prática dos docentes.

**Ferramentas, procedimentos, processos, técnicas e métodos inovadores:**

Implantação de redes colaborativas de formação continuada de professores e troca de experiências em três etapas. Etapa 1: intracurso. Etapa 2: intercursos. Etapa 3: intrainstitucional.

**Produtos Resultantes**

Produto 1 – Matriz de formação continuada a ser aprovada em Colegiado.

Produto 2 – Cartografia de interesses comuns de formação continuada em parceria com outros cursos do campus.

Produto 3 – Parcerias de intercâmbio inter e intra institucional

## 2.2 Atividade II: Redução da desigualdade de saberes discentes

Práticas didático-pedagógicas que fomentem o protagonismo e a colaboração cooperativa entre alunos com o objetivo de reduzir a disparidade de experiências acadêmicas de sucesso[6], seja em sua escolaridade anterior, seja em relação às possíveis dificuldades de adaptação ao ambiente universitário.

**Objetivo da Atividade**

- Garantir a equidade da formação acadêmica visando assegurar oportunidades equivalentes a todos os discentes (ODS 4).

**Metodologia a ser adotada**

Em sua primeira etapa será realizada avaliação de conhecimentos prévios dos diversos grupos, ou turmas, de alunos[7] visando identificar tendências centrais de demanda de atendimento. Uma vez realizada a sondagem grupos de afinidade serão formados sob a orientação de um monitor que apresentará alternativas às dificuldades que enfrentam os colegas.

[6] Relação direta aos objetivos específicos 1 e 3 do presente projeto.
[7] Exemplo: semestre de matrícula; número de pendências curriculares, coeficiente de rendimento acadêmico entre outros indicadores que poderão vir a ser implantados pelo Curso em função do diagnóstico necessário.

Os subgrupos comporão grupos maiores, ou turmas[8], que por sua vez terão o apadrinhamento de um docente do Colegiado que orientará atividades complementares.

**Ferramentas, procedimentos, processos, técnicas e métodos inovadores**

Implantação de redes colaborativas de troca de experiências em três fases. Fase 1: intracurso integrando acadêmicos dos diversos semestres. Etapa 2: intercursos do campus. Etapa 3: intrainstitucional.

**Produtos Resultantes**

Produto 1 – Matrizes curriculares para os ciclos básicos.

Produto 2 – Organização de ciclos de formação mais flexíveis.

Produto 3 – Implantação de itinerários formativos.

### 2.3. Atividade III: Disseminação da cultura do sucesso escolar e da qualidade do processo formativo

Historicamente a cultura escolar em nosso país está perpassada por narrativas e sujeitos que personificam o fracasso escolar. Este fenômeno perpassa muitas das práticas cotidianas em nossas instituições. Promover e divulgar a cultura do sucesso acadêmico de nosso alunado inverte a lógica e define responsabilidades para a garantia da qualidade de práticas de ensino efetivas.

**Objetivo da atividade:**

- Estabelecer parâmetros de sucesso acadêmico condizentes à realidade da instituição.

**Metodologia a ser adotada:**

Revisão dos parâmetros de avaliação de acordo com os pressupostos formativos do curso.

**Ferramentas, procedimentos, processos, técnicas e métodos inovadores**

Estudos comparativos entre cursos equivalentes da própria instituição ou instituições parceiras.

[8] Turmas formadas a partir de grupos de afinidade.

## 3. CRONOGRAMA DO PROJETO

Entre os meses de abril de 2022 a fevereiro de 2023 serão realizadas atividades de prognóstico para eventuais adequações à presente proposta. As atividades previstas no cronograma contemplam ações que correspondem ao objetivo geral e aos objetivos específicos da proposta.

| ATIVIDADE | ABR | MAI | JUN | JUL | AGO | SET | OUT | NOV | DEZ | JAN | FEV |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pesquisa de campo para mapeamento das demandas discentes (OE 3) | x | x | x | | | | | | | | |
| Pesquisa de campo para mapeamento das demandas docentes (OE 3) | x | x | x | | | | | | | | |
| Cartografia das demandas formativas do-discentes. (OE 3) | | | x | x | x | x | | | | | |
| Implantação de matrizes curriculares transversais (OEs 5,6 e 7) | | | | | | | | x | x | x | x |
| Implantação dos ciclos mais flexíveis. Nome da Atividade (OEs 5,6 e 7) | | | | | | | | x | x | x | x |
| Relatórios mensais | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| Relatórios parciais | | | | | x | | | | | x | |
| Relatório final | | | | | | | | | | | x |
| Artigo para publicação | | | | | | | x | x | x | | |
| Capítulo de livro para publicação | | | | | | | | | x | x | x |

Cada uma das atividades previstas neste cronograma poderá sofrer adequações de acordo com possíveis demandas da coordenação institucional.

## 4. RESULTADOS ESPERADOS

A implantação das iniciativas propostas para este projeto de inovação pedagógica visa, direta e indiretamente, melhorar os índices acadêmicos da comunidade atendida pelo curso objeto da presente proposta.

Ao identificar os déficits de formação sejam da comunidade docente, ou da comunidade discente alinham-se práticas didático-pedagógicas que visam alcançar um sucesso acadêmico para todos sem exceção.

A comunicação das demandas identificadas nas distintas etapas da pesquisa de campo, do levantamento de dados, sua tabulação e divulgação de forma transparente há de conscientizar a comunidade do-discente da relevância da formação continuada longitudinal e transversalmente

A cartografia de inovação pedagógica pretende ser um roteiro de demandas a serem priorizadas pelas iniciativas do Colegiado do Curso de modo a atender a todos sem exceção ainda que, eventualmente, em tempos diversos.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

CARVALHO, M. P. **Ensino, uma atividade relacional**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 - nº 11, p. 17-32.

DELORS, J. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório UNESCO. São Paulo: Cortez, 1996

FERENC, A. V. F. SARAIVA, A. C. L. C. **Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas.** DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 573-

FARIA, G. G. G. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008, 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2008.

LEON, F. L. L. MENEZES-FILHO, N.A. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Universidade de São Paulo: Departamento de Economia: Pesquisa e Planejamento Econômico PPE, v.32, n.3, dez. 2002

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa**: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de

cultura e auto(trans) formação permanente com professores. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 42 n.2 maio/ago (2017), p. 519-537.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28 , n. 100 (Especial), p. 661-690, out. 2007.