

---

## INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

---

### Introdução

A primeira parte deste volume apresenta os trabalhos desenvolvidos nas Oficinas de Trabalho do Seminário "**Projeto Pedagógico: para quem**", englobando os textos instigadores propostos, a sistematização dos dados e produtos de cada oficina de trabalho do Seminário, socializados pelos respectivos relatores em apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, sob a coordenação do Pró Reitor de Graduação Prof. Jamil Cury Sawaya e da Coordenadora Geral de Graduação, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Lemes de Sordi.

A segunda parte é composta pelos textos dos posters relativos aos trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelas unidades da PUC-Campinas, apresentados durante o Seminário e socializados durante apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista de Almeida Jr. Finalizando o trabalho é apresentada a transcrição das apreciações gerais formuladas pelo Prof. Dr. Ildeu Moreira.

Realizado no *Campus I* nos dias 19 e 20 de Maio de 2.003, envolvendo os corpos docente e discente dos cursos de graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, buscou discutir os referenciais para a melhoria das condições de ensino de graduação, numa sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas. Organizado e realizado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e pela Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD), com participação da Comissão de Avaliação Institucional (CAINST), Fórum de Diretores (Comissão Científica), e do curso de Pós Graduação em Educação, o

evento teve ainda a colaboração da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PROPESQ) e a Coordenadoria de Atenção a Comunidade Interna (CACI).

O Seminário foi desenvolvido com reuniões gerais e oficinas de trabalho, e paralelamente, com exposição de poster apresentados pelas diversas unidades que compõe a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. As temáticas foram definidas de acordo por uma comissão científica formada por orientadores pedagógicos da COGRAD e por integrantes do Fórum dos Diretores. Partindo da análise de grandes linhas de discussões que pudessem ser debatidas com a comunidade docente e discente, teve como eixo norteador contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação da instituição.

Levando em conta o referido eixo e a centralidade do termo "qualidade", é oportuno esclarecer o sentido de sua utilização, pois falar em qualidade implica a aceitação da complexidade do termo, evitando as simplificações abusivas e acríticas dessa questão. (FERRER;1999)<sup>14</sup> Falar em qualidade implica levar sempre em consideração as diferentes perspectivas de análise, especialmente sociais e individuais, e o reconhecimento expresso da multidimensionalidade do conceito. Implica, portanto buscar a explicitação e a clareza das diferentes dimensões que estão sendo analisadas acerca do objeto avaliado, identificando aspectos relevantes e graus de valoração a partir do consenso dos avaliadores, bem como elaborar instrumentos adequados de análise.

Ademais, há que se proceder uma reflexão séria acerca do sentido, da relevância e da adequação dos objetivos propostos do ponto de vista de validade dos critérios explicitados *versus* as necessidades educativas de estudantes e instituições, e esse movimento deve atingir todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

*"O fundamental é entender que educação é um fenômeno social, e portanto, carregado de valores mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos, culturais, epistemológicos e de comunicação. Qualquer vinculação de qualidade [educativa] a produtos ou serviços isolados e independentes de seus processos de produção, ou ainda a funções restritivas, como a utilitarista, pode ser uma grave deturpação.*

<sup>14</sup> Ferrer, A.T.F. "La evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión" in Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, RJ. vol.7 (jan/mar 1999) n.22; p25-46

*A qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema dos grupos humanos. Assim, construir o conceito de qualidade educativa, que inclui de forma combinada critérios de excelência, cientificidade e relevância social, diferente contudo de outros conceitos como de orientação mercadológica ou economicista, é uma tarefa a ser cumprida pela comunidade universitária, embora sempre em consensos coletivos. Esses conceitos e critérios devem ser públicos e claros, de forma que a avaliação não se perca de seus objetivos, nem conceba interpretações reducionistas e enviesadas." (Dias Sobrinho; 1.996:22)<sup>15</sup>.*

## PARTE I OFICINAS DE TRABALHO

### I. INTRODUÇÃO

As Oficinas de Trabalho inseridas no rol que compôs a programação do evento "*Projeto Pedagógico: para quem?*" tiveram como objetivo fundamental, refletir sobre temas considerados importantes e que gravitaram em torno do eixo "indicadores de qualidade do ensino de graduação", das quais participaram professores, alunos e ex-alunos, bem como funcionários da PUC-Campinas.

As temáticas das Oficinas de Trabalho foram abordadas tendo como fio condutor a reflexão sobre as atividades docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, partindo do pressuposto que

*"O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um seguidor fiel de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis conseqüências de suas práticas." (Sacristán, Pérez Gómez; 1998:10)<sup>16</sup>*

<sup>15</sup> Dias Sobrinho, José "Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos" in Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior RAIES; Campinas; SP. n.º 1; ano I; (jul/96) p15-24.

<sup>16</sup> Sacristán, J. Gimeno e Pérez Gómez, A.I. "Comprender e transformar o ensino" [do original *Comprender y transformar la enseñanza*; Espanha; Ediciones Morata; 1996] (trad. Emani F. da Fonseca Rosa); Porto Alegre, RS. Editora Artes Médicas Sul Ltda. 4ª Ed. 2000 (396p)

Desta forma, com o propósito de deflagrar este processo de discussão coletiva em cada uma das oficinas de trabalho, foram elaborados pela equipe da COGRAD textos instigadores relativos às temáticas propostas, entregues àqueles que delas participaram.

Tendo como mediadores orientadores pedagógicos da COGRAD e das demais coordenadorias envolvidas, os docentes e discentes realizaram debates abertos nas oficinas, possibilitando ampla discussão dos temas principais estabelecidos. Destas discussões resultaram os trabalhos coletivos, contendo formulação de propostas, apresentação de comentários e sugestões com variada gama pedagógica.

## II. OFICINA 1

### “ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM”

#### 2.1 – Ementa e mediação

Com o tema *Articulação Teoria/Prática no processo de Ensino/Aprendizagem*, a Oficina 1 foi planejada tendo como ementa “refletir para além da postura tradicional de separação rígida dos aspectos teóricos e práticos do conhecimento, tentando alcançar a compreensão da sua indissociabilidade na práxis.” A mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento (COGRAD) e Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (COGRAD)

#### 2.2 - Introdução<sup>17</sup>

Num determinado momento da história da humanidade surgem, com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios, os embriões do conhecimento teórico e formam-se as categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. A necessidade do homem transformar a natureza e não

<sup>17</sup> Texto elaborado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas, a partir do conteúdo da obra *Filosofia da Praxis*, de Adolfo S. Vazquez, especialmente do capítulo II da segunda parte: *Unidade entre teoria e prática*

apenas observá-la foi a causa do surgimento da atividade teórica. A teoria, porém, não corresponde apenas às exigências e necessidades de práticas já existentes. Se assim fosse, não poderia adiantar-se a elas e, portanto, influir em seu desenvolvimento. Observa-se então mais um tipo de relação entre teoria e prática, qual seja: relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe ou existe em formato embrionário.

Constata-se que as relações entre prática e teoria são de unidade e não de identificação, isto é: são duas formas de comportamento do homem em face da realidade, as quais se desenvolvem em estreita unidade. A atividade teórica totalmente desvinculada da prática é discurso vazio e a prática completamente desprovida de teoria é ativismo irrefletido. A questão da unidade entre elas só pode ser formulada com justeza quando se tem presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, orientada por determinada finalidade. Esta unidade se revela na práxis.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática: tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode-se separar um do outro. Da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só não é *práxis*, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto (como é o caso do ninho feito pelo pássaro) quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente desta atividade. A práxis apresenta, necessariamente, dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade da consciência do sujeito e, por outro lado, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que ele executa sobre uma determinada matéria existem independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podendo ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos.

O resultado ideal (finalidade) projetado não pode deixar de dominar no processo prático. Por isso a consciência tem que estar constantemente alerta às exigências imprevistas do processo objetivo de realização. Isto significa que a consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo ou modelo ideal imutável. O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência. Este vai-e-vem entre os planos teórico e prático se mantém se a consciência se mantiver ativa ao longo de todo o processo prático. Deste modo, ajustando-se mutuamente uma a outra, e avançando por caminhos diferentes em

direção ao final do processo, de hipótese em hipótese (atividade teórica) e de experiência em experiência (atividade prática), ambas convergem no produto objetivo ou resultado real. É, portanto, na *práxis* que fica demonstrada a unidade entre o teórico e o prático.

### 2.3 – Síntese das discussões

#### Pressupostos:

- A Universidade propicia a *práxis* por meio da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- No processo de ensino/aprendizagem, a teoria e a prática não podem se apresentar de maneira fragmentada;
- diálogo entre os docentes procurando articulação entre as disciplinas teóricas e práticas
- Há a necessidade de problematizar a questão da nomenclatura de disciplinas teóricas e práticas e as implicações administrativas, principalmente com relação à modulação de estudantes por classe;
- Necessidade de compromisso dos docentes com o projeto pedagógico, mas sem responsabilizá-lo por todo o processo de articulação teoria e prática
- Discutir a estrutura organizacional para problematizar e pensar como esta influencia, contribui ou impede a articulação entre teoria e prática.

### 2.4 - Indicadores de qualidade para ensino de graduação:

Considerando que cada área de atuação na PUC Campinas apresenta peculiaridades na forma de implementar a relação teoria-prática na composição e operacionalização de seus currículos, destacamos como indicadores de qualidade para o ensino de graduação na questão da articulação teoria-prática no processo de ensino/aprendizagem:

- **currículo** é que vai garantir a articulação, quer em termos de concepção como de operacionalização.
- As **disciplinas práticas devem se constituir eixos nos currículos** que querem garantir a relação com as disciplinas teóricas que por sua vez garantiriam o enriquecimento e permitiriam novas articulações.
- A **formação do professor**, que hoje é o ponto de entrave nesta articulação, exige do docente a identificação da teoria que está mediando sua prática.

- A distinção dos valores atribuídos às disciplinas práticas e teóricas favorece o distanciamento entre elas: a **integração entre professores e conteúdo** pode ser considerada uma forma de superação desta separação.
- **Teoria e Prática devem aproximar-se**, relacionar-se, mas não podemos esquecer que têm identidades diferentes.
- A **avaliação**, da forma que tem-se realizado, tem contribuído para a valorização dada pelo aluno para as disciplinas teóricas, pois contempla um produto objetivo (prova) e as práticas permitem manipulação subjetiva.
- Dificuldade que o professor apresenta no acompanhamento da prática que é condição necessária para a realização deste tipo de atividade (**modulação 1/20**).
- O papel do **professor como mediador** na relação teoria-prática é determinante para que ela se efetive.
- Diferentes formações dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento que são confrontados com as diferentes condições dos alunos que chegam à Universidade;
- O material didático (multimídia, etc..) pode influir na facilitação (ou não) da relação teoria-prática;
- A metodologia do professor é determinante para se atingir uma relação mais próxima entre a teoria e a prática;
- A extensão e a pesquisa são condições importantes para o aluno do noturno na relação teoria-prática.

### III - OFICINA 2

#### “AVALIAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM INOVADORAS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO”

##### 3.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*AVALIAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM INOVADORAS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO*”, a Oficina 2 teve como ementa a “reflexão sobre experiências inovadoras

em avaliação do ensino/aprendizagem e construção de princípios que espelhem esses tipos de experiências, considerando o Projeto Pedagógico do curso.” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento (COGRAD) e Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Sueli de Fátima Sampaio (ENFERMAGEM)

### 3.2 - Introdução<sup>18</sup>

A avaliação é parte integrante do processo de formação uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise de aprendizagem dos futuros profissionais, de modo a fortalecer seu percurso e regular as ações de formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do profissional em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível promover o exercício da metacognição, que implica em conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. O domínio sobre os processos de apropriação de conhecimentos de cada um permite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo o grupo de alunos possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.

Tendo a atuação de qualquer profissional natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho

<sup>18</sup> Elaborado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas, este texto foi adaptado do item 5.2.4, Concepção de avaliação, constante da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, elaborada pelo MEC

coletivo têm importância igual a das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados em um contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações de trabalho consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acionar estes conhecimentos e de identificar e buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

### 3.3 – Síntese das questões debatidas:

- **Diferentes posturas hoje existentes diante da avaliação:**
  - avaliação não é punição;
  - avaliação deve visar primordialmente: atribuir notas, classificar, aprovar/reprovar.
- **Finalidades da avaliação:**
  - possibilitar ao aluno tomar conhecimento de lacunas na sua aprendizagem, e, junto com o professor desenvolver estratégias de retomada dos pontos e aspectos nos quais tem dificuldades;
  - permitir ao professor o exame de sua atuação didática, levando-o a refletir e tomar decisões sobre aspectos do processo ensino/aprendizagem que não se apresentaram satisfatórios.

- **A avaliação deve:**
  - ser contínua;
  - estar em sintonia com os objetivos a serem alcançados, com os conteúdos trabalhados e com a metodologia adotada;
  - ser de conhecimento dos alunos, quanto aos critérios, métodos e momentos, desde o início do curso;
- **A avaliação pode ser realizada:**
  - individualmente;
  - coletivamente;
  - por disciplina;
  - por conjunto de disciplinas, isto é, integrada;
- **Dificuldades que se apresentam:**
  - classes numerosas;
  - regime semestral que não possibilita muitos momentos para avaliação;
  - falta de preparo de alguns professores para operacionalizar a avaliação e para interpretá-la quanto a sua utilização.
- **Outras questões:**
  - o importante não é a quantidade de conteúdos memorizados pelo aluno, mas sim o como ele utiliza o que aprendeu;
  - como avaliar as competências e como identificá-las;
  - importância da existência de diferentes instrumentos de avaliação para diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem;
  - é preciso ter coragem para ousar e voltar atrás e reconhecer os erros, e saná-los.
  - atualmente o foco da reflexão sobre a avaliação está centrado apenas na atuação de cada professor.
- **A avaliação deve estar apoiada em três pilares:**
  - Projeto Institucional, que deve oferecer diretrizes e apoio para o processo de avaliação do ensino/aprendizagem;

- Projeto Pedagógico do curso, que define as diretrizes específicas com base nos objetivos do curso, perfil do aluno a ser formado e articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares;
- Corpo Docente, que elabora o projeto de ensino, traçando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

#### IV - OFICINA 3 “EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS NA DINÂMICA CURRICULAR”

##### 4.1 – Ementa e mediação

Com o tema “EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS NA DINÂMICA CURRICULAR”, a Oficina 3 teve como ementa a “reflexão e análise do ponto de vista da horizontalidade, portanto, dos relacionamentos entre os conteúdos dos componentes curriculares do mesmo semestre e no sentido da verticalidade, ou seja, da seqüência e coerência dos mesmos entre os semestres, levando em conta os objetivos do curso e tendo o trabalho coletivo como pressuposto indispensável” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maria Márcia Sigrist Malavazi (COGRAD) e pela Prof<sup>a</sup>. MSc. Margarida Montejano da Silva (PEDAGOGIA)

##### 4.2 - Introdução<sup>19</sup>

Muitas vezes a organização curricular é vista como sinônimo da relação restritiva do conteúdo com as disciplinas e essas, por sua vez, são organizadas de forma a não permitirem uma análise crítica mais aprofundada, por parte dos alunos e professores. Algumas das conseqüências dessa equivocada visão de currículo podem ser: a desarticulação das disciplinas, através da fragmentação dos conteúdos, a inadequação das mesmas às necessidades dos alunos e o “isolacionismo” entre o corpo docente. Para contrapor-se a este caminho, a efetivação de um trabalho coletivo, princípio e categoria fundamental do Projeto Político

---

<sup>19</sup> Texto elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Márcia Sigrist Malavazi Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas

Pedagógico, pode ser viabilizado e anunciado através de experiências integradoras nas instituições de ensino superior, refletindo a forma de trabalho adotada pelos elementos que integram o Projeto Pedagógico da Universidade.

Para refletirmos sobre as possibilidades de experiências integradoras na dinâmica curricular, apresentamos algumas questões iniciais que não exigem respostas, apenas objetivam auxiliar o início do aprofundamento dessa temática, como requisito de indicador de qualidade no ensino de graduação.

- 1) Quando se evidencia que as experiências são integradoras da dinâmica curricular?
- 2) Quando, pretensamente, as pessoas chamam as experiências de integradoras?
- 3) Quais os princípios que caracterizam uma experiência integradora?
- 4) Quando acontecem as experiências integradoras?

#### **4.3 - Aspectos gerais da discussão**

- a viabilidade de experiências integradoras;
- as características/evidências de uma experiência integradora;
- levantamento de algumas propostas de viabilização para uma experiência integradora

#### **4.4 - Principais propostas discutidas**

- criação de espaço e tempo definidos para reuniões institucionais integrando docente e discente;
- política de avaliação do fazer docente;
- política da Direção da Faculdade para propiciar e agilizar a prática de experiências integradoras;
- espaço na biblioteca para discussão e trabalhos de alunos em grupo
- elaboração de temas para atividades integradoras no nível de integração das disciplinas horizontal, vertical e extra-muros;
- articulação das disciplinas para a construção do conhecimento;
- criar mecanismos para estimular/sensibilizar mais docentes e alunos que não são receptivos à propostas pedagógicas inovadoras.

#### 4.5 - Conclusões

As experiências integradoras acontecem quando as ações coletivas do docente e discente estão articuladas à construção do conhecimento mediante a participação de ambos em espaços coletivos.

Os indicadores de evidência de experiências integradoras devem extrapolar os limites do conteúdo estabelecido e envolver o aluno na comunidade, aproveitando a sua vivência, com apoio de um tema gerador, planejado e executado em uma comunidade.

### V - OFICINA 4

#### “SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM CURRÍCULOS SEMESTRALIZADOS”

##### 5.1 – Ementa e mediação

Com o tema “SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM CURRÍCULOS SEMESTRALIZADOS”, a Oficina 4 teve como ementa a “identificação e seleção dos itens essenciais ligados a cada componente curricular, tendo como parâmetros norteadores os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do curso. O trabalho coletivo e a interdisciplinaridade como constituintes indispensáveis para possibilitar a integralização do conjunto de conhecimentos necessários à formação do aluno.” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maria Márcia Sigrist Malavazi (COGRAD) e do Prof. MSc. Durval Muniz de Castro (CEA).

##### 5.2 - Introdução<sup>20</sup>

Como sabemos, a organização do ensino superior vem sofrendo importantes modificações nos últimos anos, decorrentes da necessidade de adaptação e atendimento à novas exigências externas. Uma delas é a mudança do currículo anual para o currículo semestralizado que vem exigindo dos profissionais da educação um grande esforço no sentido de repensarem, no nível do planejamento, sua prática docente e as decorrências dela para o aluno e a instituição.

<sup>20</sup> Texto elaborado pela Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maria Márcia Sigrist Malavazi Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas

Assim, algumas questões estão postas com a intenção de auxiliarem a reflexão do grupo, exercício tão necessário ao ambiente acadêmico.

Desta forma, não há necessidade de se obter respostas acabadas para as mesmas, mas da reflexão poderão surgir subsídios que explicitarão até onde ou em que condições a seleção e a organização de conteúdos em currículos semestralizados contribuirão para a melhoria da qualidade de ensino de graduação.

- 1) Quais as dificuldades que se apresentam ao professor que precisa reorganizar seus conteúdos para atender um currículo semestralizado?
- 2) Que concepção de educação deve perpassar a seleção de conteúdos para um currículo semestralizado?
- 3) Como os conteúdos devem ser selecionados e reorganizados visando compor um currículo semestralizado?
- 4) O que deve ser levado em conta, pelo professor na reorganização de conteúdos para currículos semestralizados?
- 5) Quem define a seleção e a organização de conteúdos para a composição dos currículos no ensino de graduação?
- 6) Qual o papel do Projeto Político Pedagógico na seleção e organização de conteúdos em currículos semestralizados?
- 7) Como os objetivos do Projeto Pedagógico podem se constituir em parâmetros norteadores para a seleção e organização de conteúdos com vistas a atenderem a currículos semestralizados?
- 8) Como a qualidade de ensino de graduação pode estar comprometida com um currículo semestralizados?
- 9) Como a qualidade de ensino de graduação pode estar garantida na seleção e organização de conteúdos para currículos semestralizados?

### 5.3 - Contextualização

A semestralidade é uma realidade inexorável à Universidade. O objetivo da oficina foi debater os impactos causados desta nova estrutura e quais as perspectivas futuras para os cursos semestrais. É necessário ressaltar que a oficina, aberta à comunidade universitária,

contou com a participação de professores de vários centros e faculdades, com tempo de serviços prestados a esta Universidade, além de novos professores. A presença de alunos na oficina, também foi significativa. O conjunto dessas diferentes visões dos participantes envolvidos na oficina trouxe um ganho substancial ao debate.

#### 5.4 - Eixos norteadores da oficina:

##### Os problemas da semestralidade:

###### a. quanto à universidade:

- apesar da semestralidade ser um fato concreto, a universidade ainda vive sob uma filosofia anual;
- o fato de não haver ingresso de alunos nem o oferecimento de disciplinas a todo o semestre corroboram esta afirmação;
- no que concerne ao oferecimento das disciplinas, muitos alunos sentem-se prejudicados, pois uma eventual dependência num período acarretará a integralização do crédito somente no ano seguinte.

###### b. quanto ao professor:

- a semestralidade impõe uma carga maior de trabalhos, provas e exercícios como sendo uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso;
- há uma seleção maior do conteúdo, que resulta muito sintético;
- não há possibilidades de revisão dos conteúdos anteriores de matéria em que existam pré-requisitos sob pena de comprometer os conteúdos obrigatórios à disciplina.

###### c. quanto ao aluno:

- existe um pequeno espaço entre as avaliações o que dificulta a recuperação caso haja insucesso em uma delas;
- criam-se rotinas cada vez mais intensas de provas o que faz com que o aluno entre o período de uma prova e outra, deixe de se empenhar aos estudos, buscando estudar apenas na véspera das provas, trazendo perdas de conteúdo para o mesmo.

5.5 - O currículo semestral: quem planeja, quem implementa, quem cumpre e para quem serve:

A elaboração e implementação de currículo semestral devem seguir algumas diretrizes:

- o projeto político pedagógico da Universidade na qual está amparada por valores humanistas;
- deve, na medida do possível, estar voltada também para as demandas de mercado, visando uma absorção destes profissionais na sociedade;
- o currículo deve cumprir as exigências do MEC e estar em consonância aos temas abordados no Exame Nacional de Cursos.

Para que sejam alcançados melhores resultados, o planejamento do currículo semestral, portanto, deve agregar as três diretrizes citadas, e ser elaborada por um conselho dentro das faculdades e dos centros. Cabe ao professor sugerir métodos de trabalho que melhor se adequem ao conteúdo programático. Não foi detectada forma de trabalho dos alunos para contribuir ao processo, pois foi identificada uma falta de maturidade para tal decisão.

### 5.5 – Conclusões

Como criar alternativas a este novo cenário que busque a melhoria dos cursos semestrais? A solução é a criação de atividades extraclasse, desenvolvendo as potencialidades dos alunos para a pesquisa, organização de seminários, colóquios e *workshops*.

## VI - OFICINA 5

### “ESPAÇOS FÍSICOS COMO ELEMENTOS INTEGRADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO”

#### 6.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*ESPAÇOS FÍSICOS COMO ELEMENTOS INTEGRADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO*”, a Oficina 5 foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Wilson Ribeiro Santos Jr. (FAU) tendo como ementa analisar “a concepção, a materialização e o uso do espaço físico como elemento de dinamização e viabilização do Projeto Pedagógico do curso.”

## 6.2 – Resumo da discussão

A oficina discutiu a importância do ambiente no processo de formação acadêmica, visando explorar as potencialidades dos espaços físicos como elementos dinâmicos e integradores do Projeto Pedagógico do curso. As abordagens partiram de uma visão consensual de que a existência de espaços físicos novos ou recuperados não se constituem, por si, em parâmetros ou indicadores de qualidade do curso.

Os espaços físicos ganham significação e contribuem como ambiente formativo para a integração e identidade dos cursos, centros e da própria Universidade se o projeto pedagógico estimular e promover uma vivência plena nos processos de ensino, pesquisa e extensão.

## 6.3 - Conclusões

- o foco central da oficina apontou a necessidade urgente de resgatar, na estruturação atual da Universidade, o convívio e a participação em suas várias dimensões;
- os espaços físicos devem ter como prioridade, além de responder às demandas específicas ou singulares de cada curso, oferecer ambientes de convívio, de trocas de experiência e de pluralidade e convivência com a diversidade;
- desta forma, será possível, ao mesmo tempo resgatar a identidade necessária para a coesão interna de cada curso e propiciar ambientes adequados de integração na escala dos novos centros, condição necessária para uma vivência universitária estimulante, voltada para o aprendizado da diversidade e para o exercício da ética e da cidadania.

## VII - OFICINA 6

### “A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ALUNO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO”

#### 7.1 – Ementa e mediação

Com o tema “A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ALUNO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO”, a Oficina 6 teve como ementa a “reflexão sobre a incompatibilidade entre

as práticas pedagógicas cerceadoras de iniciativas e de atitudes de descobertas próprias do ser humano e o desenvolvimento do processo de construção da autonomia intelectual do aluno.”, e foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei (COGRAD) em conjunto com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (COGRAD), tendo como relatora a Prof<sup>a</sup>. Dulce Adélia Adorno-Silva (CLC)

## 7.2 – Introdução <sup>21</sup>

A organização do trabalho pedagógico nas escolas de nível superior, a despeito de todas as contínuas modificações sociais, econômicas, culturais e ambientais ocorridas e em ebulição, persiste em valorizar a transmissão de um conjunto de informações previamente estruturadas sob a forma de um currículo, como sendo condição necessária e suficiente para o atendimento das demandas do ensino e, em decorrência, da sociedade. Esta organização rígida e estratificada faz com que o ensino se volte apenas para a parte do fenômeno educacional referente à informação, em detrimento dos demais aspectos pedagógicos do processo e relativos à formação propriamente dita, formação esta vista como fruto de uma contínua aprendizagem de construção histórica e, portanto, voltada para a construção da autonomia intelectual do aluno.

Se o que se busca é a formação humanística dos alunos, os conhecimentos técnicos a serem trabalhados, independentemente da área das ciências que esteja sendo abrangida ou estudada, devem estar imersos nos valores sociais e princípios éticos que norteiam o projeto pedagógico da instituição. É importante salientar que o que se pretende é formar um profissional com qualidade, a qual será avaliada não mais em termos da quantidade de informações ou conteúdos armazenados/memorizados, mas acima de tudo em termos da construção da autonomia intelectual do aluno e de sua capacidade de articulação e de interconexão com os fatos sociais.

A capacidade de articulação entre os diversos saberes pode auxiliar a formação da autonomia intelectual do aluno, e é construída a partir de uma organização do trabalho pedagógico que privilegie sua inserção nas dimensões humana, social e relacional em conjunto com as de natureza técnica específica de sua área. Desta forma, estará sendo

---

<sup>21</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei, Orientador Pedagógico COGRAD PUC-Campinas

possibilitado que o egresso construa suas competências ao longo de seu período escolar para o atendimento não só das exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e volátil, mas também às necessidades da sociedade em que se acha inserido.

E, como organizar o processo ensino/aprendizagem e que estratégias poderão ser utilizadas para que a aula possibilite ao aluno aprender de maneira mais autônoma e menos colada no professor? Esta e outras questões poderiam ser postas:

1. O professor tem concepção clara sobre como a aprendizagem ocorre, ou seja, quais são as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou, em outras palavras, como o conhecimento é construído?
2. Em que consiste a autonomia intelectual?
3. Quais as estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitam esta construção?

### 7.3 - Temas discutidos

O início do debate foi dimensionado pelo ponto de vista de que a formação do estudante deve levar em conta a formação humanística que é apresentada como pano de fundo, ou seja, o fundamento da educação na Universidade. Por isso, o professor que elabora seu planejamento, precisa assumir essa dimensão, a fim de que tenha clareza na orientação que irá proporcionar aos alunos, pois, assim terá condição de ter clareza em relação aos objetivos traçados. Essa atitude demonstra a intencionalidade da prática pedagógica.

Quando chegam à Universidade, os estudantes egressos do Ensino Médio, rompem com os limites da estrutura escolar vivenciados e acabam por cair em outro extremo, pensando que na Universidade, tudo é permitido. Portanto, faltam já no início do curso orientações sobre as propostas da Universidade e sobre que caminhos poderão percorrer na instituição.

Diante disso, o que significa autonomia intelectual?

Sabe-se que o contexto com que os estudantes se deparam, representa a heteronomia intelectual, apresentando grande distância entre o discurso e a prática. A maneira de se proceder à integração entre ambos, é a construção coletiva do conhecimento.

Constata-se também que o estudante vem para a Universidade com pequeno contingente de conhecimento adquirido por meio de livros. Sua memória é curta, pois refere-se apenas às informações veiculadas pela tele-

visão. a memória, suporte do conhecimento, fica relegada a um segundo plano, o que dificulta a reflexão. Há pois necessidade de incentivar a leitura, por meio de vivência universitária que privilegie o espaço da Biblioteca.

Importa também, para a autonomia, considerar as condições ambientais, criando espaços onde estudantes e professores possam se encontrar, discutir, fora da sala de aula, isto é, o professor precisa ter disponibilidade para orientar os alunos.

#### 7.4 - Conclusões

Diante disso, faz-se necessário:

- repensar a concepção da Universidade, de professor e de ensino superior e a identidade político-profissional dos universitários (garantia de espaço para as organizações estudantis);
- nesse contexto, situa-se a discussão coletiva da carreira docente, o envolvimento de todos os participantes da comunidade universitária em todas as reflexões;
- outros aspectos importantes caracterizam-se pela necessidade de aproximar ensino e pesquisa (que atende a um número bastante reduzido de estudantes) e ampliar a participação dos alunos por meio da melhoria dos esquemas de comunicação e divulgação dos eventos;
- outro ponto fundamental consiste em debater o limite da Universidade enquanto instituição de educação e formação, e a sua atuação no mercado, visto que estão presentes atualmente dois discursos diferentes: o da educação e o do mercado, gerando uma relação de utilitarismo entre professor e aluno, negando o princípio da missão da Universidade que reúne a investigação, o ensino e a extensão, baseados nos princípios do Cristianismo.
- todas as relações, reflexões e ações devem ser perpassadas pela ética.

### VIII - OFICINA 7 “FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA”

#### 8.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA*”, a Oficina 7 teve como ementa “*refletir e sistematizar sobre a*

*importância do trabalho pedagógico que leve em conta diferentes espaços e oportunidades possibilitadores de construção do conhecimento, autonomia intelectual e formação acadêmica que não se restrinjam à sala de aula, tais como: biblioteca, laboratórios, Seminários, Congressos, Conferências, Simpósios, entre outros"* e foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei (COGRAD) em conjunto com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabete Adorno de Araújo (MATEMÁTICA)

## 8.2 - Introdução<sup>22</sup>

Educar implica reflexão, cognição, complexidade, transdisciplinaridade e o compartilhar de momentos e ações pedagógicas, e a participação de educadores e educandos em eventos de natureza didático-pedagógica possibilita que suas compreensões sobre as atividades de ensino/aprendizagem sejam aliviadas das angústias naturais relativas às pressões advindas da formação técnica na graduação. Para o educador, possibilita ainda posicioná-lo face às práticas pedagógicas correntes e inovadoras, além de suas fundamentações metodológicas, e aos problemas decorrentes das experiências vivenciadas em outros centros de conhecimentos. A reflexão sobre informações, posturas, conhecimentos, tecnologias, sobre visões de mundo, será em grande parte realizada a partir da apreensão de novos conhecimentos ou da reavaliação dos anteriormente construídos, e para tanto, se faz necessária a interação profissional - interna ou externa à sua especialidade.

A troca de experiências realizadas em eventos fora da sala de aula, permite aos sujeitos olhar diferentes fatos com os olhos dos outros, e assim, a participação dos educadores e educandos em ambientes externos à universidade, especialmente em seminários, fóruns, congressos, simpósios e conferências, propicia a criação de espaço intercessor das inúmeras vivências pessoais, profissionais e o inter-relacionamento dos valores culturais, éticos e sociais, constituindo-se em espaços-tempo altamente agregadores para todos, desvelando novas fronteiras de conhecimentos a serem alcançadas e transpostas. Permitir a criação de espaços coletivos nos quais possa discutir, refletir, produzir seus saberes e os seus valores, e a proposta de capacitação e de formação continuada através de processo participativo propicia momentos

---

<sup>22</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei Orientador Pedagógico COGRAD PUC-Campinas

privilegiados para que o professor e seus alunos saiam do isolamento da sala de aula, permitindo ao primeiro desvestir-se do manto do saber e de suas relações de poder que subjazem naquela instância, impulsionando-o a discutir com seus pares, suas atuações docentes, e indicando aos alunos que a escola não é a única instância onde a aprendizagem ocorre.

A aula universitária realizada em ambientes ditos “não convencionais” (ou, aquelas não restritas apenas aos espaços físicos tradicionalmente destinados às aulas), transforma-se em ponto de construção e de encontro de saberes diferentes, potencializando as oportunidades de ensino e pesquisa, congregando os sujeitos da ação em comunidades retroatuantes e interativas. Os espaços destinados aos laboratórios, bibliotecas (reais e/ou virtuais), seminários, simpósios, congressos e ainda o relacionado à Internet, assumem novas dimensões que favorecem novas oportunidades enquanto possibilitadores de construção de conhecimentos, e especialmente, de emancipação e autonomia intelectual, não só para os alunos como também para os educadores.

Neste sentido, podem ser postas várias questões:

1. Como entendemos a formação acadêmica para além da sala de aula?
2. Esta questão atravessa o Projeto Pedagógico do curso?
3. Que condições os cursos podem propiciar para essa formação acadêmica, visando incentivar os alunos a participar de eventos tais como:
  - Semanas de estudos;
  - Simpósios, Palestras, Mesas-redondas;
  - Atividades culturais, Congressos.
4. Em que medida tais participações podem ou não vincular-se às práticas curriculares do curso?

### 8.3 - Discussão

A formação para além da sala de aula passa, obrigatoriamente, por uma postura política institucional, estabelecendo e definindo as instâncias internas para que tal postura seja, de fato, favorecida, cujos processos decisórios sejam menos burocratizados e mais ágeis. Há necessidade de mudança de paradigmas, criando ou estabelecendo, das atuais estruturas existentes, aqueles canais efetivos de integração.

Nesse sentido entendemos que devem ser oportunizadas atividades que propiciem novas formas de participação, entre as quais:

1. no âmbito dos Centros Universitários: é necessária a articulação dentro de cada um dos Centros para que essas atividades realmente sejam dinamizadas;
2. os inúmeros eventos internos devem estar presentes no Calendário Acadêmico da Universidade, visando a participação da comunidade, especialmente com relação à:
  - 2.1. Semana de Estudos com a participação, na "comissão organizadora" de alunos e professores;
  - 2.2. Encontro de Iniciação Científica deve ser ampliado, reunindo a produção interna e externa (de outras Instituições), dando visibilidade à pesquisa interna e possibilitando a troca de conhecimento com outras realidades. Produção de um Caderno de Resumos oficial da Universidade;
  - 2.3. Semana dos Calouros como um espaço de significação do projeto pedagógico de cada Faculdade, enfocando, entre outros aspectos, a formação para além da sala de aula;
  - 2.4. Eventos para integração social de professores, funcionários e alunos.
3. Eventos Externos com a participação de professores e alunos programados com antecedência, dando condições para a efetiva participação em dois eventos anuais.

#### 8.4 - Conclusões

É importante implementar e motivar docentes e discentes para participação em variadas atividades pedagógicas, por intermédio de medidas administrativas, entre as quais:

- **incentivo aos eventos internos e externos**, definindo formas de pagamento de atividades extras e/ou externas, bem como incorporar estas participações nos tempos curriculares dos discentes;
- **propiciar espaços físicos e organizacionais adequados para eventos;**
- **valoração dos profissionais da Instituição:** sempre, quando possível, ater-se aos valores e competências dos profissionais da própria Instituição

Ressaltamos que dentro dessa política de formação acadêmica para além da sala de aula, devem perpassar o uso da Biblioteca, o incentivo à criação e ao fortalecimento de "Empresas Júnior", programas

de extensão, educação continuada e educação à distância, como parte integrante do Projeto Pedagógico da Universidade.

**IX - OFICINA 8**  
**“MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TCC, COMO**  
**POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS**  
**NA GRADUAÇÃO”**

**9.1 – Ementa e mediação**

Com o tema *“MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TCC, COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA GRADUAÇÃO”*, a Oficina 8 teve como ementa a “reflexão sobre a contribuição destas experiências com vistas a melhoria da formação profissional”, e foi organizada e mediada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Maria Pompeo de Camargo (CGP-PUCC) com a colaboração da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Guzzo (PSICOLOGIA), tendo sido relatoras das discussões a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice A. Garcia (MEDICINA) e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luíza Cruz (FARMÁCIA)

**9.2 - Introdução<sup>23</sup>**

**MONITORIA**

A monitoria, por envolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas - de ensino, pesquisa e/ou extensão - possibilita ampliar a participação e responsabilidades de alunos e professores, quanto ao desenvolvimento do currículo e a produção do conhecimento em cada curso. Contribui, ainda, para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, favorecendo a integração dos conteúdos de um mesmo curso, ou entre diferentes cursos, valorizando o papel dos professores e dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. (Série Acadêmica, 9: 1998) Pensar a formação do monitor, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

<sup>23</sup> Texto elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Maria Pompeo de Camargo, Coordenadora da Coordenadoria Geral de Pesquisa - PUC-Campinas.

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com atividades de monitoria na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

## ESTÁGIO

"Às vezes, nós tínhamos medo de olhar para fora e pensar de fora para dentro, com aquele receio de nos amarrarmos a um mercado de trabalho e voltarmos àquela idéia de que a Universidade estaria se submetendo ao mercado. Parece que hoje estamos mais tranquilos com relação a este ponto e sabemos que nossa autonomia universitária não se perde pelo fato de nós considerarmos a realidade do lugar onde o nosso aluno vai exercer sua profissão e quais são atualmente as exigências que este perfil profissional apresenta numa sociedade de aprendizagem." (Masetto, in Série Acadêmica, 11: 1998) Para que o estágio seja incorporado ao currículo e seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, como um canal de troca entre o saber acadêmico e o saber da experiência, é fundamental um repensar permanente sobre o lugar a ele destinado no ensino de graduação. Pensar a formação do estagiário, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com atividades de estágio na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tomar-se cientista não é uma questão de vocação natural, mas um fato cultural supondo, necessariamente, todo um processo de aprendizagem, de formação de hábitos e de mentalidade sobre o ser cientista e o fazer ciência. "Prática de pensar a prática" (P. Freire, 1978) O desenvolvimento da atividade de pesquisa por universitários pode ser realizada através de programas oficiais de IC, como também enquanto atividade curricular (Bariani, in Série Acadêmica, 8: 1998) A formação científica do futuro profissional tem por finalidade focalizar as contribuições, limites e perspectivas da IC, como projeto de estímulo à produção de um conhecimento próprio, a fim de alcançar uma prática profissional com maior competência científica e legitimidade social. Pensar a formação do cientista, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com a IC na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

### **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC**

A monografia designa um tipo especial de trabalho científico. Considera-se monografia aquele trabalho que reduz sua abordagem a um único assunto, a um único problema, com um tratamento especificado. O trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático. (Severino, 1996). Dependendo do nível em que se encontra o estudante, dos objetivos do curso e do próprio trabalho, ele poderá não atender a todos os quesitos do trabalho monográfico. Não se exige originalidade nestes trabalhos: são geralmente recapitulativos, com sínteses de posições encontradas em outros textos ou outras pesquisas. O que qualifica este tipo de trabalho é o uso correto do material preexistente, a maneira adequada de tratá-lo para que traga alguma contribuição à aprendizagem. (idem) Pensar a formação do graduando, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com os TCCs na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

### **9.3 – Discussões**

#### **a. Monitoria**

Partindo de conceitos extraídos da Série Acadêmica 9 (1998), constatou-se a necessidade de rediscussão do caráter desta atividade. Mesmo com os reforços realizados naquele momento observa-se uma certa "confusão" entre a iniciação científica e a monitoria. Buscando distinguir cada atividade traçamos um paralelo colocando a monitoria com o enfoque no ensino, a iniciação na pesquisa e o estágio no serviço.

A monitoria envolve, assim, atividades eminentemente didático-pedagógicas. O monitor deve acompanhar, com o professor, todo o processo de planejamento pedagógico, da avaliação inicial da disciplina,

sua programação, desenvolvimento, e avaliação cognitiva e conceitual dos alunos. Enquanto iniciação na carreira docente, o monitor não é um "auxiliar", cumpridor de tarefas, mas um colaborador.

Como apontado no documento referido, o monitor pode ainda *"contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, favorecendo a integração de conteúdos de um mesmo curso, ou entre diferentes cursos (...)"* (Série Acadêmica 9;1998)

Como sugerido pelo grupo, a monitoria deve ser incluída no plano (programa) da disciplina, discriminando-se as atividades do monitor.

Uma dificuldade apontada foi a da impossibilidade de acompanhamento direto das aulas, pois o aluno não deveria descumprir suas atividades curriculares, mas isto não impede o exercício de colaboração em todas as demais etapas da atividade pedagógica.

#### b. Estágio

Tivemos maior dificuldade de discussão deste tema. Partimos também de alguns trechos da Série Acadêmica 11 (1998), e fizemos uma rodada no grupo, na qual constatamos a grande diversidade de situações e problemas relacionados à esta atividade.

Cada curso tem sua especificidade na dependência de seu projeto pedagógico, sua história, inserção na comunidade e perfil docente. Tendo relação com as atividades de extensão, ação comunitária e pesquisa, os estágios apresentam-se enquanto "marca" da PUC-Campinas, qualificando seus cursos de graduação. Entretanto, faz-se necessária e premente a rediscussão deste tema pois ainda mantemos inúmeras dúvidas conceituais e problemas operacionais. No momento atual de implantação dos projetos pedagógicos, próximo à estes estágios, estes problemas estão agudizando. Entre as questões colocadas pelo grupo, destacam-se:

- a diferenciação entre atividades práticas em campo, ou extraclasse, que iniciam-se inclusive no primeiro período dos cursos, e o estágio propriamente dito. Este, conforme discutido, se limitaria àquelas atividades curriculares em campo (ou serviços), nos últimos períodos do curso, e de caráter profissionalizante (ou seja, de experimentação do exercício profissional);
- a diferenciação entre os estágios curriculares, os não curriculares e as atividades de extensão;

- a definição de campo de estágio, em que se incluem grande diversidade de instituições: os serviços próprios da universidade; os serviços públicos ou privados, quer conveniados ou integrados; empresas; organizações governamentais ou não; etc.
- papel do docente como imprescindível, já que tratam-se de atividades curriculares, mas que diferencia-se de curso a curso. Em alguns, o acompanhamento dos alunos, realiza-se de modo sincrônico e direto de cada aluno em todas as atividades, em outros à distância, mas em todos os cursos sendo atividades curriculares a responsabilidade é do docente. Coloca-se, de um modo geral, a dificuldade trazida pelas mudanças nas modulações as quais dificultam ou até impedem o acompanhamento dos alunos, levando a prejuízo docente e assistencial (grandes períodos de espera, acúmulo de alunos em espaços inapropriados, dificuldade locomoção, etc.). A busca da qualidade na intervenção está intimamente relacionada à qualidade do ensino e é de responsabilidade do professor e curso que isto ocorra, ou seja, devem-se buscar campos de estágio adequados e contribuir para a sua melhoria.
- as dificuldades de integração com os serviços e seus responsáveis que deveriam ser assumidas pelo docente da disciplina e direção dos cursos, que para isto devem ter condições de fazê-lo. Foi apontado por inúmeros professores a insuficiência do CIEE nesta tarefa, pois os estágios cumprem funções específicas de acordo com cada projeto pedagógico, diferenciando-se numa mesma instituição.
- a necessidade de se oficializar os acordos ou convênios entre a Universidade e cada uma destas instituições, definindo responsabilidades. Quase todos os campos de estágio atuais mantêm relacionamento informal com a Universidade funcionando como "acordo de cavalheiros" e por iniciativa de alguns docentes, o que pode comprometer a continuidade e efetivação dos projetos pedagógicos. Foram exemplificadas situações em que poderiam ser aferidos inadequadamente erros profissionais aos docentes, e outras em que os cursos e docentes delegam responsabilidades a terceiros não vinculados ao ensino, ou não acordados entre as instituições como colaboradores na docência.

A indicação do grupo é a de que a COGRAD indique comissões interdisciplinares para a discussão e resolução destas questões.

## X - OFICINA 9

## “PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO”

## 10.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO*”, a Oficina 10 teve como ementa “discutir o papel e o significado das ‘Práticas de Formação’, e foi organizada e mediada pelo Prof. José Donizeti de Souza(CPF-PUCC)

10.2 – Texto final das discussões<sup>24</sup>

A partir do ano de 2000, as diversas instituições de ensino superior tiveram que reformular os currículos de seus cursos, inserindo uma formação mais universal para os alunos. Na PUC-Campinas esses cursos ficaram conhecidos como Práticas de Formação.

As Práticas de Formação vêm agregar aos Projetos Pedagógicos das Faculdades uma qualidade mais abrangente, abrindo a visão dos profissionais do futuro, desenvolvendo seu potencial empreendedor e criativo.

O grande objetivo das Práticas de Formação é de promover uma formação integral aos alunos da Universidade, buscando desenvolver suas potencialidades em nível pessoal, acadêmico e profissional. Assim, são propostas atividades que abrangem diversas áreas: desportiva, cultural, artística, acadêmica, autoconhecimento, social, lingüística, técnico-científica e religiosa. As escolhas, realizadas pelo estudante dentre as atividades oferecidas ao longo de seu processo de formação, enriquecerão o currículo, tornando-o mais competente para um mercado competitivo e que exige um profissional capaz de resolver problemas, saber de suas capacidades e limites, se comunicar eficazmente, trabalhar em equipe e que tenha cultura geral.

As Práticas de Formação são ótimas e interessantes em sua idéia inicial, mas vemos que há desafios a serem superados: no começo

<sup>24</sup> Texto elaborado pelo Prof. José Donizeti de Souza, Coordenador da Coordenadoria de Práticas de Formação-PUCC

de todos os semestres, quando é aberto o período de inscrições para as Práticas, há alguns alunos descontentes e desanimados em ter que fazer algo que é fora do horário de aulas e deve ser feito como se fosse uma imposição, uma vez que ele deve cumprir um número determinado de créditos até o fim do curso. Para evitar complicações posteriores diversas, os alunos acabam muitas vezes fazendo uma Prática em que muitas vezes ficam desanimados e abatidos por não conseguirem vagas no que desejam. Dessa forma, uma atividade que poderia ser gratificante e positiva para a formação do aluno, acaba se tornando algo totalmente estressante e complicado para o aluno.

As Práticas inserem-se numa visão renovada do currículo, vida universitária integrada, autonomia intelectual, conhecimento e condição humana multidimensionais e complexa, interdisciplinaridade, metodologias alternativas participativas, construção de conhecimento e de encontro com saberes diversificados. As atividades de Práticas de Formação constituem-se em componentes curriculares constantes da grade e se enquadram na categoria de atividades complementares e/ou suplementares destinadas a garantir a presença da formação humanista e integral do acadêmico.

Devemos considerar as Práticas sobre duas perspectivas: do professor e do aluno. Um professor da instituição deveria ser mais motivado a apresentar o seu trabalho fora de seu curso e ter a oportunidade de que sua atividade pudesse ser aproveitada por alunos de diversas áreas. Um aluno deve ter a chance de fazer uma Prática de Formação que realmente seja interessante para ele, tornando a atividade motivadora para que ele tenha realmente vontade em fazê-la. A Universidade deveria incentivar mais seus professores a começarem novas Práticas, abrir novos grupos das Práticas já existentes e se possível e viável para todos, haver uma diversificação nos locais das Práticas visando atender todos os alunos dos diversos centros. Exemplo: o Campus II da Universidade possui poucas atividades e salas disponíveis para mais atividades.

As Práticas de Formação ainda não são vistas de maneira integrada ao currículo, ficando um pouco "soltas" na graduação, pois muitas delas ainda não desempenham o papel de integradoras dos cursos, sendo comprovados pelo fato de que algumas Práticas oferecidas majoritariamente no Campus I e aos sábados não podem ser feitas por alunos que trabalham (70% dos estudantes) ou por alunos que não são de Campinas e voltam para suas cidades no fim de semana. O horário das Práticas é o primeiro fator levado em consideração pela maioria dos

alunos na hora da decisão de qual Prática fazer, seguida pelo local das Práticas. Uma diversificação dos horários e dos lugares seria uma solução para esse problema, já que o aluno de um campus tem preferência pelo local já conhecido e perto de sua moradia e um aluno que não seja de Campinas vai preferir as Práticas que não sejam de finais de semana para poder passá-los com suas famílias em suas cidades.

Os avanços introduzidos pela proposta de Práticas de Formação são extremamente importantes pela diversificação do conhecimento produzido pelos professores da faculdade e acessíveis a todos os alunos participantes das Práticas. O mercado de trabalho pede um profissional cada vez mais qualificado não apenas na sua área de atuação, mas com um conhecimento geral de diferentes aspectos da vida. O aluno de graduação pode usufruir ainda na Universidade essa chance de ter melhorado suas qualidades, não precisando correr atrás de uma formação mais abrangente e necessária depois de formado e com a condição de já ter um diploma e não ter uma formação integralista do conhecimento ficará mais difícil à sua inserção no mercado de trabalho.

Por possuir uma estrutura complexa, grandes desafios devem ser superados como, por exemplo, o grande desafio de operacionalização por parte dos alunos com a percepção da importância da diversificação dos cursos feitos nas Práticas de Formação. Começando pelo incentivo dos professores da PUCC em abrir vagas em Práticas que eles poderiam oferecer, fazendo uma diversificação dos cursos, horários e locais das atividades, para que a Universidade ofereça todas as condições para que ocorra uma maior socialização entre seus alunos.

## XI - OFICINA 10

### PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES"

#### II.1 – Ementa e mediação

Com o tema "*PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES*", a Oficina 11 teve como ementa "refletir sobre o perfil exigido do docente universitário responsável pela formação de professores para os diversos contextos sociais, econômicos e sociais", e foi organizada

e mediada pelo Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes(CELI) com a colaboração da Prof<sup>a</sup>. MSc. Marina de Macedo Arruda (CCSA), sendo relatora a acadêmica Flávia Tasca Ferracioli (Mestranda-FE PUCG)

## 11.2 – Introdução<sup>25</sup>

Inúmeros fatos estão a mostrar que, na escola básica, a simples transmissão de conhecimento já não encontra mais espaço. As rápidas e constantes transformações que ocorrem na área da ciência e da tecnologia, por exemplo, imprimem novas exigências para formação do indivíduo na sociedade e no mundo trabalho. Estima-se, por exemplo, que ele poderá atuar em diversas áreas, sendo que o foco principal de sua formação deverá ser transferido para outros setores. As transformações que ocorrem neste universo, no entanto, não ocorrem na mesma proporção na área escolar, principalmente tratando-se da escola pública. O clima de desânimo e descrença que abateu sobre ela, por parte de alunos, professores e administradores escolares, e até mesmo da sociedade, é, entre outros fatores, fruto do seu distanciamento do mundo contextualizado. A escola, como está estruturada hoje, não alcança seus objetivos.

Por outro lado, os investimentos por parte das esferas estadual e federal não estão sendo suficientes para a reversão do triste quadro: se há boas intenções, as estratégias têm sido falhas. Serve como exemplo o sistema de avaliação do ensino fundamental e médio em que o sistema escolar tem apresentado resultados insatisfatórios quanto ao desempenho dos alunos. A Universidade está percebendo mudanças significativas no perfil dos seus ingressantes, principalmente em alguns cursos de licenciatura, se não em todos. Há, portanto, neste contexto, pontos referentes às **competências da Universidade** que se pretende aqui refletir: primeiramente, as formas de acolhimento destes alunos, tendo em vista os grandes desníveis de conhecimento e de desenvolvimento intelectual dos ingressantes que a Universidade admitiu, assumindo sua formação superior mediante um perfil desejado; em segundo lugar, a qualidade de ensino que os cursos de formação de professores está oferecendo considerando os cenários acima (cerca de 60% dos professores

---

<sup>25</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes, Coordenador da Coordenadoria de Licenciaturas -PUCG

que atuam na rede pública de ensino na região são egressos de seus cursos de licenciatura); em terceiro lugar, a valorização do trabalho docente para que ações transformadoras desta realidade sejam concretizadas - incluem discussões sobre as condições de trabalho oferecidas, os ambientes de aprendizagem, as ações que emergem da comunidade escolar, ou seja, dos professores, corpo técnico-administrativo da escola e comunidade na qual está inserida.

### 11.3 – Resumo das discussões

É inegável que crises políticas, econômicas, éticas e sociais têm vivido e convivido de maneira até surpreendente com o processo de formação de professor. Não basta perguntarmos *os porquês* de tantas conturbações, e sim, tentarmos responder *os para quê, para quem, como* diante das reflexões que devem compor o Projeto Pedagógico.

No entanto, as discussões pertinentes à crise educacional passam por reflexões acerca dos fatores que compõem o atual quadro, tais como: a realidade da sala de aula, onde professores e alunos convivem com um clima de insatisfação; as políticas públicas para a educação que são desvinculadas do dia-a-dia da escola; a formação do professor na Universidade que apresenta padrões não condizentes com as necessidades e realidades da escola; o currículo escolar que, na maioria das vezes, não leva em consideração o contexto onde se insere a escola ou não é vivido em sua prática; a valorização do professor pela sociedade, causando um mal estar docente.

Diante dos fatos descritos acima facilmente observáveis, uma primeira pergunta se apresenta: Como deve ocorrer o atual processo de formação do professor da educação básica? Seria necessário para a formação docente que o futuro professor pudesse atuar de modo que seus alunos, por meio da aprendizagem, fossem capazes de se transformar para transformar a sociedade.

Na mesma direção, estimular a dimensão humanística que a atual realidade tende a atrofiar a favor da dimensão pragmática e digital. O futuro professor deveria ter a sensibilidade do poeta para compreender que cada aluno é um ser único, que cada classe é uma classe, considerando assim o pluralismo dos mais variados contextos, formando cidadãos de sua época e profissionais do seu tempo. Desta forma, o Projeto Pedagógico deve ser apresentado e discutido com os futuros professores para que

percebam os objetivos traçados, os princípios éticos e os valores históricos, enfim, o perfil de profissional que se quer formar. O Projeto Pedagógico deve ser socializado, e constantemente discutido pelo corpo docente do curso.

Outra pergunta de mesma importância deve ser formulada: Qual deve ser o perfil do professor formador de professores para a educação básica, considerando os diversos contextos da realidade escolar?

O formador de professores deve estar atento às rápidas e contínuas transformações da sociedade, ser competente quanto aos conhecimentos da área, criativo, detentor de senso crítico e político, de atitudes inovadoras, de espírito provocador de desequilíbrios, fomentador de ações cooperativas e solidárias. É condição básica também ter conhecimento em profundidade dos contextos sociais, culturais e educacionais, em que seus alunos irão atuar, reconhecendo não só os problemas, mas as riquezas que emergem do meio.

Tudo isso representa uma tarefa árdua. Uma utopia? Talvez, mas são sonhos de "poetas menores" que contribuirão para a construção de uma democrática nação, acreditando, assim como Fernando Pessoa, "tudo vale a pena se a alma não é pequena".

## **XII. PRINCIPAIS INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA PUC-CAMPINAS - PROPOSTAS E PRODUTOS**

Baseado nos trabalhos desenvolvidos pelos participantes das oficinas de trabalho deste Seminário, e levando em consideração as especificidades de cada curso e correspondentes áreas de atuação na PUC Campinas, com suas peculiaridades na implementação e operacionalização de seus currículos, foram apontados os principais indicadores de qualidade de ensino de graduação nessa instituição, apresentados a seguir.

### **A. ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**

Resguardadas suas diferentes identidades, a articulação entre a teoria e a prática se constitui em indicador de qualidade importante, em

função da aproximação e do relacionamento entre ambas, observando que o currículo deverá garantir esta articulação, quer em termos de concepção, como de operacionalização. Por um lado, destacam-se que as disciplinas práticas devem se constituir eixos principais nos currículos que pretendem garantir a relação com as disciplinas teóricas, as quais, por sua vez, devem proporcionar meios de garantir o enriquecimento e permitir novas articulações com as teorias e os novos conhecimentos.

É importante ter-se em mente que, na medida em que é produzida no interior de uma instituição com nítida função social, a aprendizagem escolar constitui um tipo especial de aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se transforme no fim específico da vida e das inúmeras relações entre os vários indivíduos que formam o grupo social. A defasagem e a inadequação das relações entre a teoria e a prática podem ser resolvidas uma vez que a aprendizagem seja abordada por amplos programas de investigação natural, que respeitem a complexidade, a riqueza, a ambigüidade, e, inclusive, a contradição da realidade.

## B. PROJETO PEDAGÓGICO

Para que sejam alcançados melhores resultados em termos de qualidade do ensino, o planejamento do projeto pedagógico baseado na semestralidade deve agregar **três diretrizes principais**, representadas pelo **projeto político pedagógico da Universidade** (que está amparada por valores humanistas), pelas **demandas de mercado** (na medida do possível e sem atrelamento, visando uma absorção dos profissionais na sociedade), e o **cumprimento das exigências legais**. Os projetos pedagógicos deverão ser elaborados por conselhos dentro das respectivas faculdades e centros, para ser resguardada a condição de criação e implementação coletiva.

Cabe aos professores a sugestão de métodos de trabalho que melhor se adequem aos conteúdos programáticos, principalmente visando a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, uma vez que a semestralidade, por impor uma carga maior de trabalhos, provas e exercícios como sendo uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso, implica melhor e maior seleção dos conteúdos, que podem resultar muito sintéticos.

Por outro lado, a adoção de currículo semestral resulta em pequeno espaço de tempo entre avaliações sucessivas, o que dificulta a recuperação caso haja insucesso em uma das avaliações, na ótica dos alunos, que afirmam não haver possibilidades de revisão dos conteúdos anteriores de matéria em que existam pré-requisitos sob pena de comprometer os conteúdos obrigatórios das disciplinas. Criam-se rotinas cada vez mais intensas de provas, desestimulando o aluno a se empenhar aos estudos, levando-o a estudar apenas na véspera das provas, trazendo perdas de assimilação de conteúdo para o mesmo. Esta situação poderá ser superada com a adoção de processos de avaliação que contemplem outras formas, critérios e instrumentos avaliativos, e a criação de atividades extraclasse, desenvolvendo as potencialidades dos alunos para a pesquisa, organização de seminários, colóquios e *workshops*, bem como proporcionar espaços nas bibliotecas para possam haver discussões e trabalhos de alunos em grupo.

Nesta mesma vertente, entende-se que o projeto pedagógico deve ainda definir modulações mais adequadas às especificidades de cada curso e condizentes com as práticas desenvolvidas, tendo em vista as necessidades peculiares do objeto de estudo de cada curso, visando a melhoria da qualidade da formação dos alunos.

Outro aspecto importante destacado foi a necessidade de aproximar ensino e pesquisa (que atualmente atende a um número bastante reduzido de estudantes) e ampliar o debate dos limites da Universidade enquanto instituição de educação e formação, e a sua atuação no mercado, visto que estão presentes atualmente dois discursos diferentes - o da educação e o do mercado, o que gera uma relação de utilitarismo entre professor e aluno, negando o princípio da missão da Universidade que reúne a investigação, o ensino e a extensão.

O projeto pedagógico deverá também incentivar a formação para além da sala de aula pela adoção de uma postura política institucional, estabelecendo e definindo as instâncias internas para que ela seja de fato favorecida, e cujos processos decisórios sejam menos burocratizados e mais ágeis. Há necessidade de mudança de paradigmas, criando ou estabelecendo, das atuais estruturas existentes, aqueles canais efetivos de integração, entendendo-se que devam ser oportunizadas atividades que propiciem novas formas de participação. Para tanto, torna-se necessário que haja articulação dentro dos Centros Universitários para que essas atividades realmente sejam dinamizadas. A produção de um

Caderno de Resumos oficializado pela Universidade, no qual sejam apresentadas as produções de todos os eventos internos presentes no Calendário Acadêmico da Universidade (inclusive no caso de "Semanas de Estudos", "Encontros de Iniciação Científica"), reunindo a produção interna e externa (de outras Instituições), proporcionará maior visibilidade à pesquisa interna e possibilitando a troca de conhecimento com outras realidades.

Também é importante que o projeto pedagógico contemple formas de incentivo à participação de docentes e discentes em eventos externos significativos para os respectivos cursos, bem como instrumentos de avaliação para que a participação programada de professores e alunos possibilite sua inclusão como tempo e/ou crédito pedagógico.

### C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As mudanças e crises políticas, econômicas, éticas e sociais interferiram no processo de formação de professor, e a reflexão sobre tais fatores nos mostra que é necessário uma atuação do futuro professor universitário que proporcione aos seus alunos uma aprendizagem por meio da qual sejam capazes de se transformar para transformar a sociedade.

É importante salientar o papel do professor como mediador na relação teoria-prática como sendo determinante para que ela se efetive, de tal forma que a metodologia do professor é determinante para se atingir uma relação mais próxima entre ambas, estimulando a dimensão humanística que a atual realidade tende a atrofiar a favor da dimensão pragmática e digital. O docente deverá estar sensível a compreensão das complexidades e diversidades, consciente que cada aluno é um ser único, que cada classe é uma classe, considerando assim o pluralismo dos mais variados contextos, formando cidadãos de sua época e profissionais do seu tempo.

Realidade inexorável à Universidade e reflexo dos tempos atuais, a semestralidade dos cursos e currículos provoca inúmeros impactos na atuação do professor, especialmente com a concentração de maior da carga de trabalhos, provas e exercícios em menor período de tempo (uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso), tornando com isso necessária a revisão e seleção mais apurada dos conteúdos a serem trabalhados, evitando-se o comprometimento daqueles

obrigatórios às disciplinas, cabendo ao professor sugerir métodos de trabalho que melhor se adequem ao conteúdo programático.

As diferentes formações dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento que são confrontados com as diferentes condições dos alunos que chegam à Universidade, destacando-se a importância da formação do professor universitário, hoje entendido como o ponto de entrave nesta articulação, exigindo do docente a identificação da teoria que está mediando sua prática didática. A distinção dos valores atribuídos às disciplinas práticas e teóricas, que favorece o distanciamento existentes entre elas, deverá ser superada a partir da integração entre professores e conteúdos. Proporcionar cursos de capacitação docente e de educação continuada aos professores, voltados inclusive a criação de espaços coletivos visando o estudo e elaboração de temas que incentivem e possibilitem a integração disciplinar em nível horizontal, vertical e extra-muros, poderá representar a salvaguarda ou mesmo substancial ganho de qualidade em termos do ensino definido no projeto pedagógico.

#### D. AVALIAÇÃO

No tocante à avaliação, observou-se que está apoiada em três pilares, envolvendo o **projeto institucional** (oferecendo diretrizes e apoio para o processo de avaliação do ensino/aprendizagem), o **projeto pedagógico do curso** (definindo as diretrizes específicas com base nos objetivos do curso, perfil do aluno a ser formado e articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares) e o **corpo docente**, que elabora o **projeto de ensino**, traçando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

É entendimento coletivo que a avaliação não é punição, e não deve visar primordialmente a atribuição de notas, classificação, aprovação ou reprovação, mas possibilitar ao aluno tomar conhecimento de lacunas na sua aprendizagem, para que junto com o professor possa desenvolver estratégias de retomada dos pontos e aspectos nos quais teve dificuldades. Esta postura avaliativa permite também ao professor, o exame de sua atuação didática, levando-o a refletir e tomar decisões sobre aspectos do processo ensino/aprendizagem que não se apresentaram satisfatórios. Desta forma, a avaliação deve ser contínua, estar em sintonia com os objetivos a serem alcançados, com os conteúdos trabalhados e com a metodologia adotada, ser de conhecimento dos alunos, quanto aos critérios, métodos e momentos, desde o início do curso. A importância da

existência de diferentes instrumentos de avaliação para diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem também foi evidenciada, podendo ser realizada individualmente ou coletivamente, por disciplina ou por conjunto de disciplinas, isto é, integrada. Como elementos dificultadores observaram-se as classes numerosas, o regime semestral que não possibilita muitos momentos para avaliação e a falta de preparo de alguns professores para operacionalizar a avaliação e para interpretá-la quanto a sua utilização, saber como avaliar as competências e como identificá-las. O importante não é a quantidade de conteúdos memorizados pelo aluno, mas sim o como ele utiliza o que aprendeu, e assim, é preciso ter coragem para ousar e voltar atrás e reconhecer os erros, e saná-los, inclusive de forma coletiva, em vez da atual centralização da reflexão sobre a avaliação estar centrada apenas na atuação isolada de cada professor.

Por outro lado, a avaliação, da forma que tem-se realizado, na prática tem contribuído para a valorização que o aluno dá para as disciplinas teóricas, pois contempla um produto objetivo (prova) e as práticas permitem manipulações subjetivas. Constata-se que as dificuldades apresentadas pelos professores no acompanhamento da prática (que é condição necessária para a realização deste tipo de atividade), decorre principalmente das modulações ora instituídas, nas quais há um elevado número de alunos sob a responsabilidade de poucos docentes. A revisão do número de participantes das aulas (modulações) implicará a melhoria do atendimento dos alunos no transcorrer das práticas e estágios didáticos.

#### **E. INTEGRAÇÃO HORIZONTAL, VERTICAL E EXTRA-MUROS**

A proposta de criação de espaços e tempos definidos para reuniões institucionais voltadas para a integração de docentes e discentes, bem como a implantação de experiências de avaliações e disciplinas integradoras, resguardadas as características e especificidades individuais, foi entendida como sendo interessante para a melhoria da qualidade do ensino.

Sob o aspecto curricular, esta articulação implica a integração horizontal e vertical das disciplinas e a incorporação de experiências e atividades "extra-muros", bem como da integração dos docentes, razão pela qual a Direção do curso e do Centro deverão contribuir para propiciar e agilizar a prática de experiências integradoras, inclusive para a criação de mecanismos para estimular e sensibilizar docentes e alunos que não são receptivos à propostas pedagógicas inovadoras.

Como as experiências integradoras acontecem quando as ações coletivas do docente e discente estão articuladas à construção do conhecimento mediante a participação de ambos em espaços coletivos, evidencia-se que as experiências integradoras devem extrapolar os limites do conteúdo estabelecido e envolver o aluno na comunidade, aproveitando a sua vivência, com apoio de um tema gerador, planejado e executado em uma comunidade.

Neste sentido, embora ainda não percebidas como pertencentes aos currículos, as disciplinas englobadas nas "Práticas de Formação", deverão assumir o papel de integradoras dos inúmeros cursos da PUC-Campinas, respeitando as características e especificidades dos cursos e principalmente dos discentes, cuja grande maioria é composta por alunos trabalhadores ou por alunos que não são de Campinas e voltam para suas cidades nos finais de semana.

### **XIII – APRECIÇÕES SOBRE AS DISCUSSÕES APRESENTADAS NAS OFICINAS DE TRABALHO**

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho<sup>26</sup>

#### **13.1 – Introdução**

Este capítulo contém a transcrição da palestra proferida pelo Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho após a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas diversas Oficinas do Seminário, realizada pelos respectivos relatores, durante a qual foram expostas suas apreciações sobre os temas desenvolvidos, tendo como base os pressupostos do evento.

#### **13.2 – Projeto pedagógico: para quem?**

A relação teoria-prática se estabelece como uma relação intrínseca de negação, e portanto dialética, observando que o currículo

---

<sup>26</sup> Doutor em Filosofia, Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

não ter poder de garantir essa articulação, tornando-se necessário algo mais amplo: o trabalho construído sob certas condições teóricas, a partir de horizontes de formação (políticos, por exemplo). É importante recuperar na educação, principalmente na universitária, a importância das divergências, dos conflitos conceituais, metodológicos e práticos, porque são inerentes à vida humana, no plano pessoal e coletivo. A gente tem medo de assumir o conflito. Vivemos falando da integração, em consenso, isto é muito recorrente nos discurso ideológico no interior da academia e é preciso acabar com esses mitos, essas confusões que levam à conseqüências autoritárias quanto à relação pedagógica.

No interior das universidades há conflitos, há contradições, afinal, fazem parte da vida e não podemos fazer de conta que não existem e não devemos esconjurá-los como se fossem demônios. Devemos trabalhar para superá-los! Não é por acabar com eles, é transformar os conflitos em outra dimensão e aí é que está o aspecto formativo. O conflito continuará a existir porque ele se faz e se refaz. Só que tem outra dimensão: ele existe, deixe-o para lá. O conflito é por si trabalho, teoricamente, praticamente e politicamente.

Quando a gente pensa a questão da avaliação do saber, eu acho que há uma questão fundamental e que freqüentemente na área da educação esquecemos. A gente dá muita importância à avaliação, para mim é uma coisa assessória, me desculpem os pedagogos no seguinte sentido: a avaliação é decorrência do que aconteceu na sala de aula, no sentido mais amplo ou seja, no processo de formação. Dependendo do que ocorrer lá, a avaliação é uma ou outra, tem significado ou não, é um absurdo ou não absurdo. Não tem como dar uma aula ruim, com um discurso ruim e fazer uma excelente avaliação. Não há técnica, tecnologia de avaliação que garanta isso. Se o curso for muito bom, se a aula for muito boa, se as disciplinas forem trabalhadas muito bem, a participação do aluno como sujeito é fundamental. Vamos continuar divergindo sempre. Isso é muito bom, é salutar, é importante. A avaliação terá um significado, ela tem seus limites mas terá um sentido. Ela será construtiva, formativa para todos: professores e alunos.

Nisso tudo há uma coisa que esquecemos pelo pragmatismo, com esse mundo da imagem do final do século XX e começo do século XXI com a ideologia pós-moderna e política educacional de Estado quando se impregnou de tal maneira a universidade. Se o MEC desaparecer, isso continuaria a funcionar porque incorporamos o que eles nos colocaram de absurdo tirando proveito do quantitativo! Quantos trabalhos publicados, quantos alunos orientados, quantos formandos em quanto tempo e aí pode acabar o sistema de avaliação e o provão, que não haverá prejuízo do ponto de vista da lógica deles, porque vamos

continuar fazendo. Eu publiquei três, você dois... você deve ser pior do que eu... É preciso colocar algumas questões prévias... são questões anteriores para podermos discutir a questão da educação, da escola, do currículo, da avaliação.

Por exemplo, o que é educação? do ponto de vista filosófico, conceitual, o que é educação? o que é a escola, o que é a cultura, o que é a razão, a formação, a universidade, currículo, ensinar, aprender, o que é avaliação? Se não resolvermos estas questões, e não dá para discutir separadamente uma da outra, fragmentadas dentro do esquema positivista, não dá para falar nem discutir nem chegar a uma prática de formação, de avaliação, de currículo, porque não sabemos nem ao menos o que é currículo.

Vou lembrar o que já escrevi e que num certo momento fiz uma provocação muito consciente do que estava fazendo e continuo fazendo : que no Brasil nós não temos um Ministério da Educação, mas temos um Ministério da Escola.... nós falamos educação, mas todos entendem escola. Não é nem um ministério da Escola como instituição formadora de pessoas de cultura ou coisa que o valha, é um Ministério das Coisas da Escola, do ENEM, do Provão, do PCN, das Diretrizes Curriculares, dos sentidos escolares, das quantidades de recursos...Isto não é educação! Nós estamos no funcional e no operacional, o que não tem muito sentido! Precisamos perguntar qual é a finalidade da educação, da escola...

É preciso rever a questão da integração, é preciso romper com ela, porque volta a questão do conflito: não tem sentido falar em integração curricular, por disciplina, integração professor/aluno, integração ensino/pesquisa/extensão e por aí vai. Um grupo falou da vertente humanizadora e da vertente do mercado. O currículo tem que se voltar para o mercado? eu penso que não porque o mercado segue a lógica do capital.... o mercado não tem lógica, a não ser a do lucro, então não tem rumo, não tem direção... hoje, está para cá, amanhã para lá e assim por diante. Formamos o aluno para o mercado de hoje, mas daqui a 4 ou 5 anos, o mercado já será outro, aquele mercado já não existe mais, tomou outro rumo, porque não tem compromisso com ninguém, ele muda em segundos. Vejamos o que ocorre com a ciranda financeira e o mercado de trabalho passa por isso também.

Então, é preciso pensar na formação de uma maneira muito mais ampla do que a do mercado de trabalho. Espaço físico não vai colocar nada, é específico e importante como expressão dessa realidade, expressa nossa concepção de educação, de formação, de currículo, escola, de avaliação, etc. Em geral não tem nada a ver. É incrível como em geral a universidade consegue criar um espaço tão anti-acadêmico, e não estou falando da PUC-Campinas, que eu não conheço, mas do

Brasil todo, da minha Universidade. Não é uma empresa que produz a universidade, é a universidade que faz isso.

Construção de autonomia intelectual do aluno... o que pressupõe autonomia? passa novamente pela formação teórica. Não há construção de autonomia sem a compreensão teórica, sem crítica, sem contestação, sem capacidade de leitura do real, de trabalhar com os conceitos, com as idéias, isso que eu chamo de aprendizagem e cultivo do pensamento. Um aluno que não sabe ler, não sabe pensar, não sabe contestar, não pode ser autônomo, não tem como ser autônomo... ele vai ser embrulhado como pão em padaria pelo mundo do trabalho e pela mídia, pela novela, pelo jornal, pela política, pelos professores, por nós, que vamos enganá-los a cada momento, percebendo ou não, querendo ou não. É preciso enfatizar essa questão de iniciação crítica dos alunos, no cultivo do pensamento até pela leitura, pelo estudo e trabalho com conceitos, com idéias, com categorias teóricas, etc.

Formação acadêmica para além da sala de aula.... primeiro, temos de entender a sala de aula como sendo muito mais ampla do que a entendemos... o laboratório é sala de aula, o estágio é sala de aula... e podem ocorrer a mais de 100 km da PUC, mas ainda assim será uma sala da PUC em tal lugar, e portanto, precisa ter professor, e portanto, tem que ter orientador... o aluno não pode ficar solto por aí, pois é espaço da formação. É importante e fundamental tornar isso curricular, e descobrir maneiras para que um aluno que tenha ido em um congresso, a um evento externo, tenha consideradas estas experiências como espaços de formação, criar condições para que estas atividades tenham seus tempos compreendidos como tempos curriculares, e portanto, que sejam incorporadas estas horas ao seu currículo. Com relação às bibliotecas enquanto espaços educativos, nem é preciso falar, a importância é muito grande, transcende à esta discussão.

Estágios, trabalhos de conclusão de cursos e de iniciação científica, não pode ser entendido como sendo o momento de aplicação da teoria que aprendemos na prática, é continuar em outro contexto de prática, a pensar a prática, a interrogá-la, perguntar qual seu sentido e sua gênese, e para recriar a prática. Se um aluno de engenharia vai para uma empresa de engenharia apenas para aprender, ele vai aprender os vícios e defeitos dessa empresa. É aprender a pensar a partir do que viveu, é para pensar o que está acontecendo no espaço do mercado de trabalho, estágio para docência em licenciatura aprender a pensar a partir do que viveu e portanto não pode ser apenas o cotidiano, contestar o cotidiano, questionar o cotidiano. perguntar o seu sentido e por aí vai.

Com relação às práticas de formação, é um absurdo o que está por aí em termos de ensino profissionalizante e das concepções de educação,

mas está vindo não só das políticas do governo, mas está vindo em grande parte das universidades e das academias, das comissões de especialistas compostas por professores formados nos quadros das próprias escolas e que tem concepções completamente equivocadas, pobres, limitadas, estreitas, absurdas, pragmatistas e imediatistas de educação. Veja-se a questão dos cursos que já tem diretrizes curriculares expedidas, com cerca de 400 horas de parte prática, disciplinas práticas... mas não é isso! disciplina prática é uma coisa, horas de prática é outra coisa! você tem estágio de cerca de 300 a 400 horas de estágio! isto é apenas pragmatismo, quase só treinamento, como se treina um cachorro, gato ou cavalo, mas estamos tratando de seres humanos! É preciso contestar e portanto repensar para encontrar uma forma de realizar esta prática de formação sem este pragmatismo, caso em contrário não haverá formação, autonomia, cidadania, pensamento, haverá apenas adestramento de pessoas, o que é um absurdo.

Com relação à formação de professores, há questões prévias a serem resolvidas... formação de professores para trabalhar em uma escola, que em princípio, acredito que deva ser uma instituição educativa... bem, precisamos saber então, o que é educação, o que é escola, o que é cultura, formação, currículo, o aprender, o ensinar, a razão... o que é? É das respostas a estas questões, respostas que nós não vamos chegar a um acordo, não! Mas precisamos aprofundar a discussão, ir às raízes dos problemas, não deixar de colocá-las e a partir desta reflexão, na concepção que nós estamos defendendo que nós temos de escola, currículo etc., nós temos que formar um professor completamente diferente do jeito que está sendo formado, porque do jeito com que estamos formando, isso não vai levar a nada disso.

Respondidas essas questões prévias, nós agora vamos ver como nós montamos um curso, um processo de formação de professores para uma escola que não é aquela dos nossos sonhos apenas... é também a dos nossos sonhos, espero, mas é também a escola que só é escola se ela for isto... a natureza do sentido da escola... a escola não é um depósito de crianças, jovens ou adultos, não pode ser o local de transmissão da informação, do repasse da informação, que a Internet faz isso com muita competência, que a mídia faz isso com muito mais competência, nós não vamos competir com eles, primeiro porque já perdemos sem nem começar o jogo e mesmo que isso não ocorresse, essa não é a "função" da escola, ou melhor dizendo, o sentido da escola não é esse... a escola não existe apenas para transmitir informações, para socializar os saberes esquematizados, para criar condições para o aluno se apropriar dos saberes acumulados pela Humanidade ou para preparar a criança ou o jovem para o mundo do trabalho,

para profissionalizá-lo, e para inseri-lo no mundo moderno ou ainda para prepará-lo para o uso da mídia ou multimídia...não! para isto, existem treinamentos de fins de semana, escola tem de ser de formação... não é para ensinar apenas as operações, lidar com o mundo do trabalho, ou equipe, para isto existem treinamentos, o sentido da escola é outro!

A escola existe para ampliar e para aprofundar os horizontes culturais e portanto humanos, dos seus alunos, das pessoas, dos seus docentes... como nós podemos imaginar que estamos formando os alunos, se nós não estamos nos formando no ato mesmo de formá-los... isto pressupõe que por já estarmos formados, nossa formação é tão grande e tão profunda que derramamos nosso saber, como uma caixa d'água, transbordando sobre os alunos!

## PARTE II - RESUMOS DOS TEXTOS DOS TRABALHOS DA SESSÃO POSTER

### I - INTRODUÇÃO

Conforme descrito nos itens anteriores, a Sessão Poster constante da programação do evento "*Projeto Pedagógico: para quem?*" teve como objetivo abrir espaço para que as diversas instâncias da PUC-Campinas, pudessem apresentar suas produções e criações, sempre em torno do eixo "indicadores de qualidade do ensino de graduação", refletindo sobre as atividades docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, partindo do pressuposto que

As unidades inscritas apresentaram suas produções e textos, que foram discutidos em durante apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista de Almeida Jr., possibilitando ampla discussão dos temas principais estabelecidos. Os resumos dos trabalhos produzidos são apresentados a seguir:

## II - O DISCURSO TEÓRICO E O DESCOMPASSO DA PRÁTICA

Curso de Odontologia - Centro de Ciências da Vida (CCV): BUENO, C.E.S.<sup>27</sup>; TIM, E.<sup>28</sup>; OLIVEIRA, F.A.<sup>29</sup>; SERAPHIN, L.<sup>30</sup>; SILVA, M.C.P.<sup>31</sup>; RISSO, M.<sup>32</sup>, e PARDO, S.M.B.<sup>33</sup>

**Resumo:** Este pôster tem por finalidade discutir o Projeto Pedagógico da Faculdade de Odontologia implantado em 2001 que, segundo a nossa percepção, vem apresentando um nítido descompasso entre a teoria e a prática. Na teoria, o projeto previa além de um maior comprometimento da Instituição com a sociedade, mudanças no currículo do curso com o intuito de contemplar esse compromisso através de melhorias da qualidade de ensino. Assim, criou-se um espaço pré-clínico/laboratorial para promover a criação de habilidades que seriam desenvolvidas nas clínicas em grau de complexidade crescente. Na prática, a falta de clínicas específicas para o desenvolvimento inicial das habilidades tornou-se um elemento negativo na posterior inserção do acadêmico em clínicas de complexidade crescente. Desta forma, a demanda pedagógica vem sofrendo com a carência de procedimentos mínimos para a sua formação profissional resultando no comprometimento da qualidade de ensino, além da dificuldade de prestação de atendimentos à comunidade e continuidade desses procedimentos. Outra situação complicadora é a modulação professor/aluno reduzida que não atende às especificações do MEC/SESu e da ABENO.

[Palavras-chave: qualidade de ensino, currículo, projeto pedagógico.]

## III - CURRÍCULO INTEGRADO DA FACULDADE DE MEDICINA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)  
NORATO, Denise Y.L.; PINTO, Luiz Maria e Comissão  
de Reforma Curricular

**Resumo:** O novo currículo iniciado em 2001, é organizado em ciclos e módulos, tem no 1º e 2º ciclo a abordagem por sistemas, no 3º, introduz as bases da semiologia e fisiopatologia, no 4º, enfatiza a prática clínica e o diagnóstico diferencial, no hospital e

<sup>27</sup> Prof. Titular de Endodontia;

<sup>28</sup> Prof. Adjunto de COI e Prótese Parcial Fixa e Removível e Diretor da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas;

<sup>29</sup> Prof. Instrutor de Biomateriais Odontológicos Indiretos, Prótese Parcial Fixa e Removível e Oclusão II e Clínica Odontológica Integrada;

<sup>30</sup> Prof. Titular de Clínica Infantil (Ortodontia);

<sup>31</sup> Profª. Adjunta de Clínica Odontológica I e II; Anatomia Funcional dos Dentes e Escultura Dental;

<sup>32</sup> Profª. Adjunta de Clínica Comunitária e de Clínica Propeleútica Odontológica;

<sup>33</sup> Profª. Adjunta de Endodontia.

unidades de saúde e o 5º ciclo, ou internato, em dois anos, a aprendizagem em serviço. O objetivo deste trabalho é apresentar a organização dos módulos e a metodologia. O processo ensino/aprendizagem privilegia metodologias ativas, nas quais a participação dos alunos é elemento fundamental. O desenvolvimento curricular está inteiramente baseado em casos motivadores, grandes temas ou temas abrangentes. A partir dos temas, espera-se que o aluno construa seu saber, buscando fontes teóricas e desenvolvendo atitudes e habilidades junto aos usuários do sistema de saúde, ora intra, ora extra hospitalar. O enfoque pedagógico enfatiza o estudo e discussão em pequenos grupos. Várias disciplinas serão desenvolvidas em blocos semanais, com distribuição e discussão de casos-problema no início da semana e com discussão e avaliação das atividades ao final. A inserção precoce do aluno na comunidade, é feita através do programa de assistência às famílias. Em todos os módulos, as atividades programadas levam o aluno a utilizar o laboratório de informática, a biblioteca e o espaço de habilidades. As estratégias utilizadas em cada disciplina estão apresentadas nos programas das disciplinas adiante. A avaliação dos alunos e dos programas é contínua. As disciplinas e os docentes também são avaliados continuamente, conforme as características de cada disciplina. Na avaliação discente são efetuadas as provas regulamentadas em estatuto e regimento internos. Para cada disciplina são realizadas pelo menos 2 avaliações bimestrais, conforme é apresentado no calendário. Constam do processo de avaliação todos os objetivos de aprendizagem definidos pelas disciplinas nos programas apresentados adiante. Há, ainda, avaliações parciais cognitivas, em cada disciplina e ao final de cada tema, com notas expressas em valores numéricos. Também são atribuídas notas de "conceito", com peso na média final. O peso e o tipo de avaliação para caracterizar o "conceito" dependem das características de cada disciplina e do ciclo. Os alunos são avaliados segundo os critérios e quesitos de: pontualidade, desempenho, abordagem do paciente, ética no trato com colegas e professores.

[Palavras-chave: avaliação; currículo; integração curricular.]

#### IV - O ENSINO DA SAÚDE COLETIVA E A REFORMA CURRICULAR NA FACULDADE DE MEDICINA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)  
GARCIA, Maria Alice A.<sup>34</sup>; GOMES, Regina Célia N.<sup>35</sup>,  
PINTO, Anna Thereza C.S.<sup>36</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa a inserção da área da Saúde Coletiva num currículo médico em reforma. Integrando os conceitos básicos das Ciências Sociais, da

<sup>34</sup> Professora titular da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, doutora em Saúde Coletiva

<sup>35</sup> Professora assistente da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, mestre em Educação

<sup>36</sup> Professora assistente da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, mestre em Saúde Pública

Epidemiologia e Organização e Gestão dos serviços de saúde, a área tem como objetivos propiciar ao aluno a apreensão das relações entre a sociedade, o processo saúde-doença e a medicina; a identificação da diversidade de condicionantes bio-psíco-sócio-culturais do adoecer; o diagnóstico dos principais problemas de saúde, seus determinantes e possíveis formas de superação; a vivência, proposição e realização de ações coletivas nos diversos níveis dos diferentes sistemas de saúde. Esta pesquisa foi feita analisando os programas de curso e os seus resultados: relatórios, trabalhos de classe, provas e discussões. Promoveu-se a observação e gravação de reuniões de alunos e docentes, tendo sido realizado um estudo qualitativo do material colhido. Privilegiando a ação do aluno, ora individual, ora em grupo, as disciplinas vêm utilizando estratégias pedagógicas e cenários diversificados. Objetiva-se ampliar a capacidade do aluno interagir, buscar conhecimentos, questionar, elaborar e relatar os resultados de seu trabalho. Cada atividade, de um modo geral, é constituída de três momentos: 1) de preparo: indicação dos objetivos da atividade e bibliografia, levantamento de conhecimentos prévios, exposição dialogada, elaboração de roteiros, dinâmicas; 2) de trabalho exploratório: visitas, entrevistas, observações, levantamentos, pesquisa bibliográfica, vídeos, atividades de vigilância e de educação em saúde, dinâmicas de grupo, análise de artigos científicos; e 3) de processamento das informações: por meio da elaboração de casos e/ou relatórios, apresentação e discussão. Entre os resultados desta pesquisa destaca-se a inserção precoce do aluno na comunidade e serviços que tem possibilitado: o exercício da comunicação com pessoas de diferentes grupos sócio-culturais e a apreensão de aspectos da estrutura social que interferem na saúde e da diversidade de determinantes das situações de vida e do adoecer. As oportunidades e situações criadas junto à comunidade, famílias e serviços ter permitido ultrapassar o "dever-ser" moral de exemplos idealizados, para a ação e discussão voltados a problemas reais e que são inerentes ao cotidiano do profissional de saúde. Para além de problemas paradigmáticos, genéricos ou artificiais pode-se vivenciar situações particulares, as quais se terá contato no dia a dia como profissional.

[Palavras-chave: escola médica; saúde coletiva; ensino-aprendizagem; currículo.]

#### V. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA "BASES MORFOLÓGICA DO SISTEMA NERVOSO, SENSORIAL E LOCOMOTOR" PELOS ALUNOS DA FACULDADE DE MEDICINA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)  
FONSECA L.C.; TELLA L.M.G.; SUMITANI, M.;  
BERNARDES, C.F.; NORATO D.Y.J.; TEDRUS  
G.M.A.S.

**Resumo:** A disciplina "BASES MORFOFISIOLÓGICAS DO SISTEMA NERVOSO, SENSORIAL E LOCOMOTOR", dentro dos princípios gerais do novo currículo médico, integra conteúdos morfofisiológicos. Seu desenvolvimento é baseado em casos clínicos motivadores apresentados na "Correlação Clínica". Esses casos estimulam a busca de conhecimentos de morfologia, fisiologia, fundamentalmente, e aspectos psicossociais e éticos a partir dos quais o aluno constroem seu saber,

buscando conhecimentos e desenvolvendo atitudes e habilidades. A avaliação dos alunos e da disciplina é contínua. Semanalmente ocorre auto-avaliação do aluno, avaliação do Grupo e do professor na "Correlação Clínica", além das avaliações de bimestre e final. **Metodologia:** Por duas vezes em cada semestre, (anos de 2001-2002), os alunos responderam a um questionário de avaliação sobre o cumprimento dos objetivos propostos e sobre as várias atividades didáticas. Os conceitos podiam variar de 0 a 5. **Resultados:** Os conceitos atribuídos pelos alunos foram de mediana 4 na avaliação geral da disciplina, 4 nas áreas básicas e 5 na correlação clínica, discussão em grupo e nos casos motivadores. Em alguns aspectos houve evolução para melhora de 2001 para 2002. **Conclusões:** A percepção dos alunos foi muito favorável à disciplina e estimulou a revisão de atividades didáticas o que permitiu seu aperfeiçoamento. [Palavras-chave: avaliação; conteúdos morfofisiológicos; didática.]

## VI - PROVA INTEGRADA: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Curso de Administração - Centro de Economia e  
Administração (CEA)

SILVA FILHO, C. F.; ZUCCOLOTTO, P. A. G. L.

**Resumo:** O trabalho apresenta e discute a "prova integrada" aplicada no Centro de Economia e Administração da PUC de Campinas, apresentando ainda os objetivos desse método de avaliação, expondo alguns resultados preliminares obtidos com essa iniciativa. A recente reforma curricular dos cursos de Administração separou com nitidez os cursos de Economia, Administração e Contabilidade, de forma a proporcionar uma formação adequada para os futuros profissionais destas áreas. A ênfase deveria ser dada a uma formação teórica e técnica sólida, ao invés de simplesmente concentrar os cursos em aspectos práticos da realidade econômica, contábil e administrativa, e como parte dos requisitos formais para minorar uma certa deficiência existente nos bacharéis em Economia, Administração e Contábeis, no tocante ao domínio dos conteúdos desenvolvidos nos cursos, foi introduzida a denominada Prova Integrada. Os objetivos fundamentais da Prova Integrada, estabelecidos pelos colegiados dos cursos, são assegurar o cumprimento, pelos docentes, do conteúdo programático definido nos projetos pedagógicos dos cursos, valorizando e garantindo a articulação horizontal e vertical das disciplinas, de forma a integrar os conhecimentos das várias disciplinas que compõem os cursos, estimulando os discentes a se envolverem e dedicarem tempo ao estudo de todas as disciplinas dos cursos, e também relativizar a responsabilidade dos docentes pela aprovação e/ou reprovação dos estudantes nas disciplinas. A aprovação e/ou reprovação dos discentes depende do seu desempenho em todas as disciplinas dos cursos. A Prova Integrada é uma experiência recente, sendo que ainda estão sendo construídos indicadores de desempenho. Todavia, os resultados estatísticos disponíveis permitem a construção de algumas hipóteses. Podemos verificar que o

número de dependentes nas diversas disciplinas é pouco significativo. Além disso, o número de notas nos extremos, de zero a três, e de maior que nove, é pouco expressivo. Por conseguinte, as turmas estão tendo um desempenho homogêneo, o que reflete a qualidade de desempenho dos docentes em sala de aula. A construção dos conhecimentos e sua aplicação concreta extrapola a aplicação da Prova Integrada, entretanto, este instrumento exige a compreensão da informação recebida em sala de aula. Além disso, pode ser aperfeiçoado para permitir a desejável formação plural dos estudantes, no sentido de que não há uma ciência única, mas hipóteses diversificadas, diferentes e conflitantes, as quais devem estar refletidas na Prova Integrada.

[Palavras Chave: projeto pedagógico; avaliação; integração.]

## VII - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ORIENTADORES ATUANTES NO TELECURSO 2000

Curso de Pós Graduação em Educação  
SCALET, Luciene Luiz<sup>27</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é a apresentação de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Campinas, tendo como objetivo principal discutir a formação dos professores do projeto "Telecurso 2000", também chamados de orientadores de aprendizagem, e o perfil dos seus alunos. Ao atuar como Orientadora de Aprendizagem do "Telecurso 2000" em empresas, fui me apropriando das idéias, objetivos, diretrizes e documentos norteadores do projeto, os quais me fizeram refletir sobre minha prática, bem como perceber minhas insatisfações e angústias em torno do projeto, em especial a formação dos seus professores. Observo que muitos deles, antes de iniciar o trabalho com Telecurso 2000, trabalham em instituições como SESI, SENAI, rede pública e outras, e apenas "ouviram" alguma coisa sobre o TC em programas de TV ou em outros tipos de comunicação, contudo não conhecem o projeto, qual sua proposta ou diretriz. O projeto por sua vez, oferece curso de capacitação para os professores que quiserem conhecer sua organização e desenvolvimento, de caráter contudo não obrigatório para trabalhar com o projeto. Esses questionamentos me levaram a realizar esta pesquisa para conhecer o Projeto Telecurso 2000, discutir a formação dos professores e qual a importância da formação deste professor no projeto. Para a realização da pesquisa foram escolhidas telessalas do SESI (Serviço Social da Indústria), da cidade de Itu – SP – e mais duas unidades SESI de Campinas – SP. Tendo o interesse de conhecer a formação do professor orientador de aprendizagem do Telecurso 2000, adentrar na realidade e na prática profissional e pedagógica desse professor, como se desenvolvem as aulas, que estratégias são usados por

<sup>27</sup> Aluna do curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e conta com apoio da Capes.

esse professor e seu papel no projeto, a abordagem qualitativa, mostrou ser a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho, considerando que este tipo de pesquisa proporciona uma visualização "contextualizada" da realidade pesquisada. Os dados obtidos até o presente apontam dificuldades de ordem operacional para que os professores atendam os objetivos da proposta do Telecurso 2000. Outros pontos ainda serão levantados e analisados para que se possa definir com clareza e objetividade os conceitos teóricos que conduzirão a análise final da pesquisa.

[Palavras-chave: ensino-aprendizagem; Telecurso; formação de professores.]

### VIII - PROPOSTA PARA ATIVIDADE DE VERÃO-2003: "BECO DE SOUSAS"

Curso de Arquitetura e Urbanismo – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC) - Laboratório do Habitat<sup>38</sup>

**Resumo:** Levando em conta que o Laboratório do Habitat objetiva a aproximação do estudante com a realidade social atual, propõe-se pelo quarto ano a Atividade de Verão, a ser realizada no "Beco de Sousas". Para esta atividade, combinam-se os esforços da Faculdade de Ciências Sociais (através do LESEC - Laboratório de Estudos Sociedade Ética e Cidadania), da Faculdade de Serviço Social e das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental (através do CEATEC – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas), em conjunto com o Hospital Cândido Ferreira, com a Associação de Proteção Ambiental Jaguatibaia, com a Prefeitura Municipal de Campinas (representada pela Sub-Prefeitura de Sousas, Secretaria de Habitação, Secretaria de Cooperação Internacional e secretaria de Planejamento) e a ONG ACS - Sevilha (Arquitetura e Compromisso Social de Sevilha). O objetivo do projeto "Beco de Sousas", é transferir a comunidade situada atualmente em área de invasão às margens do Rio Atibaia, local de preservação ambiental sujeito a freqüentes inundações, para um terreno próximo ao hospital psiquiátrico Cândido Ferreira em Sousas. A proposta visa o desenvolvimento e aplicação de metodologias projeto arquitetônico, urbano e paisagístico participativas e integradas aos objetivos de desenvolvimento social da comunidade moradora do Beco e da comunidade do Hospital Cândido Ferreira e que este desenvolvimento sirva de palco para aplicação de pesquisas nas áreas de

<sup>38</sup> O Laboratório do Habitat tem por objetivo básico a realização de projetos e pesquisas elaboradas por equipes de professores, pesquisadores e estudantes de seu curso e outras instituições acadêmicas, entendendo que a extensão universitária está baseada na participação reflexiva e crítica da universidade em trabalhos voltados à busca de soluções para problemas da sociedade objetivando a aproximação entre teoria e prática. EQUIPE TÉCNICA: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Laura Machado de Mello Bueno (Coordenação do Laboratório), Prof. João Marcos de Almeida Lopes e Prof<sup>o</sup>, Noemie Nelly Nahum (Coordenação da Atividade de Verão); Prof. Dr. Ricardo de Sousa Moretti, Arquiteto Mário Braga (convidados); Alexandre Giordani Nerillo, Alexandre Morales Duarte, Diego Rulfo Habling, Fabiano Sartori de Campos, Fabrício de Francisco Linardi e Manuela Carvalho R. Dourado (estagiários).

instalações e infra-estrutura urbana ambientalmente adequadas. A proposta visa também a integração entre as comunidades do Beco e do Hospital Cândido Ferreira através de oficinas de trabalho para geração de trabalho, renda e terapia ocupacional. Propõe-se que a oficina de projeto da Atividade de Verão tenha como tema as escolhas de sistemas construtivos e tecnologias apropriadas às necessidades do projeto Beco de Sousas. Considera-se apropriada a tecnologia que responda de maneira apropriada ao programa do projeto, às condições operacionais e ambientais do local, bem como às condições sócio-econômicas e culturais dos construtores e usuários. Outros aspectos além dos sistemas construtivos deverão ser discutidos durante a atividade, especialmente a riqueza das necessidades do "morar"; o projeto global se propõe a incluir a sustentabilidade ambiental e sócio-econômica do conjunto. Nesse aspecto a potencialidade do próprio processo de desenvolvimento do projeto (com diversos agentes sociais e institucionais) e execução do conjunto habitacional e urbano, pode ser incorporado para o trabalho, gerando emprego e renda. O resultado da pesquisa de técnicas construtivas apropriadas seriam testados no canteiro de obras da faculdade durante a Atividade de Verão. Posteriormente, durante o Trote Solidário, teríamos a implementação de uma pequena obra com auxílio dos calouros, de forma a experimentar a tecnologia com mão-de-obra não treinada. A importância de se vincular o trote solidário ao projeto "Beco de Sousas" está no contato do acadêmico ingressante com diversos campos da arquitetura, dentre eles a interação com a comunidade, as discussões de legislação e a pesquisa.

[Palavras-chave: projeto arquitetônico; sociedade; habitação.]

### VIII - PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DA 3ª IDADE: MODELO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Curso de Serviço Social – Centro de Ciências Sociais  
Aplicadas (CCSA)  
Martins de Sá, Jeanete L.

**Resumo:** A "Universidade da 3ª Idade", organizada em 1990, corresponde a um Curso de Extensão Universitária e de Atualização Cultural, ligado à Faculdade de Serviço Social da PUC Campinas. Na perspectiva da educação permanente, está voltado a pessoas da meia idade e da 3ª idade, desejosas de atualizar conhecimentos, trocar experiências, voltar ao convívio social, desempenhar plenamente o seu papel de cidadania, sendo socialmente produtivas. Sua organização curricular é "modular-integrativa", abarcando temas interdisciplinares relacionados aos Módulos: I- Aspectos biológicos do envelhecimento; II- Aspectos psico-sociais da 3ª Idade; III- O idoso e sua situação sócio-econômica e legal; IV- A Cultura na 3ª Idade; V- Educação Física, Recreação e Lazer na 3ª Idade; VI- A organização político-social na 3ª Idade; VII- Vivência na 3ª Idade; VIII- Estágios Supervisionados. O curso está organizado em três níveis semestrais e no nível do aprofundamento, com duração

permanente. As atividades didático-pedagógicas correspondem a conferências, palestras, oficinas, mini-cursos, círculos de estudo, atividades culturais e sócio-recreativas, estudos teológicos e vivência religiosa, serviços voluntários na comunidade. Num efeito multiplicador social, a Universidade da 3ª Idade da PUC Campinas tem inspirado a organização de inúmeros cursos semelhantes em universidades federais, estaduais e particulares de todo o Brasil. Tem caráter regional, ao receber alunos de Campinas e cidades circunvizinhas. Chega até as organizações sociais, paróquias, grupos comunitários, conselhos municipais, através de professores e de seus alunos, que se engajam em projetos sociais, organizam e lideram novos grupos de idosos.

[Palavras-chave: universidade; 3ª idade; organização curricular.]

### IX - ESTUDO DA MINIMIZAÇÃO DOS RESÍDUOS GERADOS NOS LABORATÓRIOS DE QUÍMICA COMO TEMA TRANSVERSAL

Curso de Química Tecnológica – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC)  
CARVALHO, W.A., BAZETO, E.L.

**Resumo:** A minimização de resíduos deve fazer parte do compromisso profissional de todos aqueles que desenvolvem atividades práticas nos laboratórios de química da PUC-Campinas. Estão envolvidas questões ambientais, educacionais e financeiras de suma importância, sendo que a sociedade e os órgãos de fiscalização têm incentivado cada vez mais o estudo de métodos alternativos e eficazes de combate à poluição. **Metodologia:** Foi realizada uma avaliação do impacto ambiental causado pelas atividades práticas da disciplina Química Inorgânica A, com base na identificação e quantificação dos resíduos gerados. Alterações nas práticas de laboratório foram testadas, de modo a minimizar o impacto ambiental causado por esta atividade. **Resultados:** O estudo favoreceu a reflexão acerca de vários aspectos do processo educativo que, por vezes, são relegados a um segundo plano. O levantamento realizado permitiu identificar a geração de vários resíduos que devem ser devidamente tratados antes da sua disposição final. As alterações propostas nos roteiros de aulas práticas não interferiram no desenvolvimento dos objetivos apresentados na disciplina, mas permitiram uma redução na geração de resíduos e nos custos envolvido com a aquisição de reagentes. **Conclusões:** O trabalho tem propiciado uma maior reflexão sobre a participação da comunidade acadêmica nas questões relacionadas a proteção ao meio ambiente, bem como promovido o envolvimento de alunos e docentes de várias disciplinas com a questão da geração de resíduos nas atividades de ensino e as possibilidades de sua minimização.

[Palavras-chave: ensino de química, resíduos de laboratório, boas práticas laboratoriais.]

## X - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTEGRADA NO CURSO DE BACHARELADO EM QUÍMICA TECNOLÓGICA DA PUC-CAMPINAS: INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Curso de Química Tecnológica – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC)  
TORNIZIELLO, T.M.P., MINCATO, R.L, CARVALHO, W.A. e MANDELLI, D.

**Resumo:** O processo de avaliação integrada em todos os períodos/semestres do Curso de Bacharelado em Química Tecnológica da PUC-Campinas foi implantado a partir do segundo semestre de 2002. A principal finalidade da proposta foi produzir instrumento de avaliação que contribuísse para melhoria da qualidade das atividades de ensino e do aprendizado realizados no curso. A metodologia estabelece a realização de exercícios de avaliação integrada, que envolvem os conteúdos das disciplinas do semestre em curso e daquelas dos períodos anteriores, previamente cursadas pelos discentes. A sua institucionalização como uma atividade regular do curso promoveu a mobilização e o comprometimento de todos os atores envolvidos, docentes, discentes, direção e conselho da faculdade. Assim, a atividade passou a desempenhar importante papel de integração horizontal e vertical dos conteúdos disciplinares nas atividades de planejamento pedagógico e de efetiva articulação nas atividades de ensino e aprendizagem desempenhadas na sala de aula. Aprovada pela ampla maioria da comunidade do curso, foi um importante passo na busca da melhoria da qualidade de ensino.

[Palavras-chave: avaliação integrada, processo ensino/aprendizagem, curso de Química Tecnológica.]

## XI - ANÁLISE E CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS.

Curso de Letras – Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)  
AMARANTE, Maria de Fátima Silva

**Resumo:** O processo de construção do Plano Geral das Práticas de Ensino do Curso de Letras, Português/Inglês, revelou a necessidade de se destinar um momento específico para análise e criação de material didático de ensino de português e inglês, de modo a contar com um componente de formação para a utilização de novas tecnologias educacionais. Este pôster tem o objetivo de apresentar o processo de planejamento e implementação da Prática Projetiva de Ensino configurada para este fim e que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os seguintes elementos são destacados: (1) seu posicionamento na gra-

de curricular em inter-relação com os demais componentes; (2) seus objetivos; (3) suas características essenciais; (4) o modelo de orientação/ supervisão adotado; (5) a metodologia indicada para elaboração dos projetos; (6) as formas e critérios de avaliação. Detalha-se, ainda, com tratamento estatístico: (7) a caracterização dos participantes; (8) a tipologia dos projetos elaborados; (9) a tipologia dos objetos de estudo; (10) as questões de análise e os parâmetros de criação e (11) a metodologia adotada para análise e a adotada para criação de material didático. As conclusões apontam os resultados já obtidos e os esperados, bem como desdobramentos potenciais deste processo educativo.

[Palavras-chave: ensino à distância; formação de professores; currículo.]

## XII - PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS E FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO

Curso de Psicologia – Centro de Ciências da Vida (CCV)  
BARIANI, Isabel Cristina Dib<sup>39</sup>; PAVANI, Renatha e  
TACHIBANA, Miriam<sup>40</sup>

**Resumo:** Vários autores apontam que grande parte daquilo que o aluno universitário consegue apreender extrapola as experiências vividas unicamente no espaço de sala de aula. Apesar da grande influência exercida pelas atividades complementares (tais como iniciação científica, monitoria e participação em eventos científicos), as pesquisas relacionadas à aprendizagem estudantil nos cursos superiores focalizam apenas os aspectos acadêmicos da graduação universitária. Dessa maneira, o conhecimento disponível sobre a contribuição das atividades complementares para a formação do estudante é bastante escasso. Em vista disso, esta pesquisa teve por objetivos: 1) descrever a participação de universitários em eventos científicos, 2) identificar o grau de importância atribuído a esta participação e as justificativas associadas à importância, e 3) verificar se há variação de atribuição de importância e das justificativas, em função de os alunos participarem ou não de Programas de Iniciação Científica. Para tanto, um questionário semi-aberto foi aplicado em 179 estudantes das três últimas séries de um Curso de Psicologia, em suas salas de aula. Os resultados indicam que a grande maioria dos informantes já participou de eventos científicos e cerca da metade deles apresentou trabalhos. Todos os informantes consideraram tal participação como importante, sendo que as justificativas apresentadas para explicar tal importância atribuída foram organizadas em três categorias: 1) Desenvolvimento Pessoal, que se refere aos benefícios pessoais; 2) Desenvolvimento Acadêmico/Profissional, que consiste nas vantagens relacionadas à graduação e à profissão; e 3) Conhecimento Científico, que diz respeito às

<sup>39</sup> Faculdade de Psicologia, PUC-Campinas, Grupo de Pesquisa com Crianças e Adolescentes na Família, Escola e Comunidade

<sup>40</sup> Bolsistas FAPIC/PUC-Campinas;

justificativas mais voltadas ao progresso de construção da ciência. Deve-se destacar que enquanto os alunos que já foram bolsistas de IC concentram suas respostas na categoria Desenvolvimento Acadêmico/Profissional, aqueles sem nenhuma experiência ou com experiência somente como auxiliar voluntário o fazem em relação à categoria Conhecimento Científico. Destacadamente, os alunos apontam que a participação nesses eventos possibilita a atualização e ampliação do conhecimento científico da sua área.

[Palavras-chave: estudante universitário, atividades complementares, iniciação científica.]

### XIII - AS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ACADÊMICOS DE OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Curso de Letras – Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)  
SETTI, P.A.A.

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre uma experiência pedagógica levada a cabo na disciplina de Sociologia Geral e Contemporânea oferecida para os alunos da Faculdade de Propaganda e Publicidade. Este projeto tem sua espinha vertebral na incorporação e utilização dos recursos informacionais disponibilizados na world wide web (www) como forma de complementar e estimular os alunos a aprofundarem o processo de aprendizado continuado do mundo social do qual fazem parte. Esta reflexão, apesar de advir uma experiência pedagógica concreta ocorrida em meu último ano de magistério, a supera e questiona o próprio procedimento do professor em relação a seus alunos, como também a complexidade do mundo social e a precariedade do saber acadêmico frente às constantes modificações técnicas e sociais pelas quais as sociedades contemporâneas têm passado. Trata-se, portanto, de desenvolver procedimentos pedagógicos que dêem conta de incorporar as transformações tecnológicas adscritas aos fluxos de produção e distribuição de conhecimento.

[Palavras-chave: tecnologias de comunicação; informática; complexidade.]

### XIV - FÓRUM DISCENTE

**Resumo:** O "FÓRUM DE REPRESENTANTES DISCENTES DA PUC-CAMPINAS" é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, sob a responsabilidade do Prof. Jamil Cury Sawaya e da Coordenadoria de Graduação (COGRAD), que tem como coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Mara Regina Lemes de Sordi. O convite para a formação deste espaço aberto de comunicação entre a Universidade e os estudantes, dirigido aos acadêmicos participantes dos C.A./D.A. e outros representantes estudantis, surgiu da constatação da necessidade da oitiva do corpo discente como sujeito

ativo do processo pedagógico. Assim, o intuito de todo esse trabalho é conjugar esforços para a melhoria da qualidade do ensino de graduação na nossa Universidade. O pontapé inicial do projeto aconteceu no dia 19 de março, às 9h00, com a presença do Reitor Pe. David, do Prof. Jamil, da Profª. Mara, de outros orientadores da COGRAD e de representantes de quase todos 41 cursos existentes nos *campi*. Nos encontros bimestrais que têm ocorrido desde então, têm-se discutido a organização e o "regimento interno" deste espaço, a fim de prepararmos para tratar de assuntos pertinentes à qualidade do ensino de graduação, como Planejamento Estratégico e Semestralização, incluídos desde a primeira pauta. Assim, espera-se que os integrantes do Fórum tenham cada vez mais consciência da importância de sua atuação, oferecendo valiosa contribuição para a instituição e para todos os colegas da PUC – Campinas.

[Palavras-chave: representantes discentes; fórum; graduação ]

#### XV - PROJETO PEDAGÓGICO: SUBSÍDIOS PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Curso de Enfermagem – Centro de Ciências da Vida  
(CCV)

MARTINS, Maria Teresa Cristina Torino Labigalini;  
TAPIA, Carmen Elisa Vilalobos; SANTOS, Raquel Leite  
Vieira Gonçalo; NUNES, Maria Aparecida Gamper

**Resumo:** O trabalho retrata vivência na XXVII Semana de Estudos da Faculdade de Enfermagem do CCV da PUC-Campinas, ocorrida no presente ano. O Projeto Pedagógico da Faculdade implementado em 1987, tem sido avaliado de maneira processual, quer por meio da realização de Seminários, de propostas de Comissões e, desta vez com a realização de oficinas de trabalho, sobre Projetos de Monitoria e Extensão, Programa Especial de Treinamento e Articulação Docência/Assistência no Hospital Universitário, buscando propostas para melhoria da qualidade de ensino. A proposta foi desenvolvida com a organização das oficinas propondo refletir sobre: Aspectos facilitadores e dificultadores para desenvolvimento do projeto/programa/articulação e Propostas de intervenção para superação dos dificultadores e/ou manutenção dos facilitadores. Os sujeitos foram professores e alunos inseridos nos processos. Os resultados apresentados se pautaram na abordagem da proposta em si dos trabalhos e avaliados puderam explicitar facilidades e dificuldades de condução com o indicativo de propostas de intervenção. Na apresentação destes na Plenária Final, houve esclarecimento dos objetivos das propostas, permitindo ao alunado perceber a importância da participação extracurricular como meio para uma formação mais crítica e comprometida, ultrapassando as formas tradicionais do

processo ensino-aprendizagem e o espaço da sala de aula. Avaliamos que a proposta trouxe subsídios importantes para o processo de avaliação permanente do Projeto Pedagógico.

[Palavras-chave: projeto pedagógico; avaliação; oficina de trabalho.]

## XVI - BRINQUEDOTECA

Curso de Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)

MORAES, Mônica Cristina Martinez<sup>40</sup>; DANTAS, Adriana Salles; LEME DA SILVA, Giovana; ROQUE, Karina Dóro; ANTONIETTI, Márcia Luzia; CUNHA, Roberta Rodrigues; NUNES, Thais Nôboa<sup>41</sup>

**Resumo:** Desde 1934 vem sendo difundida universalmente a idéia de um serviço de empréstimos de brinquedos como recurso comunitário, e desde 1963 são desenvolvidos trabalhos cuja filosofia básica é a de que as crianças aprendem através do brinquedo. Em 1992, uma publicação brasileira<sup>42</sup> apresentou a brinquedoteca como espaço que representa o direito da criança brincar, a valorização do brinquedo como fonte de desenvolvimento e equilíbrio da criança, auxílio na estimulação de crianças deficientes, auxílio na recuperação de crianças hospitalizadas e na preservação de sua saúde mental, recurso para a apresentação do brinquedo como instrumento para enriquecer o processo de aprendizagem, espaço que entende que na brincadeira a criança se apropria de seu universo cultural. O projeto original da Brinquedoteca da PUC – Campinas (1992) apontava duas idéias principais em relação a importância da Universidade ter esse espaço: o projeto pedagógico da PUC – Campinas que apresenta a busca pela construção do saber comprometido com a realidade social do país revelado na relação Universidade-Comunidade; a idéia de que ele fosse *“um projeto multiplicador, ou seja, a partir desta proposta efetivada, estejamos impulsionando a criação de novas brinquedotecas em outros espaços institucionais e sociais”*<sup>44</sup>. Atualmente, a Brinquedoteca é caracterizada como um Projeto de Extensão, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Constitui-se um serviço da Faculdade de Educação, e um espaço que garante o direito de brincar da criança e oferece programa de formação de educadores e outros profissionais, empréstimo de brinquedos a sócios e assessoria para montagem de brinquedotecas. É, também, *locus* de estágios curriculares e pesquisa.

[Palavras-chave: projeto pedagógico; brinquedo; extensão; formação de professores.]

<sup>40</sup> Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Mestre em Educação

<sup>42</sup> Alunas da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

<sup>43</sup> FRIEDMANN, Adriana (org.) *O direito de brincar, a brinquedoteca*. São Paulo, Scritta

<sup>44</sup> Projeto Brinquedoteca – Relatório 1992.

## XVII - PROACES

Curso de Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)

MORAES, Mônica Cristina Martinez<sup>45</sup>; SILVA, Alzinete; MIATO, Carolina Gonçalves de Almeida; MARTINS, Diléia Aparecida; CAMILLO, Eunice Rodrigues Silva; OLIVEIRA, Livia Cristina Pereira<sup>46</sup>

**Resumo:** O tema acessibilidade vem sendo tratado das mais diversas formas. A compreensão de acessibilidade apresentada por Guimarães, 2000 (In Baumel, 2001)<sup>47</sup> como sendo “... um processo de transformação do ambiente e de mudança da organização das atividades humanas que diminui o efeito de uma deficiência. Esse processo se desenvolve a partir do reconhecimento social da maturidade de um povo para atender os direitos individuais de cidadania plena” traz implicações institucionais evidentes, em especial, do ponto de vista do projeto político-pedagógico da Universidade. Cada Instituição de Ensino Superior deve ter seu plano de implantação de acessibilidade aos seus alunos que garanta o direito à educação tanto no que diz respeito às suas edificações como em sua forma de funcionamento. Esse plano deve abranger, por exemplo, a eliminação de barreiras aos alunos com necessidades educativas especiais por meio da adaptação dos recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adequação dos recursos físicos. Em 2001, a Administração Superior da PUC – Campinas efetivou o *Projeto de Acessibilidade* e, assim, deu início à implementação, de fato, de uma política universitária de acessibilidade a alunos com necessidades especiais aos diversos cursos oferecidos pela Universidade. A partir de Agosto/2001 foi constituída uma Assessoria Técnico-Pedagógica específica do projeto, atualmente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e à Faculdade de Educação, para desenvolver estratégias e ações que pudessem garantir o ingresso e a permanência de estudantes portadores de necessidades especiais nos Cursos oferecidos pela Universidade. O ProAces atua, então, em dois âmbitos: a) a partir das *Normas para o Processo Seletivo de candidatos aos cursos de Graduação da PUC Campinas*, o PROACES faz o empréstimo de máquina Perkins para escrita em Braille para a realização das provas, o levantamento de dados sobre candidatos junto à Coordenadoria Geral do Processo Seletivo e, junto à Secretaria Geral, informação sobre a efetivação de matrícula dos estudantes nos cursos da Universidade; b) junto às Unidades Universitárias por meio de assessoria em informações, recomendações e orientações relativas ao estudante com necessidades educativas especiais.

[Palavras-chave: educação especial; extensão; formação de professores.]

<sup>45</sup> Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Mestre em Educação

<sup>46</sup> Alunas da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

<sup>47</sup> BAUMEL, Roseli C. R. de C. *As tecnologias de informação e comunicação como recurso à acessibilidade de pessoas com necessidades educativas especiais*. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, no. 11, novembro 2001.

## XVII - A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE EVENTO ESPECIAL NO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO CAMPUS II COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Curso de Nutrição – Centro de Ciências da Vida (CCV)

ARRIVILAGA, R. K.; RODRIGUES, K. R. M.; MARECOS, A. C. P.

**Resumo:** O presente trabalho foi a organização de almoço especial/temático, no Restaurante do Campus II, da PUC-Campinas, cuja estratégia de ensino foi alicerçada nos três pilares que sustentam o elenco de disciplinas do Currículo da Faculdade de Nutrição: a Dietética, a Prática e a Interdisciplinaridade. Os objetivos do trabalho foram: desenvolver no aluno a capacidade de planejar, criar, cooperar, organizar, pesquisar, operacionalizar, experimentar e avaliar uma prática profissional muito difundida em Administração de Serviços de Alimentação: Organização de Eventos, além de demonstrar, através de atividade prática, a importância da aplicação do conteúdo de diferentes disciplinas na realização de atividade da vida profissional. O evento constou da execução de projeto devidamente planejado, viabilizado, com estratégias que buscassem a excelência de serviços e que resultassem na satisfação e sensibilização de 400 usuários, sendo coordenado pelas docentes das disciplinas e nutricionista do restaurante universitário. Essa atividade foi realizada durante sete anos consecutivos e mostrou-se bastante eficiente na integração das disciplinas e do conteúdo de várias outras, sendo reconhecida pelos alunos como uma atividade importante e significativa para sua formação profissional.

[Palavras-chave: estratégia de ensino, serviços de alimentação, organização de eventos.]