



**Diretrizes para  
elaboração dos instrumentos de  
planejamento e programação dos  
Componentes Curriculares da UFESB  
(versão 1.0/2015)**

**Conselho Universitário**

Abril 2015

# Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 1 IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>4</b>
2.1	Exemplo de preenchimento da identificação de um CC.....	6
<b>3</b>	<b>Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 2 EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>6</b>
3.1	EMENTA ANALÍTICA .....	7
3.2	EMENTA COMPREENSIVA .....	8
3.3	EMENTA MISTA.....	8
3.4	Exemplo de uma ementa analítica .....	8
<b>4</b>	<b>Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 3 OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>9</b>
4.1	Exemplo de objetivo geral .....	12
<b>5</b>	<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>12</b>
5.1	Exemplo 4.....	14
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTO PARA AVALIAÇÃO PROCESSUAL OU EXAMINAÇÃO, CONFORME FOR O CASO, DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>15</b>
6.1	Avaliação Diagnóstica (AD).....	15
6.2	Avaliação Processual e Formativa (APF) .....	16
6.3	Exame ou Avaliação Somativa-Examinatória (ASE) .....	16
6.4	Avaliação por Competência (AC).....	17
6.5	Exemplo de preenchimento do procedimento de avaliação .....	18
<b>7</b>	<b>Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 5 BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>18</b>
<b>8</b>	<b>Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento da PROGRAMAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>18</b>
<b>9</b>	<b>PLANO DE ATIVIDADES DO CC - Orientações para preenchimento</b> .....	<b>23</b>
9.1	Métodos Didático-Pedagógicos.....	23
9.2	Instrumentos de Avaliação e seus Indicadores .....	25
<b>10</b>	<b>Bibliografia</b> .....	<b>26</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O **PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR (PECC)** e o **PLANO DE ATIVIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR (PACC)** são instrumentos necessários para organizar os processos pedagógicos na UFSB. Devem conter todas as informações necessárias para que Equipe Docente (ED) e discentes planejem suas rotinas de atividades de ensino-aprendizagem.

O PECC é um documento geral balizador das atividades de um CC que, por sua vez, compõe o currículo de um ou mais cursos. Sua estrutura inclui: Identificação; Ementa; Objetivos; Estratégias Pedagógicas; Avaliação; Referências; Programação. Reflete o Plano Orientador da UFSB, as diretrizes curriculares (quando houver) e as matrizes de temas e conteúdos ou de competências e habilidades (ou outra forma de organização) do CC. O PECC é aprovado pelos órgãos de coordenação acadêmica (Colegiados de Curso, Congregações das Unidades Universitárias e, no caso de CCs da Formação Geral, pelo Conselho Universitário). Propostas de ajustes e aperfeiçoamentos devem ser encaminhadas às respectivas instâncias de aprovação.

O PACC é um instrumento descritivo das atividades previstas no PECC e efetivamente realizadas por cada Equipe Docente (ED) e pelo(a) docente do CC. O PACC é elaborado para cada período letivo, para cada ambiente de aprendizagem e para cada turma de estudantes. Uma primeira versão deve ser construída coletivamente pela ED, mas cada docente pode adaptá-lo à sua experiência, às condições socioculturais da turma, ao cenário político-econômico da região, à dinâmica do quadrimestre e acrescentar referências bibliográficas etc. Sugere-se ainda que a/o docente informe à ED sempre que realizar mudanças significativas no PACC para fins de compartilhamento de experiências e oportunidades com as/os demais colegas da ED; tais eventuais modificações devem atender ao especificado no PECC.

Nossa orientação geral é priorizar o trabalho solidário em equipe; propostas individuais de um único docente será aceitável somente em caráter específico e localizado, sujeito a aprovação das instâncias de coordenação acadêmica. Com o objetivo de auxiliar na elaboração coletiva e no preenchimento de ambos os instrumentos, seguem algumas orientações. Por fim, mas não por último, destacamos que as orientações aqui apresentadas foram aprovadas na reunião do Conselho Universitário (Consuni) da UFSB realizada no dia 18 de maio de 2015 e definidas a partir dos documentos aprovados no Consuni em 10 de março de 2015. Como estamos em processo de construção institucional, desejamos receber propostas de melhorias para a concepção, o texto, o modelo.

## 2 Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 1

### IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

O item número 1 “*Identificação*” do Plano de Ensino e Aprendizagem é composto pelos seguintes espaços: **COMPONENTE CURRICULAR**, Tipo, Código, Carga Horária Total, Período Letivo, Coordenação e Equipe Docente.

No espaço intitulado **COMPONENTE CURRICULAR**, a ED deverá preencher com o nome do CC. Por exemplo, *Língua, Escrita e Sociedade*. O CC é elemento que compõe a matriz curricular dos cursos de formação da UFSB. Um CC constitui-se de conteúdo referente ao conhecimento teórico e prático, sistema de avaliação do conhecimento, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, ou trabalho de conclusão de curso, quando for o caso.

Após identificação da denominação do CC, a ED deverá assinalar se é CCC: Conhecimentos • CCP: Práticas • CCL: Laboratório • CCR: Residência • CCE: Estágio • CCA: Avaliação Autônoma de Aprendizagem • CCX: Exame (Verificação de aprendizagem). Para tanto, torna-se indispensável a leitura das *Diretrizes para Avaliação Acadêmica* da UFSB.

Cada CC dispõe de um código de identificação, composto de 3 letras e 4 números, que deverá constar ao lado da palavra código. Por exemplo, o docente que ministra o CC *Leitura, Escrita e Sociedade* deverá identificar o código do seu componente no espaço específico, XXXnnnn. Se o docente ministra o CC Atividade de Orientação Acadêmica deve especificar outro código, AOAnnnn. Cada CC dispõe de um código próprio, específico e intransferível. Por enquanto a codificação definitiva ainda não está disponível, pois o sistema acadêmico está em implantação, então não preencha esse campo.

Outra informação importante refere-se à Carga Horária (CH) do CC. Na Tabela 1 são apresentadas sugestões para estabelecimento das cargas horárias dos Conjuntos de Componentes Curriculares (CjCC).

**Tabela 1: sugestões de cargas horárias quadrimestrais dos Conjuntos de Componentes Curriculares CCC e CCC+CCX**

Conjunto	Tipo de CC	Carga horária de cada CC / h	Carga horária do CjCC / h
Tipo 1	CCC	30	30
Tipo 1.1	CCC	28	30
	CCX	2	
Tipo 1.2	CCC	26	30
	CCX	4	
Tipo 2	CCC	60	60
Tipo 2.1	CCC	56	60
	CCX	4	
Tipo 2.2	CCC	52	60
	CCX	8	

Em relação ao período letivo, deve-se especificar o quadrimestre referente a oferta do CC. É oportuno salientar que o ano letivo da UFSB se organiza em 3 (três) quadrimestres: quadrimestre I, quadrimestre II, quadrimestre III. Se o CC foi ofertado durante o quadrimestre I, deve-se especificar o ano e o referido quadrimestre, por exemplo, 2015.I.

No espaço referente à Articulação, deve-se identificar a/o docente responsável pela articulação inter-campi do CC. O mesmo CC é planejado/ministrado por mais de uma ED, composta geralmente por mais de um/a docente. Então, os nomes das/os docentes da ED devem estar especificados no devido lugar.

## 2.1 Exemplo de preenchimento da identificação de um CC

1 IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR	
Componente Curricular:	Leitura, Escrita e Sociedade - Conhecimento
TIPO: CCC: Conhecimentos (X)   CCP: Práticas ( )   CCL: Laboratórios ( )   CCR: Residência ( ) CCE: Estágio ( )   CCA: Avaliação Autônoma de Aprendizagem ( )   CCX: Exame ( )	
Código do CC;	CCCnnn
Creditação (Equivalência no Sistema ECTS):	A ser preenchido pelo CONSUNI
Carga horária do CC com atividades na meta-presença da/o docente:	20 h
Carga horária do CC em atividades extraclasse (até 20% do total do Conjunto do CC):	6 h
Outros CCs que fazem parte do Conjunto do CC (preencha com os códigos, denominações e carga horária):	CCX-nnnn - Leitura, Escrita e Sociedade – Examinação - 4 h
Carga horária total do Conjunto do CC:	30 h
Articulador/a intercampi do Conjunto do CC:	Fulana de Tal
Equipe Docente:	Fulana de Tal, Sicrano de Tal, Beltrano de Tal

## 3 Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item 2

### EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR

O item 2 do Plano de Ensino-Aprendizagem é a *Ementa*. A ementa é uma expressão simplificada do CC que abrange o resumo do seu conteúdo de conceitos e procedimentos. Há pelo menos três tipos de ementas: a **ANALÍTICA** (substantiva), a **COMPREENSIVA** (sintática) e a **MISTA**(Fischer,1984); a ED deve estabelecer qual o tipo de ementa mais apropriada ao respectivo CC; nas sessões 3.1 a 3.4 são apresentados exemplos desses tipos de ementas.

As EDs devem levar em conta algumas etapas na elaboração das ementas :

- A- **IDENTIFICAÇÃO DO CC NO CURRÍCULO** – sua contribuição às competências e habilidades necessárias à formação do profissional pretendido, sua localização nos quadrimestres, localização em termos de “ciclos” e ou “linhas curriculares” e suas relações com os demais CCs.
- B- **MAPEAMENTO DOS CONCEITOS CHAVES** - os quais integram os CCs e os “nucleiam”, facilitando a identificação dos tópicos, unidades modulares e ou etapas do(s) processo(s), protocolo(s), procedimento(s) e algoritmo(s) principais que os CCs propõem;
- C- **ANÁLISE DA NATUREZA DO CC** – verificar se o mesmo tem características em ser algo analítico, compreensivo ou misto, em termos de ementa.
- D- **NO CASO DOS CCs ANALÍTICOS** – discriminar em sequencia ou via sistematização de “tempestades de ideias” por meio de mapas conceituais, os tópicos / unidades modulares / ou “hierarquia” dos conceitos – chave que integram o CC.

**E- NO CASO DOS CCs COMPREENSIVOS** – discriminar por meio de “frases longas”, as etapas dos referidos processo(s) / protocolo(s) / procedimento(s) / algoritmo(s) de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos no **CC**.

**F- NO CASO DOS CCs MISTOS** – articular ambas as situações de forma equilibrada em termos dos conteúdos e das ações práticas.

**REDAÇÃO** – redigir de forma objetiva e concisa o mínimo necessário de informações sobre o que se pretende que seja apreendido e realizado.

Assim, cabe evitar os seguintes erros mais comuns na redação:

- a- Ementa é distinta do conteúdo programático o qual constitui **PROGRAMAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR** que a desdobra;
- b- Deve-se arrolar diretamente o conteúdo ou discriminar as ações práticas indicadas;
- c- Evitar adjetivar os tópicos e ou etapas das ações práticas. Basta mencioná-los.
- d- Priorizar uma certa “ordem lógica” na sequência de apresentação dos tópicos e ou ações práticas.

Naturalmente que importa haver melhorias contínuas no currículo, via atividades sistemáticas avaliativas entre os quadrimestres.

### **3.1 EMENTA ANALÍTICA**

É aquela que resume um CC nos tópicos que o estruturam. Ou seja, após delimitadas as áreas de conteúdos disciplinares e interdisciplinarmente, a posteriori, amalgamadas no CC a se produzir, se arrolam os temas, unidades modulares e ou grandes títulos nos quais o CC pode ser decomposto em congruentes aulas.

a) Exemplos de ementas analíticas

**Sociologia Rural** – Conceitos e campo de conhecimentos. Evolução histórica das sociedades agrárias na Europa, Ásia, Américas e Brasil: estrutura social, organização da produção, posse e uso da terra. Movimentos sociais no campo, migrações e relações rurais/urbanas. Os refugiados ambientais e as mudanças climáticas: desertificação e impactos socioambientais do agronegócio.

**Microbiologia do solo** – Fungos, bactérias e vírus: morfologia, fisiologia e importância agroecônômica. Ecologia microbiana: ciclo dos elementos na natureza, decomposição em meio aquático, terrestre e relação com outros elementos abióticos. Controle biológico e produtividade na agropecuária.

### 3.2 EMENTA COMPREENSIVA

É aquela que resume um processo de aplicação do conhecimento à solução de problemas reais. Descrevem-se o(s) processo(s), protocolo(s), procedimento(s) e ou algoritmo(s) que serão desenvolvidos para o discente utilizar mais em situações práticas. Caso principalmente dos CCs como os CCP (prática), CCL (laboratório), CCR (residência) e CCE (estágio).

a) Exemplos de ementa compreensiva

**PRÁTICA PROFISSIONAL**- Elaboração de um projeto de pesquisa teórica (bibliográfica), ou empírica (experimentação), ou metodológica (inovações tecnológicas) ou de pesquisa ação (intervenção social) e ou de pesquisa operacional (otimização de tomadas de decisões), dentre outros tipos de pesquisa, nas áreas de conhecimento profissional do curso, voltadas aos atores sociais do setor público/privado e ou não governamental, com acompanhamento de um orientador, conforme as normas da ABNT, a ser defendido perante uma banca avaliadora no prazo previsto.

### 3.3 EMENTA MISTA

Quando a ementa contempla um relativo equilíbrio entre elementos de conteúdo (analíticos) e elementos relativos aos processos (sintáticos) a se desenvolverem.

a) Exemplo de ementa mista

**IRRIGAÇÃO E DRENAGEM III** – Elaboração de projetos e estudos de viabilidade agroeconômica sobre sistemas de irrigação superficial ou subterrâneos ou modalidades de drenagem. Meta heurística e padrões de projetos. Custos e vantagens. Dimensionamento dos Impactos Ambientais.

Segue exemplo de conteúdo de uma ementa da UFPE do curso Introdução à Libras.

### 3.4 Exemplo de uma ementa analítica

#### 2 EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR

**Instruções:** Descrever o resumo do conteúdo conceitual do CC na forma analítica, compreensiva ou mista.

Aspectos históricos da inclusão das pessoas surdas na sociedade em geral e na escola. Libras como língua de comunicação social em contexto de comunicação entre pessoas surdas e como segunda língua. Estrutura linguística e gramatical de Libras. Especificidades da escrita do aluno surdo. O intérprete e a interpretação como fator de inclusão e acesso educacional para os alunos. Produção de texto em língua portuguesa.



#### 4 Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item

### 3 OBJETIVOS DO COMPONENTE CURRICULAR

No item 3 Objetivo(s) Geral(is) do CC, o docente deve propor objetivos claros e estruturados. Esta é uma etapa importante, pois a definição de objetivos claros direcionará o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente e favorecerá a escolha das metodologias, do conteúdo, dos procedimentos, das atividades, dos recursos, das estratégias, dos instrumentos de avaliação e da bibliografia. Segundo Ferraz e Belhot (2010), é mais fácil atingir os objetivos quando eles estão bem definidos. Muitas vezes, os docentes desejam que os estudantes atinjam um nível de competências e habilidades incompatível com os procedimentos, estratégias e conteúdos trabalhados simplesmente porque os objetivos não estão bem definidos.

Há “tipos” de objetivos educacionais a seguir descritos, comentados e a serem melhor utilizados conforme a natureza do CC e sua ementa específica:

- i. **EM TERMOS DE NÍVEIS** – eles podem ser finais ou intermediários. No primeiro caso refere à continuidade das experiências de um CC que remetem aos demais a seguir. No segundo, a cada etapa interna nos módulos do CC considerado que possibilita antever a conexão entre os CCs;
- ii. **EM TERMOS DA INTENCIONALIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA** – podem ser gerais ou específicos. Os Gerais, remetem as finalizações dos CCs. São aqueles mais amplos, complexos e alcançáveis presumivelmente no final do quadrimestre letivo. Os específicos, mais relativos às aulas de per si, remete aos passos intermediários para concretizar àqueles gerais próprios do CC considerado. São mais simples, concretos e alcançáveis em tempo menor, a cada módulo e ou aula.
- iii. **EM TERMOS DE AFETIVIDADE** (afetar e ser afetado pela relação docente-discente) – podem ser comportamentais e não comportamentais (Popham). **EM TERMOS DE DOMÍNIO DOS ASPECTOS BIO-PSICOSSOCIAIS** – podem ser classificados em três domínios / aspectos relativos a “cabeça” – “coração” – “corpo” docente, (BLOOM REVISADO POR FERRAZ & BELHOT, GAGNÉ e ROMEY) em categorias e caracterizados operacionalmente **a partir de certos verbos de ação:**
  - **COGNITIVO:** objetivos relativos a incrementos na aquisição-assimilação-síntese de conhecimentos / informação para capacitação intelectual observáveis no CC trabalhado. Exemplo de categorias onde tais objetivos podem ser indicados são: **Lembrar, Entender , Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar .**

- **AFETIVOS:** objetivos referentes a mudanças nos sentimentos e ou emoções expressas por comportamentos (in)tangíveis de difícil mensuração, indicados pelas categorias de **Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização.**
- Para cada uma dessas categorias é possível relacionar formas de afetação conforme os seguintes tipos de comportamento e seus indicadores específicos: os **simples-mecânicos** (rememorar, definir, listar, explicar); os **medianamente exigentes** (achar, fazer, computar, identificar, reconhecer); os de **complexidade mental** (provar, analisar, comparar, contrastar, relatar, justificar, interpretar) e os relativos a **pensamento original** (inferir, prever, descobrir, reorganizar, generalizar, discutir).
- **PSICOMOTOR:** aqueles referentes a indicações da qualidade na coordenação muscular. Refere as categorias e seus indicadores pertinentes a qualificação dos: reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal discente.

O item “objetivos” aborda a finalidade, o que se pretende atingir ao final do processo de ensino-aprendizagem, e devem vir iniciados por verbos no infinitivo, que determinam o “como”, seguidos de substantivos, que definem “o que”. Exemplo: Ao final do quadrimestre, o estudante deverá ser capaz de apontar (“como”) aspectos históricos da inclusão de pessoas surdas (“o que”).

Alguns exemplos de verbos a serem usados nos objetivos, de acordo com a Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo:

- Com relação à capacidade de “Lembrar”: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.
- Com relação à capacidade de “Entender”: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.
- Com relação à capacidade de “Aplicação”: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.

- Com relação à capacidade de “Analisar”: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
- Com relação à capacidade de “Síntese”: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
- Com relação à capacidade de “Avaliação”: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever uma revisão sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Em suma é recomendável que certos passos sejam seguidos na elaboração de objetivos educacionais no módulo (Hilda Taba):

- formulá-los de modo a descrever mudanças cognitivas / afetivas e ou psicomotoras em termos de um comportamento esperado, como o conteúdo e ou contexto onde tais alterações onde isso se aplica. seja pelo enriquecimento da aprendizagem intra e extra classe, seja pela introdução de novos conteúdos via pedagogia ativa, seja pelo melhor detalhamento dos “gaps” em trabalhar as idéias e ou práticas anteriormente sabidas;
- certos objetivos complexos relativos ao cc devem ser formulados de forma analítico e ou compreensiva afim de que o comportamento esperado fique evidenciado sem ambiguidades;
- devem ficar claras as diferenças entre as experiências de aprendizagem apropriadas ao discernimento discente para se obter o comportamento cognitivo / afetivo e psicomotor “previsto”. Mas sempre na expectativa de que quem se programa, erra menos e também no sentido de que nada é definitivo, mas pode e deve ser definido provisoriamente. Afinal, “tudo passa”. Estamos em fluxo;
- por fim, os objetivos são evolutivos, reais, extrapolam as experiências em sala de aula e fora dela e jamais se tornam pontos terminais. Prosseguem pela vida afora.

**Assim, de um ponto de vista operacional, para elaboração dos objetivos, sugere-se que:**

- i. começar com um verbo de ação que descreva ou uma atividade cognitiva, afetiva e ou psicomotora capaz de qualificar o comportamento atual do discente:

Ex.: Fazer / Adquirir ...

- ii. após o verbo de ação, representar o conteúdo pertinente ao assunto em estudo :

Ex.: Fazer uma leitura dinâmica ...

Adquirir maior velocidade de leitura ...

- iii. terminar com o "rendimento padrão" esperado em termos de avaliação de desempenho naquela competência e ou habilidade avaliada:

Ex.: Fazer uma leitura dinâmica de x textos técnicos sobre assunto y em tantas horas com fichamento, mapa mental e ou esquema de registro do estudo concluído naquele tempo.

Adquirir maior velocidade de leitura de x textos técnicos sobre o assunto y passando de 200 palavras/minutos para 1000 palavras/minuto em z sessões de leitura, até o final do quadrimestre.

- iv. Apresentar apenas um objetivo por frase.

#### 4.1 Exemplo de objetivo geral

##### 3 OBJETIVO(S) GERAL(IS) DO COMPONENTE CURRICULAR:

Instruções: Apontar os objetivos a serem alcançados com o CC, descrevendo em termos de desempenhos observáveis. Iniciar a frase com um verbo no infinito e apresentar apenas 1 (um) objetivo por frase.

O estudante, ao final do quadrimestre deverá ser capaz de: Interpretar textos de expressão escrita, para reflexão sobre a Língua como instrumento de trabalho social, histórico, estético e cognitivo.

## 5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Na construção do PECC, a Equipe Docente deve indicar os referenciais pedagógicos e as opções de estratégias metodológicas que orientarão, num plano geral, os processos de ensino-aprendizagem do CC. Observe-se aqui uma clara e útil distinção entre "estratégia" (no plano geral da metodologia de ensino-aprendizagem), "método" (no plano específico das práticas e procedimentos) e "técnica" (no sentido da operacionalização).

Como orientação geral, recomenda-se que tais estratégias estejam preferencialmente relacionadas a modelos de pedagogia ativa. A ideia é colocar a/o estudante em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa aprender a construir na relação dialógica, os conhecimentos e experiências significativos para sua autonomia e consecução dos objetivos formativos daquele CC. O processo de ensino-aprendizagem realiza-se assim como eixo central da atividade pedagógica.

Reiterando o modelo de ensino-aprendizagem que define a UFSB, transcrevemos os seguintes trechos do Plano Orientador para orientar a concepção desse item, indispensável na elaboração de cada PECC:

a metodologia formativa da nova Universidade estará pautada pelo pluralismo metodológico, incorporando todos os modelos de aprendizagem ajustáveis às demandas concretas do processo coletivo institucional. Assim, reconhecendo seus limites, mas sem desprezar as potencialidades da Pedagogia Programada (convencional), onde se pré-definem conteúdos, ritmos e técnicas, outras metodologias mais contemporâneas serão privilegiadas: Aprendizagem por Projetos; Aprendizagem por Problemas; Aprendizagem por Competências. [...]

A metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas Concretos compreende a construção orientada do conhecimento pela via da problematização, com base em elementos da realidade concreta da prática laboral, artística, tecnológica ou acadêmica em pauta. Essa abordagem submete a percepção inicial da aprendizagem a um processo crítico de constante questionamento, mediado pela literatura de referência (acadêmica, científica etc.) para o conjunto de saberes em questão, compilado ou extraído do conhecimento disponível ou herdado. Desse modo, essa etapa do processo educativo visa à elaboração de novas questões a serem continuamente retomadas e superadas pelo educando. [...]

o modelo pedagógico deve enfatizar ainda mais a perspectiva de compartilhamento da aprendizagem interpares (em Inglês: peer-instruction), contribuindo para a incorporação significativa de práticas e saberes. Tais estratégias permitirão às equipes atuar, de modo articulado, seguindo programas e protocolos, por elas continuamente revisados, simultaneamente aplicando técnicas de problematização como ensinantes e aprendizes. Além das estratégias típicas do primeiro ciclo de formação, os cursos de segundo ciclo serão organizados com foco em três estratégias pedagógicas específicas: 1. co-elaboração do conhecimento inter-pares em Equipes de Aprendizagem Ativa; 2. compartilhamento da vivência pedagógica de sínteses de saberes mediante corresponsabilização das/dos estudantes em Estratégias de Aprendizagem Compartilhada; 3. articulação interciclos de processos de ensino-aprendizagem. [...]

Em suma, propõe-se uma aprendizagem significativa que, na medida do possível, remeterá o conhecimento ao aprendido experimentado em ato. Isso implica, em suma, atribuir sentido e valor às ações educativas, com foco em pedagogias ativas. Nessa perspectiva, selecionar não significa impor nem restringir, por isso, torna-se imperativo pensar em formas abertas, plenas de possibilidades, ampliando diálogos com a comunidade e oferecendo novas concepções de currículo.

Finalmente, deve-se observar o princípio geral do primado do coletivo no planejamento, programação, execução e avaliação das atividades acadêmicas em geral e, no particular, das atividades de ensino-aprendizagem. Isso implica real afirmação do papel da Equipe Docente, em vez do docente como agente isolado de um ensino passivo e conteudístico. Assim, pretendemos superar o individualismo e voluntarismo característicos da “liberdade de cátedra”, resíduos de um conceito de autonomia dominante num fase em que a universidade se definia pela disciplinaridade acadêmica e alienação social.

## 5.1 Exemplo 4

### 4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS:

**Instruções: Informar os referenciais pedagógicos e as opções de estratégias metodológicas que serão utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem do CC.**

A metodologia do curso implica algumas inovações: a) no lugar de aulas, haverá sessões de cinema, teatro, audiovisuais e material da internet, além de seminários de leitura orientada de clássicos; b) o foco de seu conteúdo não distingue graduação de PG, permitindo a integração de níveis de formação; c) uso intensivo de recursos pedagógicos não-bibliográficos, como filmes, peças de teatro, audiovisuais e material da internet; d) estratégia pedagógica de construção compartilhada do conhecimento crítico, com base em Equipes de Aprendizagem, formadas por 6 a 9 estudantes de graduação ou pós-graduação, em matrícula regular, sendo um coordenador e dois relatores. Cada equipe editará um blog; o plano da respectiva apresentação, explicitando a contribuição de

## **6 PROCEDIMENTO PARA AVALIAÇÃO PROCESSUAL OU EXAMINAÇÃO, CONFORME FOR O CASO, DO COMPONENTE CURRICULAR**

No item número 4, *Procedimentos para avaliação processual ou da avaliação, a ED* deverá descrever os procedimentos que serão adotados para a avaliação das/os discentes. Cada procedimento adotado deverá apresentar um peso determinado e, obviamente que as/os estudantes devem estar cientes de todo o processo avaliativo a ser aplicado pela/o professor desde o primeiro dia de aula.

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), processual ou formativa (controladora-processual) e somativa (classificatória-examinatória). Ainda pode-se utilizar a avaliação por competência.

### **6.1 Avaliação Diagnóstica (AD)**

A AD possibilita ao docente verificar o conhecimento prévio discente. Permite averiguar os conhecimentos anteriores, ao nível tanto do senso comum como científico, para um “up date” educacional dos educandos.

A AD pode ser mais bem operacionalizada caso se baseie numa perspectiva histórico-crítica progressista. Ou seja, nas técnicas didático-pedagógicas para que o educando aprenda a aprender a montar o seu projeto de vida e ou carreira profissional, de forma crítica e criativa de modo a se ver com estratégias de sobrevivência, empregabilidade e propostas de superação do modo capitalista de produção.

Implicitamente, acompanhando Paulo Freire, se inferem três objetivos. Inicialmente, uma auto identificação da realidade discente, como “temas geradores” dos seus desejos de superação da situação pessoal e comunitária onde se encontram. Secundária e simultaneamente, checar como os discentes já tem cognitiva – emocional e de forma psicomotora algumas competências e ou habilidades para boa desenvoltura nos CCs a serem cursados. Por fim, importa verificar e estimular a correção da capacidade–velocidade de leitura, vocabulário além de se superar outras dificuldades como dislexia, déficits de atenção, necessidades especiais para entendimento tanto técnico como político dos conteúdos dos CCs nos quais se instruirá.

A AD pode ser aplicada em qualquer componente, a critério da/o professor/a, mas não é recomendado que faça parte da nota obtida pela/o estudante.

## **6.2 Avaliação Processual e Formativa (APF)**

A APF tem “função controladora-processual”, e se realiza no decorrer do quadrimestre. Verifica como os discentes desenvolvem as competências e habilidades previstas, dentre outras lacunas identificadas pela APF. Acompanha uma “customização” da aquisição e domínio crescente nas etapas das aprendizagens previstas, conforme as subsequências indicadas no Plano de ensino-aprendizagem, segunda uma certa “hierarquia” das mais simples as mais complexas competências e ou habilidades antevistas. Por meio da APF o discente percebe seus erros e acertos. Os sistematiza e aprende a “errar menos”, retificando-os. Assim a APF tanto orienta como motiva ao estudo sistemático do discente pelo trabalho avaliativo do professor-educador. Notadamente ao reduzir o stress causado pela examinação. Embora possa ser considerada um preparatório para estas, mas no sentido de exercitar certos fundamentos na resolução de outros formatos de problemas concretos.

Assim, “É formativa no sentido em que indica como os alunos estão se modificando em direção aos desejados”. (Bloom, Benjamin 1971). Dessa forma cabe clareza, congruência e discernimento do que se quer mesmo para se atingir certos resultados do ensino-aprendizagem a partir das evidências obtidas e processualmente retificadas.

A APF é aplicada nos Componentes Curriculares de Conhecimentos (CCCs).

## **6.3 Exame ou Avaliação Somativa-Examinatória (ASE)**

O Exame ou a ASE classifica os educandos naquele teste, prova teórica e ou prática conforme a sua performance. Realiza-se no final dos módulos, das unidades ou do quadrimestre. Classifica os educandos segundo com expectativas de aproveitamento previamente estabelecidas. Os CCXs apenas aplicam exames ou avaliação somativa-examinatória. Mas os CCCs também podem, se assim a/o docente do CCC desejar, aplicar testes, apresentações etc.

Para Bloom (1983), a avaliação somativa “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso”. Essas três formas de avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo ensino-aprendizagem.



## 6.4 Avaliação por Competência (AC)

Já a AC reúne padrões de evidências quanto ao desempenho e conhecimentos do educando, inerentes as áreas de conhecimentos aplicáveis a resolução de problemas pensados e ou vivenciados. Os primeiros por vezes tão concretos como esses últimos.

Orienta-se por um conjunto de padrões de análise do desempenho válidos em diferentes ambientes produtivos. Indica parâmetros de referência e de comparação em avaliar os "itinerários" da aprendizagem discente . Situa-os no espaço tempo passado, presente e futuro de sua capacidade de análise autocrítica e sínteses criativas.

Na formulação de tais padrões, inicialmente importa uma escolha dos métodos aptos ao tipo de desempenho a avaliar. Dentre os quais os mais usuais são aqueles tanto baseados na tradição greco-latina da maiêutica (possibilitar as ideias e práticas se reconstruírem) e a do elenchós (refutar os fundamentos lógicos de tais ideias e práticas), ambos de proveniência socrática. Por exemplo temos :

- roteiro de perguntas orais (entrevistas individuais ou coletivas) ou escritas (questionários ou formulários);
- dramatizações artísticas e ou simulações em computador;
- provas de destreza prática profissional (em laboratórios, trabalhos de campo na natureza ou outros ambientes urbanos);
- observações escalonadas no cumprimento de protocolos / procedimentos e ou algoritmos de processos produtivos na obtenção de produtos e ou oferta de serviços de qualidade.

Secundariamente, se os critérios de evidência para um bom desempenho das competências e ou habilidades forem poucos específicos, cabe inferir pelos os resultados das outras tarefas realizadas. Assim uma triangulação de teorias, métodos e instrumentos avaliativos devidamente integrados avaliativamente inferirá se obteve-se a competência e ou habilidade desejada. Tal integração é combinar tanto os conhecimento e a compreensão havida na resolução de problemas, como as competências e habilidades técnicas, atitudes e comportamentos éticos observados.

Se a/o Equipe Docente considerar mais efetiva pode adotar a avaliação por competência apropriada para um CCX e elaborar exames considerando essa abordagem. O mesmo pode ser realizado no CCC, mas sob a tutela da/o docente da turma.

## 6.5 Exemplo de preenchimento do procedimento de avaliação

### 5 PROCEDIMENTO PARA AVALIAÇÃO PROCESSUAL OU EXAMINAÇÃO, CONFORME FOR O CASO, DO COMPONENTE CURRICULAR:

Instruções: Informar os procedimentos avaliativos e critérios que serão utilizados na atribuição das notas e produtos que devem ser desenvolvidos pela/o estudante.

Exemplo de avaliação processual para CCC: A/o estudante deve desenvolver um diário das atividades desenvolvidas em sala de aula com relato do ocorrido, mas deve pesquisar e acrescentar exemplos, textos, links etc. relacionados com o tema da aula. Peso na nota final: 3,0.

Exemplo de exame para CCX: Realização de dois exames, com notas valendo de 0 (zero) a 10 (dez), e pesos iguais, um no meio e outro ao final do quadrimestre, sobre o conteúdo do CCC associado.

## 7 Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento do item

### 5 BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO COMPONENTE CURRICULAR

No item número 5, *Bibliografia Básica do Componente Curricular*, a ED deve apresentar as referências mínimas que serão trabalhadas nos CC; obrigatoriamente essas referências devem ser disponibilizadas e preferencialmente em formato digital.

A coluna mais à direita do QUADRO 01 a ED deve preencher com links e livros básicos que irão auxiliar as/os docentes e discentes no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, como também material que possa apoiar estudos e pesquisas. Mas todas as referências apresentadas nesse quadro também devem ser disponibilizadas e preferencialmente em formato digital.

## 8 Plano de Ensino-Aprendizagem: instruções para preenchimento da

### PROGRAMAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

O preenchimento da *Programação do Componente Curricular*, QUADRO 01, deve ser fruto de uma construção coletiva da Equipe Docente (ED). As/os docentes integrantes de uma ED elaboram a Programação visando atingir as metas estabelecidas nos itens 3 OBJETIVOS GERAIS e 3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS e considerando os conteúdos apresentados no item 2 EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR.

Observe que as linhas horizontais do QUADRO 01 estão pontilhadas para caracterizar que a forma de preenchimento desse quadro, com relação às linhas é livre, ou seja, a ED estabelece quantos módulos, competências e habilidades serão desenvolvidos; em que aulas, se são agregadas ou não; em trabalhos em classe ou extraclasse; se imbricando ou não por mais de uma aula etc.

Observa-se, então, que a cada módulo, a ED precisa definir, no mínimo, um objetivo educacional, uma competência e uma habilidade a desenvolver durante o quadrimestre, além do tema.

A partir da *Programação do CC* (QUADRO 01) a/o docente desenvolve e aplica nas suas aulas o PLANO DE ATIVIDADES DO CC (QUADRO 02).

## Programação do Componente Curricular (preenchida pela Equipe Docente)

QUADRO 01 – Objetivos específicos, competências e habilidades, estratégia didático-pedagógica, bibliografia específica.

Módulos	Objetivos específicos educacionais do módulo	Competências a desenvolver no módulo	Habilidades principais a desenvolver na atividade	Sessões*	Denominação da sessão e sua duração / h	Bibliografia específica
1º				1ª		
				2ª e 3ª		
				Atividades extra-classe 1 #		
2º				4ª		
3º				5ª		
				Atividades extra-classe 2 #		
4º				6ª		
				7ª		
				8ª		
				9ª		
				10ª		
				11ª		
				12ª		
Atividades extra-classe 2 #						

\* Encontros, visitas, aulas, atividades individuais programadas e outras modalidades de atividades pedagógicas

# Para integralizar a carga horária total dos cursos, 20% da carga horária dos Conjuntos de Componentes Curriculares (CJCCs) devem ser de atividades extraclasse

## Plano de Atividades do Componente Curricular (desenvolvido/adaptado pela/o docente)

QUADRO 02 – Objetivos específicos, competências e habilidades, estratégia didático-pedagógica, indicadores/instrumentos de avaliação, bibliografia complementar do CC.

Módulos	Habilidades principais a desenvolver na atividade (copiado do Quadro 01, mas a ordem ou fusão a critério do docente)	Sessões* (copiado do Quadro 01, mas a ordem ou fusão a critério do docente)	Denominação da sessão e sua duração / h (copiado do Quadro 01, mas a ordem ou fusão a critério do docente)	Métodos didático-pedagógica	Instrumentos de avaliação, seus indicadores e período ou datas de aplicação.	Bibliografia complementar
1º		1ª				
		2ª e 3ª				
		Atividades extra-classe 1 #				
2º		4ª				
3º		5ª				
		Atividades extra-classe 2 #				
4º		6ª				
		7ª				
		8ª				
		9ª				
		10ª				
		11ª				
		12ª				
		Atividades extra-classe 2 #				

\* Encontros, visitas, aulas, atividades individuais programadas e outras modalidades de atividades pedagógicas

# Para integralizar a carga horária total dos cursos, 20% da carga horária dos Conjuntos de Componentes Curriculares (CJCCs) devem ser de atividades extraclasse

Na *Programação do CC*, QUADRO 01, sugere-se que sejam utilizados **Módulos** temáticos interdisciplinares. Trata-se de um critério de organização. Sugere-se que cada módulo apresente um tema específico e que apresente caráter interdisciplinar (preencher a planilha com o tema do módulo no espaço específico, ex: "Água e desenvolvimento sustentável").

Cada módulo deve ser pensado pela ED visando atingir um determinado objetivo específico que deve ser preenchido no espaço **Objetivo Educacional do Módulo**.

Além de especificar o objetivo, a ED deverá pensar também nas competências e habilidades, que devem constar nos campos "**Competências a desenvolver no módulo**" e "**Habilidades principais a desenvolver nas aulas**". Segundo Perrenoud (2000), a competência é "*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*".

Geralmente, as habilidades se apresentam de forma mais restrita que as competências e a competências constituem-se por diversas habilidades, sem noção de pertencimento. Sendo assim, uma habilidade pode compor competências diferentes.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, trabalha com a ideia de competências e habilidades por área do conhecimento. Na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, oito competências e trinta habilidades são elencadas, dentre elas, destacamos como exemplo:

**Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

**Habilidade 18** - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

**Habilidade 19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

**Habilidade 20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

## 9 PLANO DE ATIVIDADES DO CC - Orientações para preenchimento

O *Plano de Atividades do CC* é elaborado pela/o docente responsável por ministrar o CC. A ED deve sugerir um Plano de Atividade elaborado coletivamente, mas a/o docente pode adaptá-lo ao seu *modus operandi*, à realidade sócio-política-econômica da região, ao perfil da turma, dinamicamente reelaborar o plano sempre que necessário e reapresentá-lo à turma.

### 9.1 Métodos Didático-Pedagógicos

A/O docente deve propor **Métodos Didático-Pedagógicos** que estejam relacionadas à pedagogia ativa. A ideia, segundo Libâneo (2004) é se trata de auto motivar o discente pelas suas necessidades e interesses (re)conhecidos por ele mesmo, em obter e vivenciar certos conhecimentos e experiências aptos a torna-lo ativo e investigador.

Deve-se privilegiar os passos do Método Paulo Freire (baseado em Lubach) apropriado a alfabetização de jovens e adultos devidamente adaptado a uma certa "alfabetização-afiliação acadêmica", que discrimina as seguintes etapas:

- **Investigação:** busca conjunta entre professor e discentes das palavras e temas mais significativos da vida cotidiana, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde eles vivem com relação as temáticas e conceitos chave do CC;
- **Tematização:** momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras usuais e daquelas do vocabulário base do CC considerado;
- **Problematização:** etapa em que o professor desafia e inspira o discente a superar a visão mítica e ou acrítica do mundo, para uma postura conscientizada conforme os objetivos educacionais do CC e suas competências e habilidades específicas indicadas.

**Dentre outras alternativas se tem os seguintes métodos:**

- **O Expositivo** usual na explanação de conceitos, fatos, acontecimentos e ou experiências de forma unidirecional.

- **O Interrogativo**, alternando uma maiêutica associado a uma (um) processo de reflexão e descoberta dos próprios valores inerentes aos argumentos usados. Faz uso de perguntas simples forma de pensar discente, normalmente baseadas em valores e preconceitos da sociedade pautados e quase ingênuas. Objetiva, em primeiro lugar, revelar as contradições presentes na atual no "bom senso" de um senso comum ambíguo para auxiliar a redefinição tais valores, aprendendo a pensar por si mesmo com originalidade na argumentação.
- **O Intuitivo**, em se apresentar objetos / imagens reais ou ilustrativos, que de forma análogo-associativa promovem a elaboração de conceitos via uma certa "Gestalt" impressionista. Esses três primeiros são de caráter mais passivo.

Já os de aspecto mais ativos são, além do método Paulo Freire já mencionado:

- **O Montessori**, pautado no estímulo de atividades sensoriais e motoras.
- **O Plano Dalton**, estimulador a maior atividade e liberdade intelectual na busca – decodificação de informações.
- **O Sistema Winnetka** no qual a determinação dos conhecimentos – competências e habilidades a priori a serem adquiridas se associam aos passos para aquisição e controles avaliativos dos resultados obtidos.
- **O de Projetos**, no qual o discente individualmente, seleciona / elabora / executa / apresenta em classe para avaliação interpares docente e discentes, os resultados de um projeto.
- **O de Trabalho em Grupo** no qual a formação espontânea / escolha temática / execução / apresentação e avaliação interpares discentes e docente.

**Pedagogias Ativas**, notadamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, originalmente PBL- Problem based on Learning) e a Metodologia da Problematização (MP) apresentam algumas distinções.

- Na **ABP**, se forma o chamado grupo tutorial. Neste a/o docente tutor apresenta aos educandos um problema ou problemática pré-elaborado por especialistas. Os discentes estudam o problema de forma coletiva e individual em diversos encontros intra e extra classe. Propõem alternativas de solução. A depender da qualidade da problemática ou do problema, pode se ter algo de maior ou menor aderência à realidade considerada.
- Há algumas variações da ABP (PBL), a saber:
- **PLE/ PBLE**: Project Led Education/Project Based Learning in Engineering (United Kingdom) Aprendizagem Baseada em Projetos. Aborda assuntos ao nível da comunidade.



- **PPBL:** Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos. Aborda assuntos ao nível da instituição e da comunidade.
- **P3BL:** Aprendizagem Baseada em Problemas, Projetos e Práticas . Aborda assuntos ao nível da instituição, da comunidade e da indústria.

Já a **MP**, pautada em Paulo Freire, possui cinco etapas:

- **OBSERVAÇÃO DA REALIDADE:** conforme o tema gerador ou problemática problema obtido por uma “tempestade de ideias” entre discentes ou tema de estudo indicado pelo(s) docente(s) via ED, os discentes “focam” as dimensões ou aspectos ,e os indicadores principais e secundários a serem observados, arrolados na sua caracterização;

-**IDENTIFICAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE:** o(s) discente(s) parte(s) de pesquisa bibliográfica e ou documental com informações prévias para equacionar as “causas” e seus inerentes “efeitos” característicos do tema / problemática e ou problema considerado;

-A **TEORIZAÇÃO**, os discentes sistematizam os conhecimentos científicos e informações fundamentais e recentes sobre o tema problemática e ou problema, notadamente o Estado da Arte, para o explicar, compreender e o transformá-lo;

-**FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES DE SOLUÇÃO:** os discentes analisam a factibilidade e viabilidade de aplicação das soluções hipoteticamente estudadas comparando-as com as situações “in vitro” e “in loco”;

-**APLICAÇÃO À REALIDADE**, na qual os discentes põem em prática as soluções mais factíveis viáveis a resolução. É essencial ao fechamento do ciclo de problematização conforme a efetividade (impactos positivos ou negativos) das soluções à comunidade considerada.

Cabe também alguns métodos clássicos que se confundem como técnicas de ensino: a Discussão Circular, o Debate, o Painel integrado, as Técnicas Phillips 66 e 22, a Mesa Redonda e o Seminário bastante conhecidas.

## **9.2 Instrumentos de Avaliação e seus Indicadores**

No espaço referente aos **Instrumentos de Avaliação e seus Indicadores**, QUADRO 02, deverão constar os instrumentos que serão aplicados para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, como trabalhos, seminários, produções textuais, performances, invenções etc. E seus respectivos pesos na avaliação processual; e na examinação, quando for aplicado mais de um exame por CCX.

No espaço relacionado à **Bibliografia Complementar**, QUADRO 02, a/o docente pode acrescentar *links*, livros, artigos etc. que irão apoiar os docentes no desenvolvimento de sua atividade de ensino e aprendizagem, como também material que possa apoiar as/os estudantes no desenvolvimento de seus estudos e pesquisas.

## 10 Bibliografia

### **Ementa:**

FISCHER, Tânia. O Ensino de Graduação e a Melhoria Curricular em Ciências Agrárias. Brasília, Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS), 1984. 99p.

CAMPESTRINI, H. *Como redigir ementas*. São Paulo: Saraiva, 1994.

MOREIRO GONZALEZ, J.A. *La aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*. Madrid: Universidad Carlos III; B.ºE., 1993.

PIEIDADE, M.A.R. *Introdução à teoria da classificação*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Interciência, 1983.

### **Objetivos Educacionais :**

BLOOM, Benjamin S. Taxionomia de objetivos educacionais. Porto Alegre-RS: Globo, 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz ET PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 25ª Ed, Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. Os Objetivos da Educação in OSIMA, Antonia Lopes et alli. Repensando a Didática. Campinas SP: Papyrus, 2007.

POPHAM, James W. & BAKER, Eva L. Como Ampliar as Dimensões dos Objetivos de Ensino. Porto Alegre: Globo, 1989.

### **Procedimentos para Avaliação :**

ANASTASIOU, L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_ Desafios de um processo de profissionalização Continuada: elementos da teoria e da prática. Revista Saberes, UNERJ, ano 1, v. 1, maio/agosto 2000.

\_\_\_\_\_ Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. P.57-70. in, Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior:. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas, Papyrus, 2001.

ANASTASTIOU, L.G.C e PIMENTA, S.G. Docência no Ensino Superior, V.I, São Paulo, Editora Cortez, 2002.

ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A .( ORGS) O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de Editora Univille, 2003.

GARDNER, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

- GATTI, B. Testes e Avaliação no Ensino no Brasil. Revista Educação e Seleção, no. 16, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo, Cortez, 2003.
- MAGER, Robert F. Objetivos para o ensino efetivo. Rio de Janeiro: SENAI, 1991.
- MOLULO, Eraldo B. Junior. Função do Ensino e Objetivos Educacionais.
- ROALDO, R. Abrindo Caminhos em Avaliação da Aprendizagem. Curitiba. CETEPAR, 1981
- WACHOWICZ L. E ROMANOWSKI, J. Avaliação Formativa no Ensino Superior, in O PROCESSO DE ENSINAGEM DA UNIVERSIDADE: dos pressupostos às estratégias, de ANASTASTIOU, L.G.C. e PESSATE, L. A. ( ORGS). Local. Editora Univille, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

### **Métodos Didático-Pedagógicos**

- ARAGÃO, R.M.R. Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento. In: Revista Ciência & Tecnologia, n.3. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- ASSMANN, H. Alguns toques na questão "O que significa aprender?". In: Revista Impulso, n.21. Piracicaba: UNIMEP, 1997.
- FREIRE, P. A educação do futuro. In: Caderno Prosa & Verso. Jornal O Globo, 24/05/97.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. 18ª Ed, São Paulo: Loyola, 2005.  
\_\_\_\_\_ Didática. São Paulo: Cortez, 2004.
- LLUCH, E. Metodología de investigación y normalización de competencias. In: Seminario Subregional Formación Basada en Competencias: situación actual y perspectivas para los países del Mercosur, 1996, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires, 1996.
- LLUCH, E. Metodología de investigación y normalización de competencias. In: Seminario Subregional Formación Basada en Competencias: situación actual y perspectivas para los países del Mercosur, 1996, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires, 1996.
- MARTINS, José do Prado. Didática Geral. São Paulo: ATLAS S. A, 1999.
- MORANDI, Franc. Modelos e Métodos em Pedagogia. São Paulo: EDUSC, 2002.
- NERECI, Imideo G. Didática Geral Dinâmica São Paulo: Fundo de cultura, 1999.
- PILETTI, Claudino. Didática geral. São Paulo: Ática, 2005.
- Plano Orientador da UFSB, 2014. Disponível em:  
<http://www.ufsb.edu.br/sites/ufsb.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>

POPHAM, James W. & BAKER, Eva L. Como Ampliar as Dimensões dos Objetivos de Ensino. Porto Alegre: Globo, 1989.

TURRA, Clódia Maria Godoy. Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ª ed. Porto Alegre RS: Sagra, 2000.

TYLER, Ralf W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo 1976.

VARGAS, F. Conceptos basicos de competencias laborales. Montevideo. Editora