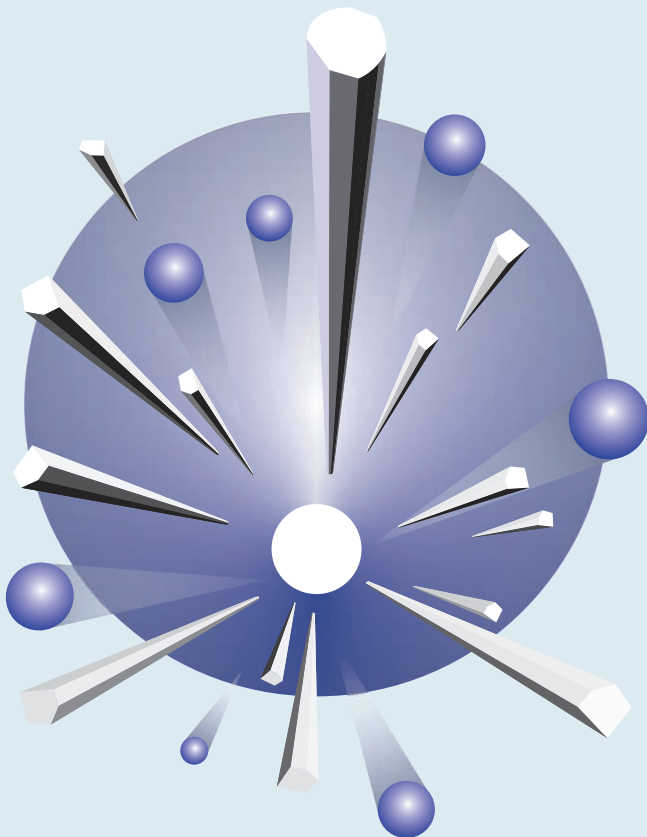


ISSN 1980-3095

Nº 20

# A SÉRIE ACADÊMICA



**PUC**  
CAMPINAS  
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA

# A SÉRIE ACADÊMICA

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

Série Acadêmica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de Graduação. – v.1 n.1 (1994)-  
Campinas, SP: PUC-Campinas/PROGRAD, 1994-

n. 20 jan./dez. 2006

Anual

ISSN 1980-3095

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino superior – Periódicos.  
I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de  
Graduação.

CDD 370

CDU 37

## SUMÁRIO

**05** APRESENTAÇÃO

### **Artigo**

**07** **O Resgate, A Reflexão e a Proposição: A Monitoria Na PUC-Campinas**

Profª Ms. Inês Aparecida Máscara Mandelli e

Profª Drª Juleusa Maria Theodoro Turra

**17** **Programa de Capacitação Pedagógica do Corpo Docente**

Profª Ms. Luzia Siqueira Vasconcelos

**25** **Subsídios Para A Revisão Da Política de Estágio Na PUC-Campinas**

Profª Esp. Rye Katsurayama de Arrivillaga

**37** **Uma Experiência Pioneira: Projeto “Acompanhamento Acadêmico do Aluno”**

Profª Esp. Olga Rocha Archangelo

### **Baú de Preciosidades**

**75**

Entrevista: **A Carreira Docente na PUC-Campinas**

Prof. Ms. Arnaldo Lemos Filho

## APRESENTAÇÃO

A Revista Série Acadêmica alcança seu nº 20. Reformulada, ela não deixou de ser o lugar de expressão das análises e reflexões da prática cotidiana da comunidade universitária frente aos desafios da realização de uma ação pedagógica qualificada.

A continuidade da sua publicação garante-lhe de um lado o seu valor histórico, de outro o de meio para auxiliar na reflexão dos atuais desafios pedagógicos. Ela é fonte de consulta obrigatória a respeito do que a comunidade universitária pensou em relação à prática pedagógica, nas suas diversas dimensões, ao longo desses anos.

Diante das questões atuais, a nossa revista revela-se o meio para subsidiar a reflexão que fazemos sobre ensinar, aprender e tudo o que envolve esses atos, bem como, o seu potencial inovador.

A versão reformulada da revista que ora apresentamos, traz reflexões sobre questões pedagógicas suscitadas pelas mudanças advindas da implementação do Plano Estratégico 2003-2010 da PUC-Campinas. Assim, grupos de trabalho foram constituídos pela Pró-Reitoria de Graduação, norteados pelos objetivos estratégicos e pelas Diretrizes da Política de Graduação, com o propósito de avaliar, refletir e propor abordagens distintas para projetos e componentes curriculares de grande importância para a Graduação.

Parte dos resultados alcançados é apresentada nos diferentes artigos deste número da Série Acadêmica: “Uma experiência pioneira: projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno”, “Subsídios para Revisão da Política de Estágio da PUC-Campinas”, “Programa de Capacitação Pedagógica do Corpo Docente” e “A Monitoria na PUC-Campinas: o resgate, a reflexão e a proposição”, que atestam o esforço que vimos fazendo no sentido de envolver cada vez mais todos os segmentos da comunidade acadêmica nas atividades e projetos que visam a melhoria do ensino do Graduação.

Resgatando temas importantes da nossa história, na seção Baú de Preciosidades, o Prof. Arnaldo Lemos Filho conta um pouco sobre a trajetória de implementação da Carreira Docente em nossa Universidade.

Acreditamos, assim, que o crescente interesse pela revista, manifestado por educadores desta e de outras Universidades, é motivado por sua constante preocupação com o registro de experiências didático-pedagógicas, que vem contribuindo para qualificar as atividades desenvolvidas em sala de aula, partilhando com a comunidade acadêmica processos de trabalho e vivências que possibilitam a construção da qualidade de ensino que sonhamos.

**Prof. Dr. Germano Rigacci Junior**  
Pró-Reitor de Graduação

# O RESGATE, A REFLEXÃO E A PROPOSIÇÃO A MONITORIA NA PUC-CAMPINAS

Prof<sup>a</sup> Ms. Inês Aparecida Máscara Mandelli<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

### Reflexões sobre o ensino de graduação.

Apresentamos um texto que é a memória das atividades do Grupo de Trabalho sobre Monitoria, criado no ano de 2004, que continuou suas atividades ao longo do ano de 2005 e que, neste ano, avalia resultados. Um deles – o Sistema de Monitoria, SIM – foi apresentado na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em sessão realizada no dia 21 de julho de 2006.

Além de ser memória, necessária na construção coletiva e permanente da Universidade, neste texto pretendemos externar reflexões realizadas pelo grupo e estimuladas pelos membros da comunidade universitária com quem mantivemos contato durante os meses de trabalho, assim como reintroduzir as reflexões que antecederam a formação do grupo e outras reflexões que ainda hoje são motivadas.

Do resgate e da memória, acrescidos das reflexões, surgiram proposições; algumas delas já realidade e em processo de avaliação, outras, em perspectiva e outras,

novas reflexões. Esta dinâmica dá nome ao artigo.

As atividades do GT Monitoria foram parte de um conjunto maior, que envolveu outras práticas que configuram o ensino de graduação. Consideramos importante dedicar, nesta introdução, algumas linhas para a primeira das reflexões.

O ensino de graduação é a porta de entrada na Universidade, tanto para os alunos, como para os docentes; é a atividade central, porque é de todos e não há como ser desenvolvida em outro tipo de Instituição.

Embora esta condição seja largamente conhecida, no tripé ensino-pesquisa-extensão que caracteriza a Universidade, o ensino foi considerado, por longo tempo, uma atividade para a qual todos já estariam aptos. Para a pesquisa e a extensão seriam necessárias políticas institucionais específicas, possivelmente porque teriam condições de desenvolverem-se em outros meios, como nos institutos de pesquisa que, cada vez de modo mais claro, possuem atividades extensionistas ou, ao menos, de divulgação científica<sup>3</sup>.

<sup>(1)</sup> Administradora de Empresas professora da Faculdade de Administração da Puc-Campinas

<sup>(2)</sup> Cientista Social e Geógrafa, professora das Faculdades de Geografia e de Turismo da Puc-Campinas.

<sup>(3)</sup> Em tempos mais recentes, observamos institutos de pesquisa que têm unidades de ensino, porém, na pós-graduação.

Para o ensino, em seus aspectos formais e nas relações de sala de aula, as ações e as decisões ficavam nas mãos dos docentes, discutidas por vezes, inovadas em outros momentos, mas muito pouco compartilhadas, refletidas e assumidas como políticas institucionais.

No final dos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão - que já constava da Constituição Federal de 1988 - é estabelecida claramente e, embora as ações tenham sido desencadeadas em ritmo mais lento, as reflexões sobre o ensino de graduação ganham maior volume, especialmente com a consolidação de fóruns como o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (ForGrad).

A lentidão correspondeu à complexidade do ensino, em todos os níveis, mas, especialmente, no superior. As interfaces neste nível de ensino são mais abrangentes e múltiplas, pois abarcam as instituições profissionais, nacionais e internacionais, as demandas sociais nacionais e regionais, os projetos pedagógicos das instituições de ensino, as orientações da política oficial. Os currículos, portanto, são referenciados a este conjunto de sujeitos e se mantêm dinâmicos, porque novas áreas são propostas, outras são fundidas e muitas necessitam ser repensadas.

O ensino superior no país ainda é diminuto; muitos jovens não chegam ao estágio de nele ingressar e mesmo entre a pequena parcela que ingressa, encontram-se dificuldades no acompanhamento das atividades, por carências financeiras, por precariedade em sua formação anterior, por não dispor de tempo adequado aos estudos, que é compartilhado com o trabalho.

Com este quadro, sumariamente descrito, além das referências internas e externas consideradas, nas instituições, para as definições dos currículos dos cursos, a atenção a quem são os alunos reais é o ponto fundamental. Na direção do conhecimento de quem são os alunos, são realizados levantamentos diagnósticos e propostas ações, dentre elas o acompanhamento acadêmico, projeto desenvolvido na PUC-Campinas. Há, no entanto, um caminho muito longo a ser percorrido, que inclui novos e constantes estudos e, especialmente, compartilhamento de concepções e proposições<sup>4</sup>.

No ano de 2004, com os processos de avaliação institucional em curso e cumprida a etapa de implantação dos novos projetos pedagógicos definidos a partir do ano de 2000, chegava o momento de reconhecer o estágio alcançado. Foram propostas ações, desenvolvidas por grupos de trabalho, que realizaram diagnóstico de diferentes áreas relacionadas ao ensino de graduação, assim como grupos voltados especificamente ao apoio pedagógico e revisão dos projetos pedagógicos.

As proposições decorreram da formulação das Diretrizes para o Ensino de Graduação, parte substantiva do esforço em sistematizar e externar a missão, os objetivos e a visão de futuro que a PUC-Campinas estabeleceu em seu Plano Estratégico global do qual decorreram as Diretrizes Institucionais, definidas e aprovadas há dois anos<sup>5</sup>.

Dentre as doze Diretrizes do Ensino de Graduação, aqui são destacadas:

Estímulo e apoio ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos,

<sup>(4)</sup> Ao visitar o sítio do CNPq, observa-se a existência de mais de 2000 grupos de pesquisa com vinculação ao ensino de graduação. A maioria absoluta voltada ao ensino de áreas específicas e os relacionados ao ensino de graduação de forma geral são, principalmente, relacionados às faculdades de Educação, ocorrendo poucas situações de grupos interdisciplinares, com este enfoque geral.

<sup>(5)</sup> As Diretrizes Institucionais da PUC-Campinas foram aprovadas na reunião do Conselho Universitário em sua 382ª reunião, ocorrida em 16/12/2004.

buscando a melhoria constante de seus currículos de modo a privilegiar:

- Um ensino fundamentado no desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e em práticas acadêmicas que levem o aluno a ser protagonista de seu processo de formação, na perspectiva da autonomia intelectual. (Primeira Diretriz)

Qualificação permanente do estágio/prática profissional, dos trabalhos de conclusão de curso, da monitoria, da iniciação científica e das atividades complementares, contribuindo, efetivamente, para a melhoria dos processos de ensinar e aprender. (Sexta Diretriz)

As Diretrizes selecionadas, em razão do vínculo direto com as atividades de monitoria, permitiram que as ações desencadeadas mantivessem a articulação essencial em uma concepção abrangente de universidade, compatível com os desafios e responsabilidades que assume.

### **A constituição do Grupo de Trabalho Monitoria**

O Grupo de Trabalho (GT) Monitoria foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação, composto por docentes<sup>6</sup> que apresentavam projetos e possuíam monitores em suas disciplinas, com atividades que foram consideradas importantes e aderentes aos conceitos de ensino de graduação. Os objetivos e atividades do GT estiveram, portanto, relacionadas à diretriz de

qualificação do ensino de graduação, parte integrante do Planejamento Estratégico da Universidade.

A formação do GT Monitoria respondia a uma reflexão e pudemos compreendê-la ao longo das atividades e ainda hoje. Assim como o ensino já foi pensado como uma atividade desprovida de suporte específico, quase uma transferência de experiências vividas, não necessariamente refletidas e aprendidas, a monitoria acompanhou a vida de diferentes disciplinas, seja porque havia interesse da classe monitorada, seja porque havia interesse em ofertar uma bolsa que contribuísse financeiramente com os alunos ou ainda porque esta era a experiência vivida pelo docente.

Pode-se afirmar que as monitorias eram recursos dos docentes para, em muitos dos casos, ter a função de grupos de estudo ou dos denominados 'plantões de dúvidas'. Em outros casos os monitores tinham a função de auxiliares, cumprindo atividades burocráticas ou de suporte técnico, ou ainda, sendo auxiliares de pesquisa<sup>7</sup>. Novamente as experiências vividas, práticas consolidadas ou mesmo carência de outras modalidades de apoio didático, tornavam-se as bases para a solicitação de monitores.

No momento em que o GT iniciou suas reuniões, compartilhando as experiências de cada qual e revisitando documentos que tratavam da temática, constatou-se que há alguns anos, as reflexões eram propostas e nem todas elas transmitidas entre as gerações de docentes que se sucederam. A PUC-Campinas foi também reconhecida como parte integrante e promotora de debates e que estes estavam dirigidos para a superação da concepção operacional da monitoria, para a sua integração às ações

<sup>6</sup> No ano de 2004, o GT foi formado pelos professores: Inês A Mascára Mandelli (CEA-Centro de Economia e Administração), Juleusa M T Turra (CEATEC-Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, CLC-Centro de Linguagem e Comunicação), Mariângela P Zanaga (CCSA-Centro de Ciências Sociais e Aplicadas), Ricardo Lopes Cardoso (CEA-Centro de Economia e Administração) e Sonia Maria Bernardi (CCV-Centro de Ciências da Vida). Aparecida Érica Bighetti (CCV) participou das reuniões iniciais.

<sup>7</sup> Estas situações não apenas são relatadas internamente na PUC-Campinas, como surgem em estudo realizado por Natário (2001).



pedagógicas e para o aprimoramento da formação do aluno monitor.

Com uma inicial surpresa, o GT Monitoria tomou contato com a norma referente às monitorias e pode-se reconhecer nela parte das proposições que os membros do GT apresentavam em seus projetos. A normativa, no entanto, não era conhecida, exceto pelos formulários de inserção de projetos ou critérios de inscrição de monitores. O conceito de monitoria que a embasava e as contribuições que foram incorporadas a partir de eventos destinados a discutir monitorias não estava mais presente no cotidiano dos docentes. Destacamos, porque a memória do processo é essencial, a publicação *Série Acadêmica* que, em seu número 9, traz um histórico sobre a implantação da monitoria no ensino superior, resgata os estudos levados a efeito na Universidade e os resultados do Fórum de Coordenadores de Curso, existente a partir de 1997, e do Seminário sobre Currículo: temática monitoria, do ano de 1998.

Além do reconhecimento da trajetória de debates internos à PUC-Campinas, o grupo buscou informações no MEC e em outras IES, assim como buscou artigos<sup>8</sup> que tratassem da temática monitoria, havendo internamente um Trabalho de Conclusão de Curso, na Faculdade de Terapia Ocupacional<sup>9</sup>.

## O trabalho realizado

A primeira etapa dos trabalhos do GT Monitoria, internamente e nos contatos com os Centros, foi marcada pelo reconheci-

to de que havia uma normativa que conceituava monitoria, estabelecia objetivos, direitos e procedimentos; a normativa era resultado de um processo iniciado no ano de 1992, revigorando reflexões dos anos de 1980<sup>10</sup>.

De outra parte, o acesso aos dados quantitativos sobre número de cotas de monitoria e a sua distribuição e uso efetivo, demonstrou situações díspares: cursos que não utilizavam as cotas disponíveis, outros que as distribuíam em números de horas grandemente diferenciados e cursos que reivindicavam maior cota. Ao lado das cotas com o benefício da 'bolsa monitoria', em vários dos cursos havia a opção da monitoria voluntária.

Para compreender as situações singulares, buscou-se, respeitado o período de tempo previsto para as atividades do GT, o contato mais direto com os cursos que utilizavam plenamente suas cotas monitoria e também os que não as utilizavam.

Foram identificadas causas para o pequeno aproveitamento das cotas monitoria, assim como para o seu uso pleno. Dentre as causas do pequeno e do não aproveitamento das cotas monitoria identificou-se, a partir do contato com os diretores de Centro ou de Faculdade, problemas relacionados à divulgação das monitorias, às dificuldades dos cursos noturnos, à rotatividade dos docentes nas disciplinas e a própria valorização da ação dos monitores.

Nos cursos que utilizavam plenamente suas cotas observou-se uma cultura de valorização da monitoria construída ao longo do tempo, maior permanência de equipes

<sup>(8)</sup> Atualmente há vários estudos acadêmicos sobre monitoria, mas tratam, em sua maioria, sobre o Ensino a Distância. Para o ensino regular, presencial, há referências em trabalhos que tratam da questão da evasão e da repetência, sobre a articulação, monitoria e formação de professores e sobre a atuação dos monitores na melhoria da aprendizagem, neste caso em curso de Terapia Ocupacional, igualmente.

<sup>(9)</sup> O trabalho de Joyce Scapinelli, orientado por Lillian V. Magalhães, teve como título "A importância da monitoria na formação acadêmica", sendo desenvolvido no ano de 2003.

<sup>(10)</sup> A primeira referência institucional sobre monitoria na PUC-Campinas é do ano de 1987, mas a legislação de ensino superior de 1968 traz referência específica a esta ação, regulamentada em decreto do ano de 1971.

docentes que aprimoraram o conhecimento sobre o projeto pedagógico, assim como estruturaram ações de caráter mais coletivo.

Abaixo, apresentamos uma tabela simplificada da condição encontrada<sup>11</sup>, que, em números gerais, significava um aproveitamento de cerca de 60% das cotas monitoria colocadas à disposição.

**Tabela 1.** Quantidade de cursos por aproveitamento percentual das cotas monitoria.

faixas percentuais %	2004	2005
0	8	5
1 a 25	4	7
26 a 50	8	10
51 a 75	11	10
mais de 75	9	7

Fonte: Sistema Acadêmico - PUC-Campinas.

Em todos os cursos com que foi estabelecido contato houve o interesse no conhecimento das normas e no aprimoramento na sua divulgação, notadamente junto aos alunos.

O interesse dos alunos em relação à monitoria não foi aferido, diretamente, na primeira fase das atividades, mas pela experiência dos membros do GT e pela manifestação dos funcionários e docentes contatados, pode-se inferir que o valor dado à monitoria estava mais voltado para o benefício da bolsa oferecida, sem destaque para a importância no processo de sua formação.

Ao mesmo tempo em que o GT trabalhava com o detalhamento de seu plano de ações de caráter mais geral, foram intensificadas iniciativas para a divulgação da monitoria com a proposição de um cartaz indicando a época e os requisitos para a

inscrição, um folder, resgatando os objetivos e a importância da ação dos monitores, assim como um vínculo específico no portal sítio da universidade na internet.

A combinação do trabalho de diagnóstico com a proposição de divulgação da monitoria junto aos alunos, permitiu que não houvesse interrupção das discussões ou das atividades dos monitores, configurando um modo de trabalho que permanecerá importante nas atividades do Grupo de Trabalho.

O conjunto de informações coletadas, com características de diagnóstico, compôs o primeiro relatório do Grupo, apresentado aos diretores de centros e de faculdades em dezembro de 2004.

O trabalho do grupo, a partir dos diagnósticos, estabeleceu dois eixos de ação: o primeiro tratando do aspecto conceitual que necessitava ser revigorado e difundido, o segundo voltado à dimensão acadêmico/administrativa, pensado como resposta à necessidade de gestão das informações referentes à monitoria que eram coletadas e arquivadas pelos Centros, sem unificação e sem oportunidade de se transformar em informação propriamente.

O primeiro eixo, que recebeu o título de **Revigoração do Conceito de Monitoria**, foi previsto para desenvolver-se em três programas, cada qual com suas ações específicas. **O Programa I, relativo à disseminação do conceito de monitoria elaborado na PUC-Campinas**, para o que seriam necessárias ações de comunicação. **O Programa II, voltado à capacitação, com ações previstas para docentes e discentes** e **o Programa III, com o nome de Inclusão Pedagógica, prevendo ações para a articulação das proposições sobre monitoria nos projetos pedagógicos.**

<sup>(11)</sup> Os dados, para serem comparados, são relativos ao 2º semestre de cada ano. A soma dos cursos tem diferenças em razão de transição entre projetos acadêmicos, que geravam duplicação de cursos.

A monitoria na PUC-Campinas estava expressa como 'atividade discente, de âmbito acadêmico, que visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, propiciando condições de aprofundamento teórico e desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência' (RN 116/00)<sup>12</sup>. Este entendimento coincidia com as definições encontradas em outras instituições e com as orientações legais. Mais que isso, reafirmava características fortes do ensino superior, aprofundamento teórico e desenvolvimento de habilidades, especificamente articuladas à formação para a docência.

A definição, não sendo conhecida, deixava de fertilizar a elaboração dos projetos de monitoria. A particularidade da inserção das disciplinas nos cursos, as características teóricas e metodológicas, assim como a condição de serem práticas ou teóricas, não vinham sendo contempladas nos projetos, não sendo explícito o estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas.

O Grupo de Trabalho propôs situações em que esta conceituação ganhasse destaque. A primeira das situações, a partir da atualização da Resolução Normativa, seria a simplificação de acesso a este documento, uma vez que, nas condições anteriores, somente era previsto o acesso aos formulários para entrega dos projetos e não havia conhecimento de seus conteúdos por parte dos alunos.

Para a difusão do conceito, também estavam previstas inserções na imprensa da Universidade, divulgando não só o calendário, mas ações dos projetos de monitoria em curso.

### **A minuta da nova Resolução Normativa apresenta:**

Entende-se por **MONITORIA** a atividade discente, de âmbito acadêmico,

alicerçada em projeto específico, que visa a dinamização do processo ensino-aprendizagem, propiciando condições de aprofundamento teórico e desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência por parte do aluno monitor.

Observe-se que não há alteração substancial, mas adequações. Os objetivos, por sua vez, são listados, distinguindo-se as esferas a que estão relacionados, com isso temos claramente expressos os objetivos em sua dimensão institucional e em relação aos processos pedagógicos.

O GT considerou, no âmbito das discussões sobre a atualização da Resolução Normativa, a importância em destacar os objetivos relacionados ao ensino de graduação em seu conjunto e à possibilidade de estender o ciclo de ensino-aprendizagem por meio da monitoria, dentre outros.

As atividades junto à classe de aula, pela renovação dos instrumentos e métodos de aprendizagem, como exemplos, são os objetivos agrupados em sua dimensão pedagógica. Esta introdução altera a concepção de objetivos geral e complementares, dado que o nível de importância seria, na nova proposição, igualitário.

Os objetivos nos projetos de cada docente e para cada um dos monitores são apresentados de modo geral, permitindo e estimulando que haja uma aderência entre o projeto pedagógico do curso, a natureza e os objetivos da disciplina com as proposições do Projeto de Monitoria.

Em relação ao **programa de capacitação**, destaca-se o oferecimento de atividades para alunos e para docentes. Estas atividades, em elaboração, pretendem agregar alunos por grupos e áreas, para favorecer o compartilhamento e a

<sup>(12)</sup> Esta compreensão teve sua redação alterada, parcialmente, na proposição e aprovação de nova Resolução Normativa.

cooperação. Ao mesmo tempo, espera-se poder realizar atividades em que os alunos provenientes de áreas que têm maior foco na educação e formação de docentes, possam colaborar com os estudantes de outras áreas.

Dentre as atividades para alunos, já pudemos oferecer, em conjunto com outros docentes, uma Prática de Formação, modalidade diferenciada de atividades que compõem os currículos e que são desenvolvidas com alunos de vários cursos. A Prática de Formação oferecida foi voltada à capacitação do aluno monitor, na qual as questões aqui abordadas constituíram-se em tópicos de trabalho<sup>13</sup>.

**Quanto ao terceiro programa**, inserção pedagógica, é dada atenção à reafirmação do papel dos Conselhos de Faculdade, esfera de discussões e deliberações acerca das disciplinas que oferecem monitorias. A ação dos Conselhos de Faculdade permitiria a inserção da monitoria no seu devido espaço no Projeto Pedagógico, seja como instrumento de formação dos alunos monitores, ou como instrumento de qualificação dos processos de aprendizagem das classes monitoradas.

A atuação do Grupo de Trabalho permitiu o ingresso de seus membros na discussão acerca do ensino de graduação, verificando que o conceito de currículo envolve, efetivamente, todas as ações, e também a monitoria, para a qual é necessária a reflexão.

Não têm sido muito comum estudos acerca da capacitação para o exercício da monitoria. Em nossas buscas identificamos, especificamente, um trabalho de Natário (2001) que também expressa esta lacuna e ressalta o papel da monitoria no ensino cooperativo. Ou seja, as ações propostas na PUC-Campinas e as conceituações com que

trabalha, têm aderência em relação às exigências para o ensino superior atual e o nosso estágio de discussões não difere, grandemente, do que ocorre em outras IES.

A monitoria permite uma maior vivência acadêmica do aluno monitor, alimentando as ações de diversificação das situações de aprendizagem, o enriquecimento de uma das situações de maior compromisso, que é o ensino cooperativo, entre os estudantes, ultrapassando a concepção de que o monitor é o plantonista ou o repetidor das aulas perdidas ou pouco aproveitadas.

Para que estas situações sejam propiciadas, as ações no âmbito acadêmico/administrativo mostravam-se igualmente importantes e compuseram o **Eixo II**, também com três programas: **adequação à diversidade, gestão administrativa e acompanhamento institucional**.

**A adequação à diversidade**, embora mantenha referência com os conceitos de monitoria e de universidade, foi incluída no eixo do gerenciamento, pois previa que as orientações legais mantivessem seu caráter de diretrizes gerais e as especificidades seriam definidas no âmbito de cada curso.

**Para a gestão administrativa** considerou-se a oportunidade de, empregando os recursos da informática e da comunicação via *web*, apresentar um sistema de inserção de projetos, inscrição e seleção de monitores. O Sistema de Monitoria - SIM – implantado, permite que os alunos conheçam os vários projetos das diversas disciplinas do curso e que os docentes tomem conhecimento do conjunto de alunos interessados, com acessos ao seu histórico escolar e já incluídos dentro dos pré-requisitos necessários. O SIM permitirá, com novo módulo em desenvolvimento, incluir as

<sup>(13)</sup> Foram oferecidas duas turmas, em 2006, uma no Centro de Ciências da Vida-CCV, outra no Centro de Ciências Humanas-CCH e a atividade deverá ser novamente oferecida para o segundo semestre de 2006, com as adequações que as avaliações apontaram como oportunas.

avaliações. Como objetivo central, não só está a facilitação das ações, mas, principalmente, a oportunidade de acompanhamento e diagnóstico das situações semestre a semestre, pois permite a emissão de relatórios.

Os relatórios, cujas primeiras análises estão em processo, apresentam novos quadros sobre as monitorias da PUC-Campinas. A quantidade de cursos sem proposições de projetos diminuiu para 4 cursos, tanto no primeiro, como no segundo semestre de 2006.

Conforme pode ser observado na tabela abaixo, há projetos apresentados cobrindo o volume de cotas colocadas à disposição, com a inscrição dos alunos atingindo um nível que, com a nova sistemática, pode ser aferido e acompanhado.

**Tabela 2.** Projetos de Monitoria apresentados e alunos inscritos - 2006.

	2006/1ºS.	2006/2ºS.
<i>quantidade de projetos</i>	371	365
<i>projetos com alunos inscritos</i>	332	326
<i>projetos sem alunos inscritos</i>	39	39

Fonte: Sistema de Monitoria - SIM - PUC-Campinas.

Com dados gerados em relatório relativo ao primeiro semestre de 2006, pode-se constatar que o Sistema de Monitoria foi acessado e permitiu a inscrição de 1871 alunos, representando, com exceção de dois cursos, todos os cursos da PUC-Campinas.

Os números apresentados na Tabela 2, já trazem os resultados de outra ação desenvolvida, os estudos para nova sistemática de definição de cotas de monitoria para cada um dos cursos e a carga

horária, hoje estabelecida em três regimes: 6, 12 ou 18 horas. A sistemática anterior, em vigência entre os anos de 2000 e 2005, estabelecia as cotas em função do número de alunos e número de disciplinas. Foram introduzidas novas variáveis, quantidades de semestres para integralização do currículo, turnos de oferecimento e número de alunos ingressantes. Buscou-se, com esta nova proposta, realizar um acompanhamento mais próximo do que são os cursos e suas necessidades quanto às monitorias.

O terceiro programa deste eixo é voltado ao **acompanhamento institucional** quantitativo e qualitativo dos processos relacionados à monitoria, facilitados pelo SIM e o acompanhamento das iniciativas de outras instituições, assim como das publicações voltadas para o tema.

No ano de 2005<sup>14</sup>, o grupo dedicou-se à configuração do SIM, às revisões necessárias na Resolução Normativa e em seus anexos, encaminhando proposição de Diretrizes da Monitoria que foi submetida ao Conselho Universitário, assim como a elaboração dos relatórios do Programa de Avaliação Institucional (PROAVI).

No ano de 2006, novos módulos do SIM estão sendo propostos. Apresentamos na Reunião Anual da SBPC o que é este programa e desenvolvemos a Prática de Formação com dois grupos, além de iniciarmos as atividades de análise dos relatórios gerados pelo Sistema de Monitorias, visando acompanhar quantitativa e qualitativamente o desenvolvimento da atividade.

## Novas reflexões

Conforme procuramos transmitir neste texto, as ações do Grupo de Trabalho

<sup>(14)</sup> O GT Monitoria, no ano de 2005, foi composto por novos docentes: Karina Toledo Solha (CLC-Centro de Linguagem e Comunicação) e Thelma R. Gabriel da Silva (CCV-Centro de Ciências da Vida), com a participação inicial de João Vicente da Silva (CCV-Centro de Ciências da Vida).

proporcionaram aos seus membros uma visão não só da monitoria, mas nos levaram a conhecer a Universidade e, de forma mais ampla, o que pode ser o ensino superior.

As proposições feitas estão, passo a passo, sendo implementadas ou readequadas. Várias ações precisam ser implementadas, especialmente, junto aos alunos e aos docentes, de modo a valorizar a reflexão e o debate sobre os processos de ensino e de aprendizagem que podem ser dinamizados pela monitoria, situações em que o tema monitoria é, a um só tempo, meio de discussão sobre o ensino superior e finalidade da discussão.

Como meio para a discussão, referimo-nos à necessidade de compatibilizar as especificidades de cada área e cada curso com as diretrizes gerais. A introdução do debate sobre como podem ser as monitorias em disciplinas iniciais, em disciplinas teóricas ou práticas, podem ser estímulos ao reconhecimento das especificidades, inclusive das particularidades da docência em cada área.

Por outro lado, as iniciativas de articulação entre áreas distintas, com ações cooperativas entre os próprios monitores, podem ser instrumentos de revigoramento do conceito de universidade.

Para o conjunto dos docentes - e para os Conselhos de Faculdade - a reflexão e decisão sobre as disciplinas que apresentarão projetos de monitoria são ferramentas de avaliação dos cursos, de conhecimento das metodologias de ensino, de oportunidade de pensar o projeto pedagógico.

As proposições sugeriram novas reflexões e nos fizeram lembrar que a parte também contém o todo.

## Referências

DELORS, Jacques (org.) Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez: UNESCO:MEC, 2001.

NATÁRIO, Elisete Gomes. *Programa de monitores para atuação no ensino superior: proposta de intervenção*. 2001. 142 p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2001.

PONTIFÍCIA Universidade Católica de Campinas. Resolução Normativa 116/00.

SÉRIE Acadêmica. Pontificia Universidade Católica de Campinas. v.9, 2002. Campinas (SP), 2002.

“... as iniciativas de articulação entre áreas distintas, com ações cooperativas entre os próprios monitores, podem ser instrumentos de revigoramento do conceito de universidade.”

“Um educador faz a diferença...ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção dinâmica do”mosaico” sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno. Este vai organizando continuamente um quadro referencial de valores, idéias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns, como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal”. (José M. Moran, 2001)

## PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DO CORPO DOCENTE

Profª Ms. Luzia Siqueira Vasconcelos<sup>1</sup>

Em busca de renovações que atendam aos desafios que a realidade lhe apresenta, a educação superior vive o desafio de, ao ampliar a oferta de vagas para a efetivação da democratização do acesso a esse nível de ensino, não perder de vista sua função social de promotora do desenvolvimento tecnológico e do conhecimento científico. Mergulhada num processo de acelerada ampliação pelo nascimento de novas universidades, faculdades e cursos, carrega consigo o desafio de garantir aos que conquistaram acesso a ela, a qualidade de ensino tão necessária ao desenvolvimento sociocultural do país.

Neste contexto, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas participante do processo de desenvolvimento do país desde 1941, consciente de sua trajetória histórica de compromisso com a formação de profissionais de alto nível e da necessidade de promover mudanças internas que garantam renovação estrutural e qualidade do ensino, lança, em 2005, através da Pró-Reitoria de Graduação, o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica do Docente da Graduação.

Ciente de que sem propósitos culturais, morais e intelectuais, a educação perde seu caráter civilizatório e que o exercício do

ensino superior requer do professor o domínio de conhecimento de sua área específica e conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, este programa se propõe a implementar atividades permanentes voltadas à qualificação pedagógica do corpo docente da graduação com o objetivo de consolidar, cada vez mais, a qualidade do ensino.

Diante da diversidade de cursos de graduação oferecidos pela Universidade, o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica do Docente da Graduação da PUC-Campinas, com o intuito de atender às necessidades gerais da Universidade e as especificidades dos diferentes cursos, oferece três modalidades de atividades: Oficinas de Atualização Didática, Minicursos de Formação Pedagógica e Atividades de Socialização de Experiências.

Com as Oficinas de Atualização Didática, o Programa pretende atender às necessidades imediatas do processo ensinar-aprender, diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula, tais como: planejamento didático, metodologia, seleção de conteúdos, estratégias de recuperação, estratégias de ensino, avaliação (procedimentos, critérios, instrumentos, correção), dentre outras. Com

<sup>(1)</sup> Pedagoga, Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Coordenadora do Programa no ano de 2005



os Minicursos de Formação Pedagógica, contribuir com fundamentação teórico-prática para a análise e reflexão da prática pedagógica, para o prosseguimento e aprofundamento das discussões relacionadas ao Projeto Pedagógico dos Cursos em termos de sua filosofia, do tipo de profissional que pretende formar, de sua contribuição à sociedade, da inserção do graduado no mercado de trabalho, e demais questões relacionadas às possíveis contribuições da Universidade para as transformações da sociedade e do mundo. Com as Atividades de Socialização das Experiências, pretende-se instituir um canal de comunicação permanente entre os docentes da Universidade, voltado à difusão de práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade do ensino.

Com o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica do Docente da Graduação da PUC-Campinas, a PROGRAD, no desempenho de seu papel institucional de fomento, acompanhamento e avaliação da graduação, busca estreitar as suas relações com o corpo docente da graduação para a melhoria permanente da qualidade do ensino dos cursos e o enfrentamento dos desafios que o século XXI impõe à universidade brasileira.

### São objetivos do PPCP:

1. Implementar a Política de Graduação da Universidade no que se refere à qualificação pedagógica do corpo docente;
2. Atender às demandas de capacitação pedagógica, detectadas pela PROGRAD;
3. Realizar oficinas pedagógicas para o atendimento de necessidades de capacitação didático-pedagógica do corpo docente da graduação;
4. Subsidiar, com elementos teórico-práticos, o processo de reflexão do Projeto Político Pedagógico dos Cursos;
5. Criar uma cultura de discussão da prática pedagógica e valorização das iniciativas dos docentes que contribuam para a formação dos estudantes;
6. Construir, incrementar e socializar experiências pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade da prática educativa nos Cursos de Graduação;
7. Consolidar canais de comunicação e cooperação, entre a PROGRAD e as Direções de Centros e Cursos, as Assessorias Pedagógicas e os Docentes da Universidade.

Como parte da implementação da Política de Qualificação do Docente da Graduação da PUC-Campinas, a PROGRAD iniciou as atividades do PROGRAMA PERMANENTE DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA com a Oficina de Atualização Didática: "O lugar da avaliação no processo pedagógico".

A temática da oficina foi definida pela PROGRAD mediante a necessidade, expressa pelos docentes da graduação, de discutir a questão da avaliação em função da deliberação do CONSUN em sua 376ª Reunião, de 09/06/04, que extinguiu os exames da prática pedagógica da PUC-Campinas.

Com o intuito de atender ao maior número possível de docentes e à totalidade dos cursos da Universidade, na primeira atividade do Programa, optou-se pelo oferecimento de seis Oficinas de Atualização Didática simultâneas, uma turma para cada Centro, aos docentes de todos os cursos de graduação da Universidade, durante o mês de maio e início de junho de 2005.

Cada Centro recebeu da PROGRAD as vagas destinadas aos seus respectivos Cursos e a incumbência de promover as inscrições

dos participantes conforme quadro abaixo, enviado aos Diretores.

Embora as inscrições tenham sido realizadas pelos Centros, alguns professores

participantes optaram pela Oficina de acordo com a sua disponibilidade de horário, não tendo se inscrito na turma destinada ao seu Centro de origem.

Centro	Professora responsável	Turma	Número de vagas
CLC	Dr <sup>a</sup> Vera Lúcia Machado	A	25 (4 por Faculdade + 1)
CCV	Dr <sup>a</sup> Suely Gally	B	25 (2 por Faculdade + 5)
CCSA	Dr <sup>a</sup> Patrícia Trópia	C	25 (6 por Faculdade + 1)
CCH	Ms. Luzia S.Vasconcelos	D	25 (5 por Faculdade + 1)
CEA	Dr <sup>a</sup> Patrícia Trópia	E	25 (5 por Faculdade + 1)
CEATEC	Dr <sup>a</sup> Vera Lúcia Machado	F	27 (3 por Faculdade + 1)

**Quadro 1.** OFERTA DE VAGAS - PRIMEIRO SEMESTRE 2005  
OFICINA "O lugar da avaliação no processo pedagógico"

Diante disso, no segundo semestre, as vagas foram oferecidas independentemente dos Centros, ficando a critério de cada

docente fazer a sua inscrição no Programa, sem a interferência das Direções de Centros e Cursos.

**Tabela 1.** CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS - 2005  
OFICINA "O lugar da avaliação no Processo Pedagógico"

CENTRO	PRIMEIRO SEMESTRE						SEGUNDO SEMESTRE		Total Inscr. 2005	Total Concl. 2005
	A	B	C	D	E	F	A2	B2		
CLC	27	-	-	02	01	-	07	03	41	25
CCV	02	25	-	03	01	02	09	06	47	32
CCSA	-	-	29	02	-	-	01	03	35	29
CCH	01	-	-	15	-	-	-	03	19	14
CEA	01	-	-	-	29	-	03	05	38	29
CEATEC	-	-	-	-	-	21	06	01	29	21
Total turma	31	25	29	22	31	23	26	21	209	150

Assim, durante o ano de 2005 o PPCP ofereceu aos docentes da graduação, oito turmas da Oficina de Atualização Didática: “O lugar da avaliação no processo pedagógico”. Cada Centro participou com um número significativo de docentes, porém, é importante observar que houve uma significativa defasagem entre o número de inscritos e o número de concluintes das Oficinas (Tabela 1).

Dos 209 professores que se inscreveram nas oito turmas da Oficina de Atualização

Didática, somente 150 a concluíram. Na relação entre o número de vagas oferecidas (209) e o número de professores que concluíram a oficina (150), verifica-se a perda do equivalente a duas turmas.

Este dado merece avaliação atenta pelo Programa, de modo a que se possa garantir as condições necessárias à participação efetiva dos docentes da graduação no PPCP.

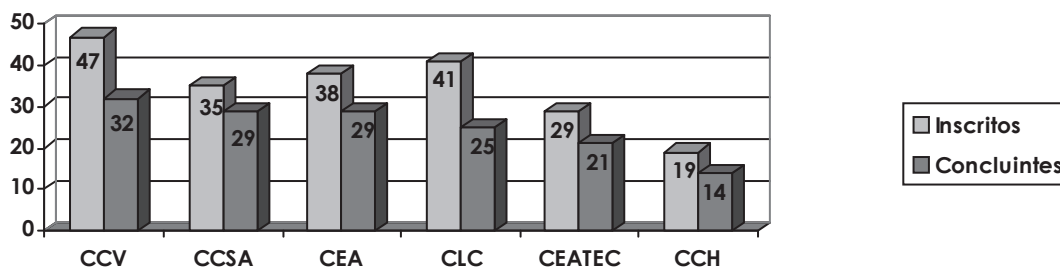


Figura 1. OFICINA “O lugar da avaliação no processo pedagógico” - Relação inscritos/ concluintes por Centro

Houve adesão de todos os Centros à Oficina de Atualização Didática “O lugar da avaliação no processo pedagógico”, mas não a de todos os Cursos. Dos 40 cursos de graduação oferecidos pela Universidade, apenas 03 não participaram da Oficina de Atualização Didática do Programa Permanente de Atualização Pedagógica - Ciências Farmacêuticas, Ciências Religiosas e Engenharia da Computação. Mesmo assim, o objetivo de atingir todos os Centros, neste primeiro momento do Programa, foi plenamente atingido.

A evasão/desistência de 20,3% dos inscritos sugere as seguintes possibilidades: o horário da Oficina não foi adequado, a carga horária da oficina foi muito extensa, o conteúdo e a metodologia da oficina não estavam à altura da expectativa dos participantes, a inscrição na oficina foi uma exigência do Curso/

Centro não uma necessidade do professor. Embora as avaliações dos participantes que concluíram as oficinas não apontem para esta direção, estas são hipóteses que merecem ser verificadas junto àqueles que desistem da atividade antes mesmo de seu início.

A oficina “**Projeto Pedagógico: referência para a atividade docente**” foi organizada para oferecer aos professores ingressantes na Universidade, a oportunidade de conhecerem a Puc-Campinas em termos da sua história, sua trajetória institucional, sua relação com o desenvolvimento cultural da cidade de Campinas, sua missão educativa e, também, aproximá-los das diretrizes gerais da Instituição e do Projeto Pedagógico do Curso ao qual pertencem, bem como promover sua integração profissional na Universidade e no Curso.

Inicialmente pensada para os professores ingressantes no segundo semestre de 2005, a oficina acabou sendo oferecida a todos os docentes ingressantes no ano, tendo em vista que seu conteúdo extrapolava a especificidade do trabalho desenvolvido pelo docente no semestre letivo.

Para atender aos 137 professores ingressantes na PUC-CAMPINAS em 2005, a oficina foi oferecida em duas turmas (A e B) de modo a facilitar a dinâmica da sala de aula e oferecer opções de diferentes dias da semana (31/8 e 01/9/2005 - das 13h30 às 17h30) aos participantes.

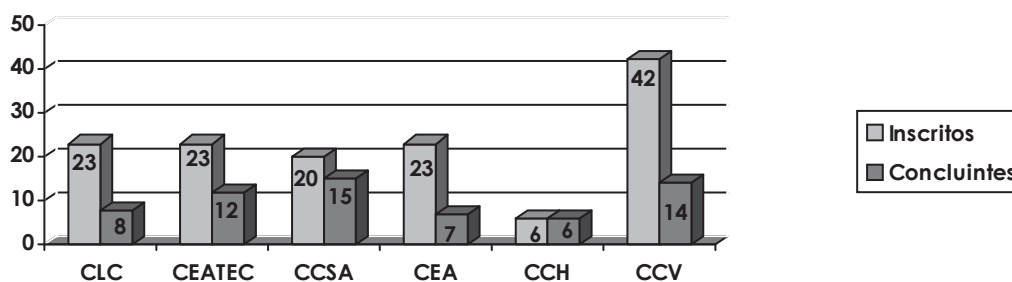
**Tabela 2.** NÚMERO DE INSCRITOS E PARTICIPANTES POR CENTRO – 2005  
OFICINA: “Projeto Pedagógico: referência para a atividade docente”

	CLC	CEATEC	CCSA	CEA	CCH	CCV	TOTAL
Inscritos	23	23	20	23	06	42	137
Participantes	08	12	15	07	06	14	62

Dos 137 novos professores contratados para os vários cursos da PUC-CAMPINAS em 2005, apenas 60 participaram da Oficina “Projeto Pedagógico: referência para a atividade docente” como pode ser observado na tabela 2. Na relação entre o número de vagas oferecidas (137) e o número de professores que efetivamente participou da oficina (62), verifica-se um altíssimo nível de não adesão à oficina, ou seja, 45,2% dos professores ingressantes atenderam ao chamado da PROGRAD para a oficina cujo objetivo era oferecer-lhes a possibilidade de conhecer melhor a Instituição que lhes acolheu profissionalmente.

A não participação de 54,8% dos docentes ingressantes sugere algumas possibilidades: a) a oficina não foi suficientemente divulgada; b) os professores ingressantes têm outros compromissos profissionais fora da PUC-Campinas; c) o tipo de contrato de trabalho (temporário) não envolve o docente na Instituição, dentre outras.

Apesar do pequeno número de participantes, todos os Centros se fizeram presentes na Oficina de Atualização Didática “Projeto Pedagógico: referência para a atividade docente”.



**Figura 2.** “Projeto Pedagógico: referência para a atividade docente” - Relação Inscritos/Concluintes - 2005

Vale aqui salientar que alguns professores/participantes manifestaram suas dificuldades em participar da oficina em razão do horário da oficina ser coincidente com o horário de aulas na própria PUC, ou com atividades desenvolvidas em outras instituições, entretanto, a grande maioria não se pronunciou a respeito da questão.

O minicurso "*Tecnologia de apoio ao ensino: recursos digitais*" é uma atividade da Coordenadoria de Educação a Distância da

PUC-Campinas oferecida aos docentes da graduação através do PPCP. O objetivo do minicurso é estimular o uso de tecnologia como recurso de apoio ao ensino.

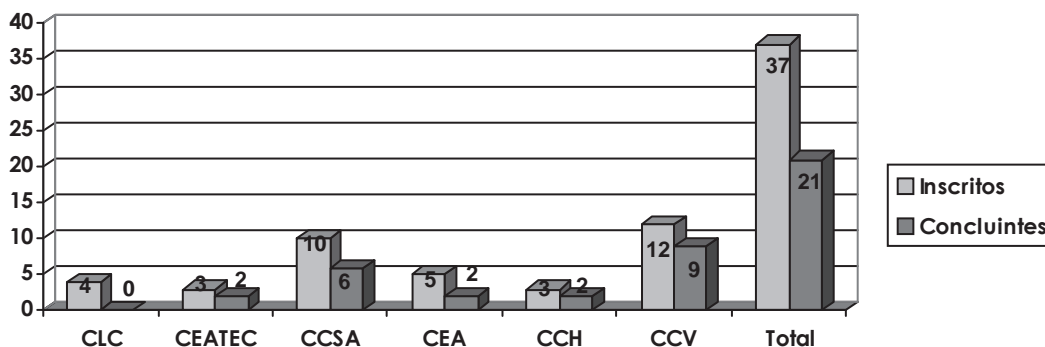
Houve uma grande procura pelo minicurso "*Tecnologia de Apoio ao Ensino: Recursos Digitais*". De um total de 47 inscrições, a classe foi formada com as 37 primeiras, tendo 10 docentes ficado em lista de espera para o próximo curso.

**Tabela 3. NÚMERO DE INSCRITOS E PARTICIPANTES POR CENTRO - 2005**  
**MINICURSO: "Tecnologia de apoio ao ensino: recursos digitais"**

	CLC	CEATEC	CCSA	CEA	CCH	CCV	TOTAL
Inscritos	4	3	10	5	3	12	37
Concluintes	0	2	6	2	2	9	21

Em que pese a grande procura, vinte e um docentes concluíram o minicurso. Tal

como ocorreu nas demais atividades do programa houve evasão ao longo do curso.



**Figura 3. MINICURSO: "Tecnologia de apoio ao ensino: recursos digitais" - Relação Inscritos/Concluintes por Centro**

Dos 37 docentes que compuseram a turma, 16 não concluíram o curso, confirmando, desta maneira, a evasão observada nas outras atividades.

O objetivo das *Atividades de Socialização de Experiências* é instituir um canal de comunicação permanente entre os

docentes da Universidade, voltado à difusão de práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade do ensino da graduação. O *I Encontro da Prática Pedagógica dos Professores da Graduação* foi realizado como atividade do Planejamento em Ação, atividade que faz parte do calendário acadêmico da Universidade há alguns anos.

Neste *I Encontro da Prática Pedagógica dos Professores da Graduação* os objetivos foram:

- Promover a socialização das experiências pedagógicas desenvolvidas nos cursos de graduação da Universidade.
- Favorecer o intercâmbio teórico-prático da atividade que o professor desenvolve na sala de aula.

Com o tema "A sala de aula" o evento proporcionou a socialização de quatro experiências docentes desenvolvidas nos cursos de: Pedagogia - Formação de Professores para Educação Especial (CCSA), Análise de Sistemas (CEATEC), Direito (CCH) e Nutrição (CCV), relacionadas, respectivamente, à relação teoria-prática, ao processo de avaliação da disciplina, à realização de

pesquisa a partir da aprendizagem baseada em problemas e ao estudo experimental de situações da prática profissional. Foram responsáveis pela exposição das experiências as professoras Lúcia Reily (CCSA), Sílvia Cristina de Matos Soares (CEATEC), Angélica Lúcia Carlini (CCH) e Semíramis Martins Álvares Domene (CCV). A coordenação dos trabalhos coube ao professor Paulo Moacir Godoy Pozzebon (CCH).

Como primeira atividade de socialização de experiências, o PPCP procurou, através do *I Encontro da Prática Pedagógica dos Professores da Graduação*, desenvolver atividade capaz de ilustrar, através de práticas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, atividades que evidenciassem metodologia diversificada, envolvimento do aluno e aprendizagem de conteúdos significativos.

**Tabela 4.** NÚMERO DE PARTICIPANTES POR CENTRO E FUNÇÃO - 2005  
SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: "I Encontro da Prática Pedagógica dos Professores da Graduação"

CENTROS	CCV	CEA	CEATEC	CCSA	CCH	CCL	TOTAL
PROFESSORES	181	50	90	37	61	47	<b>466</b>
DIRETORES	10	07	11	05	07	08	<b>48</b>
TOTAL	191	57	101	42	68	55	<b>514</b>

Podemos considerar que o "*I Encontro da Prática Pedagógica dos Professores da Graduação*" atingiu seus objetivos. Embora tenha sido realizado em apenas um período, diferentemente do que vinha ocorrendo no Planejamento em Ação que era oferecido em três períodos diferentes para dar oportunidade para participação de um número maior possível de professores. Mesmo assim, o evento envolveu 514 participantes num só período, difundiu experiências e provocou o debate da prática pedagógica que está sendo desenvolvida na graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no primeiro ano do Programa Permanente de Capacitação Pedagógica envolveram um significativo número de docentes da Universidade. Considerando-se as várias atividades desenvolvidas, o Programa teve 383 inscritos nas Oficinas e Minicurso, e, na atividade de Socialização de Experiências, 514 participantes de todos os Centros e Cursos da Universidade. Ao término do primeiro ano do PPCP, foram expedidos 233

certificados aos docentes que participaram das Oficinas e Minicurso.

Houve grande envolvimento dos participantes em cada uma das atividades demonstrando entusiasmo em socializar suas experiências, em dividir suas dúvidas e preocupações e, sobretudo, pela possibilidade de juntos, buscarem caminhos para uma prática educativa fundamentada e competente, comprometida enfim, com a melhoria da qualidade do ensino.

Em cada atividade desenvolvida pelo Programa, os participantes sugeriram temas que consideram importantes para o aperfeiçoamento de suas práticas docentes, tendo, vários deles, louvado a iniciativa da PROGRAD em instituir o PROGRAMA PERMANENTE DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

Os temas sugeridos pelos docentes demonstram haver grande demanda para o

Programa Permanente de Capacitação Pedagógica. Os professores querem discutir questões relacionadas ao seu dia-a-dia, demonstrando grande interesse nas questões diretamente ligadas à prática pedagógica - Avaliação, Didática, Métodos de Ensino, Recursos Didáticos, Relação Professor-Aluno, Organização da Prática Pedagógica, e, também, relacionados aos elementos constitutivos da Universidade tais como Pesquisa, Extensão e Projeto Pedagógico dos Cursos.

Neste primeiro ano de atividades do PPCP, foi possível identificar o delineamento de um problema que merece ser avaliado no prosseguimento das atividades do Programa. Trata-se da diferença entre o número de participantes inscritos e o número de participantes que efetivamente concluiu as atividades como está demonstrado a seguir:

**Tabela 5.** INSCRITOS / PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES OFERECIDAS NO ANO DE 2005

	<b>8 Oficinas: "O lugar da avaliação...</b>	<b>2 Oficinas: projeto pedagógico...</b>	<b>1 Minicurso: Tecnologia de apoio...</b>	<b>1 Encontro de Socialização de Experiências</b>	<b>TOTAL 12 atividades</b>
Inscritos	209	137	37	514	<b>897</b>
Concluintes	150	62	21	514	<b>747</b>

Como pode ser observado, houve uma quebra significativa, entre o número de inscritos e participantes das oficinas e minicurso, em números absolutos (um mesmo professor participou de uma ou mais atividades). Numa primeira leitura dos resultados obtidos, é possível considerar que houve a mobilização de um significativo número de professores em busca das atividades oferecidas pelo PPCP. As avaliações feitas pelos que participaram das atividades demonstram não ter havido descontentamento com o conteúdo e a metodologia das atividades desenvolvidas. Dos que se inscreveram e não participaram

das atividades, poucos, justificaram as suas desistências em razão de compromissos profissionais na própria PUC e/ou em outras instituições, porém, esta é uma questão que merece ser avaliada, no decorrer dos próximos anos.

Após seu primeiro ano de funcionamento, temos ainda a considerar que o aperfeiçoamento da trajetória do PPCP, requer não somente a proposição de atividades que contribuam para a qualificação do docente da graduação, mas, também, a identificação dos obstáculos que se interpõem aos seus propósitos e a busca de superação destes obstáculos.

# SUBSÍDIOS PARA A REVISÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIO NA PUC-CAMPINAS

Profª Esp. Rye Katsurayama de Arrivillaga<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O presente trabalho pretende descrever as atividades desenvolvidas pelo GT de Estágio e socializar as propostas apresentadas, visando contribuir para o aprimoramento de uma Política de Estágio na Universidade.

A Pró-Reitoria de Graduação, alinhada ao esforço coletivo e organizado da PUC-Campinas, na busca do atendimento aos objetivos estratégicos, contemplados no Planejamento Estratégico da Universidade (PES) para o período de 2003 a 2010, instituiu o GT de Estágio paralelamente a vários outros Grupos de Trabalho como o de Monitoria e o TCC, com o propósito de levantar as reais condições de desenvolvimento destas práticas na Universidade, a fim de subsidiar as ações futuras de planejamento e gestão universitária.

O GT de Estágio era constituído, na época, por representantes de vários Centros da Universidade, com experiências diversas, alguns em docência e pesquisa, supervisores de estágio e outros em gestão e coordenação de estágios, por ocuparem cargos administrativos, o que permitiu uma análise e avaliação ampla do assunto, sob a

ótica de níveis e de vivências diferenciadas. Faziam parte do grupo: Profª Cecília Helena M. A. Piovesan – Centro de Linguagem e Comunicação; Prof. José Meciano Filho – Centro de Ciências da Vida; Profª Márcia Carvalho de Azevedo – Centro de Economia e Administração; Profª Marisa Marques Zanatta – Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Profª Rosa Cristina C. Lintz – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias e a Profª Rye Katsurayama de Arrivillaga do Centro de Ciências da Vida e coordenadora da equipe. Este Grupo de Trabalho iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2004 e concluiu seu trabalho em dezembro de 2005.

Para o desenvolvimento das suas atividades, o GT de Estágio pautou seu trabalho visando alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar a diversidade existente de Propostas de Ensino de Estágio na Universidade, com vistas a subsidiar o estabelecimento de diretrizes institucionais que venham ao encontro dos objetivos explicitados no PES<sup>2</sup> e às demandas das legislações de ensino referentes ao tema;
- Resgatar e centralizar os documentos de práticas de estágio

<sup>(1)</sup> Professora da Faculdade de Nutrição da PUC- Campinas, membro do Grupo de Apoio Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação.

<sup>(2)</sup> PES - Planejamento Estratégico 2003 - 2010 da PUC-Campinas.



que estão sendo desenvolvidos na Universidade;

- Propor ações voltadas ao aprimoramento das Práticas de Estágio.

## 2. Atividades desenvolvidas pelo GT de Estágio

Para o cumprimento dos objetivos explicitados, foram realizadas as seguintes atividades em duas fases distintas, no período de 2004 a dezembro de 2005, quando o GT foi dissolvido, após concluir suas funções.

### 2.1. Fase I - Diagnóstico da situação dos Estágios na Universidade

Nesta Fase, o grupo concentrou todos seus esforços em pesquisas aos documentos existentes na Universidade, que foram produzidos em gestões anteriores e consultas à legislação vigente. Para completar esta estratégia, foram promovidas reuniões com os Diretores de Faculdades dos diversos Cursos dos Campus I, II e Central, para identificação dos estrangulamentos que interferiam no adequado andamento dos estágios ao nível dos Cursos.

Para estas reuniões, foi elaborada uma **planilha de informações básicas (Anexo 1)** para ser preenchida, previamente, pelos Diretores de cada Curso e entregue ao GT de Estágio e que foram completadas com informações da **planilha de estrutura dos estágios (Anexo 2)**, que serviram de roteiro aos membros do GT durante as reuniões mencionadas. Esta metodologia adotada, teve como propósito objetivar e agilizar as reuniões, considerando a pouca disponibilidade de tempo das pessoas convidadas, como também dividir a responsabilidade do registro das informações por parte da equipe. Neste sentido, cada membro do GT ficou responsável em colher

os dados do Centro de origem, para subsidiar a elaboração do diagnóstico da situação de Estágio na Universidade, naquele momento histórico: final do segundo semestre de 2004.

Neste período, foram realizadas seis reuniões setoriais com Diretores das Faculdades ou seus representantes, cujos resultados foram muito ricos e produtivos, pois propiciaram a oportunidade de socialização e de troca de experiências entre os gestores dos estágios na Universidade, que detinham vivências singulares, assim como visões diversas de propostas pedagógicas conforme suas áreas de atuação, para o atendimento das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada Curso.

Após o diagnóstico, os resultados foram apresentados em um Relatório, cujos achados foram socializados juntamente com os demais Grupos de Trabalho, em um evento ocorrido em Helvétia, em dezembro de 2004, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação, com a participação dos Diretores de Centros e Diretores de Faculdades da Universidade.

### Situação dos Estágios na Pontifícia Universidade Católica de Campinas no final do ano 2004

O GT de Estágio identificou, na fase diagnóstica, a seguinte situação, relatada no Encontro em Helvétia, em dezembro de 2004.

Quanto à:

- *Explicitação da Proposta de Estágio no Projeto Pedagógico dos Cursos*

Os chamados Estágios obrigatórios ou aqueles comumente denominados de Estágios Curriculares estão explicitados na totalidade dos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos consultados, quando estes são exigências contidas em suas Diretrizes Curriculares. Algumas Faculdades encontravam-se em

período de adequação curricular para atender às novas exigências das Diretrizes Curriculares que entraram em vigor após a reestruturação curricular da maioria dos Cursos da PUC-Campinas, ocorrida no ano 2000. Quanto à nomenclatura, os estágios obrigatórios na Universidade, recebiam denominações variadas como: Estágio, Estágio Supervisionado, Práticas profissionais, Prática Supervisionada, Práticas de Formação em Serviço, Internato, entre outros, de acordo com indicações dos órgãos da categoria ou por determinação e coerência de uma política pedagógica interna de cada Curso

Os Estágios não-obrigatórios referidos pela Lei de Nº 6494/77, também conhecidos como extracurriculares, não estão descritos na totalidade dos textos dos PP dos cursos, embora alguns os pratiquem e reconheçam estas atividades como complementares à formação integral do aluno, uma vez que elas são mencionadas nas Diretrizes Curriculares e na LDB.

Quase a totalidade das Faculdades consultadas, expressou a inviabilidade, nas condições da época, de controlar tais estágios, considerando que em algumas áreas, o número de estagiários correspondia a uma população bastante numerosa e um número insuficiente de docentes. Esta situação aliada à alta demanda do próprio mercado, e ao interesse crescente dos alunos na busca por estágios remunerados para viabilizar sua permanência na Universidade, tornava o controle efetivo mais difícil.

Em algumas áreas, os estágios não-obrigatórios ocorriam nos períodos de férias escolares, o que dificultava o acompanhamento e orientação aos alunos devido à coincidência com as férias dos docentes. Vários Diretores referiram que os estágios não-obrigatórios em suas Unidades, eram viabilizados pelo Centro de Integração Empresa Escola - CIEE e que o controle estava sob a responsabilidade deste, muito embora, este trabalho pudesse ser efetuado através da criação de uma estrutura

de Coordenadoria de Estágio nas próprias Unidades. Os Diretores relataram desconhecer o tipo de controle realizado pelo CIEE em relação aos estágios obrigatórios ou não.

Existia o consenso entre as Faculdades sobre a necessidade de orientação e acompanhamento pedagógico adequado dos Estágios não-obrigatórios e a preocupação com sua viabilidade.

- *Existência de Regimento de estágio*

Dentre as Faculdades consultadas, algumas referiram possuir regimento ou normas. Outras declararam estar em fase de elaboração ou revisão da proposta pedagógica. Entre as que mencionaram possuir normas ou regimentos, a totalidade não possuía normas escritas para os estágios não-obrigatórios, embora em algumas Unidades, existissem algumas práticas disciplinares e controles, para evitar o uso inadequado da mão de obra do estudante. Várias Faculdades, conforme suas necessidades, elaboravam outros instrumentos para organização, operacionalização e avaliação dos estágios como: manual de estágio, folhas ou fichas de acompanhamento, fichas de auto-avaliação, cartas de apresentação, roteiros de atividades, fichas de controle de frequência, fichas de avaliação do aluno por parte da empresa, roteiros de relatórios de atividades desenvolvidas pelos alunos, entre outros.

- *Locação dos estágios na grade curricular*

Os documentos produzidos pela Universidade e consultados pelo GT sugeriam que os Estágios, enquanto prática profissional, fossem alocados desde os semestres iniciais e distribuídos ao longo de todo o curso, visando articular teoria/prática. Entretanto, do ponto de vista legal, o anteprojeto de Lei apresentado pelo Grupo de Trabalho interministerial (MPS/TNE/MEC) em 2003, que contou com o encaminhamento de contribuições fornecidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORGRAD em

agosto de 2004, reforça o início do estágio a partir do terceiro período da grade curricular, para evitar o uso da mão de obra barata pelo mercado; de certa forma, este anteprojeto de lei estabelece pré-requisitos, alocando os estágios mais ao final do curso. Assim, identificamos uma dicotomia entre o pedagógico e o legal, se aprovada a lei.

Durante a pesquisa, verificou-se que, normalmente, os estágios estão dispostos nos últimos anos da grade curricular. Entretanto, em alguns Cursos, quando a denominação de Estágio corresponde a: Práticas Supervisionadas, Práticas de Formação em Serviço, os Estágios estão alocados desde o início do Curso, de tal forma a garantir o desenvolvimento gradual de ações profissionais, numa crescente complexidade, envolvendo desde a observação, a Prática Assistida e a Prática Autônoma supervisionada. Independentemente das fases do estágio, os alunos recebem acompanhamento docente em diferentes concentrações de cargas horárias semanais, variando conforme o risco e a necessidade de formação do aluno.

As várias configurações e disposições do Estágio, na grade curricular dos Cursos, parecem refletir os diferentes momentos e orientações das linhas pedagógicas adotadas pela Universidade. Por outro lado, além das questões pedagógicas as preocupações no sentido de garantir a viabilidade econômica dos Cursos, parecem ter dado origem às chamadas "atividades autônomas" de estágio, que correspondem às horas em que o aluno atua no campo sem o acompanhamento docente. Em alguns casos, estas horas, embora constantes da grade curricular, não são pagas pelo aluno e, em outros, a Universidade inclui no cálculo de horas do Currículo expandido do Curso, incidindo sobre o custo da mensalidade. Observando-se, também, neste caso, procedimentos institucionais diversos.

- *Locais de estágio*

Considerando "o estágio uma atividade de caráter pedagógico-

*profissional, que articula a escola e o mundo do trabalho, o saber acadêmico, o saber da experiência e que integra a estrutura curricular a um projeto educacional mais amplo", o estágio obrigatório, assim como o não-obrigatório nos cursos pesquisados, são realizados em locais extramuros à Universidade, exatamente no "mundo do trabalho". Estes "lócus", de acordo com cada Faculdade, podem ser: Empresas, Prefeituras Municipais, Autarquias, Organizações não-Governamentais, Institutos de Pesquisa, Instituições de Ensino, Hospitais entre outros. Entretanto, em algumas áreas, os estágios ocorrem intramuros, sem, contudo, descaracterizar o Estágio, do ponto de vista pedagógico e legal, como é o caso das clínicas do Hospital e Maternidade Celso Pierro, ambulatórios e clínicas da Fisioterapia, Odontologia, Fonoaudiologia, entre outros.*

Foi referida, ainda, sobre a dificuldade de alguns Cursos Noturnos ou daqueles que possuem um contingente grande de alunos trabalhadores, ou seja, a necessidade de se pensar em uma forma de viabilizar e atender aos propósitos pedagógicos e legais do estágio, por meio do oferecimento de atividades que possam ser realizadas em finais de semana ou à noite, em forma de projetos e cursos de extensão.

Em algumas Faculdades, os locais de estágio obrigatório são selecionados e determinados pela Faculdade mediante critérios específicos, segundo necessidade de cada Curso. Em outros, é o aluno que busca os locais de estágio, que podem ser acolhidos ou não pela Direção da Faculdade. Quando aceitos, os processos são formalizados por meio da celebração de convênio com a Instituição.

- *Modulação / modalidade de supervisão docente.*

As modulações de Estágio são variáveis de acordo com as áreas de atuação: humanas, saúde, ciências exatas, etc.,

havendo, também, uma diversidade entre os Cursos dentro da mesma área do conhecimento. A questão da modulação está intimamente ligada ao tipo de acompanhamento pedagógico oferecido ao aluno e está atrelada à qualidade de ensino que se busca, como também está relacionada à periculosidade, riscos do aluno e do paciente e as condições de infraestrutura e equipamento. Nesse sentido, nas Faculdades cujas modulações de estágio estão ao redor de 1/30, as supervisões são realizadas em forma de orientações na Faculdade por meio de reuniões periódicas com grupos de alunos. Nestes casos, as ações de intervenção na realidade, são previsíveis e planejadas de forma antecipada sem provocar riscos ao aluno ou à Instituição. Quando as disciplinas possuem modulações próximas a 1/30, frequentemente, o docente não tem contato com o campo ou com a Instituição concedente de estágio, com exceção daquelas em que os alunos são divididos em turmas, com aulas a cada duas ou três semanas, que permitem ao docente deslocar-se ao campo com seus alunos, o que, na prática, provoca dificuldades administrativas de controle para a secretaria acadêmica. Quando isto ocorre, o docente acaba optando pela orientação em sala de aula. As modulações menores estão, geralmente, nas áreas da saúde, permitindo uma modalidade de supervisão denominada direta. Em alguns Cursos, as Diretrizes curriculares do MEC, determinam a modulação como é o caso da Fonoaudiologia e da Odontologia. Outras áreas relataram que as horas decorrentes da modulação são suficientes apenas para gerenciar os vários locais de estágio que a disciplina possui e as questões pedagógicas ficam, praticamente, bastante prejudicadas.

Do ponto de vista administrativo, foram registradas, no relato de alguns Diretores, as dificuldades de controle de ponto dos docentes com atividades externas, assim

como quanto ao ressarcimento dos gastos de deslocamento para supervisão de estágio.

- *Plano de Estágio: Quem elabora o Plano de Estágio?*

Existe, também, neste aspecto, uma diversidade de casos. Em alguns Cursos, o Estágio obrigatório enquanto disciplina, possui um plano elaborado pelo docente responsável, aprovado pelo Conselho do Curso, com atividades comuns a todos os alunos, a fim de garantir o padrão de ensino e o perfil profissional. Nestes casos, é comum existir uma flexibilidade no plano da disciplina, que permite ao aluno desenvolver uma atividade singular, que atenda às necessidades do local de estágio, apresentado ao final da disciplina, sob a forma de seminário. Em outras áreas, o Plano de Estágio pode ser elaborado pelo aluno junto com a Instituição concedente de estágio e, posteriormente, aprovado pelo docente. Existem casos em que o Plano é elaborado pelo aluno como proposta de trabalho e aprovado pela Instituição e pelo docente. Outra modalidade, ainda, é quando o Plano de Estágio é proposto pela Instituição, é acatado pelo aluno e é aprovado pelo docente.

- *Estruturação de Estágio*

Na estrutura do estágio obrigatório, observou-se que em alguns casos, a carga horária é cumprida integralmente na presença do docente. Em outros casos, a carga horária é desenvolvida parcialmente na presença do docente e, a parte complementar, se dá de forma autônoma, sem a presença do docente.

- *Avaliação do aluno*

Há um consenso de que a avaliação final deva ser do docente. Existem várias

formas de avaliação adotadas pelas Unidades, envolvendo: avaliação processual, avaliação que inclui auto-avaliação de desempenho do aluno, avaliação da Instituição concedente de estágio, avaliação do aluno pelo grupo, avaliação mediante apresentação de trabalho final e relatórios. Algumas Unidades realizam avaliações por conceitos, Suficiente e Insuficiente, encontrando dificuldades no momento do assentamento de notas, conforme exigência da Secretaria Acadêmica. Enfim, embora o GT não tenha entrado na discussão detalhada sobre o assunto, este também seria um dos temas de reflexão no processo de aprimoramento da formação do aluno.

- *Coordenador de Estágio*

Quase que a totalidade das Unidades pesquisadas relatou não possuir a figura do Coordenador de Estágio. Alguns Diretores informaram que na última reestruturação curricular, foi solicitada e justificada a necessidade do Coordenador, não tendo sido atendida até aquela data. Embora não tenhamos entrado no cerne do problema e considerando a diversidade e especificidade dos estágios, reconhece-se a importância da figura do Coordenador de Estágio e sobre a necessidade de provocar discussões acerca de suas funções pedagógico-administrativas.

- *Convênio de estágios e pagamento de Seguro*

A legislação de estágio prevê a necessidade da celebração dos Convênios de Estágio entre a Universidade e a Instituição concedente de Estágio Obrigatório ou não.

Na nossa Universidade, a maioria das Unidades tem seus estágios obrigatórios e não-obrigatórios intermediados pelo Centro Interdisciplinar Empresa Escola - CIEE. Exceção aos estágios obrigatórios de vários cursos que são conveniados diretamente com a Universidade, embora os trâmites

administrativos para a assinatura dos convênios e de termos de compromisso sejam através do CIEE.

Durante a pesquisa, houve relatos, bastante contundentes, de problemas envolvendo a empresa intermediadora CIEE, relativos à organização, falta de agilidade nos processos, perda de documentos, informações incompletas quanto ao número de alunos atendidos, e outros problemas ligados à interferência no andamento satisfatório dos estágios obrigatórios, provocando situações de tensão com as Instituições concedentes de estágios. Tais situações fazem com que muitas empresas se neguem a firmar contrato com o CIEE dificultando a colocação dos alunos nos locais de estágio e abrindo brechas para a entrada de outras Escolas nestes locais. Segundo informações de alguns diretores, no segundo semestre de 2004, parece ter havido maior aproximação do CIEE com as Direções das Faculdades para corrigir estas arestas.

Outro aspecto bastante debatido, foi quanto à necessidade do pagamento do seguro obrigatório. Embora a Universidade ao firmar o contrato dos estágios obrigatórios, quando solicitados pela Direção da Faculdade, venha pagando, regularmente, o seguro obrigatório, discutiu-se sobre a necessidade da cobertura automática de seguro a todos os alunos em atividades de ensino, dentro ou fora da Universidade, considerando os riscos existentes, não somente no Hospital e clínicas escolas da PUC-Campinas, mas também nos laboratórios e outras dependências da Universidade, enquanto medida preventiva.

Diante do exposto, o GT propôs na reunião ocorrida em Helvétia:

- A retomada da discussão do Tema - Estágio na Universidade para definir e conceituar: Estágio, aulas práticas de campo, local da prática de campo, atividades autônomas, a própria legislação, entre outros tópicos,

no contexto de uma proposta político-pedagógica-institucional;

- Atualização dos Regimentos ou Normas de Estágio, dos Cursos da Universidade, contemplando em seu texto, os Estágios não-obrigatórios. Explicitando, claramente, as características do local, carga horária compatível com as aulas na Universidade, definição da forma de acompanhamento e instrumentos de controle entre outros;
- Avaliação da participação do CIEE no gerenciamento dos Estágios na Universidade;
- Estudo sobre a possibilidade de ampliar o benefício do seguro de estágio, a todos os alunos regularmente matriculados durante o período letivo em atividade escolar;
- Estudo sobre a possibilidade da criação de uma Coordenadoria de Estágio, dotada de infra-estrutura necessária para agilização dos trâmites administrativos e legais, referentes aos estágios obrigatórios e não-obrigatórios, liberando o docente supervisor para o acompanhamento e orientação pedagógica do estudante, de acordo com seu Projeto Pedagógico;
- Desenvolvimento de um sistema de articulação da Coordenadoria de Estágio e o Grupo de Apoio Pedagógico de cada Centro para um acompanhamento e avaliação sistemática das propostas de estágio das Unidades.

## **2.2. Fase II - Elaboração da Minuta de uma Política de Estágio na Universidade.**

No ano seguinte, em 2005, o GT de Estágio, desenvolveu a segunda fase do trabalho, concentrando seus esforços, na elaboração de uma minuta de Política de Estágio na Universidade, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação. Esta fase

constituiu-se em um outro momento de construção coletiva, ao calcar a elaboração da estrutura da política desejada, em experiências construídas historicamente pelos docentes da Universidade. Para esta construção, buscou-se adotar estratégias de consulta para a comunidade acadêmica, que fossem eficientes e viáveis, visando atender as expectativas de incorporação de suas demandas, apresentadas ao GT na fase do Diagnóstico e durante todo o processo de elaboração do documento.

As várias versões do documento foram colocadas para consulta à comunidade acadêmica e discutidas em reuniões organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação no Campus I e no Campus II, para Diretores de Centro, Faculdades e docentes dos Cursos da Universidade.

Procurou-se, também, considerar na elaboração do documento, questões e problemas sobre Estágio, que estavam na pauta de discussão nacional e de outras Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, em 2005, o GT de Estágio participou de reuniões de âmbito nacional e regional referentes à Legislação de Estágio, promovido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação do Brasil, a ForGrad, no IV Encontro Nacional de Estágios, em Maceió, em março/05 e do Encontro Nacional: Estágio Curricular nas Licenciaturas, em São Paulo, em dezembro/05. Dentro desta mesma visão, o GT realizou uma visita técnica à PUC-SP, em maio/05, a fim de conhecer a estrutura física, organizacional e de informação da Coordenadoria Geral de Estágio (CGE) daquela Instituição.

A última versão da Minuta de uma Política de Estágio na Universidade, foi apresentada pelo GT, no seu Relatório Final de Atividades, à Pró-Reitoria de Graduação, para apreciação e encaminhamento às diversas instâncias da Universidade.

Esta Minuta contemplava, entre outras questões, propostas de Diretrizes Institucionais

para os Estágios na Universidade, as quais foram apresentadas para apreciação e avaliação do CONSUN, realizado no dia 24 de novembro de 2005.

### **3. Diretrizes Institucionais para Estágios na Universidade apresentadas no CONSUN de 24/novembro/05.**

O marco conceitual estabelecido para a definição destas Diretrizes foi:

*“O estágio obrigatório ou não, é um componente curricular de caráter eminentemente pedagógico, que contribui para o aprimoramento da formação profissional, articulando a escola ao mundo do trabalho e o saber da academia ao da experiência, em um movimento contínuo de retroalimentação da proposta pedagógica.*

*Trata-se de um momento privilegiado no processo de formação que, somado a outras estratégias pedagógicas, permite ao aluno realizar a síntese do conhecimento e alcançar a sua própria autonomia por meio da articulação da teoria-prática e dos saberes das diversas áreas do conhecimento, a partir da reflexão de uma experiência vivida, que envolve diferentes visões e dimensões da realidade, sob orientação e acompanhamento docente.*

*Busca-se nesse espaço curricular, a aplicação de métodos e técnicas adequadas a cada realidade histórica e social, propiciando a oportunidade de realizar uma revisão da prática, no contexto de um processo de formação do profissional, que seja capaz de enfrentar os constantes desafios de um mundo, onde ocorrem contínuas e aceleradas mudanças científicas, tecnológicas, sociais e econômicas.”*

A proposta de Diretrizes Institucionais dos Estágios, apresentada no CONSUN, em sua maioria, é coincidente àquela descrita

nos Parâmetros conceituais, estratégicos e operacionais para o Projeto Institucional de Estágio da PUC-Campinas, aprovado na 337ª reunião do CONSUN, e atualizada segundo a legislação vigente e encaminhamentos e recomendações emanados do Fórum Nacional de Estágios promovido pela ForGrad, em Maceió, no ano de 2005, e adequada às necessidades da política institucional da PUC-Campinas.

As Diretrizes apresentadas no CONSUN foram:

Quanto à:

#### **3.1. Modalidade de Estágio**

##### **Estágio Curricular Obrigatório**

- Os Estágios Obrigatórios devem integrar o Projeto Pedagógico do Curso de acordo com suas especificidades atendendo as exigências das Diretrizes Curriculares de cada categoria, assumindo o papel de integrador de informações, atitudes e competências;
- O Estágio Obrigatório deve ir permeando os currículos, do primeiro ao último período, privilegiando crescentes patamares de detalhamento e responsabilidade. Devendo caracterizar-se, inicialmente, como um instrumento de conhecimento da realidade sócio profissional (prática prospectiva), configurando-se como instrumento de integração do aluno a esta realidade (prática projetiva) para, finalmente, constituir-se, então, como instrumento de iniciação profissional (prática atuativa). Nessa concepção, o Estágio é entendido como um dos fios agregadores do Projeto Pedagógico do Curso;
- O Estágio Obrigatório deve possuir um Plano de Trabalho/Disciplina Prática, descrito no Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho da Faculdade, de acordo

com os critérios gerais indicados pela Instituição. Naqueles cursos onde o Estágio Obrigatório, assume uma estrutura e a denominação de atividades autônomas, vinculada a uma disciplina, deve possuir uma regulamentação interna de cada curso coerente com sua Proposta Pedagógica e as Diretrizes Curriculares;

- Os cursos devem prever a modulação na grade horária de pagamento docente, a carga horária destinada à supervisão de Estágio Obrigatório conforme o Projeto Pedagógico e carga horária curricular aprovados no CONSUN e do Plano de Trabalho/ Disciplina Prática, de acordo com cada Curso e exigências impostas pela legislação.

#### Estágio Curricular não-Obrigatório

- O Estágio não-Obrigatório considerado, também, um componente curricular, deve estar claramente explicitado no Projeto Pedagógico dos Cursos, devendo ser realizado em áreas pertinentes à formação;
- O Estágio não-Obrigatório, de acordo com os critérios gerais indicados pela Instituição, deve possuir um Plano de Trabalho de Estágio contendo: os objetivos pedagógicos do plano; descrição da contribuição para a formação profissional; atividades a serem desenvolvidas; período de realização; horário de estágio e carga horária; forma de avaliação e assinatura das Instituições envolvidas e do aluno.

### 3.2. Locais concedentes de Estágio Obrigatório e não-Obrigatório.

- Os Estágios Obrigatórios e não-Obrigatórios devem estar relacionados às áreas abrangidas pelo campo profissional previsto na Proposta Pedagógica de cada Curso, objetivando promover o processo de integração com empresas, possibilitando o intercâmbio de conhecimentos e experiências;

- O local de estágio deve contar com o profissional da área, que desempenhe o papel de responsável técnico, de tal forma que o aluno não poderá ser utilizado como mão-de-obra barata. Os critérios para aprovação de tais locais devem ser estabelecidos pelos Cursos, assim como os casos especiais.

### 3.3. Acompanhamento dos Estágios

- As Faculdades são responsáveis pelo acompanhamento dos Estágios Obrigatórios e não-Obrigatórios contemplados em seu Projeto Pedagógico, atendendo suas peculiaridades;
- O processo de acompanhamento e avaliação do aluno, assim como do local, deverão estar descritos no Regulamento de Estágio de cada Curso;
- O Projeto Pedagógico deve descrever a forma de acompanhamento do aluno: supervisão direta ou indireta, seja por meio de relatórios periódicos ou outra modalidade, de acordo com as especificidades pedagógicas de cada área, dentro das condições de viabilidade operacional e econômica do curso;
- A avaliação do Estágio deve ser participativa, incluindo a visão de todos os atores do processo: docentes, alunos, entidade concedente de estágio, usuários dos serviços, quando houver, utilizando métodos e estratégias específicas e viáveis para cada Curso;
- Nos casos de Estágio não-Obrigatório, o Plano de Trabalho de Estágio, somente poderá ser executado, se estiver em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso e aprovado pela Coordenadoria de Estágio da Faculdade e pela Instituição concedente. Quando o Plano de Trabalho não contemplar atividades previstas no Termo de Compromisso de Estágio ou Acordo de Cooperação, deverá ser objeto



de análise da Coordenação Geral de Estágio para a sua realização;

- Os Estágios Obrigatórios e não-Obrigatórios devem ser desenvolvidos mediante assinatura de Convênio ou Acordo de Cooperação de Estágio, cuja vigência dependerá de cada caso. Em ambas as modalidades de Estágio, será assinado um Termo de Compromisso de Estágio, pela Universidade, Instituição Concedente de estágio, agente de integração, quando for o caso, e o discente;
- Os Estágios Obrigatórios e não-Obrigatórios somente serão autorizados para os alunos regularmente matriculados na Universidade;
- Todos os alunos que estiverem realizando Estágio Obrigatório ou não-Obrigatório deverão ser amparados por um sistema de seguro obrigatório contra acidentes.

#### 4. Considerações Finais:

O reconhecimento do Estágio, enquanto um componente curricular, seja ele uma disciplina prática ou como uma estratégia de ensino e de formação profissional e cidadã no mundo do trabalho, exige, da Instituição Formadora, uma postura de permanente revisão e atualização de sua Proposta Pedagógica.

Nesse sentido, faz-se necessária a criação de uma estrutura pedagógico-administrativa que permita oferecer uma formação profissional consistente, fortalecendo a articulação do ensino, pesquisa e extensão, e que seja dotada de um sistema de informação ágil, que proporcione informações confiáveis para a avaliação contínua do processo pedagógico-administrativo desta prática acadêmica, para subsidiar o replanejamento ou alterações às Propostas de Ensino, para o cumprimento da Missão da Universidade explicitada no Planejamento Estratégico da PUC-Campinas.

#### Referências

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS **Diretrizes Gerais: Uma proposta para o desenvolvimento do Estágio na Universidade.** Série Acadêmica - Especial Estágio, nº 11, Publicação interna, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estágio Curricular: Um componente da Formação Acadêmica Profissional.** Série Acadêmica, n.16, Publicação interna,

\_\_\_\_\_. **Estágio na USP e em empresas externas. USP. Pró-Reitoria de Graduação,** 2003.

\_\_\_\_\_. **Estágio no Contexto Curricular.** Série Acadêmica - Especial Estágio, n.11, Publicação interna, 1998.

**Relatório do II Encontro Acadêmico do CCV,** maio.2004.

Lei nº 6494/77, dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e outras providências

**Política e Regulamento de Estágio - Universidade Católica de Goiás.** Série Legislação e Normas. 2004.

Universidade Católica de Santos **Portaria PROAC Nº 02/2003,** (que regulamenta os estágios na Universidade).

**Relatório do III Encontro Nacional de Estágios: Por uma política nacional de Estágios,** ForGrad. Campinas, maio.2004.

**Relatório GT - Estágio sobre o Diagnóstico dos Estágios na PUC-Campinas.** 2004.

**Texto do Anteprojeto de Lei - Contribuição do ForGrad para a reelaboração da minuta do anteprojeto de Lei apresentado pelo Grupo de Trabalho interministerial (MPS/TME/MEC).** 2003

**ANEXOS****Anexo 1****FORMULÁRIO: INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTÁGIOS (exemplo)**

Faculdade \_\_\_\_\_ Centro \_\_\_\_\_

A) Estágios contemplados na Grade Curricular (Estágio Obrigatório ou Curricular)

Disciplinas	Locais de realização	Semestre oferecimento	Carga-Horária	Modulação	Descrição sucinta das atividades do aluno

Descrição sucinta do gerenciamento do Estágio pela Faculdade. Se possui um coordenador, se existe convênio, se estes são viabilizados pela Universidade ou pelo CIEE, etc.

**B) Estágios não contemplados na Grade Curricular (Estágio Extracurricular): Informar como funcionam, quais são os locais, se existem convênios, etc.**

## ANEXO 2

Quadro resumo da estrutura de funcionamento dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios

Centro:

	Faculdades	Faculdades	Faculdades
<b>Estrutura do Estágio Obrigatório</b>			
O Estágio é previsto no PP			
Regimento de Estágio			
Nº de áreas de Estágios			
Locação na grade			
Nº de locais de Estágio			
Modulação			
Carga Horária			
Plano de Estágio da discipl.			
Quem elabora o plano			
Quem avalia o aluno			
Nº de Convênios – PUC CIEE			
Seguro obrigatório			
Termo de compromisso			
Quem paga			
Coordenador de Estágio reconhecido p/ Univers.			
Orientador no local			
Ajuda de custo para os docentes			
Controle freqüenc. alunos			
Dir. Curricul. exige Estágio			
<b>Estrutura do Estágio não Obrigatório</b>			
Nº de alunos/ Estágio Nº			
Tipo de acompanhamento			
Convênio via CIEE			
Seguro obrigatório			
Quem paga			
Termo de compromisso			
Estágio Nº está no regimento			
Como é o relacionamento com o CIEE			

# UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA PROJETO “ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO”<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup> Esp. Olga Rocha Archangelo<sup>2</sup>

## Introdução

Ao longo de nossa trajetória na Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas, lidando com as questões relacionadas ao desenvolvimento curricular de nossos cursos, uma preocupação era sempre recorrente em nossas discussões: como contribuir para que nosso alunado desenvolva todas as suas potencialidades e perceba que seu envolvimento intelectual e emocional com o curso, com o conhecimento e o compromisso com seu processo de formação, possa fazer diferença no aproveitamento acadêmico e, conseqüentemente, na qualidade do futuro profissional. Falamos, aqui, também, entre outras coisas, da dimensão afetiva no processo de aprendizagem e sua importância nos mecanismos cognitivos.

Reconhecendo o esforço de alguns cursos na perspectiva de desenvolver ações que contemplem essa dimensão na atividade de ensino, não havia, no entanto, uma ação institucional de relacionamento com o segmento discente, no âmbito acadêmico pedagógico, através de um processo de trabalho sistemático, articulado e de longo prazo.

O Planejamento Estratégico elaborado para o período 2003-2010, a partir de um amplo diagnóstico da Universidade, tornou possível a sistematização de um conjunto de competências já consolidadas pela PUC-Campinas ao longo de sua existência e, sobretudo, a organização e o planejamento de ações para enfrentar as demandas e transformações exigidas pela sociedade contemporânea, tendo como horizonte a visão de futuro construída para a nossa Instituição.

Neste contexto, os objetivos prioritários da Pró-Reitoria de Graduação, destaca-se *ampliar, diversificar e qualificar o atendimento ao aluno*, indicando a necessidade de implantar projetos de acompanhamento, desde seu ingresso na Universidade até a conclusão da Graduação, passando por um processo de acolhimento, acompanhamento pedagógico e apoio à transição de sua vida acadêmica para o mundo do trabalho.

Tendo como ponto de partida essa demanda, procuramos refletir sobre ações e estratégias que visassem a integração e a parceria com aluno na busca de um diálogo cada vez maior e mais qualificado entre a Instituição e seu alunado.

<sup>1</sup>Projeto piloto desenvolvido em 2005.

<sup>2</sup> Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional, assessora da Pró-reitoria de Graduação da Puc-Campinas.

Foi neste sentido que concebemos e elaboramos o presente projeto, como experiência piloto, que seria implantada em um curso de cada centro, com o propósito de ampliá-la, após acompanhamento e avaliação de seus resultados.

No seu todo, esse projeto prevê uma trajetória com três etapas:

1 - Acolher e acompanhar o aluno na fase inicial de sua vida universitária, voltada para os alunos ingressantes, do primeiro e segundo períodos;

2 - Acompanhar o desempenho acadêmico do aluno, envolvendo alunos do terceiro ao sexto períodos;

3 - Acompanhar a transição do mundo acadêmico para o mundo do trabalho, etapa que visa atender aos alunos concluintes, em geral, do sétimo ao oitavo períodos.

Este artigo apresenta os resultados da primeira etapa, implantada em 2005, como projeto piloto, com o propósito de ampliá-lo, gradativamente, até 2008, para toda a Universidade.

### O Projeto:

Alguns pressupostos orientaram a elaboração do projeto como um todo e podem ser sintetizados como segue:

- Entendemos que a formação profissional não termina com a Graduação. Neste sentido, o seu papel é fornecer uma base sólida que garanta a formação contínua e isso tem implicações profundas na organização curricular, não só no tocante à seleção de conteúdos, como na metodologia de trabalho e nas práticas de sala de aula;
- Quando se pensa em currículo e formação, há que se pensar nas

dimensões socioculturais e éticas e não somente no desenvolvimento de habilidades cognitivas, isto quer dizer que devemos, também, dar ênfase às habilidades sócio-afetivas, quando se pensa em aprendizagem e formação;

- O ensino deve ser pensado para além da transmissão de conhecimento, é preciso, cada vez mais, fazer do ensino uma atividade investigativa, desafiadora e compatível com as novas exigências sociais e do mundo contemporâneo;
- O ato educativo não pode ser reduzido ao “escolar”, ao “formal”. A Universidade deve inserir-se na comunidade, deve relacionar-se com outras IES, com o mundo do trabalho de forma organizada, sistemática, estabelecendo um rico processo de troca;
- A formação na Graduação deve considerar o aspecto técnico profissional. No entanto, desenvolver só essa dimensão significa empobrecer a vida universitária e as imensas possibilidades que ela oferece para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade e o seu tempo.

### Justificativa:

O projeto “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” procura desenvolver uma parceria com o aluno no sentido de contribuir para a superação de uma visão de ensino calcada, quase que exclusivamente, na transmissão, preparando-o, através de estratégias participativas, para vivenciar novas formas de ensinar e aprender, refletir sobre diferentes conceitos de currículo e

formação, na perspectiva de buscar um novo sentido ao processo educativo e na sua trajetória na Graduação, a partir de outros paradigmas.

Entendemos que trabalhando nesta direção, estaremos abrindo caminhos para construir, no contexto do Projeto Pedagógico do curso, um novo lugar para o aluno e professor na relação com o conhecimento, nas relações interpessoais e na prática pedagógica de sala de aula.

#### **Objetivos Gerais (para as 3 etapas):**

- Contribuir para a inserção do aluno na Universidade;
- Criar condições para que o aluno desenvolva uma relação afetiva com seu curso e com a Universidade e supere a relação consumista que, no geral, costuma ter, em especial, o aluno de escola particular;
- Preparar o aluno por meio de estratégias participativas, no sentido de que ele se responsabilize, também, pelo seu processo de formação;
- Acompanhar a vida acadêmica do aluno, seu desempenho no curso, suas necessidades e expectativas;
- Elaborar proposta de atividades para superação de dificuldades, em especial no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem;
- Contribuir com os Centros e Faculdades, através de um trabalho integrado, na preparação do aluno para sua inserção no mundo do trabalho e para a educação continuada;

- Elaborar proposta de atividades que contribuam para uma transição da vida acadêmica para a vida profissional;
- Colher subsídios para avaliação do Projeto Pedagógico do curso.

#### **Primeira Etapa (implantada):**

Foi implementada a primeira etapa do projeto, que visava acolher e acompanhar o aluno na fase inicial de sua vida universitária.

Entendemos que acolher é um passo inicial no desenvolvimento de um vínculo de cumplicidade entre aluno/professor/curso, que facilitará, no futuro, uma relação afetiva, por meio de um trabalho acadêmico significativo e uma convivência saudável entre seus pares e seus professores.

Para tanto, é fundamental que o aluno conheça, já no início da Graduação, a sua Universidade e seus valores, a sua história, as oportunidades que ela oferece, bem como o Projeto Pedagógico do seu curso, o perfil do profissional que se pretende formar, as habilidades e competências a serem desenvolvidas e aprimoradas, a organização curricular e, sobretudo, qual o seu papel no processo de formação.

#### **Objetivos Gerais da 1ª etapa:**

- Contribuir para a inserção do aluno na Universidade;
- Criar condições para que o aluno desenvolva uma relação afetiva com seu curso e com a Universidade e supere a relação consumista que, no geral, costuma ter;
- Preparar o aluno por meio de estratégias participativas, no sentido

de que ele se responsabilize pelo seu processo de formação.

### Objetivos Específicos:

- Levantar conceitos e conhecimentos que os alunos trazem sobre o processo de formação que vivenciarão na Graduação e sobre as instâncias e atores envolvidos nesse processo;
- Refletir / discutir o papel do aluno na perspectiva do Projeto Pedagógico;
- Refletir / discutir o papel do docente no processo de formação e a relação professor / conhecimento / aluno no processo de ensino e de aprendizagem;
- Refletir / discutir o papel do Curso e da Universidade;
- Refletir sobre os espaços de participação do aluno na Universidade.

### Ações desenvolvidas:

Se consideramos que o aluno deve ser protagonista no processo de ensino e de aprendizagem e co-responsável pela sua formação, a estratégia utilizada para desenvolver esses objetivos deveria ser coerente com essa premissa.

Neste sentido, partindo do conhecimento prévio que o aluno trouxe sobre esses assuntos, fizemos uma sondagem, que chamamos de “pesquisa/diagnóstico”, com o objetivo de levantar, em sua perspectiva, os seguintes conceitos:

- O que é uma boa Universidade;
- O que é um bom curso;

- O que é um bom professor;
- O que é um bom aluno.

A pesquisa diagnóstica foi aplicada para os alunos ingressantes dos cursos/turmas que participaram desta etapa do projeto.

Fizemos uma leitura geral do material resultante e tentamos categorizar as respostas a partir de algumas referências implícitas nas “falas” dos alunos.

Agrupando as “falas” dos alunos e verificando quais os pontos que deveriam ser explorados no processo de trabalho que desenvolveríamos, potencializando uma reflexão aprofundada, na perspectiva de avançar nas concepções e conceitos do senso comum revelados no diagnóstico. Algumas “falas” dos alunos ilustram esse entendimento:

“Uma boa Universidade é aquela que oferece boas condições para o trabalho do professor e para que o aluno desenvolva seu conhecimento”;

“Um bom curso é aquele que ensina ao aluno tudo o que precisa para poder ingressar no mercado de trabalho”;

“Um bom professor é aquele que está disposto a ensinar e dividir seu conhecimento com os alunos”.

A análise dos conceitos expressos nas falas dos alunos, em síntese, nos revelou:

- Quanto ao “Modelo de educação” - Um viés profissionalizante na concepção de Educação;
- Quanto ao “Modelo de ensino e de aprendizagem” - Basicamente calcado na pedagogia da transmissão / recepção de conteúdos;
- Quanto ao “Conceito de formação na graduação” - Uma visão que

implica em terminalidade na formação.

Conceitos que se expressam em direção contrária aos pressupostos que sustentam o projeto. Esse era o grande desafio a ser enfrentado: superar a visão reducionista do processo educacional.

Das 18 turmas e, aproximadamente, 450 alunos que participaram do projeto, poder-se-ia dizer, após a avaliação, que uma parcela significativa desse número indicou, de modo geral, uma visão bastante estereotipada, utilitarista sobre a Universidade, um desconhecimento sobre o que significa um projeto de formação e, sobretudo, um conceito de ensino e de aprendizagem que coloca o aluno como receptáculo do conhecimento do professor.

### **Ações Desenvolvidas:**

A análise do material colhido permitiu organizar uma agenda de trabalho com os grupos de alunos sobre suas percepções a respeito da organização do processo educacional e os valores subjacentes a essas percepções, confrontando-os com os valores e objetivos institucionais.

As ações foram desenvolvidas por meio das mais diversas estratégias, tais como, oficinas, debates, projeção de filmes, seminários, trabalho em grupo, que estimulavam a participação, o debate e a convivência com as diferenças. Ao mesmo tempo em que criávamos espaços de discussão acadêmico-pedagógica com o aluno, partindo de seu repertório, estávamos indicando os referenciais institucionais que orientam a prática pedagógica nos cursos e devem responder aos seguintes questionamentos:

- Que aluno queremos formar, quais compromissos esta Instituição assume

na formação dos profissionais que atuarão em nossa sociedade;

- Quais expectativas temos com relação à participação do corpo discente na vida da Universidade;
- Quais competências e habilidades os alunos deverão dominar ao final da Graduação.

Tivemos, então, ao final da 1ª etapa, um mapeamento dos conceitos que os alunos trouxeram sobre a Universidade, o curso que escolheram, as expectativas que tinham e, a partir daí, referenciados nos pressupostos e objetivos do projeto, pudemos estabelecer um amplo diálogo, que resultou em um amadurecimento bastante importante sobre os assuntos em pauta e uma relação professor/aluno muito positiva, conforme avaliação (anexo 1) realizada ao final desta etapa.

### **Como foi a Implantação:**

Uma dificuldade a ser superada era encontrar “espaço” no currículo dos nossos cursos para desenvolver essa proposta e viabilizar a implantação desse projeto. Uma negociação bem sucedida com a Coordenadoria das Práticas de Formação tornou possível a sua execução como uma “prática de formação” obedecendo aos mesmos critérios estabelecidos para essa atividade, tanto do ponto de vista operacional como na sua organização acadêmica. Isto significa dizer que essa atividade seria desenvolvida em 17 horas, o aluno seria avaliado em sua participação e obteria um crédito em seu histórico escolar com o aproveitamento satisfatório.

Uma diferença fundamental entre as práticas de formação e este projeto é preciso ressaltar: a participação dos ingressantes era compulsória, o que, no princípio, parecia ser um grande problema.



Definida a estrutura, começamos o plano de implantação.

Nesta fase, foram definidos os critérios para a escolha dos cursos que participariam da experiência, sua socialização junto aos Diretores e junto às secretarias acadêmicas.

Várias reuniões foram feitas para discussão da filosofia do projeto, seus objetivos, a forma como seria operacionalizado e a importância da participação e do empenho de todas as instâncias envolvidas para o sucesso da experiência.

Foram realizadas duas reuniões com os diretores. Na primeira, discutimos o projeto no contexto do Planejamento Estratégico da PUC-Campinas e, na segunda, solicitamos que indicassem os docentes que participariam do projeto a partir dos seguintes critérios:

- Que o docente tivesse aula com a turma;

- Que não tivesse problema com os alunos;
- Que estivesse disponível para enfrentar desafios, uma vez que não tínhamos, ainda, no âmbito institucional, realizado experiência dessa natureza.
- Todo o mês de agosto foi dedicado à discussão e ao preparo, junto aos docentes, de como poderiam ser desenvolvidas as atividades dessa "prática".

Começamos definindo como aplicaríamos o "questionário pesquisa", como trabalharíamos os dados, uma vez que a nossa intenção era contribuir para a evolução dos conceitos trazidos pelos alunos, para uma visão mais crítica e consistente sobre as questões tratadas.

Dezoito professores, seis cursos e dezoito turmas participaram da experiência como pode ser observado no quadro 1 a seguir:

CENTRO	FACULDADE	PROFESSOR
Centro de Economia e Administração	Administração Logística e Serviços	Iracema Linek Vidigal
Centro de Ciências da Vida	Ciências Biológicas	Mônica de Oliveira Maria de Fátima Ferreira Gustavo Henrique da Silva
Centro de Linguagem e Comunicação	Jornalismo	Cecília Toledo. Vieira Carlos Alberto Zanotti Denise Tavares Silva
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Ed. Física	Paula Cristina C. Silva Istvan A. Dobranszky Roberta Cortez Gaio José Antonio S. Barbosa
Centro de Ciências Humanas	Direito	Luis Arlindo Feriani Filho Samuel Mendonça Peter Panutto Nivaldo Doro Jr.
Centro de Ciências Exatas Ambientais e de Tecnologias	Engenharia da Computação	Ricardo Pannaim Otávio Roberto Jacobini Gustavo Enrique de Almeida P. A Batista

**Quadro 1** - distribuição dos professores participantes do projeto piloto.

Embora tivéssemos um plano geral definido quanto aos objetivos, metas e a filosofia do projeto, no âmbito específico dos cursos os docentes foram estimulados a discutirem/refletirem em grupo e sugerir diferentes metodologias e estratégias para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Desde o início, reforçávamos a idéia da construção/reconstrução partilhada.

Portanto, configurava-se um projeto de grupo. Todos seríamos responsáveis pelos resultados. Dois grupos foram organizados, em função das dificuldades em compatibilizar os horários disponíveis dos professores. Metade dos professores se reunia às quartas-feiras e, a outra metade, às sextas-feiras. Interessante registrar que, embora a pauta sempre fosse a mesma, as reflexões que ocorriam e as sugestões dadas para o desenvolvimento do trabalho eram muito diferenciadas, o que acabou enriquecendo, sobremaneira, o processo de trabalho.

Ao todo tivemos dezessete horas de reuniões, intercalando uma reunião de planejamento e o trabalho com os alunos na semana seguinte, momento de pôr em prática o que havíamos planejado. No total, foram 17 horas/aula com as turmas e 17 horas/aula de discussão, de estudo, de planejamento e avaliação do processo em andamento.

Nos intervalos dessas reuniões, os docentes reuniam-se com o orientador pedagógico do seu centro para eventuais acertos, preparação de material didático e até alteração da estratégia definida no grupo, quando era necessário.

Tínhamos todos o mesmo ponto de partida e de chegada, no entanto, a utilização dos dados do “questionário/pesquisa” e a trajetória eram construídas pelo professor, que tinha ampla liberdade de

organizar sua prática em sala de aula, levando em consideração o seu grupo de alunos e suas características pessoais, o que possibilitou resultados diferenciados e evidenciou a importância e toda riqueza de um trabalho partilhado.

### **Acompanhamento e Supervisão:**

Como qualquer projeto que envolve um grande número de pessoas e diversas instâncias da Instituição, foi importante estabelecer as atribuições dos envolvidos para que a execução do projeto fosse facilitada, tanto quanto possível, pela clareza do papel de cada um. O acompanhamento sistemático das ações que iam sendo desenvolvidas foi, também, fundamental, pois a insegurança inicial recomendava apoio permanente.

A elaboração da pauta para cada reunião e o seu cumprimento, nas duas horas previstas, ajudou muito a conseguir efetividade nos encontros que foram muito produtivos, resultando em encaminhamentos bastante seguros.

O GAP, Grupo de Apoio Pedagógico<sup>3</sup>, que atua nos Centros, foi importante colaborador no gerenciamento do projeto, uma vez que coube aos seus membros a articulação e integração entre professores, direções e a coordenação geral do projeto. Neste sentido, toda reunião com os docentes era precedida por um encontro entre o GAP e a PROGRAD, com a finalidade de uma avaliação geral de todos os trabalhos realizados junto às turmas, bem como uma discussão prévia dos encaminhamentos a serem sugeridos para os docentes. O apoio dado pelo GAP aos professores foi essencial para o sucesso dos docentes e os bons resultados da experiência.

<sup>3</sup> Na época participavam do GAP Patrícia Vieira Trópia, Suely Aparecida Galli Soares, Samuel Mendonça, Antônio Carlos de Azevedo Lobão, Vera Lúcia de Carvalho Machado e Alicia María Hernández Munhoz.

## Avaliando a trajetória

### Mudando paradigma com relação aos alunos:

Conforme mencionado anteriormente, as respostas dos alunos sobre às questões da “pesquisa-diagnóstico”, aplicada no início da experiência, revelaram uma postura, até certo ponto, consumista com relação à Universidade e aos serviços oferecidos, além de uma visão bastante estereotipada sobre o curso, o papel do aluno e do professor. Na verdade, os conceitos que trazem, refletem, de alguma maneira, os valores e os conceitos que permeiam a sociedade em que vivemos. Essa era a nossa hipótese de trabalho, nosso objetivo, contribuir para mudar essa realidade.

Quando os alunos são convidados a avaliarem a experiência, ao final do processo, em vários aspectos, incluindo, também, as mesmas questões aplicadas no início, pudemos observar um amadurecimento na compreensão do conteúdo desenvolvido, uma certa ampliação dos horizontes e uma visão mais articulada dos assuntos que foram objeto de reflexão (ver anexos).

Os registros indicados a seguir, expressam essa evolução e refletem, em linhas gerais, o avanço na compreensão da complexidade das questões em discussão.

*“Uma boa Universidade é aquela Instituição profissionalizada, orientada a bons resultados acadêmicos e que entenda a importância da participação da Administração, de docentes e discentes”;*

*“Uma boa Universidade é aquela que proporciona ao aluno bons cursos, professores comprometidos a tornar a Universidade um espaço de qualidade, mas, ao mesmo tempo, o aluno tem que se comprometer. A Universidade é o local que oferece ao aluno toda liberdade para crescer profissionalmente”;*

*“Um bom curso é o que permite ao aluno ter conhecimentos técnicos, específicos e sociais”;*

*“Bom curso é aquele que oferece as bases para o aluno, mas é, também, aquele que proporciona aos estudantes a chance de mostrar seu potencial, suas qualidades. Não depende só do curso ensinar tudo, mesmo porque o aluno não aprende tudo. Primeiro, porque estamos apreendendo a cada dia, segundo, porque está nas mãos do aluno querer aprender”;*

*“Bom professor é aquele que tem consciência de sua fundamental participação no processo de formação do aluno”;*

*“Bom professor é aquele que possui uma boa formação e que, com suas experiências, também introduza nas aulas o cotidiano, que leve o aluno a pensar e a conhecer cada acontecimento com interesse”;*

*“Bom aluno é aquele que presta atenção e, além de receber informações, pensa e procura transmiti-las. Troca idéias, propõe problemas e, junto com o professor e a classe, procura solucioná-los”;*

*“Bom aluno: 1º) tem que gostar do que faz; 2º) deve ter postura universitária; 3º) querer aprender, conhecer, crescer e 4º) persistir e acreditar que vai conseguir atingir seus objetivos”.*

Ao final do processo foi aplicado um instrumento de avaliação mais ampliado, cujos resultados constam em anexo.

### Mudando paradigmas com relação aos professores:

A primeira etapa do projeto durou cinco meses, sendo um mês de preparação e quatro meses de atividades com as turmas, com o grupo de professores e equipe técnica.

O trabalho foi intenso nesse período, para a troca de experiências e de impressões sobre o trabalho, a participação dos alunos, as estratégias utilizadas e o levantamento de possibilidades que seriam exploradas na prática.

O resultado do encontro de professores de diferentes áreas do conhecimento, de trajetórias profissionais e acadêmicas diferenciadas e, sobretudo, personalidades muito distintas, foi a grande riqueza desse trabalho. Nos unia os objetivos comuns, a vontade que o projeto chegasse a bom termo, o exercício de pensar, planejar e executar, solidariamente, nossas tarefas.

Desde o início até o final do projeto, percebemos uma mudança significativa de todos nós, especialmente dos professores, na forma de analisar o projeto, o trabalho em sala de aula e nos encontros de trabalho cada vez mais descontraídos, produtivos e abertos à experimentação de novas metodologias e estratégias.

Algumas “falas” dos professores, que registramos nas primeiras reuniões de preparação, confrontadas com outras, expressas durante o processo, revelaram o que tentamos descrever, como pode ser observado a seguir:

### ANTES

“Aplico o questionário/pesquisa na 1ª oficina e depois”?

“A minha disciplina é muito técnica. Vai ser difícil discutir outras questões com os alunos”

“Os nossos alunos não vão gostar de vir aos sábados para essa prática”.

“A 1ª reunião com os alunos tem que ter um certo impacto para convencê-los, senão, vai esvaziar”.

“Vou ter autonomia na minha sala de aula ?” Como trabalhar os resultados do questionário pesquisa”?

“Meus alunos são muito críticos, não vão gostar de uma prática imposta”.

“Os alunos do meu curso não gostam muito de discutir, de conversar, estão muito focados na área deles.”

### DURANTE O PROCESSO

“Foi uma surpresa, os alunos participaram muito, não tivemos nem intervalo.”

“Decidimos aplicar a mesma estratégia, eu e meus colegas. Fica mais fácil avaliar as turmas depois. É melhor trabalhar em conjunto”.

“A relação professor-aluno está mudando. Antes, passavam e mal cumprimentavam. Agora, estão até dando beijinho”.

“Meus alunos ficaram surpresos com a dimensão social da Universidade. Não conheciam o hospital, os Projetos de Extensão, os serviços”.

“Quando foi apresentado o Projeto Pedagógico, pelo Diretor, os alunos gostaram muito, não tinham esse conhecimento”.

“Estou usando as estratégias dessa prática, em outras disciplinas que ministro”.

“Os professores também estão mudando com essa prática”.

“Meus alunos discutiram sobre os espaços de participação na Universidade e perceberam o quanto estão precisando de uma ação de mobilização e organização”.

“Os alunos mais ativos e participantes pressionam o grupo para assumir a discussão com seriedade”.

## Considerações sobre o processo

Um olhar retrospectivo nos permite avaliar alguns aspectos referentes ao desenvolvimento do projeto, que poderão ser aperfeiçoados na implantação com novas turmas.

O investimento na preparação dos Diretores dos cursos participantes deve ser maior do que o realizado nessa experiência. O envolvimento efetivo do Diretor depende do quanto se apropriou do projeto.

Constatamos que o envolvimento do Diretor fez a diferença em alguns cursos, pois dele depende o primeiro contato com os alunos para a apresentação do projeto, da sua filosofia, do contexto em que foi pensado e elaborado, da explicitação de como será desenvolvido e, sobretudo, o significado dessa prática para a compreensão da Universidade e a inserção do corpo discente no seu curso e na vida acadêmica de modo mais amplo.

Nas turmas onde o Diretor de Faculdade se envolveu de modo mais intenso, os resultados foram diferenciados.

Outro aspecto relevante para o bom desenvolvimento do projeto é definir o perfil adequado do docente que vai assumir a execução do projeto. Neste particular, a condição primeira é a disponibilidade de enfrentar desafios, seguida pela capacidade de trabalhar em grupo, depois, não menos importante, é ter uma boa relação com os alunos e comprometimento com o projeto, sua filosofia e seus objetivos.

Grande parte do resultado positivo do projeto deve-se ao corpo docente que assumiu a tarefa de efetivá-lo e demonstrou essas qualidades durante a sua execução. Motivo pelo qual a seleção dos docentes deve contemplar esses critérios, que devem ser explicitados "a priori" e acordados previamente.

Destacamos, ainda, que a viabilização desse projeto só foi possível porque contamos com a estrutura já existente na CPRAFOR, que gerencia as "Práticas de Formação" e, sobretudo, pela parceria do coordenador desse setor. Neste sentido, a ampliação da 1ª Etapa do projeto para novos alunos, não poderá prescindir dessa estrutura.

Outro aspecto que merece destaque, é o papel importante da comunicação em um processo de trabalho desta natureza. Neste particular, tivemos alguns problemas que exigem uma reflexão para que possamos melhorar. As falhas que tivemos não chegaram a comprometer o projeto, mas isto poderia ter acontecido, o que demanda maior atenção na implantação com novas turmas.

Enfatizamos, ainda, a receptividade dos funcionários com relação à proposta e o quanto pudemos aprender com suas experiências no trato com os alunos, suas dificuldades e suas maneiras particulares de vivenciar a relação diária com o corpo discente. Nas reuniões que tivemos com os funcionários, percebemos o grande potencial desse segmento, para um desempenho importante como parte do processo educativo. Precisamos valorizar mais esse trabalho.

A preparação dos alunos para participar do projeto, nesta 1ª experiência, poderia ter sido mais eficiente. A adesão à prática foi acontecendo durante o processo, mas entendemos que o aluno precisaria, antecipadamente, ter um conhecimento maior do projeto e do esforço institucional, para o seu oferecimento. Ação que deveria ser a nossa grande prioridade na implantação com outras turmas.

Por fim, e mais relevante no processo desenvolvido, foi a capacitação em serviço que o projeto propiciou a todos os seus integrantes. Da equipe técnica aos docentes, cada um de nós aprendendo com o outro e

todos aprendendo com o grupo. Embora o foco fosse o aluno, a troca entre nós foi um grande aprendizado.

### Conclusão:

O acontecimento pedagógico é complexo. Debato-nos freqüentemente com essa imposição do real e, muitas vezes, revoltamo-nos contra ela tentando ordenar e normatizar ou então – em jargão mais familiar – “didatizar” processos intensos, densos e, por vezes, contraditórios. Professores, em geral pressionados por uma “cultura escolar” atuante e instituída e mediante o desenvolvimento de suas atividades docentes, silenciam os conflitos inerentes à prática pedagógica e às experiências de aprendizagem.

As relações que se estabelecem entre as pessoas em uma sala de aula, via de regra, são fragmentadas e consideradas apenas em sua dimensão cognitiva e racional. Ao invés do “locus” para o encontro, concebe-se o espaço da sala de aula como um ambiente em que apenas as habilidades cognitivas e as competências técnicas se desenvolvem. Reifica-se o conteúdo e, muitas vezes, elimina-se o contexto e, sobretudo, desconsidera-se a história de pessoas em processo de interação.

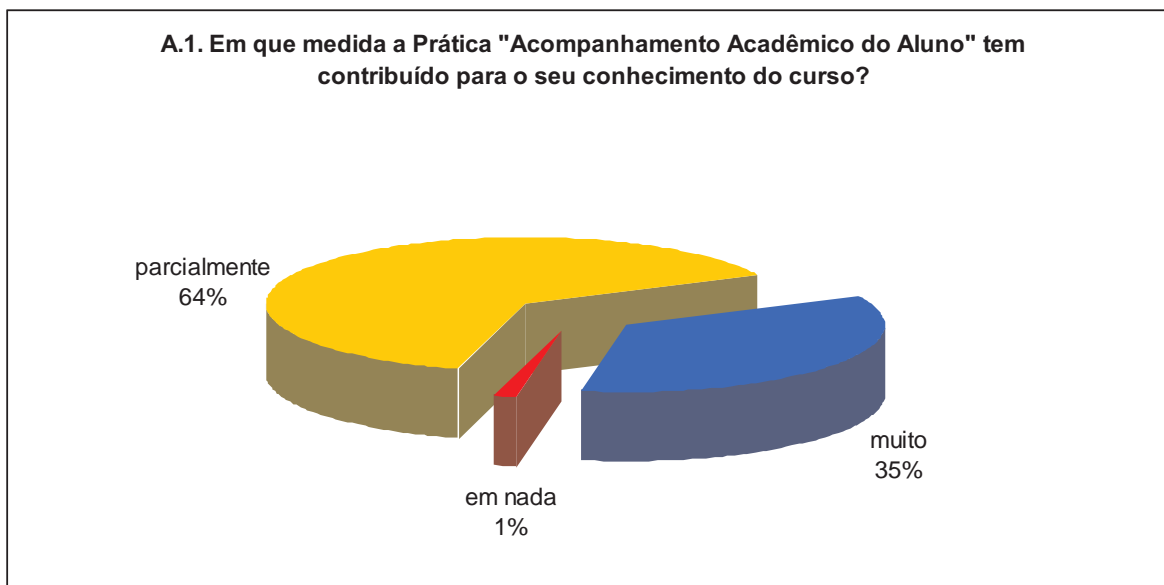
Superar essa visão não é fácil. Implica conceber a educação como um fenômeno da ordem do humano e, em consequência, histórico, social e que, portanto, comporta inúmeras facetas. Cognição, habilidades, profissionalização são apenas algumas delas e devem estar em perspectiva e em permanente diálogo com tantas outras dimensões. O presente projeto resulta dessa tentativa de superação.

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos para quem aprender é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nos, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Paulo Freire)

# ANEXOS

---

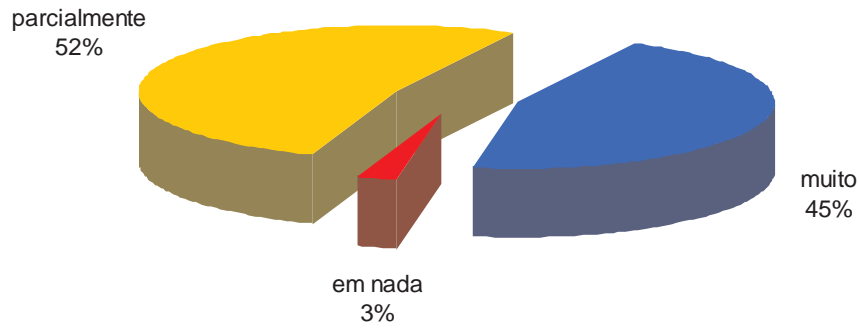
**A - INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA**



A1 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA						Total
		em nada	parcialmente	muito		
CURSOS	Adm. Logística	Count		6	14	20
		% within CURSO		30,0%	70,0%	100,0%
	Biologia	Count	2	53	11	66
		% within CURSO	3,0%	80,3%	16,7%	100,0%
	Computação	Count	1	48	23	72
		% within CURSO	1,4%	66,7%	31,9%	100,0%
	Direito	Count	2	53	20	75
		% within CURSO	2,7%	70,7%	26,7%	100,0%
	Ed. Física	Count		44	25	69
		% within CURSO		63,8%	36,2%	100,0%
Jornalismo	Count		17	29	46	
	% within CURSO		37,0%	63,0%	100,0%	
Total	Count	5	221	122	348	
	% within CURSO	1,4%	63,5%	35,1%	100,0%	

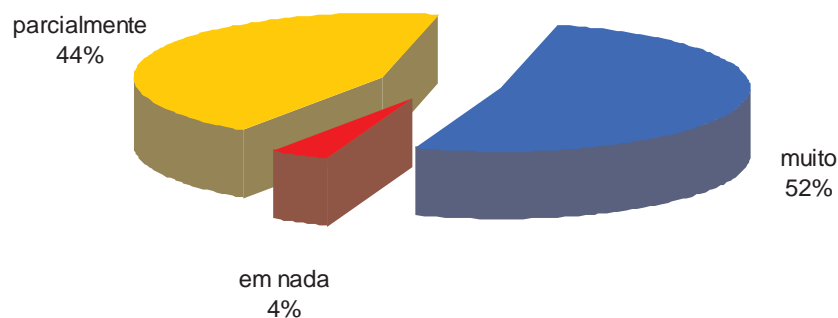


**A.2. Em que medida a Prática “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” tem contribuído para o seu conhecimento da PUC-Campinas?**



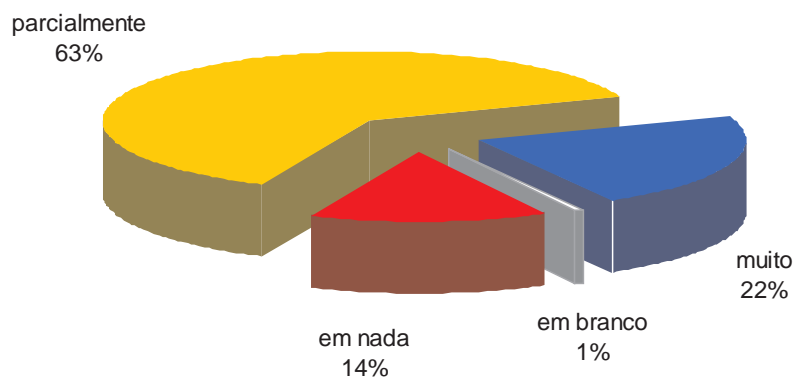
A2 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA						Total
		em nada	parcialmente	muito		
CURSOS	Adm. Logística	Count		7	13	20
		% within CURSO		35,0%	65,0%	100,0%
	Biologia	Count	4	48	14	66
		% within CURSO	6,1%	72,7%	21,2%	100,0%
	Computação	Count	2	49	21	72
		% within CURSO	2,8%	68,1%	29,2%	100,0%
	Direito	Count	3	29	43	75
		% within CURSO	4,0%	38,7%	57,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		30	39	69
		% within CURSO		43,5%	56,5%	100,0%
Jornalismo	Count		18	28	46	
	% within CURSO		39,1%	60,9%	100,0%	
Total	Count	9	181	158	348	
	% within CURSO	2,6%	52,0%	45,4%	100,0%	

**A.3. Em que medida a Prática “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” tem contribuído para o seu conhecimento do profissional que o curso pretende formar?**



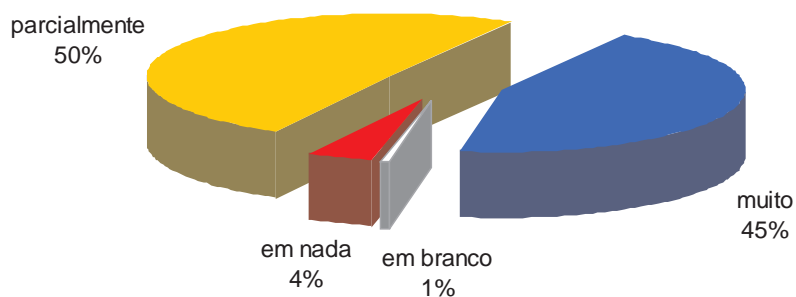
A3 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA						Total
		em nada	parcialmente	muito		
CURSOS	Adm. Logística	Count		7	13	20
		% within CURSO		35,0%	65,0%	100,0%
	Biologia	Count	4	38	24	66
		% within CURSO	6,1%	57,6%	36,4%	100,0%
	Computação	Count	6	37	29	72
		% within CURSO	8,3%	51,4%	40,3%	100,0%
	Direito	Count	3	40	32	75
		% within CURSO	4,0%	53,3%	42,7%	100,0%
	Ed. Física	Count	1	22	46	69
		% within CURSO	1,4%	31,9%	66,7%	100,0%
Jornalismo	Count		9	37	46	
	% within CURSO		19,6%	80,4%	100,0%	
Total	Count	14	153	181	348	
	% within CURSO	4,0%	44,0%	52,0%	100,0%	

**A.4. Em que medida a Prática "Acompanhamento Acadêmico do Aluno" tem contribuído para o seu conhecimento das disciplinas do seu curso?**



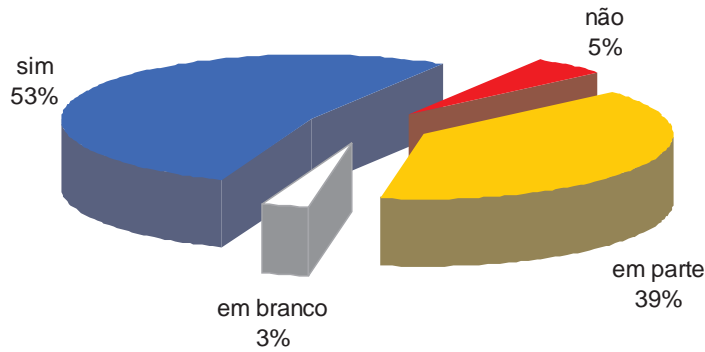
		A4 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA				Total	
		em branco	em nada	parcialmente	muito		
CURSOS	Adm. Logística	Count	1	11	8	20	
		% within CURSO	5,0%	55,0%	40,0%	100,0%	
	Biologia	Count	10	42	14	66	
		% within CURSO	15,2%	63,6%	21,2%	100,0%	
	Computação	Count	18	44	10	72	
		% within CURSO	25,0%	61,1%	13,9%	100,0%	
	Direito	Count	2	13	45	15	75
		% within CURSO	2,7%	17,3%	60,0%	20,0%	100,0%
	Ed. Física	Count	7	51	11	69	
		% within CURSO	10,1%	73,9%	15,9%	100,0%	
Jornalismo	Count	1	26	19	46		
	% within CURSO	2,2%	56,5%	41,3%	100,0%		
Total	Count	2	50	219	77	348	
	% within CURSO	,6%	14,4%	62,9%	22,1%	100,0%	

**A.5. Em que medida a Prática “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” tem contribuído para o seu conhecimento de atividades acadêmicas, extra-classes, do curso?**



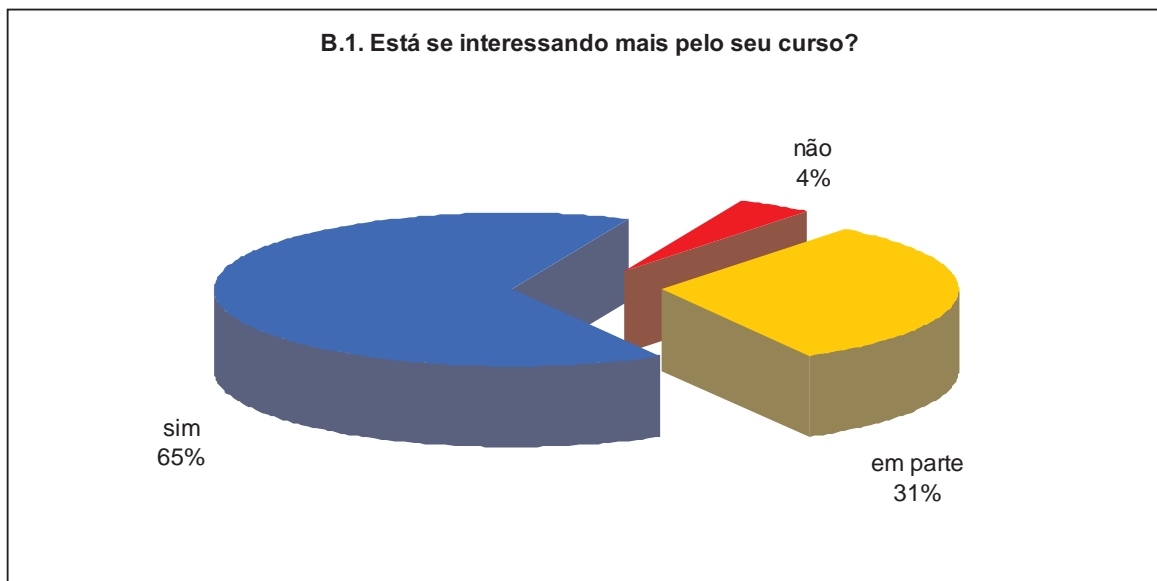
A5 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA							Total
			em branco	em nada	parcialmente	muito	
CURSOS	Adm. Logística	Count		1	9	10	20
		% within CURSO		5,0%	45,0%	50,0%	100,0%
	Biologia	Count	1	7	39	19	66
		% within CURSO	1,5%	10,6%	59,1%	28,8%	100,0%
	Computação	Count		2	29	41	72
		% within CURSO		2,8%	40,3%	56,9%	100,0%
	Direito	Count		4	42	29	75
		% within CURSO		5,3%	56,0%	38,7%	100,0%
	Ed. Física	Count	1	1	42	25	69
		% within CURSO	1,4%	1,4%	60,9%	36,2%	100,0%
Jornalismo	Count			15	31	46	
	% within CURSO			32,6%	67,4%	100,0%	
Total	Count		2	15	176	155	348
	% within CURSO		,6%	4,3%	50,6%	44,5%	100,0%

**A.6. Durante a Prática “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” você obteve informações sobre os espaços de participação discente no âmbito da Universidade e do curso?**



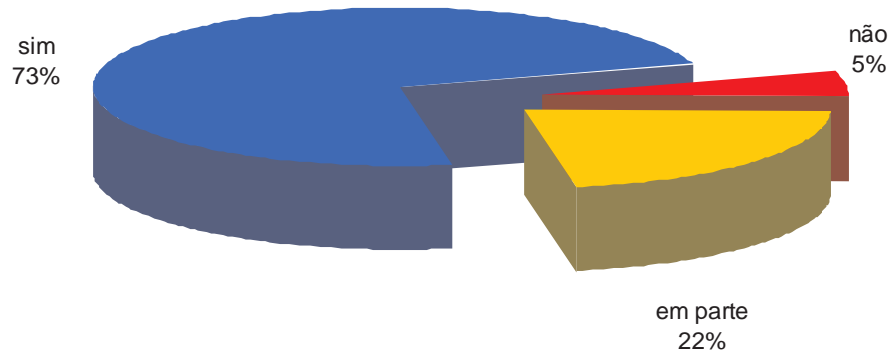
		A6 INSERÇÃO NA VIDA ACADÊMICA				Total
		em branco	sim	não	em parte	
CURSOS	Adm. Logística	Count	15	2	3	20
		% within CURSO	75,0%	10,0%	15,0%	100,0%
	Biologia	Count	2	30	3	66
		% within CURSO	3,0%	45,5%	4,5%	100,0%
	Computação	Count		44	3	72
		% within CURSO		61,1%	4,2%	100,0%
	Direito	Count		36	5	75
		% within CURSO		48,0%	6,7%	100,0%
	Ed. Física	Count	5	35	2	69
		% within CURSO	7,2%	50,7%	2,9%	100,0%
Jornalismo	Count	4	24	2	46	
	% within CURSO	8,7%	52,2%	4,3%	100,0%	
Total	Count	11	184	17	348	
	% within CURSO	3,2%	52,9%	4,9%	100,0%	

**B – A UNIVERSIDADE E O CURSO**



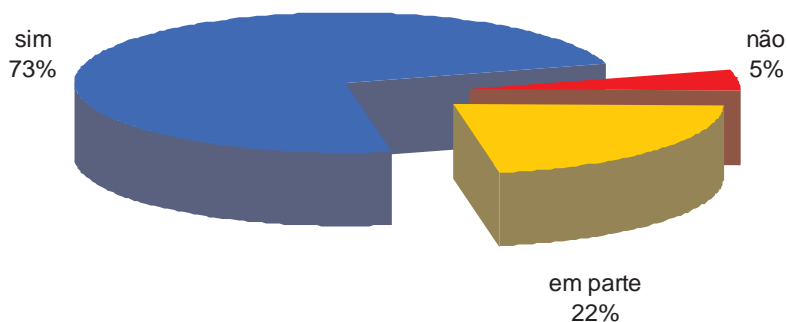
<b>B1</b>						<b>Total</b>
<b>A UNIVERSIDADE E O CURSO</b>						
			<b>sim</b>	<b>não</b>	<b>em parte</b>	
<b>CURSOS</b>	Adm. Logística	Count	18		2	20
		% within CURSO	90,0%		10,0%	100,0%
	Biologia	Count	39	3	24	66
		% within CURSO	59,1%	4,5%	36,4%	100,0%
	Computação	Count	35	3	34	72
		% within CURSO	48,6%	4,2%	47,2%	100,0%
	Direito	Count	48	7	20	75
		% within CURSO	64,0%	9,3%	26,7%	100,0%
	Ed. Física	Count	47	2	20	69
		% within CURSO	68,1%	2,9%	29,0%	100,0%
Jornalismo	Count	38		8	46	
	% within CURSO	82,6%		17,4%	100,0%	
<b>Total</b>	Count		<b>225</b>	<b>15</b>	<b>108</b>	<b>348</b>
	% within CURSO		64,7%	4,3%	31,0%	100,0%

### B.2. Está mais motivado para realizar as atividades propostas pelo seu curso?



B2 A UNIVERSIDADE E O CURSO						Total
CURSOS			sim	não	em parte	
	Adm. Logística	Count		18		2
% within CURSO			90,0%		10,0%	100,0%
Biologia	Count		40	4	22	66
	% within CURSO		60,6%	6,1%	33,3%	100,0%
Computação	Count		42	8	22	72
	% within CURSO		58,3%	11,1%	30,6%	100,0%
Direito	Count		59	6	10	75
	% within CURSO		78,7%	8,0%	13,3%	100,0%
Ed. Física	Count		55		14	69
	% within CURSO		79,7%		20,3%	100,0%
Jornalismo	Count		40		6	46
	% within CURSO		87,0%		13,0%	100,0%
Total	Count		254	18	76	348
	% within CURSO		73,0%	5,2%	21,8%	100,0%

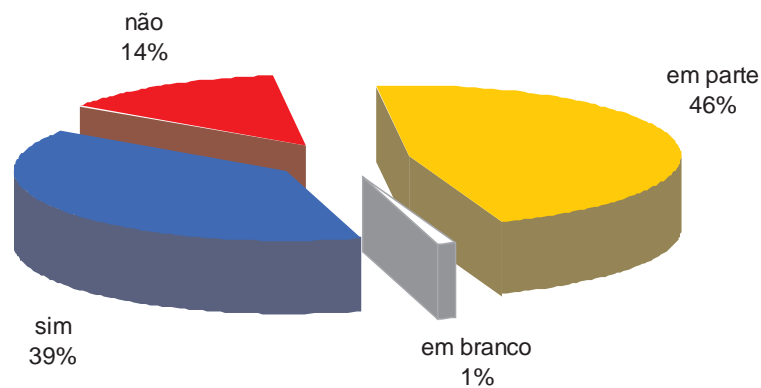
**B.3. Está mais motivado para se inserir em atividades acadêmicas como Iniciação Científica, Monitoria, projetos de extensão, entre outros?**



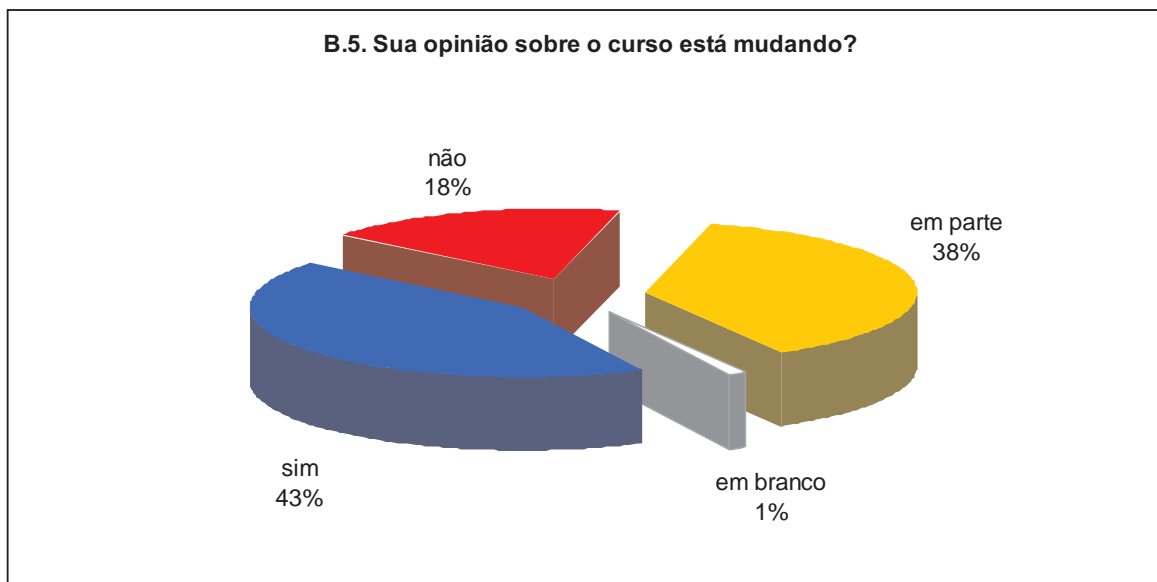
B3 A UNIVERSIDADE E O CURSO						Total
		sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count	11	1	8	20
		% within CURSO	55,0%	5,0%	40,0%	100,0%
	Biologia	Count	51	3	12	66
		% within CURSO	77,3%	4,5%	18,2%	100,0%
	Computação	Count	57	3	12	72
		% within CURSO	79,2%	4,2%	16,7%	100,0%
	Direito	Count	50	5	20	75
		% within CURSO	66,7%	6,7%	26,7%	100,0%
	Ed. Física	Count	52	2	15	69
		% within CURSO	75,4%	2,9%	21,7%	100,0%
Jornalismo	Count	34	3	9	46	
	% within CURSO	73,9%	6,5%	19,6%	100,0%	
Total	Count	255	17	76	348	
	% within CURSO	73,3%	4,9%	21,8%	100,0%	



#### B.4. Sua opinião sobre a Universidade está mudando?

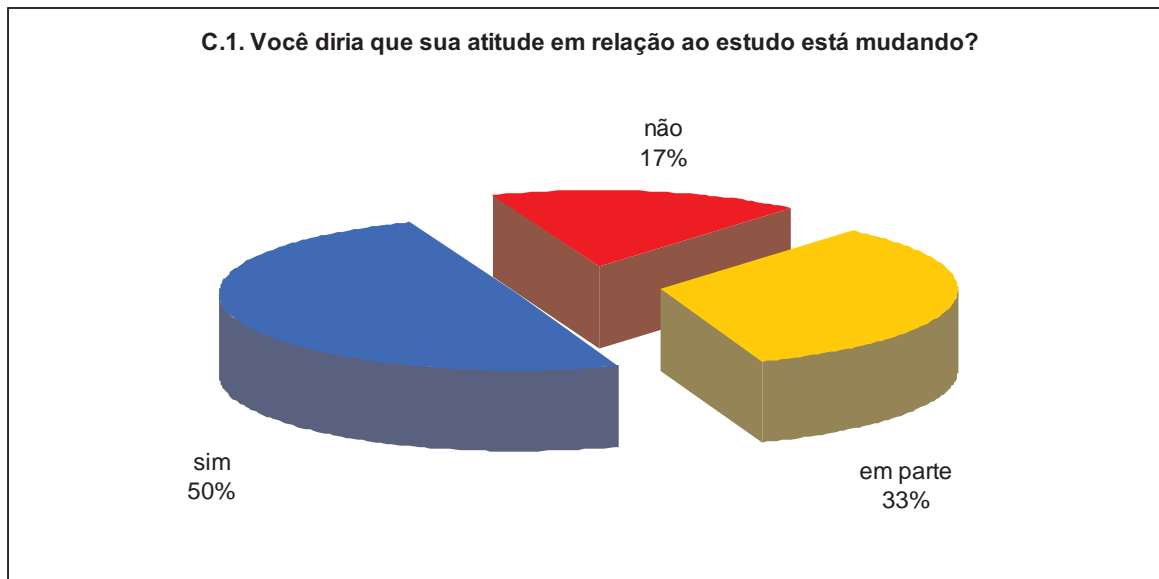


B4 A UNIVERSIDADE E O CURSO							Total
CURSOS			em branco	sim	não	em parte	
	Adm. Logística	Count			13	1	6
% within CURSO				65,0%	5,0%	30,0%	100,0%
Biologia	Count	1		10	11	44	66
	% within CURSO	1,5%		15,2%	16,7%	66,7%	100,0%
Computação	Count			25	19	28	72
	% within CURSO			34,7%	26,4%	38,9%	100,0%
Direito	Count			30	12	33	75
	% within CURSO			40,0%	16,0%	44,0%	100,0%
Ed. Física	Count	3		34	2	30	69
	% within CURSO	4,3%		49,3%	2,9%	43,5%	100,0%
Jornalismo	Count			23	3	20	46
	% within CURSO			50,0%	6,5%	43,5%	100,0%
Total	Count		4	135	48	161	348
	% within CURSO		1,1%	38,8%	13,8%	46,3%	100,0%

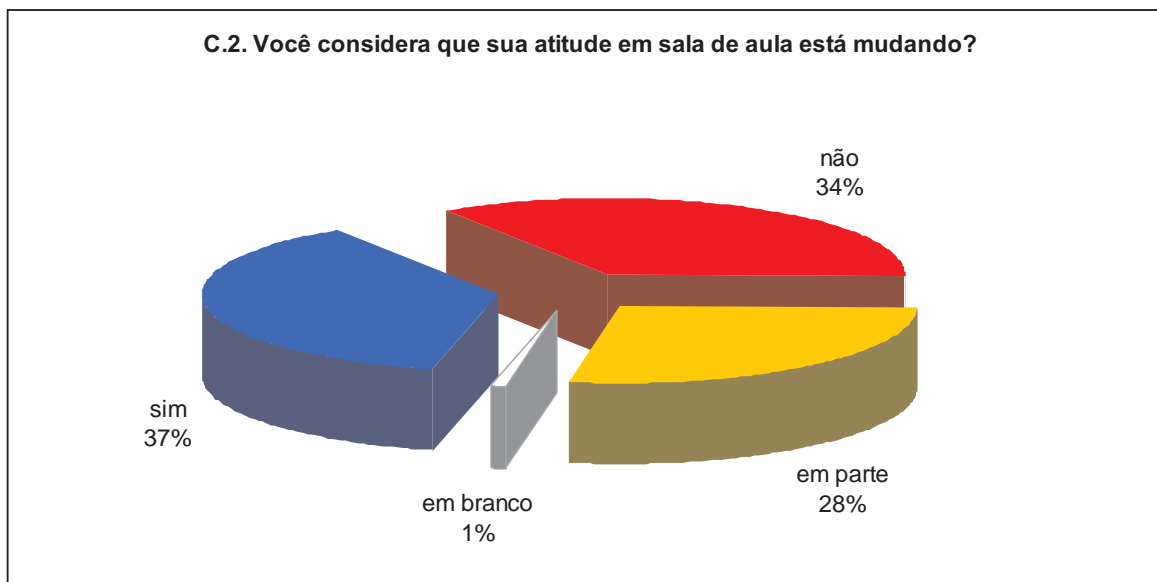


B5 A UNIVERSIDADE E O CURSO							Total
		em branco	sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count	2	13	1	4	20
		% within CURSO	10,0%	65,0%	5,0%	20,0%	100,0%
	Biologia	Count	1	21	8	36	66
		% within CURSO	1,5%	31,8%	12,1%	54,5%	100,0%
	Computação	Count		22	24	26	72
		% within CURSO		30,6%	33,3%	36,1%	100,0%
	Direito	Count	1	27	19	28	75
		% within CURSO	1,3%	36,0%	25,3%	37,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		39	9	21	69
		% within CURSO		56,5%	13,0%	30,4%	100,0%
Jornalismo	Count		28	2	16	46	
	% within CURSO		60,9%	4,3%	34,8%	100,0%	
Total	Count	4	150	63	131	348	
	% within CURSO	1,1%	43,1%	18,1%	37,6%	100,0%	

## C – ATUAÇÃO COMO DISCENTE

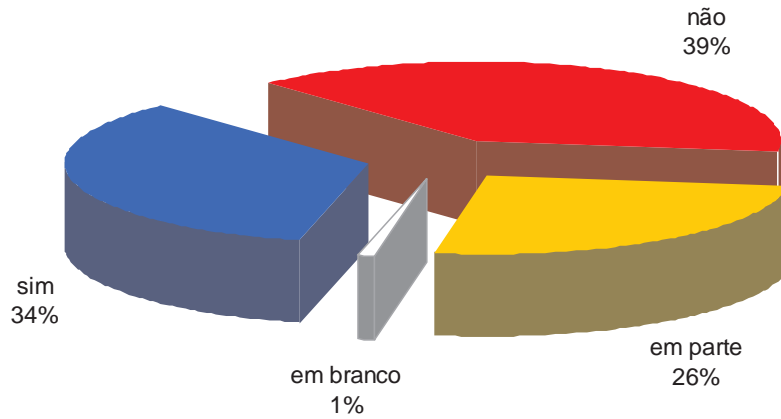


		C1 ATUAÇÃO COMO DISCENTE				Total
		sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count	12	5	3	20
		% within CURSO	60,0%	25,0%	15,0%	100,0%
	Biologia	Count	35	12	19	66
		% within CURSO	53,0%	18,2%	28,8%	100,0%
	Computação	Count	29	13	30	72
		% within CURSO	40,3%	18,1%	41,7%	100,0%
	Direito	Count	31	16	28	75
		% within CURSO	41,3%	21,3%	37,3%	100,0%
	Ed. Física	Count	37	8	24	69
		% within CURSO	53,6%	11,6%	34,8%	100,0%
Jornalismo	Count	29	5	12	46	
	% within CURSO	63,0%	10,9%	26,1%	100,0%	
Total	Count	173	59	116	348	
	% within CURSO	49,7%	17,0%	33,3%	100,0%	

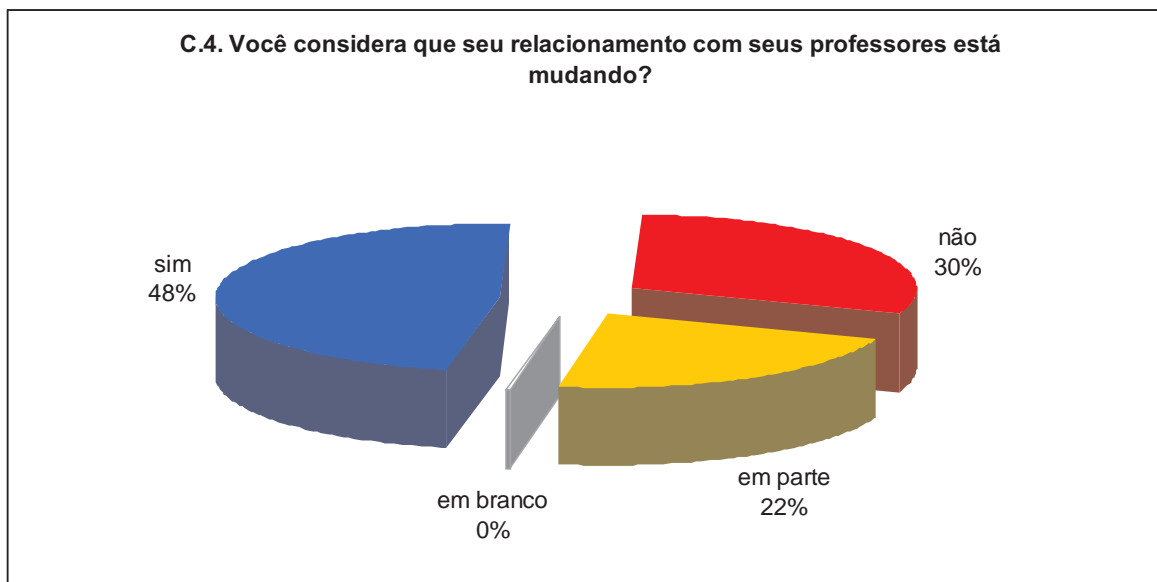


C2 ATUAÇÃO COMO DISCENTE							Total
			em branco	sim	não	em parte	
CURSOS	Adm. Logística	Count		10	10		20
		% within CURSO		50,0%	50,0%		100,0%
	Biologia	Count	1	20	24	21	66
		% within CURSO	1,5%	30,3%	36,4%	31,8%	100,0%
	Computação	Count		22	31	19	72
		% within CURSO		30,6%	43,1%	26,4%	100,0%
	Direito	Count	2	21	30	22	75
		% within CURSO	2,7%	28,0%	40,0%	29,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		33	16	20	69
		% within CURSO		47,8%	23,2%	29,0%	100,0%
Jornalismo	Count		23	9	14	46	
	% within CURSO		50,0%	19,6%	30,4%	100,0%	
Total	Count		3	129	120	96	348
	% within CURSO		,9%	37,1%	34,5%	27,6%	100,0%

**C.3. Você considera que sua atitude nas atividades extra-classe está mudando?**

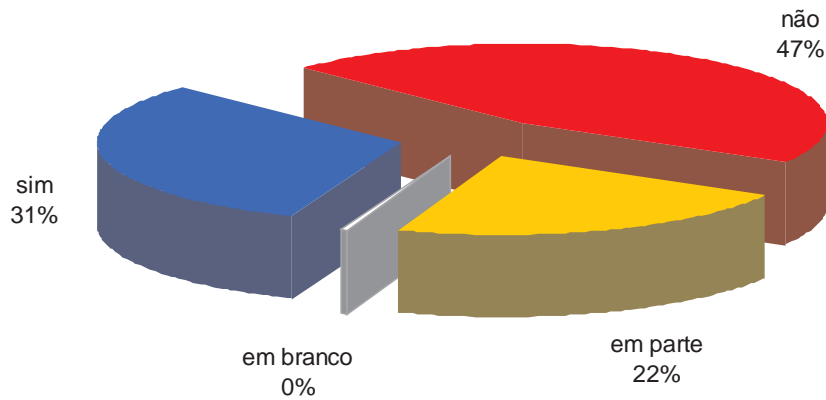


		C3 ATUAÇÃO COMO DISCENTE					Total
		em branco	sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count		6	9	5	20
		% within CURSO		30,0%	45,0%	25,0%	100,0%
	Biologia	Count	1	19	36	10	66
		% within CURSO	1,5%	28,8%	54,5%	15,2%	100,0%
	Computação	Count		23	35	14	72
		% within CURSO		31,9%	48,6%	19,4%	100,0%
	Direito	Count	1	23	29	22	75
		% within CURSO	1,3%	30,7%	38,7%	29,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		26	18	25	69
		% within CURSO		37,7%	26,1%	36,2%	100,0%
Jornalismo	Count	1	23	9	13	46	
	% within CURSO	2,2%	50,0%	19,6%	28,3%	100,0%	
Total	Count	3	120	136	89	348	
	% within CURSO	,9%	34,5%	39,1%	25,6%	100,0%	



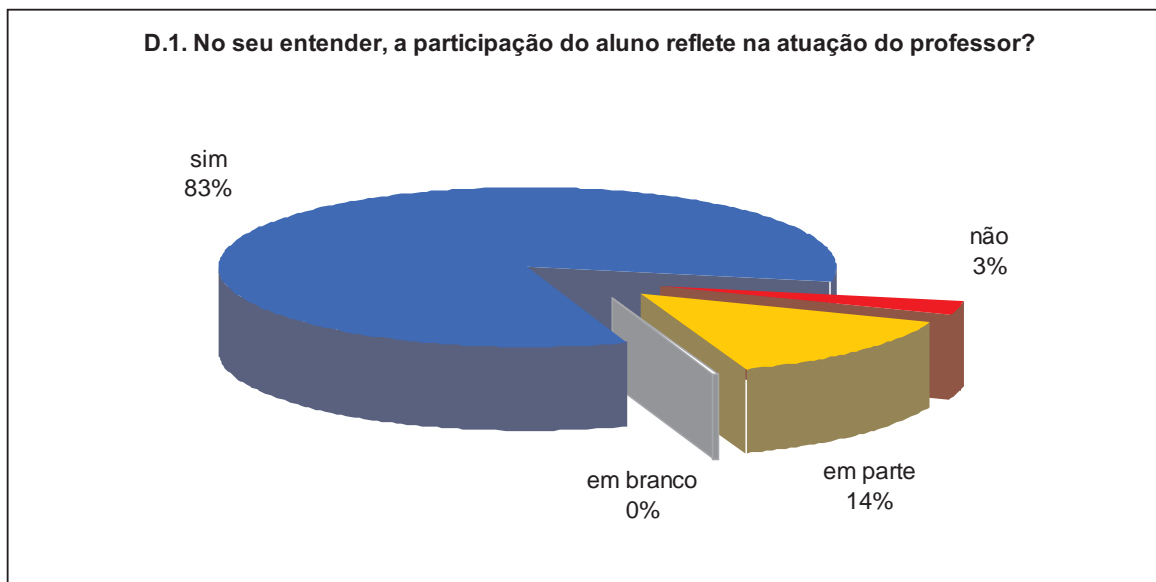
C4 ATUAÇÃO COMO DISCENTE							Total
			em branco	sim	não	em parte	
CURSOS	Adm. Logística	Count		10	8	2	20
		% within CURSO		50,0%	40,0%	10,0%	100,0%
	Biologia	Count		29	22	15	66
		% within CURSO		43,9%	33,3%	22,7%	100,0%
	Computação	Count		22	36	14	72
		% within CURSO		30,6%	50,0%	19,4%	100,0%
	Direito	Count		32	22	21	75
		% within CURSO		42,7%	29,3%	28,0%	100,0%
	Ed. Física	Count	1	41	8	19	69
		% within CURSO	1,4%	59,4%	11,6%	27,5%	100,0%
Jornalismo	Count		31	9	6	46	
	% within CURSO		67,4%	19,6%	13,0%	100,0%	
Total	Count		1	165	105	77	348
	% within CURSO		,3%	47,4%	30,2%	22,1%	100,0%

**C.5. Você considera que esta Prática está afetando seu rendimento acadêmico?**



		C5 ATUAÇÃO COMOD DISCENTE				Total	
		em branco	sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count		7	9	4	20
		% within CURSO		35,0%	45,0%	20,0%	100,0%
	Biologia	Count		15	39	12	66
		% within CURSO		22,7%	59,1%	18,2%	100,0%
	Computação	Count		14	42	16	72
		% within CURSO		19,4%	58,3%	22,2%	100,0%
	Direito	Count	1	22	25	27	75
		% within CURSO	1,3%	29,3%	33,3%	36,0%	100,0%
	Ed. Física	Count		29	28	12	69
		% within CURSO		42,0%	40,6%	17,4%	100,0%
Jornalismo	Count		22	18	6	46	
	% within CURSO		47,8%	39,1%	13,0%	100,0%	
Total	Count	1	109	161	77	348	
	% within CURSO	,3%	31,3%	46,3%	22,1%	100,0%	

## D. RELAÇÃO COM OS PROFESSORES



D1 RELAÇÃO COM OS PROFESSORES							Total
		em branco	sim	não	em parte		
CURSOS	Adm. Logística	Count		20			20
		% within CURSO		100,0%			100,0%
	Biologia	Count		60	1	5	66
		% within CURSO		90,9%	1,5%	7,6%	100,0%
	Computação	Count		61	1	10	72
		% within CURSO		84,7%	1,4%	13,9%	100,0%
	Direito	Count		58	1	16	75
		% within CURSO		77,3%	1,3%	21,3%	100,0%
	Ed. Física	Count	1	56	4	8	69
		% within CURSO	1,4%	81,2%	5,8%	11,6%	100,0%
Jornalismo	Count		35	3	8	46	
	% within CURSO		76,1%	6,5%	17,4%	100,0%	
Total	Count	1	290	10	47	348	
	% within CURSO	,3%	83,3%	2,9%	13,5%	100,0%	

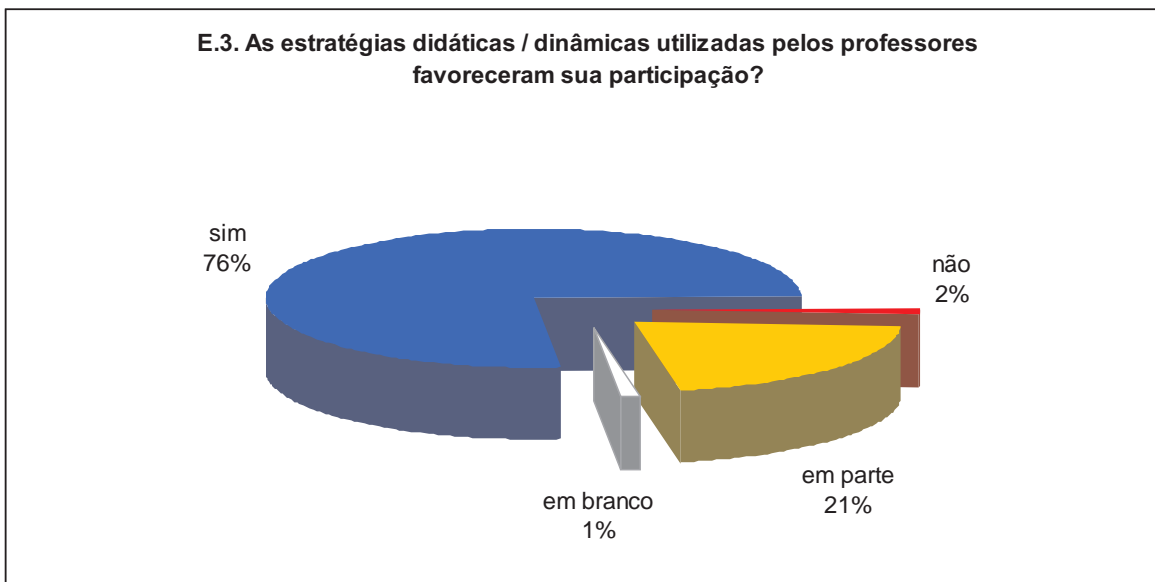


**D – 2 Que características do professor contribuem para a participação do aluno nas atividades acadêmicas?. Escolha as 3 mais importantes para você**

Características Apontadas	Número de respostas	Percentual
domínio do conteúdo	201	57,8%
didática	179	51,4%
boa relação	136	39,1%
diálogo	129	37,1%
respeito	109	31,3%
articula o conteúdo específico a outros	107	30,7%
estimula o gosto pelo estudo	99	28,4%
é atualizado	74	21,3%
em branco	3	0,9%
<b>Total</b>	<b>348</b>	

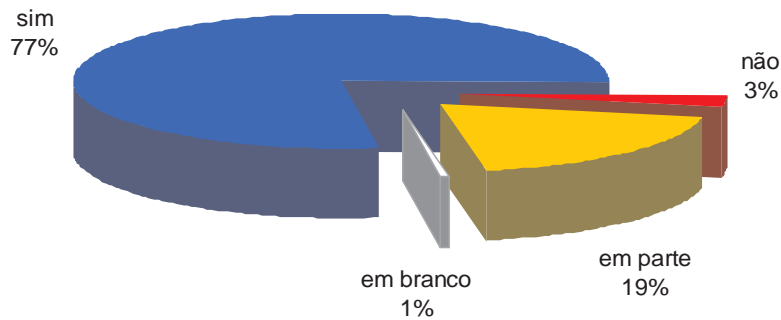
Características Apontadas	Número de respostas	Percentual
interesse	259	74,4%
participação	211	60,6%
comportamento em aula	181	52,0%
respeito ao professor	142	40,8%
curiosidade	72	20,7%
comprometido com o bom andamento da aula	63	18,1%
responsabilidade	58	16,7%
leitura prévia	27	7,8%
respeito aos colegas	25	7,2%
em branco	2	0,6%
<b>Total</b>	<b>348</b>	

**E – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA**

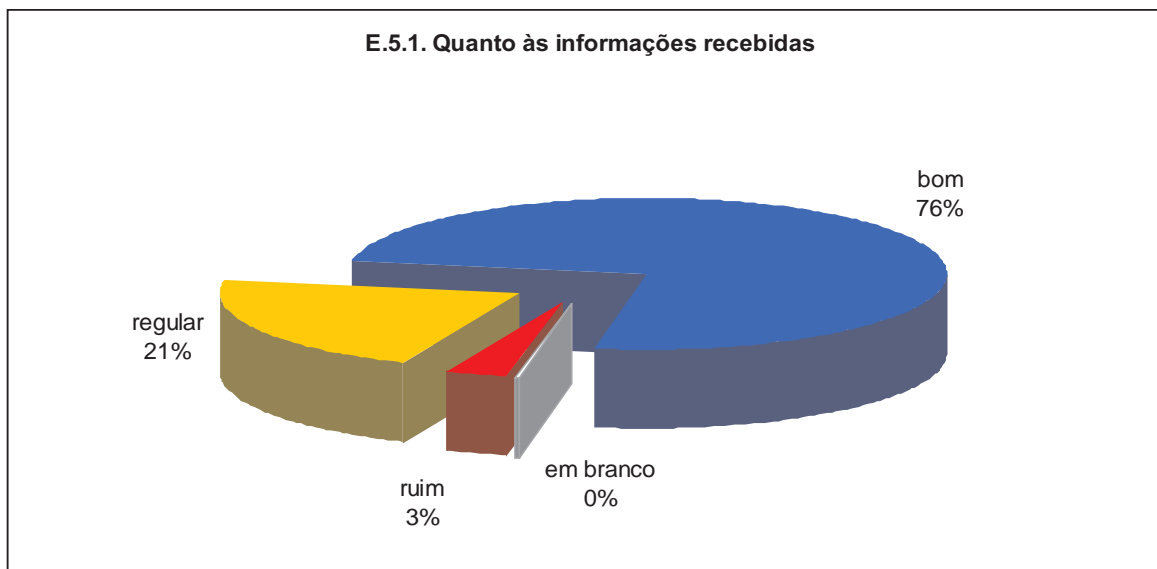


<b>E3 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA</b>							<b>Total</b>
		em branco	sim	não	em parte		
<b>CURSOS</b>	Adm. Logística	Count	1	15		4	20
		% within CURSO	5,0%	75,0%		20,0%	100,0%
	Biologia	Count		45	3	18	66
		% within CURSO		68,2%	4,5%	27,3%	100,0%
	Computação	Count	2	43	3	24	72
		% within CURSO	2,8%	59,7%	4,2%	33,3%	100,0%
	Direito	Count		67		8	75
		% within CURSO		89,3%		10,7%	100,0%
	Ed. Física	Count		56		13	69
		% within CURSO		81,2%		18,8%	100,0%
Jornalismo	Count	1	39		6	46	
	% within CURSO	2,2%	84,8%		13,0%	100,0%	
<b>Total</b>	Count	4	265	6	73	348	
	% within CURSO	1,1%	76,1%	1,7%	21,0%	100,0%	

**E.4. As estratégias didáticas / dinâmicas utilizadas pelos professores favoreceram sua reflexão sobre a vida acadêmica?**

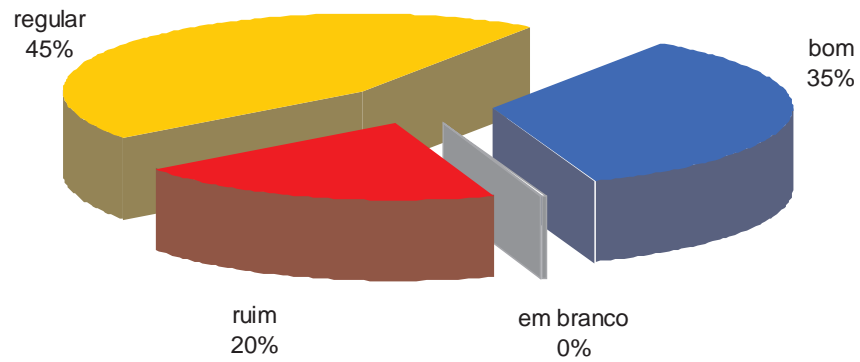


		E4 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA					Total
			em branco	sim	não	em parte	
CURSOS	Adm. Logística	Count	1	14	1	4	20
		% within CURSO	5,0%	70,0%	5,0%	20,0%	100,0%
	Biologia	Count		43	4	19	66
		% within CURSO		65,2%	6,1%	28,8%	100,0%
	Computação	Count	1	51	3	17	72
		% within CURSO	1,4%	70,8%	4,2%	23,6%	100,0%
	Direito	Count		61	1	13	75
		% within CURSO		81,3%	1,3%	17,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		56		13	69
		% within CURSO		81,2%		18,8%	100,0%
Jornalismo	Count		45		1	46	
	% within CURSO		97,8%		2,2%	100,0%	
Total	Count		2	270	9	67	348
	% within CURSO		,6%	77,6%	2,6%	19,3%	100,0%



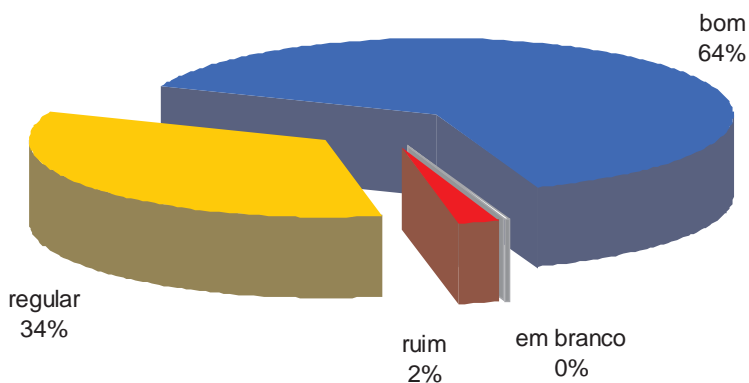
E 5.1 AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA							Total
		em branco	ruim	regular	bom		
<b>CURSOS</b>	Adm. Logística	Count	1		4	15	20
		% within CURSO	5,0%		20,0%	75,0%	100,0%
	Biologia	Count		8	27	31	66
		% within CURSO		12,1%	40,9%	47,0%	100,0%
	Computação	Count			19	53	72
		% within CURSO			26,4%	73,6%	100,0%
	Direito	Count		3	4	68	75
		% within CURSO		4,0%	5,3%	90,7%	100,0%
	Ed. Física	Count			7	62	69
		% within CURSO			10,1%	89,9%	100,0%
Jornalismo	Count		1	13	32	46	
	% within CURSO		2,2%	28,3%	69,6%	100,0%	
Total	Count	1	12	74	261	348	
	% within CURSO	,3%	3,4%	21,3%	75,0%	100,0%	

### E.5.2. Quanto aos horários de funcionamento das oficinas



E 5.2 AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA							Total
		em branco	ruim	regular	bom		
CURSOS	Adm. Logística	Count	1	1	8	10	20
		% within CURSO	5,0%	5,0%	40,0%	50,0%	100,0%
	Biologia	Count		13	30	23	66
		% within CURSO		19,7%	45,5%	34,8%	100,0%
	Computação	Count		22	37	13	72
		% within CURSO		30,6%	51,4%	18,1%	100,0%
	Direito	Count		14	33	28	75
		% within CURSO		18,7%	44,0%	37,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		12	33	24	69
		% within CURSO		17,4%	47,8%	34,8%	100,0%
Jornalismo	Count		8	14	24	46	
	% within CURSO		17,4%	30,4%	52,2%	100,0%	
Total	Count	1	70	155	122	348	
	% within CURSO	,3%	20,1%	44,5%	35,1%	100,0%	

**E.5.3. Quanto aos equipamentos didáticos**



E 5.3 AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA							Total
			em branco	ruim	regular	bom	
CURSOS	Adm. Logística	Count	1	1	5	13	20
		% within CURSO	5,0%	5,0%	25,0%	65,0%	100,0%
	Biologia	Count		1	32	33	66
		% within CURSO		1,5%	48,5%	50,0%	100,0%
	Computação	Count		4	29	39	72
		% within CURSO		5,6%	40,3%	54,2%	100,0%
	Direito	Count		1	25	49	75
		% within CURSO		1,3%	33,3%	65,3%	100,0%
	Ed. Física	Count		1	22	46	69
		% within CURSO		1,4%	31,9%	66,7%	100,0%
Jornalismo	Count				6	40	46
	% within CURSO				13,0%	87,0%	100,0%
Total	Count		1	8	119	220	348
	% within CURSO		,3%	2,3%	34,2%	63,2%	100,0%

## **Comentários iniciais sobre a avaliação dos alunos a partir dos resultados da avaliação final**

Um primeiro olhar sobre os primeiros resultados da avaliação dos alunos sobre o projeto “Acompanhamento Acadêmico dos alunos” permite concluir que os objetivos indicados para a 1ª etapa do projeto foram plenamente atingidos.

Esperava-se que os alunos tivessem a oportunidade de discutir, de maneira mais qualificada e com acompanhamento dos professores o seu curso, a universidade, as questões pertinentes a estes temas e formas de inserção de alunos e professores neste contexto.

Considerando-se a amplitude e a complexidade dos assuntos tratados, não tínhamos a pretensão de esgotá-los e nem seria possível, dado o tempo que dispúnhamos para essa tarefa. Além disso, o projeto prevê ainda outras etapas para sua continuidade e consolidação do trabalho realizado.

Outros dados da avaliação do aluno estão sendo processados e nos darão, com certeza, mais elementos de análise. Esses dados serão colhidos das questões abertas respondidas pelos alunos, e permitirão uma análise qualitativa do que foi essa experiência para as turmas que participaram do projeto.



# **Baú de Preciosidades**

---



---

## ENTREVISTA

### A Carreira Docente na PUC-Campinas

Prof. Ms. Arnaldo Lemos Filho<sup>1</sup>

---

#### 1. Em que contexto surgiu a idéia da carreira docente?

A carreira docente na Puc surgiu como um resultado de um processo histórico por que passou o país, a universidade brasileira e, especificamente a Puc- Campinas, no início da década de 80. O prof. Marcio Tangerino, em sua tese de doutorado na Unicamp, "Pontifícia Universidade Católica de Campinas: vicissitudes históricas e busca de uma identidade" (2004) coloca muito bem a questão. No final dos anos 70, a exemplo do que vinha ocorrendo no país, nos diversos setores da sociedade, a Puc começa um movimento de mobilização de seus alunos e professores na busca de uma maior participação nas esferas de decisão da Universidade. A mudança nos rumos do sindicato dos professores, a criação da Apropuc em 1978, as greves estudantis, dentro de um clima de eleições livres e diretas que mobilizava todo o país e principalmente, questões na esfera interna da universidade, que levaram o Grão-Chanceler da Universidade a nomear uma nova Reitoria, permitem que as entidades representativas dos estudantes (DCE), dos funcionários (AFAPUC) e dos professores (APROPUC) comecem a organizar as eleições prévias para a reitoria.

As mudanças ocorridas na Puc-Campinas a partir da eleição de uma nova reitoria foram o início da democratização da Universidade, o que vai levar, ao longo dos

anos 80, com todas as contradições e conflitos existentes, a mudanças importantes no âmbito institucional, como incentivo à pesquisa e conseqüentemente à implantação da carreira docente, em 1989.

A implantação da carreira docente foi precedida de toda uma discussão para a elaboração de um Projeto Pedagógico da Universidade que teve, em épocas diferentes, a colaboração de renomados educadores como Paulo Freire e Maria Nilde Mascelani. Dentro da discussão do Projeto Pedagógico, os professores lutavam pelos melhores salários, melhores condições de trabalho e evidentemente, a necessidade de a universidade não se limitar ao ensino, mas desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

A carreira docente surge como resultado de todo esse processo, mas, de uma maneira imediata, a partir de uma greve dos professores que durou 41 dias, em 1986, e que só terminou quando o Reitor aprovou a formação de uma Comissão Provisória de Carreira Docente - CPCD, paritaria, constituída de três elementos nomeados pela reitoria e três elementos indicados pelo movimento docente, nas três áreas: saúde, humanas e exatas, respectivamente.

#### 2. Como os docentes viram a implementação de uma carreira?

Os professores viram a implementação da carreira docente como a possibilidade de

---

<sup>1)</sup> Filósofo e Teólogo, professor das Faculdades de Direito, Administração, Economia, Filosofia e Pedagogia PUC-Campinas.

transformar a Puc-Campinas numa verdadeira universidade, dedicada ao ensino, pesquisa e extensão, com todas as limitações de uma instituição particular em relação aos seus recursos orçamentários.

Houve primeiramente uma carreira experimental em 87/88. A reitoria concedeu algumas horas de pesquisa para os departamentos que apresentassem projetos. Isso durou até a elaboração de uma proposta definitiva pela CPCD, discutida nos departamentos e aprovada pelo Conselho Universitário em fins de 88.

Em 1989, começou o processo da carreira docente definitiva. Foi constituído um novo quadro regulamentar de professores, em dois regimes: **regime de dedicação**, com horas aulas e horas para pesquisa ou capacitação ou extensão e **regime horista**, somente com horas aulas. Este novo quadro regulamentar era constituído de três categorias horizontais C, B e A e três categorias verticais 3, 2 e 1. A passagem do antigo quadro (que se tornou quadro em extinção), constituído de professor titular, adjunto e assistente, era feita automaticamente por um termo de opção do professor e assinatura de uma alteração contratual. O professor titular passaria para C-3, o adjunto B-3 e o assistente, A-3. A promoção poderia ser vertical, por meio de titulação e horizontal, de 3 pra 2 e de 2 para 1, periodicamente, de dois em dois anos, após avaliação. Todos os professores contratados a partir de 1989 pertenceriam ao novo quadro.

A universidade disponibilizou 10% da carga horária semanal para projetos de pesquisa, capacitação e extensão. Eram 1500 horas para carreira docente, distribuídas de maneira proporcional para cada área e, nas áreas, cada curso também recebeu horas de acordo com o número de alunos e de professores. As horas foram oferecidas aos professores por meio de uma Seleção Interna, com a apresentação de um projeto (pesquisa, extensão ou capacitação) a uma banca examinadora.

Os regimes da carreira eram 20, 30 e 40 horas e o professor deveria ter 50% de hora aulas para solicitar um regime de dedicação. Muitas unidades priorizaram capacitação porque tinham poucos professores titulados. Ingressaram na carreira docente 189 professores. Muitas unidades não utilizaram todas as horas, que foram disponibilizadas para outras unidades chegando no final de 1990 com 210 professores.

Ingressei na CPCD, como representante docente na área de Humanas e após um ano fui nomeado coordenador, passando a ser representante da Reitoria.

Os docentes em regime de dedicação deveriam apresentar os resultados de seus projetos ao Departamento, ao Conselho Departamental e finalmente à CPCD, que indicava professores para avaliá-los. Duas avaliações negativas poderiam levar ao desligamento do professor do regime de dedicação.

De 1989 a 1999, período em que fiquei na CPCD, muito trabalho foi feito: normas para concurso interno, concurso externo, seleção interna, normas para afastamento de professores, um Seminário de Avaliação da Carreira Docente, com a participação de representantes da Puc de São Paulo e da Puc do Rio, uma nova seleção interna com o aumento de professores em regime de dedicação com a constituição de uma banca de examinadores externos na três áreas e a constituição um Banco de avaliadores externos, nas três áreas, para os quais eram enviados os projetos para avaliação, aprovação pelo CONSUN e incorporação da carreira docente nos Estatutos da Universidade. Todas as questões relativas aos docentes eram analisadas primeiramente pela CPCD, que dava o seu parecer enviado depois à Reitoria.

### **3. Como o senhor avalia a trajetória da carreira?**

Desde o início da implantação da Carreira Docente houve uma preocupação da Mantenedora em relação à sua viabilidade

financeira. A proposta de carreira docente não previa vagas a serem preenchidas de tal modo que todo professor ao se titular automaticamente era promovido verticalmente. Como a maior parte dos projetos era constituída de projetos de capacitação, chegamos em 1999 a ter dois terços dos professores titulados e muitos mestrandos e doutorandos. Por outro lado, havia poucos professores em regime de 40 horas. Como a LDB exige que a Universidade deva ter 1/3 de professores titulados e 1/3 de professores em regime de 40 horas, a Puc atendia tranqüilamente a primeira exigência, mas estava longe de atender a segunda exigência. Tendo em vista a inviabilidade financeira da expansão da carreira docente nos moldes em que estava, aliado a um projeto de reestruturação da Universidade, com a extinção dos departamentos, a criação de Centros, a criação de Pró-Reitorias, a necessidade de expansão da sua estrutura física, a carreira docente foi “congelada” em 1999, extinguindo-se a CPCD. Com a reestruturação da Universidade, a carreira docente, (antes ligada à Reitoria), passou para a Pró-Reitoria de Administração, fazendo parte da Coordenadoria Geral de

Desenvolvimento de Recursos Humanos (CGDRH) que iniciou a partir de 2000, a elaboração de uma nova proposta de carreira docente, aprovada pelo CONSUN, em dezembro de 2005 e que começou a ser implementada em junho de 2006.

Não podemos negar que a carreira docente extinta cumpriu um papel extraordinário para a transformação da Puc numa verdadeira universidade. Foi a partir de sua implantação que houve um crescimento no número de professores doutores e mestres e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Mas como se trata de uma universidade particular que tem como principal fonte de renda a mensalidade dos alunos ficou muito difícil mantê-la na estrutura em que estava. A nova carreira docente não é certamente a carreira docente ideal, mas ela é mais realista e mais sustentável financeiramente e fundamentada num planejamento estratégico da Universidade que tem como objetivo fazer com que até 2010 a Puc seja reconhecida pela excelência de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

“Não podemos negar que a carreira docente extinta cumpriu um papel extraordinário para a transformação da Puc numa verdadeira universidade. Foi a partir de sua implantação que houve um crescimento no número de professores doutores e mestres e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.”