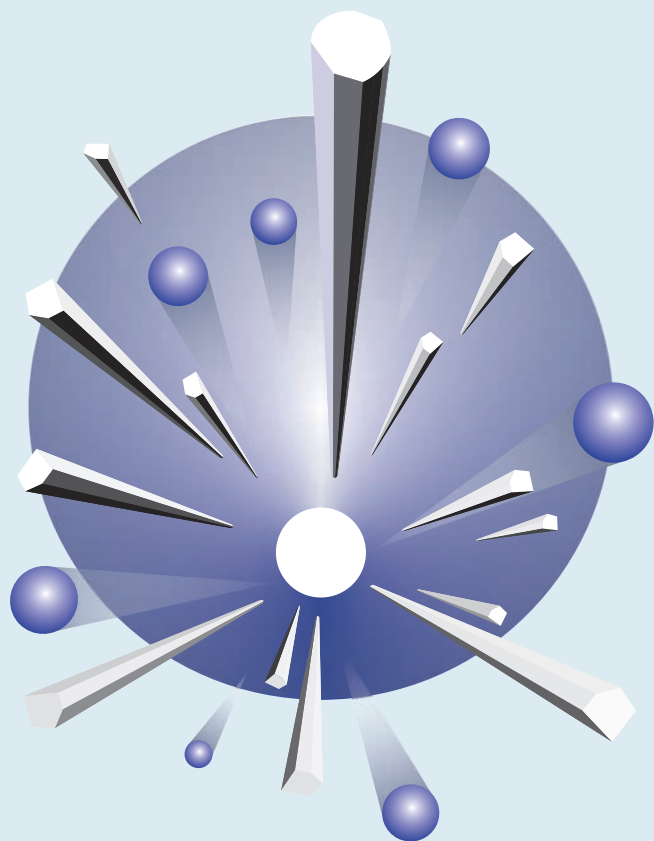


ISSN 1980-3095

Nº 22

A SÉRIE ACADÊMICA



PUC
CAMPINAS
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA

MISSÃO DA PUC-CAMPINAS

“A Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a partir de valores ético-cristãos, considerando as características socioculturais da realidade, tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à capacitação profissional de excelência, à formação integral da pessoa humana e à contribuição com a construção de uma sociedade justa e solidária”.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Profª Ângela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Marco Antonio Carnio

EDITOR

Germano Rigacci Júnior

CONSELHO EDITORIAL

Alicia Maria Hernández Munhoz

Elisabete Matallo Marchesini de Pádua

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. 22, 2007 (Avaliação)

Semestral

ISSN 1980-3095

1. Educação - Periódicos. 2. Ensino superior - Periódicos. I.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de Gradua-
ção.

CDD 370

SUMÁRIO

- 05** **Apresentação**
- Artigo**
- 07** **Qualificação dos instrumentos de Avaliação Processual do Ensino-Aprendizagem:
Extrato do Relatório de Atividades**
- 29** **Instrumentos de Avaliação Diversificados - Um aspecto da Avaliação Processual
e do Trabalho Pedagógico**
Profª Ms. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes e Profª Drª Alícia Maria
Hernández Munhoz
- 45** **Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à Orientação
temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso**
Profª Drª Elisabete Matallo Marchesini de Pádua
- 67** **Práticas de Formação da PUC-Campinas: Desafios do aprimoramento acadêmico**
Profª Carmen Silvia Cerri Ventura, István Dobranzsky, Ivana Goulart, Lindolfo
Alexandre Souza, Paulo Moacir Godoy Pozzebon, Ronaldo Luiz Mincato e Simone
Cecilia Pelegrini Silva
- 85** **Processo de ensino e de aprendizagem**
2ª Fase do projeto Acompanhamento Acadêmico do aluno
Profª Olga Rocha Archangelo

APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade universitária mais um número da Revista **Série Acadêmica**, publicação que tem subsidiado a reflexão sobre a prática pedagógica que vimos desenvolvendo, tanto na perspectiva de seu aprimoramento, quanto na perspectiva de elaborar projetos inovadores para o desenvolvimento dos currículos dos cursos de Graduação.

Estes desafios têm sido enfrentados pela PROGRAD, em atuação que busca envolver todos os segmentos da comunidade, como mostram os artigos que compõe este número da Revista, voltado à abordagem de questões da avaliação do ensino e da aprendizagem.

Desde 2006 os participantes do Grupo de Trabalho - Avaliação Processual tem desenvolvido ações que visam problematizar e discutir a avaliação processual da aprendizagem, bem como diagnosticar, por meio da análise dos Planos de Disciplina, como esta avaliação se concretiza nas estratégias e procedimentos que os Docentes realizam na sua prática pedagógica cotidiana.

Em decorrência deste trabalho e atendendo as demandas concretas dos docentes, foram oferecidas oficinas de capacitação pedagógica no 2º semestre de 2006, oficinas estas voltadas para a qualificação dos instrumentos de avaliação processual. Os primeiros resultados são apresentados na síntese organizada a partir do **Relatório de Atividades** do Grupo de Trabalho.

No artigo a seguir: **“Instrumentos de Avaliação Diversificados: um aspecto da Avaliação Processual e do Trabalho Pedagógico”** os docentes que ministraram as oficinas de capacitação mostram o desenvolvimento dos trabalhos e discutem os instrumentos e os critérios de avaliação, bem

como suas possibilidades e limites nos diferentes contextos de aprendizagem.

O artigo **“Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à Orientação Temática e Metodológica do Trabalho de Conclusão de Curso”** trata da avaliação processual dos Trabalhos de Conclusão de Curso propondo alguns indicadores para avaliação do aluno e do processo de elaboração deste importante componente curricular.

O artigo **“Práticas de formação da PUC-Campinas: Desafios do aprimoramento acadêmico”** mostra como vem se desenvolvendo o Projeto Institucional “Práticas de Formação: uma contribuição ao Projeto de Formação da PUC-Campinas” cujas atividades são oferecidas a todos os alunos da Universidade, visando aprimorar e complementar as práticas curriculares usuais por meio de atividades culturais, esportivas e religiosas.

Dando seqüência à publicação dos resultados do Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno, o artigo **“Processo Ensino-Aprendizagem 2ª Fase do Projeto Acompanhamento Acadêmico”** apresenta a organização e os resultados da 2ª fase do Projeto, desenvolvida ainda como projeto piloto em 2006.

Esperamos, com a socialização de parte das atividades voltadas à avaliação processual da aprendizagem, divulgar os resultados dos projetos que a PROGRAD vem desenvolvendo no âmbito do Plano Estratégico 2003-2010 e contribuir para o fortalecimento da cultura de avaliação na Universidade.

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

QUALIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM: Extrato do Relatório de Atividades¹

O PES - Planejamento estratégico da PUC-CAMPINAS para o período 2003-2010, tem entre seus objetivos a busca permanente de padrões de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão.

A partir deste contexto e das Diretrizes da Política de Graduação, o Grupo de Trabalho - Qualificação dos Instrumentos de Avaliação Processual do Ensino-Aprendizagem teve como objetivo primordial identificar a trajetória da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem nos cursos de Graduação da PUC-Campinas, identificando avanços e dificuldades na implementação de uma avaliação que valorize não somente os resultados mas também os processos de ensino-aprendizagem.

A proposta foi desenvolvida em três fases:

**- Fase I:
Constituição do Grupo de Trabalho e
Definição da Proposta de Trabalho.**

**- Fase II:
Diagnóstico Situacional.**

- Levantamento de dados e referências bibliográficas sobre a Avaliação Processual

nos documentos existentes na Pró-Reitoria de Graduação, PROGRAD, e em bases de dados;

- Estudo dos Planos de Disciplinas das Faculdades dos 06 Centros da PUC-Campinas oferecidas no primeiro semestre de 2006;

- Reunião com Diretores de Faculdades e membros da Equipe da Avaliação dos Projetos Pedagógicos - EAPP, objetivando o levantamento de necessidades e demandas em torno da qualificação dos instrumentos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

- Identificação de temas sobre a avaliação processual para o oferecimento de oficinas visando à capacitação do corpo docente;

- Realização de oficinas atendendo as especificidades das áreas, visando o aprimoramento e consolidação da avaliação processual.

- Fase III: Desenvolvimento de Estratégias e Implementação de Ações.

- Socialização dos resultados do estudo das estratégias (metodologia - procedimentos), formas de avaliação e estratégias de recuperação descritos nos planos de disciplinas ministradas no 1º semestre de 2006.

¹ Relatório elaborado pelo GT - Avaliação Processual, em dezembro/06. A íntegra do Relatório se encontra disponível na Pró-Reitoria de Graduação

Fase I: Constituição do Grupo de Trabalho

Objetivo Geral:

- Situar o Trabalho do Grupo no contexto dos projetos da PROGRAD e das diretrizes da graduação.

Objetivos Específicos:

- Definir o papel do grupo;
- Delimitar as etapas de trabalho;
- Levantar os pontos essenciais do processo de trabalho;
- Definir o papel do coordenador do grupo

Coordenação Geral da Pró-Reitoria de Graduação: Prof^a Olga Rocha Archangelo

Integrantes do Grupo de Trabalho:

- Prof. Fabiano Stein Coval (*)
Centro de Ciências Humanas
- Prof^a Geisa do Socorro C. V. Mendes
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
- Prof^a Inês A. Mascára Mandelli
Centro de Economia e Administração
- Prof^a Maria Beatriz Ferreira Leite
Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias
- Prof^a Maria Rosana Ferrari Nassar
Centro de Linguagem e Comunicação
- Prof^a Rosibeth del Carmen Muñoz Palm (coord.)
Centro de Ciências da Vida

Atribuições do Grupo de Trabalho:

- Conhecer o contexto da elaboração do projeto (PES);
- Apropriar-se da proposta;
- Elaborar um plano de trabalho;

- Fazer um levantamento dos procedimentos avaliativos e dos instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- Analisar o material coletado;
- Levantar demandas de professores com relação à capacitação para a avaliação processual;
- Participar das oficinas de capacitação;
- Articular o trabalho do GT com Orientador Pedagógico do Centro e a Equipe de Avaliação do Projeto Pedagógico - EAPP;
- Elaborar relatório do trabalho.

Atribuições do Coordenador do Grupo de Trabalho

- Cuidar para que os trabalhos, na medida do possível, sejam realizados coletivamente;
- Valorizar as contribuições individuais e ser o interlocutor do grupo com a PROGRAD, quando não for possível reunião com todos;
- Responsabilizar-se pela elaboração do plano de trabalho;
- Responsabilizar-se pelo relatório final do processo do trabalho;
- Motivar o grupo;
- Cuidar para que o grupo, ao trabalhar nos respectivos Centros, tenha sempre o cuidado de valorizar a trajetória já percorrida pela Comunidade.

Metodologia de Trabalho

O grupo estabeleceu como metodologia de trabalho a realização de reuniões e discussões coletivas no espaço da Pró-Reitoria, as quintas e sextas feiras de maio a junho e as segundas feiras de agosto a setembro de 2006.

Em relação ao cronograma de atividades o GT Avaliação Processual, realizou oito reuniões no período de 05 de maio a 30 de setembro de 2006.

(*) O docente participou das atividades do grupo, tendo solicitado afastamento a partir do mês de agosto de 2006

Fase II: Diagnóstico Situacional

Levantamento de Dados e Referências Bibliográficas

Objetivo Geral:

- Levantar dados e referências bibliográficas sobre a Avaliação Processual nos documentos existentes na Pró-Reitoria de Graduação e em outras bases de dados.

Objetivo Específico:

- Identificar documentos, relatórios sobre avaliação processual, elaborados em gestões anteriores, visando análise e documentação de acervo.

Desenvolvimento:

O Grupo de Trabalho realizou o levantamento de dados e referências bibliográficas sobre a qualificação dos instrumentos de avaliação processual do ensino-aprendizagem nos documentos existentes na Pró-Reitoria de Graduação e em outras bases de dados. Especificamente referente aos relatórios encaminhados pelos grupos de trabalho do Grupo de Trabalho de Apoio ao Projeto Pedagógico (G8), das Faculdades de cada Centro, em dezembro de 2004, estudos realizados e publicados na Revista Série Acadêmica, Resoluções internas da Universidade e outros documentos.

O levantamento bibliográfico em base de dados foi realizado utilizando os seguintes descritores: avaliação, avaliação processual, processo ensino – aprendizagem, estratégias de ensino, metodologias ativas de ensino.

Foi criado um acervo bibliográfico contendo as referências levantadas (Anexo I).

2. Oficina - A Avaliação Processual

Objetivo Geral:

- Suscitar reflexões sobre o lugar da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Objetivo Específicos:

- Problematizar e discutir a partir dos modelos educacionais o processo de avaliação na prática pedagógica.

Desenvolvimento:

Foi realizada a Oficina: “A Avaliação Processual” destinada aos Membros dos Grupos de Trabalho - Qualificação dos Instrumentos de Avaliação Processual do Ensino-Aprendizagem e Avaliação Docente da Pró-Reitoria de Graduação, objetivando a compreensão, problematização e reflexão sobre a Avaliação Processual.

A oficina foi ministrada pela Profª Drª Suely Galli Soares, no dia 09 de Junho de 2006, com três horas de duração.

3. Estudo dos Planos de Disciplinas

Objetivo Geral:

- Realizar um estudo das estratégias, formas de avaliação e estratégias de recuperação descritos nos planos de disciplinas ministradas no 1º semestre de 2006.

Objetivo Específico:

- Identificar as estratégias (metodologia – procedimentos), avaliação do processo de aprendizagem e estratégias de recuperação descritas nos planos de disciplinas.

Desenvolvimento:

Levantamento das estratégias (metodologia – procedimentos), avaliação do processo de aprendizagem e estratégias de recuperação nos planos de disciplinas, disponibilizados pelos Diretores de Faculdade em cada Centro. Os dados foram coletados a partir do instrumento a seguir, elaborado pelo Grupo de Trabalho, que possibilitou levantar a realidade e as especificidades das propostas de avaliação processual presentes nos referidos Planos de Disciplina.

Avaliação Processual

Instrumento para análise dos planos das disciplinas do 1º Semestre de 2006

Quadro 1: Categorias de avaliação do aluno presentes no Plano de Disciplina

Dados de Identificação do Plano de Ensino						
Centro:		Classe:		Período:		
Faculdade:						
Disciplina:						
	Teórica ()	Prática ()	Teórico-Prática ()	TCC ()		
			Estágio ()			
Dados de Identificação da Avaliação						
Categoria	Tipo de instrumento			Frequência		
Avaliação Formal	Prova /Teste	Dissertativa	Questão aberta			
			Questão não estruturada			
			Ensaio			
			Resposta livre			
		Objetiva	Múltipla-escolha			
			Verdadeiro/falso			
			Associação			
		Prática	Campo	Habilidades e competências		
			Laboratório			
		Frequência	75%			
	100%					
	Trabalho	Análise de Filme				
		Artigo				
		Apresentar peças teatrais				
		Apresentar musicais				
		Diário de campo				
		Ficha de leitura				
		Estudo de caso				
		Mapa conceitual Relatório (estágio/estudo do meio)				
		Ministrar aula (na classe ou em outras salas de aula)				
		Memorial				
		Monografia				
		Oficina				
		Pesquisa	Bibliográfica			
			Campo			
			Internet			
		Produção de textos				
		Projeto				
		Portifólio				
		Relatório	Estágio			
			Visita			
		Resenha				
Resumo						
Seminário						
Síntese de Trabalhos em grupo						
Solução de problemas						
Auto-avaliação						
Outros Procedimentos		Avaliação aluno e professor				

Avaliação Informal	Observação - Registros de observação			
	Participação	Discussão/debate de temas e/ou problemas		
		Trabalho em sala de aula		
	Interesse			
	Assiduidade			
	Pontualidade			
	Compromisso			
	Comportamento			
	Outros:	Postura ética e profissional		
		Discussão de situações problemas		
Desenvolvimento de atividades propostas nas aulas				
Cumprimento de prazos				
Características da avaliação	Vinculação com os objetivos			
	Conhecimento de critérios de correção pelos alunos			
	Devolutivas com orientação			
	Subsídio para tomada de decisão			
Recuperação	Prova			
	Trabalho			
	Reelaboração e/ou Revisão da produção escrita			
	Exercícios	Individual		
		Grupo		
	Estudo dirigido			
	Prova substitutiva	Teórica		
		Prática		
		Teórico-prática		
	Atividades complementares			
	Acompanhamento e observação do aluno durante o semestre			
	Discussão dos tópicos abrangidos nas aulas e não assimilados pelo aluno			
Monitoria				
Orientação Individual				

* Os membros do GT-Avaliação Processual analisaram todos os planos de disciplina do 1º semestre/06, com base no instrumento apresentado no quadro 1; dado o grande volume de dados coletados, os resultados deste levantamento serão apresentados e discutidos em futura publicação.

4. Reunião com Diretores de Faculdades e EAPP dos Centros da PUC-Campinas

Objetivo Geral:

- Identificar os procedimentos e instrumentos de avaliação processual do ensino-aprendizagem utilizados no contexto dos cursos de graduação da PUC-Campinas.

Objetivos Específicos:

- Identificar dificuldades existentes e avanços do processo, demandas e prioridades em relação à avaliação processual do ensino-aprendizagem dos cursos de graduação da PUC-Campinas.

Desenvolvimento:

A Pró-Reitoria de Graduação encaminhou as Direções de Centro a Circular/COGRAD 09/06, solicitando a colaboração dos gestores, para agendamento de reunião do Grupo de Trabalho com as Direções de Faculdade e Equipe de Avaliação dos Projetos Pedagógicos – EAPP, com o objetivo de

levantar necessidades e demandas em relação a temática em estudo – Instrumentos de Avaliação Processual; também foi enviado documento com a síntese das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho até aquele momento.

No sentido de completar o diagnóstico situacional o Grupo de Trabalho planejou levantar, in loco, através de entrevistas, um outro conjunto de dados, de caráter qualitativo, sobre a temática em estudo – Instrumentos de Avaliação Processual.

Foi elaborado um roteiro com questões norteadoras, a partir de 3 indicadores:

- dificuldades existentes e avanços do processo;
- demandas e prioridades;
- ações e estratégias do Projeto Pedagógico.

Os membros do Grupo de Trabalho se dividiram para esta tarefa de coleta de dados, conforme mostra o Quadro 2, para realização da atividade proposta:

Quadro 2 – Distribuição do GT para levantamento de dados nos Centros

Docentes do GT – Qualificação dos Instrumentos de Avaliação Processual do Ensino-Aprendizagem	Centros
Profa. Geisa do Socorro C. V. Mendes	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Profª. Inês A. Mascára Mandelli	Centro de Economia e Administração
Profa. Maria Rosana Ferrari Nassar	Centro de Linguagem e Comunicação
Profa. Maria Beatriz Ferreira Leite	Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia
Profª. Rosibeth del Carmen Muñoz Palm	Centro de Ciências da Vida

A seguir apresentamos uma síntese dos resultados encontrados nesta etapa:

Quadro 3 – Síntese dos Dados Levantados com os Diretores das Faculdades e EAPP

<p>Dificuldades existentes</p>	<p>As dificuldades quanto à avaliação processual estão relacionadas com o controle das avaliações, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as dificuldades são de várias ordens como a falta de clareza nos conceitos: o que é avaliação processual? O que são instrumentos de avaliação? O que são estratégias de avaliação? Como trabalhar a avaliação processual em classes numerosas? Um simples exame dos planos de ensino é suficiente para perceber essa falta de definições. - semestralização, tempo curto para trabalhar com a avaliação processual, seria necessário um tempo maior para discussão dos assuntos com os alunos. - excesso de alunos nas salas de aula dificulta a utilização da avaliação processual. - maior esclarecimento quanto a recuperação paralela (excesso de provas e listas); - o não cumprimento do plano aprovado no Conselho de Faculdade por alguns docentes; - a definição dos critérios antes de conhecer os alunos (principalmente em turmas de primeiro ano); - dúvidas quanto: o que é, de fato, a avaliação processual e se ela ocorre. Na prática o que ocorre é uma prova de recuperação; - como administrar o tempo, em sala de aula (particularmente em cursos semestralizados), para: <ul style="list-style-type: none"> - detectar os conteúdos que precisam ser recuperados; - atender as necessidades individuais dos alunos; - realizar a recuperação dos conteúdos; - ministrar o conteúdo de uma outra forma. - pouco tempo para o professor.
---------------------------------------	--

<p>Avanços no processo</p>	<p>Quanto aos avanços podemos destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - permitir a professores e alunos reverem o processo de ensino e aprendizagem; - indicar, individual ou coletivamente, aos alunos, as possibilidades de melhoria de sua aprendizagem - contemplar uma diversidade de procedimentos de modo a permitir a flexibilidade do diagnóstico; - compromisso do professor e aluno quanto ao critério estabelecido; - sensibilização do corpo docente, promovendo discussões acerca do processo de avaliação; - acompanhamento dos alunos através de relatórios produzidos em aulas práticas (modulação 1/30 e grupos de 3 alunos, aproximadamente); - avaliação integrada realizada no curso, que é temática e interdisciplinar; - o grande avanço foi a inclusão da avaliação processual no cotidiano dos professores e alunos, provocando o debate e o questionamento dos modelos avaliativos.
-----------------------------------	--

Demandas e prioridades	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento de oficinas sobre avaliação processual, instrumentos de avaliação diversificados e metodologias ativas; - Socialização das práticas de outras Faculdades e Centros; - Indicação de bibliografia sobre o tema e discussão permanente sobre o tema; - Suporte tecnológico para os professores. - Necessidade de revisão da Avaliação no Regimento da Universidade; - Plano de Disciplina em que fiquem explicitados: critérios, instrumentos, procedimentos e fechamento de notas; - É preciso realizar, talvez, uma nova pesquisa para saber quais têm sido as principais dificuldades na execução da avaliação processual, detectar experiências bem sucedidas e acompanhar professores que tenham entrado na faculdade depois da implantação da avaliação processual (...);
-------------------------------	---

Esses resultados foram analisados pelo grupo de trabalho e subsidiaram a organização das propostas de oficinas em 2006 e a continuidade para 2007

Oficina: Instrumentos de Avaliação Diversificados: Um Aspecto da Avaliação Processual e do Trabalho Pedagógico.

Tendo em vista atender de imediato a demanda dos professores com relação aos aspectos conceituais e práticos da avaliação processual, foram organizadas oficinas de capacitação no 2º semestre de 2006.*

Objetivo Geral:

- Discutir instrumentos de avaliação a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico procurando visualizar novas alternativas para a avaliação processual.

Objetivos Específicos:

- Discutir diferentes instrumentos de avaliação e possibilidades de adequação de sua utilização, considerando a natureza das aprendizagens e dos contextos em que as mesmas ocorrem.
- Discutir critérios de avaliação que devem ser adotados na prática avaliativa em uma perspectiva processual.
- Refletir sobre a própria prática avaliativa a partir dos critérios e instrumentos adotados nessa prática.
- Refletir sobre as possibilidades e dificuldades da avaliação na prática.

Desenvolvimento:

As oficinas foram oferecidas conforme cronograma apresentado no quadro 4.

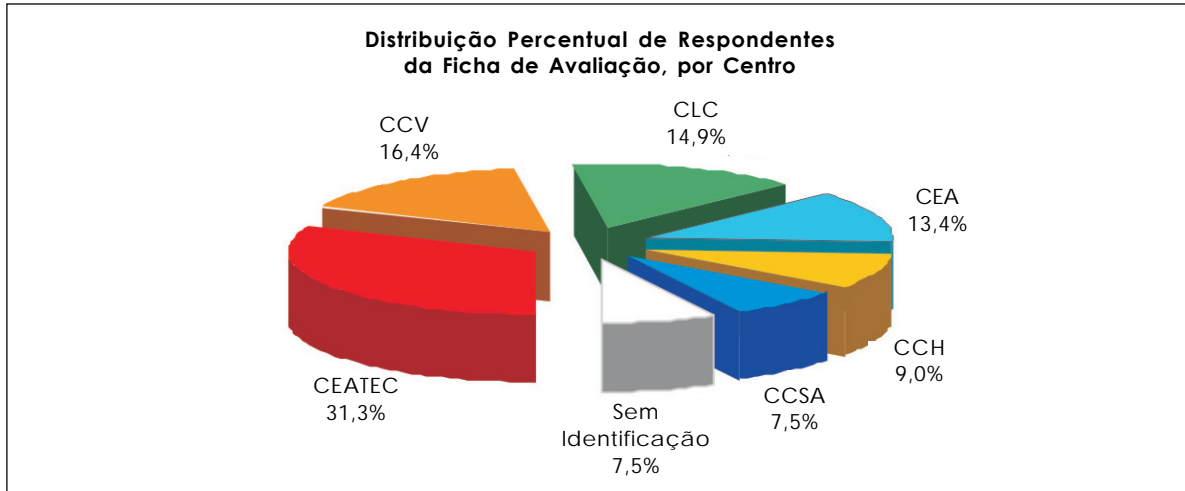
* O conteúdo das oficinas é apresentado no artigo "Instrumentos de avaliação diversificados - um aspecto da avaliação processual e do trabalho pedagógico", neste número da Série Acadêmica.

Quadro 4 – Cronograma de Oferecimento da Oficina.

Professora	Data	Centro	Horário
Alicia Maria Hernandez Munhoz	19/09	CLC	3ª feira 13h30 às 16h30
Alicia Maria Hernandez Munhoz	20/09	CEA	4ª feira 13h30 às 16h30
Alicia Maria Hernandez Munhoz	21/09	CEATEC	5ª feira 13h30 às 16h30
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes	28/09	CCH	5ª feira 13h30 às 16h30
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes	02/10	CCV	2ª feira 9h00 às 12h00
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes	09/10	Campus II	2ª feira 13h30 às 16h30
Alicia Maria Hernandez Munhoz	10/10	Campus I	3ª feira 9h00 às 12h00

Quadro 5 – Número de inscritos, concluintes e de respondentes da ficha de avaliação, por Centro de realização das oficinas.

Centro de realização das Oficinas	Inscritos	Concluintes	Respondentes
CEATEC	29	23	21
CCV	27	18	11
CLC	18	12	10
CEA	21	14	09
CCH	09	06	06
CCSA	07	06	05
Sem identificação	-	-	05
TOTAL	111	79	67



(n = 67)

Comentários Gerais sobre a avaliação das Oficinas

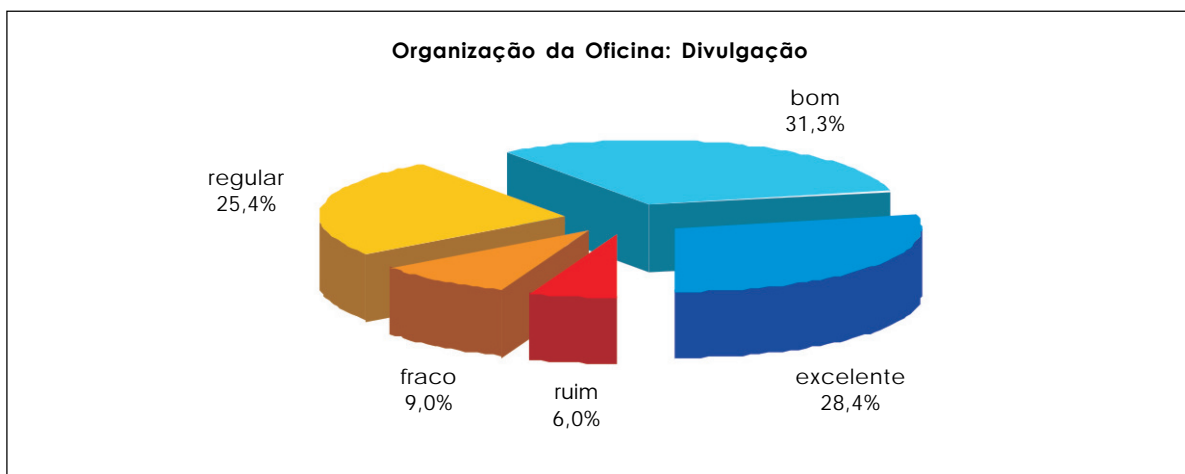
Os dias de oferecimento foram definidos pelos Centros, procurando aglutinar o maior número possível de professores do próprio Centro. Nas oficinas oferecidas no CLC, CEA, CCV e CCH os professores participantes pertenciam aos respectivos Centros. Somente na oficina oferecida no CEATEC houve a participação de dois professores de outros Centros (1 do CEA e 1 do CCH).

A temática desta oficina também foi oferecida durante a Programação do PPCP -

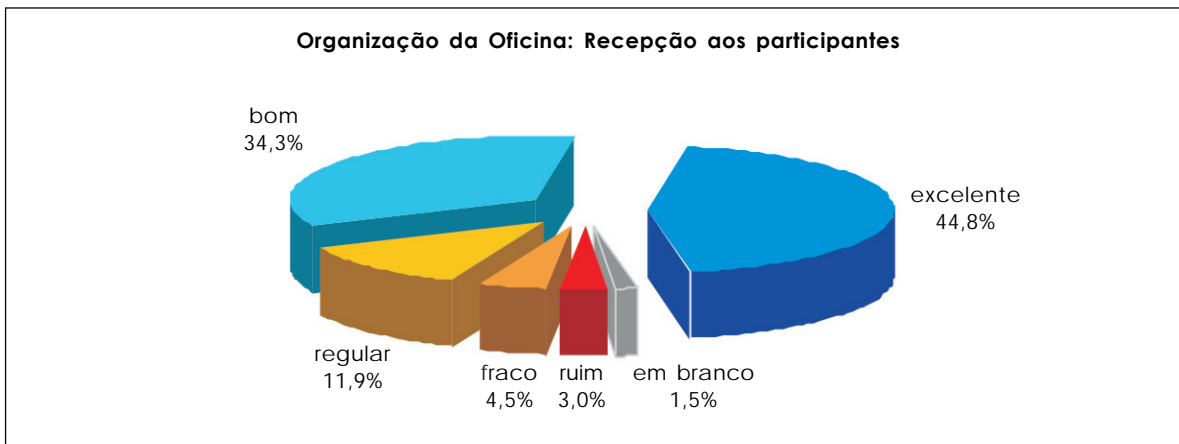
Programa Permanente de Capacitação Pedagógica, no período de 09 a 11 de outubro de 2006 (2 oficinas). Participaram das Oficinas 79 professores da PUC-Campinas, dentre os quais 67 contribuíram respondendo a Ficha de Avaliação; os resultados obtidos mostram:

Quanto à organização da oficina

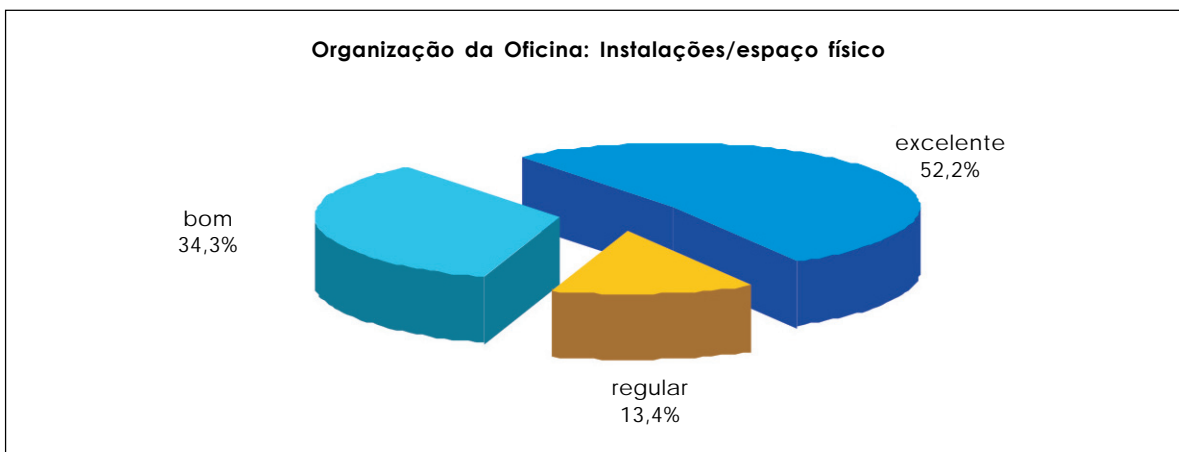
Mediante o uso de escalas numéricas (notas de 1 a 5, nas quais 5 era equivalente à avaliação máxima), obtivemos os seguintes resultados:



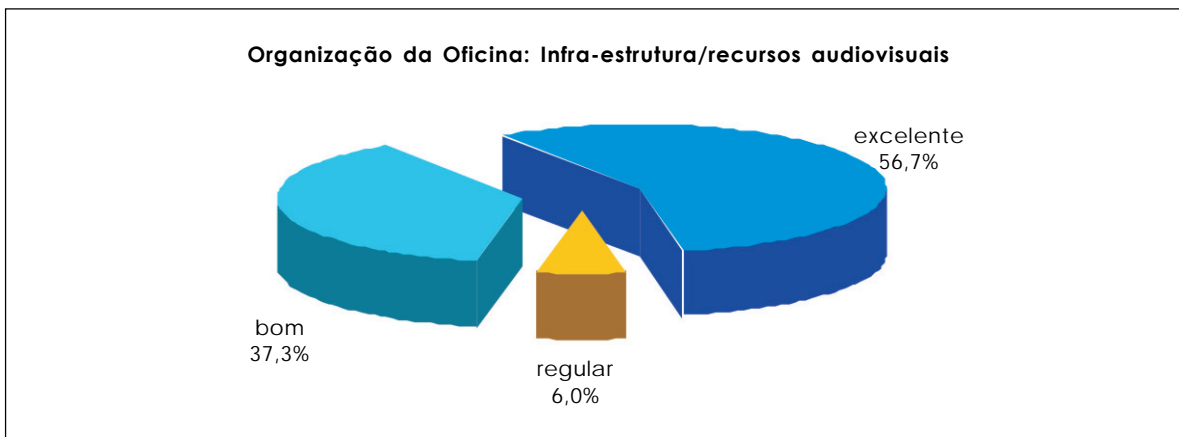
(n = 67)



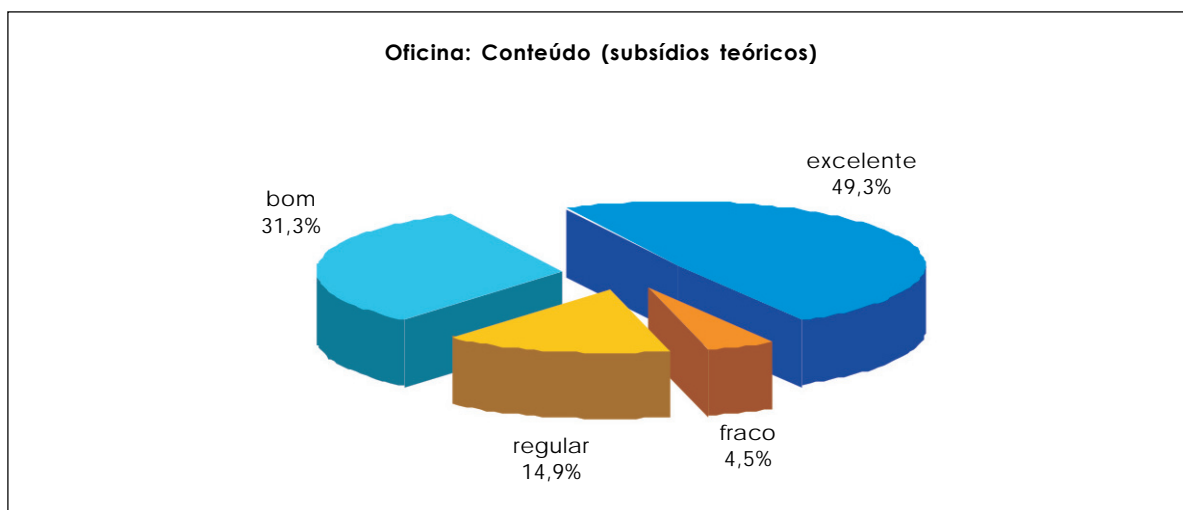
(n = 67)



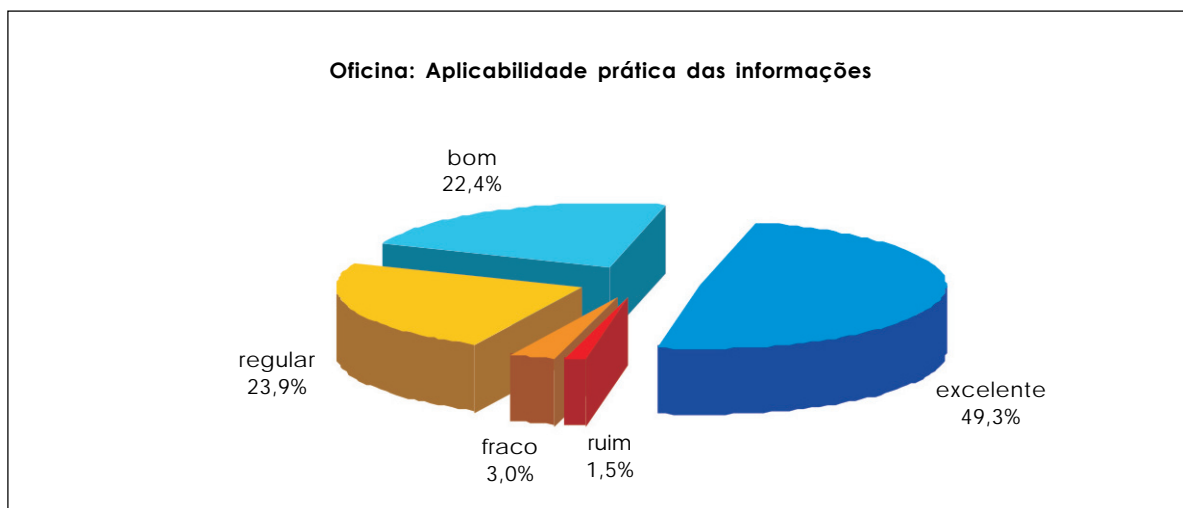
(n = 67)



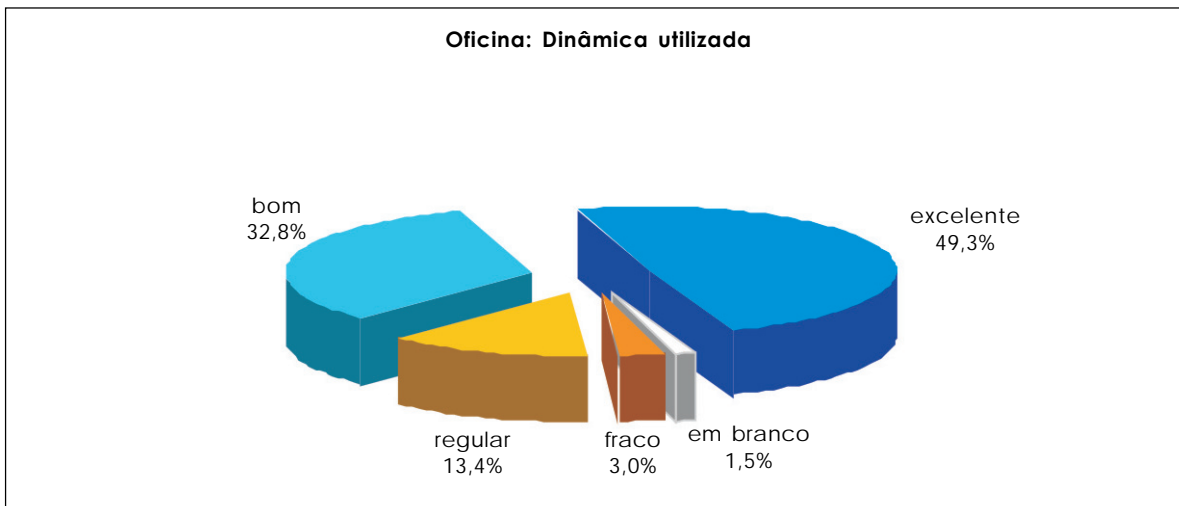
(n = 67)

Quanto ao desenvolvimento da oficina

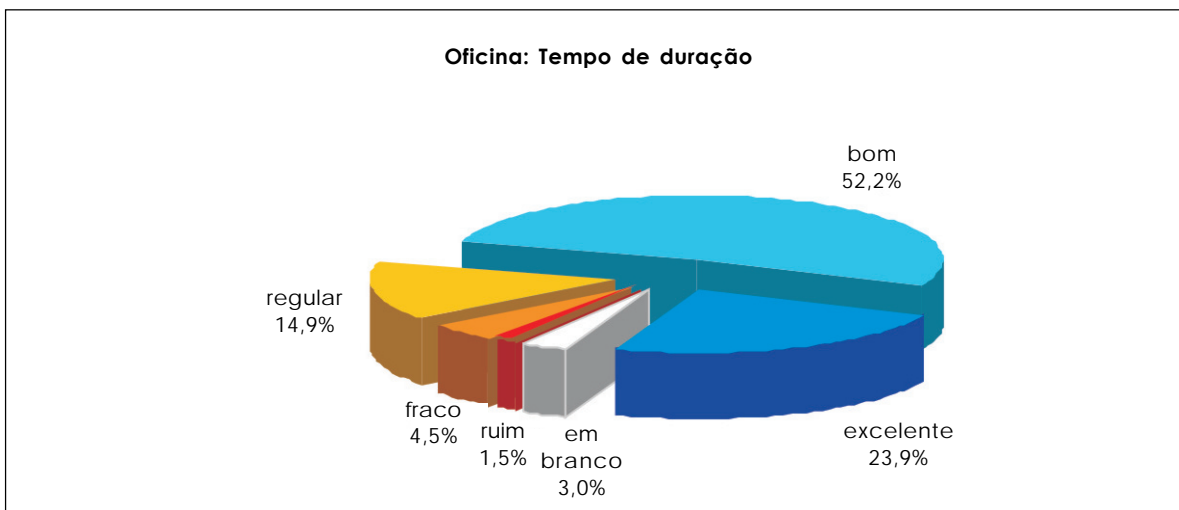
(n = 67)



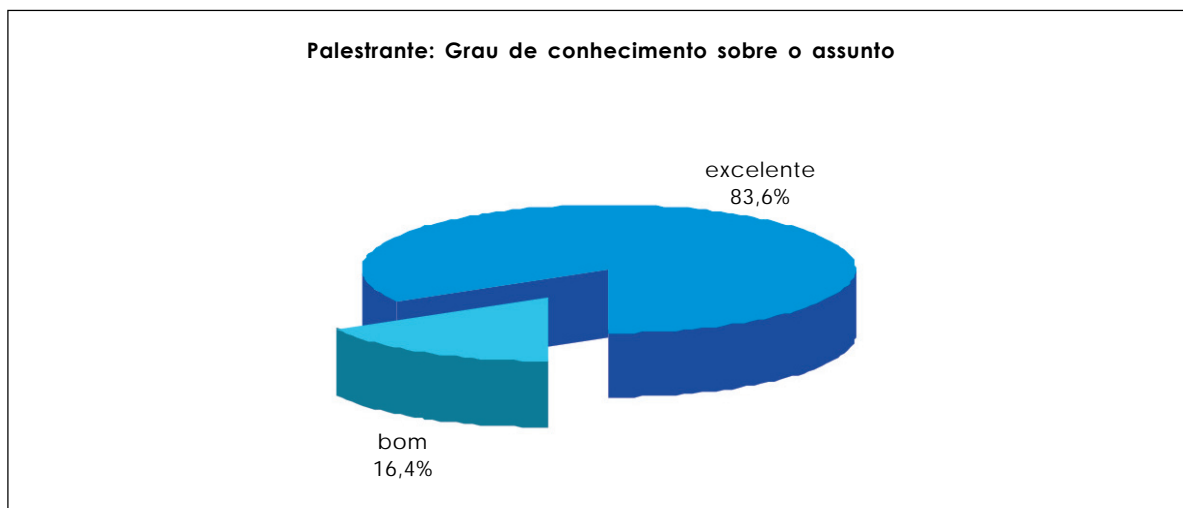
(n = 67)



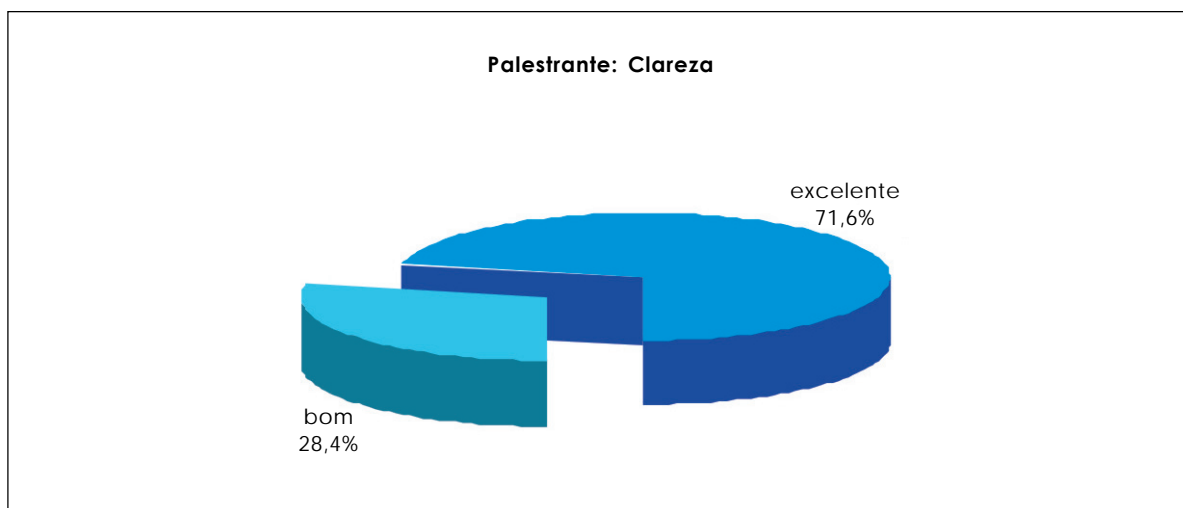
(n = 67)



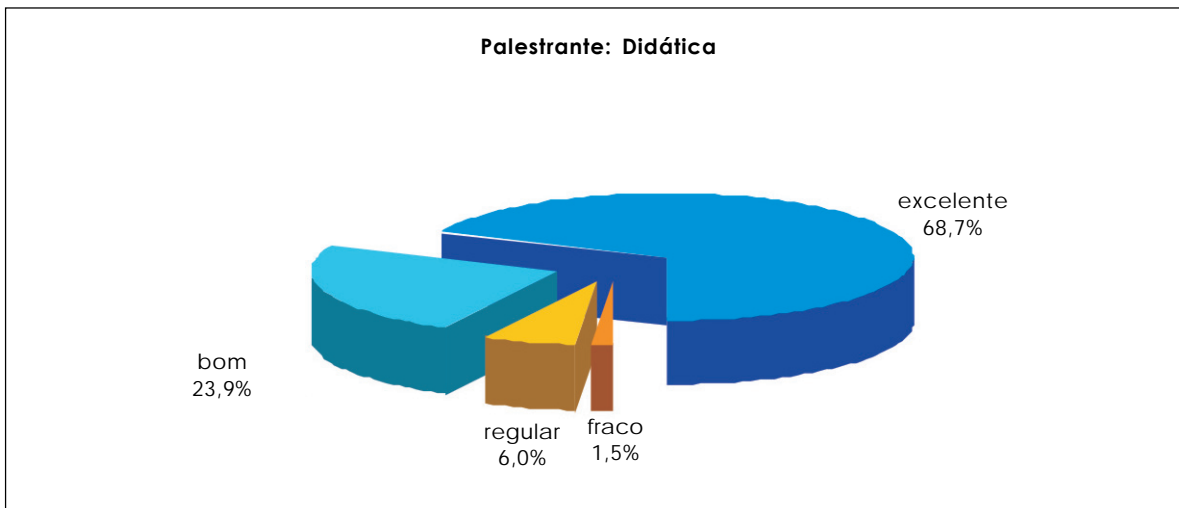
(n = 67)

Quanto ao palestrante

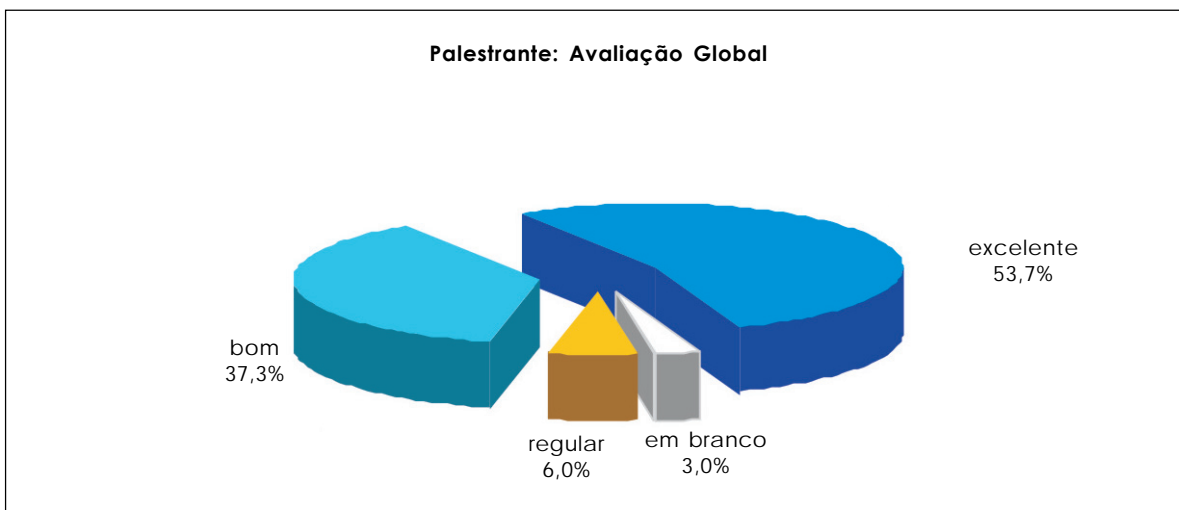
(n = 67)



(n = 67)

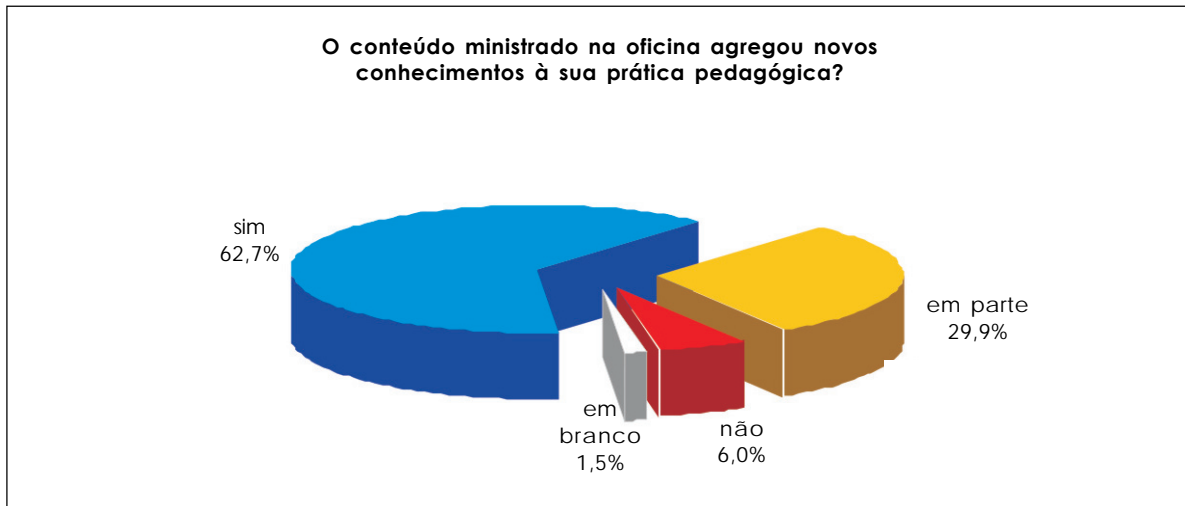


(n = 67)



(n = 67)

Quanto ao conteúdo ministrado na Oficina



(n = 67)

As questões abertas foram respondidas por 67 docentes e destacamos as principais observações:

2. O conteúdo ministrado na oficina agregou novos conhecimentos à sua prática pedagógica?

- Tenho desenvolvido alternativas de modo a atender às exigências (metas) de disciplina não só conteúdo, mas habilidades.
- O tempo é curto, em apenas um encontro, para que possamos absorver os conteúdos extremamente importantes.
- Não propriamente novo conhecimento, mas proporcionaram um amadurecimento dos conhecimentos já possuídos.
- A palestrante é super simpática e deixou o grupo muito à vontade para participar.
- "Poderiam ser apresentados mais instrumentos (diversificados) ressaltando suas diferenças quanto aos objetivos e técnicas. Para o instrumento "prova" foi suficiente, mas não inovou quanto a outros instrumentos possíveis."
- Na experiência pessoal a questão dos instrumentos de avaliação e sua sustentação teórica deveriam ter + espaço.
- Faltou tempo para aprofundar os conteúdos
- Adequação da proposta com a realidade com a sala de aula, de trabalho pelo professor.

3. Indique sugestões para aprofundarmos a discussão sobre a temática abordada nesta oficina

- Discussão mais ampla sobre como trabalhar de forma eficiente com classes maiores.
- Mais palestras sobre o assunto
- Contrato Psicológico na ação professor-aluno
- Trabalhos e dinâmicas de grupo
- Relação Professor-Aluno
- Rever as condições de trabalho em relação ao número de alunos
- Iniciar a discussão de modelos de aprendizagem como o aluno de hoje aprende, motivação desenvolvimento de disciplina de trabalho... Para depois (ou melhor, simultaneamente) discutir avaliação. Mesmo com a crítica negativa ao conteúdo, a experiência foi positiva.
- Abordagem anterior do processo de aprendizagem, condições de estrutura da Universidade, perfil do aluno. Troca de experiências e soluções para questões/ problemas comuns; Didática e Processo de Aprendizagem para grandes grupos.
- Há necessidade de novos momentos de discussão aprofundando a questão da avaliação, não apenas dos instrumentos, o que acabou sendo (positivamente!) a realidade deste momento.
- Discutir novas metodologias de avaliação como, por exemplo, resolução de problemas (PBL).
- Haver mais encontros como esse, foi muito produtivo.
- Provocar análises específicas aos cursos - avaliações processuais mais adequadas a cada curso. Conduzir as discussões e análises nesse sentido.
- Promover outras oficinas.
- Continuidade nestas oficinas
- Maior aprofundamento, com mais tempo e mais discussão.
- Proporcionou maior tempo para discussão em grupos e troca de experiência
- Outros encontros p/ discussão do assunto
- Tempo para discussão sobre o conteúdo exposto, Inserção de tempo hábil para planejamento nos semestres.
- Que haja momentos de discussão em sub-grupos para trocas de experiências.
- Como identificar deficiências individuais e criar processo de recuperação quando se tem classe composta por 50 a 70 alunos?
- Como fazer avaliação processual em turmas de 72 alunos.
- Colocar material à disposição ou promover seminários específicos para fundamentar a avaliação considerando as nossas variáveis.
- Detalhar melhor os instrumentos de avaliação, sobretudo considerando o grande nº de alunos na sala de aula.
- Foi início importante ter setor que invista sobre metodologia na Universidade. Algumas propostas há dificuldade de serem executadas na atual estrutura.
- Sugiro um curso de capacitação Docente
- Criar um canal permanente (encontro, sites etc), para o aprimoramento constante. Curso de metodologia
- Reestabelecer colegiados docentes/discentes com poder de decisão
- Outras oficinas que complementam esse processo iniciado.
- Como aplicar a avaliação processual em turmas grandes? Idem, com alunos pouco afeitos a dedicar-se aos estudos fora de sala de aula?
- Discussão no curso entre disciplinas (horizontal e vertical) Obs. O espaço até existe, mas não há participação dos interessados (professores).
- Avaliação em disciplinas de atelier, quando há mais de um professor mesmo que os objetivos sejam os mesmos e pode acontecer divergência na avaliação; maior aprofundamento em todos os instrumentos; avaliação de conteúdos extensos em curto prazo;
- Critérios de avaliação; Adequação de conteúdo, tamanho de classe, número de avaliações.
- Em que medida a avaliação que praticamos serve como norteador do nosso trabalho pedagógico; Fundamentação teórica sistemática sobre o termo avaliação.
- "Sugerir uma padronização em relação a alguns tipos de avaliação. Exemplo: o que deve ser cobrado na avaliação" SEMINÁRIO ". A Universidade deveria estabelecer algumas normas/ procedimentos para que trouxesse uma normalização para todos os docentes".
- Edição de material que normalize: SEMINÁRIOS, tipos de Prova e outros recursos como subsidio do trabalho de avaliação.
- Continuar com seminário a partir de cada curso.
- Trabalhos e oficinas com cada faculdade.
- Outras oficinas com exemplos dos instrumentos novos descobertos pela professora.
- Agregar mais exemplos de funcionamento de técnicas de avaliação.
- Pela qualidade dessa oficina, como sugestão, a mesma deveria compor o processo de planejamento de cada faculdade. Para o aprofundamento, oferecimento de um estágio (oficina 2) para trabalhar com uma bibliografia específica.

Como se pode constatar, as sugestões são tanto de natureza didático-pedagógica, quanto de natureza organizacional e de infraestrutura, necessitando de uma análise mais aprofundada;

Assim, considerando-se os resultados da avaliação das oficinas de capacitação, em especial a necessidade de categorizar as sugestões apresentadas nas questões abertas, o GT propôs as seguintes ações para o ano de 2007:

- Ampliar o fórum de discussão sobre a avaliação processual, realizando reuniões em cada centro com a participação de diretores de Faculdades e professores envolvidos, buscando socializar durante o planejamento pedagógico os dados do relatório do Grupo de Trabalho;
- Organizar Oficinas de Trabalho, Relato de Experiências e Seminários de acordo com as demandas específicas dos cursos sobre a avaliação processual, dando continuidade ao processo de qualificação do ensino na graduação;
- Reformular a proposta de avaliação contida no regimento da universidade, a partir da compreensão da avaliação processual;
- Concluir a análise das categorias de avaliação processual presentes nos Planos de Disciplinas;
- Discutir os resultados da avaliação das oficinas para subsidiar o oferecimento de atividades para o Projeto Permanente de Capacitação Pedagógica;
- Socializar os resultados de todo o processo visando atender à fase III do Projeto.

Referências Bibliográficas

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação Mediadora - Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHORES, ELIZABETH; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

ZABALA, Antoni. Tradução: ROSA, Ernani F. Da F. **A prática Educativa - Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXO I

Levantamento Bibliográfico

- ABREU, M. C.; MASETTO T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Associados, 1980.
- ACÚRCIO, M. R. B. (coord.). **Questões urgentes na educação**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/ Rede Pitágoras, 2002. (Coleção Escola em Ação).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed editora, 2002.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica para o Ensino Superior**. In: BERBEL, N. A. N. (org.). *SEMINA*, C. Soc. / Hum., Londrina, Ed. Especial, out. / 1995 . p. 9-19.
- _____. **A Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis**. In: Berbel N. A. N. (org.). *SEMINA*, C. Soc. / Hum., Londrina, Ed. Especial, nov. / 1996 . p. 7-17.
- _____. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; e MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Pioneira, 1983.
- Borba M. R. **Alunos e professora de Graduação em Enfermagem criando um espaço terapêutico: reinventando caminhos**. [dissertação]. Florianópolis (SC): Programa de Pós Graduação em Enfermagem/ UFSC; 1997.
- CRONBACH, L. J. **Designing evaluation of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Ed., 1998.
- DARSIE, M. M. P. **Avaliação da aprendizagem**. In: *Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, Fundação Carlos Chagas, n. 99, nov., 1996.
- DELORS; J. (org). **Educação; um tesouro a descobrir**. 4 ed. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: MEC: unesco, 2000.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.
- DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.
- DE SORDI, M. R. L. **A prática da avaliação no ensino superior. Uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, currículo e Avaliação**. São Paulo. Cortez, 2003.
- FAZENDA, I. (Org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ªed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997. – (Série cultura, memória e currículo, v. 5)
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- _____. Entrevista com Paulo Freire, *Prospectiva*. Rio Grande do Sul, nº 22, set. 1994.
- HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, M., ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÉRICI, I.G. **Educação e Metodologia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RIBEIRO, L. C. **Avaliação da Aprendizagem**. 6. ed. Lisboa: Texto Editora, 1997.

ROCHA, A. P. **Avaliação de escolas**. Porto: Edições ASA, 1999.

RODRIGUES JUNIOR, J. F. **Subsídios teóricos e empíricos para a prática da auto-avaliação**. *Tecnologia Educacional*, v.25, 1997.

ROMÃO, J. E.. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SACRISTÁN, J. G. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. ArtMed, 1998.

SANT'ANA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHORES, E.; G. C. **Manual de Portifólio. Um guia passo a passo para o professor**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, J. F. da. Modelo de formação para professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. In: *Igualdade e diversidade na educação*. Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Goiânia, 2002.

SOUSA, C. P. de (Org.). Avaliação do rendimento escolar, sedimentação de significados. In: Sousa, Clariza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 6ª ed. Campinas : Papyrus, 1997.

STUFFLEBEAM, D. *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. *Journal of Research and Development in education*, 5 (1), p. 19-25, 1971.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC EMMA, 1975.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação. Catálogo dos Cursos de Graduação 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. **Avaliando....para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnica: 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VEIGA, I.P.A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1999.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALA, A. Tradução: ROSA, Ernani F. Da F. **A prática Educativa - Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZANOLLI M. B.; KOMATSU R. S. Treinamento de tutores: iniciando um programa de aprendizagem baseado em problemas. *Rev Bras Educ Méd*. 1998 janeiro/abril; 22(supl.):74.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DIVERSIFICADOS - UM ASPECTO DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Prof^a Ms. Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes¹
Prof^a Dra. Aílícia Maria Hernández Munhoz²

Introdução

Com o objetivo de suprir as necessidades didático-pedagógicas dos professores, da PUC-Campinas, no exercício da docência, foi iniciado em 2005 o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica. Neste Programa uma das demandas apresentadas para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico diz respeito à avaliação do ensino e da aprendizagem; para atender a essas demandas o Programa vem desencadeando um conjunto de ações que procuram discutir as concepções de avaliação, de ensino, de aprendizagem e o papel do professor e dos alunos nesse processo. É neste contexto que o presente artigo relata a experiência de oficinas pedagógicas oferecidas aos professores da PUC-Campinas como parte deste programa.

As oficinas enfocaram o tema da Avaliação Processual; embora este tema já tenha sido discutido e estudado na PUC-Campinas, ganhou destaque após as mudanças

implementadas em seu Regimento Interno³, em 2004, que alteraram o modelo de avaliação vigente, fundado na verificação, por disciplina, e no exame final como instrumento definidor do ato educativo, para implementar uma proposta de avaliação processual/formativa.

Contudo, o modelo de avaliação escolhido pelo professor aponta para uma concepção de educação, de aprendizagem e de inteligência nem sempre claras para ele mesmo, geralmente fruto de sua própria experiência como aluno. Nesse sentido, a universidade entende que não basta institucionalizar modelos de avaliação ou práticas docentes, se os professores, diretamente envolvidos com o processo não participarem ativamente das mudanças.

Ressalta-se que em 2005, o Programa de Capacitação já havia oferecido, um conjunto de palestras e cursos, nos diversos campi, abordando a avaliação processual e o

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da Faculdade de Educação, membro do Grupo de Avaliação Processual (2006).

² Doutora em Educação e Desenvolvimento Humano pela UNICAMP, assistente da Pró-reitoria de Graduação.

³ Ata, 376, Reunião do CONSUM, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso. PUC-Campinas.

trabalho docente. Nesses encontros foi feito um levantamento das necessidades dos professores no que tange a esta temática e eles apontaram, dentre outras questões:

- O que é avaliação processual?
- Como realizar avaliação processual em grupos grandes?
- Como acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos?
- Como realizar a recuperação desse aluno?
- De que outras formas se poderia avaliar os alunos?
- Como avaliar alunos em estágio supervisionado e atividades práticas?

Para atender a estes questionamentos foi sugerida uma oficina oferecida em todos os Centros⁴, em diferentes horários, com no máximo 30 professores, de forma a garantir a participação mais ativa de todos em um espaço de discussão. Portanto, a reflexão expressa neste trabalho é resultado da experiência por nós vivenciada com a realização das oficinas.

Avaliação Processual e Trabalho Pedagógico

A avaliação educacional, especificamente a da aprendizagem, tem estado na pauta de estudiosos desde o início do século passado.

Os estudos revelam, que no início do século até final dos anos setenta, há uma

preocupação com a mensuração de mudanças de comportamento humano que pudessem ser cientificamente observadas, e quando possível quantificadas, ganhando relevância os testes e medidas educacionais padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos (FRANCO, 2005); SOUSA (2005). Isto posto, a avaliação da aprendizagem parece, muitas vezes, alijada do processo de ensino, respondendo prioritariamente a necessidades burocráticas para promoção ou reprovação do aluno, parte do que se pode denominar de "contabilidade pedagógica". Nessa perspectiva, a avaliação assume como uma de suas funções "a averiguação da competência acadêmica, a promoção da competição entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos" (BROADFOOT, 1988, pp. 198-201 apud AFONSO, 2005, p. 18). Acrescente-se, ainda, que para M. Bonami (1986, pp. 63-64 apud Afonso, 2005, p. 18) a avaliação constitui mesmo "a pedra angular da instituição escolar", uma vez que,

a) condiciona os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes sub-sistemas, classes e cursos; b) torna possível o controle parcial sobre os professores; c) define as informações e mensagens a transmitir aos pais e aos organismos de tutela; d) constitui um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos;

e) fornece informações ao professor sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza.

Esse modelo de avaliação, feita pelo professor,

⁴ A PUC-Campinas organiza-se em 6 centros administrativos agrupando os cursos afins: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências da Vida, Centro de Economia e Administração, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Centro de Linguagem e Comunicação.

“fundamenta-se na fragmentação do processo de ensino/aprendizagem e na classificação das repostas de seus alunos, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos que também incorpora o ‘comportamento’, os ‘hábitos’ e as ‘atitudes’ dos alunos que orientam a avaliação do professor” (ESTEBAN, 2003, p. 15 – grifos da autora).

Ao erro é atribuída uma valoração negativa, representa o não saber do aluno, é resultado do desconhecimento do que foi/é veiculado pelo professor/escola; já o acerto é associado ao saber, há uma concordância com o conhecimento transmitido, portanto positivamente classificado. Constata-se uma avaliação centrada no certo e errado, saber e não-saber, positivo e negativo se colocam em posições antagônicas, opostas, excludentes, o que provoca distorções do real. Assim, para Esteban (*idem*) a seleção, classificação e a hierarquização de pessoas fazem das relações dialógicas, relações antagônicas que geram práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, silenciando os alunos/professores, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos. A avaliação nesse paradigma assume um caráter de classificação e exclusão.

Na proposta de avaliação processual fica nitida a ruptura com a lógica imposta pelo paradigma classificatório, o professor procura estabelecer um diálogo com o aluno e ao agir assim, se dispõe a aprender com ele, rompe barreiras e estabelece laços; vislumbra-se assim a possibilidade de transformação do discurso hegemônico da avaliação na perspectiva de uma avaliação formativa que ocorre durante o processo de aprendizagem/ensino (VILLAS BOAS, 2005). Esteban (2003) ao defender esse modelo, ancora-se no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, proposto por Vygotsky (1988), como um

instrumento para ampliar a reflexão sobre o processo de avaliação, defende que uma prática pedagógica fundada nesse conceito entende que os conhecimentos estão em construção, e ressalta a

*“natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos” (*idem*, p.19).*

Nesse prisma, a avaliação assume um papel de participação no processo de ensino, realimentando-o, permitindo ao professor verificar continuamente o nível de aprendizado dos alunos assim como os pontos fortes e fracos do seu próprio trabalho, permitindo fazer ajustes ou correções durante o percurso, garantindo a consecução dos objetivos propostos pela disciplina e pelo projeto pedagógico como um todo.

Isso significa que o professor não deve considerar apenas as modificações que o processo de ensino fomentou no aluno, mas também avaliar o próprio trabalho, revendo suas ações e os resultados obtidos. Dessa forma, o erro ganha novo significado, ele é construtivo e pode anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, suscitando a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento individual e coletivo. Para o aluno ele aponta o nível de progressão alcançado e o que falta para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas para o perfil do egresso no projeto pedagógico. Para o professor permite identificar conceitos ou conteúdos que precisam ser revisados, identificar pontos que poderiam ser aprofundados, habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas ou fomentadas, e para isso, identificar se há necessidade de mudar a metodologia adotada em suas aulas, em suma, a reflexão do professor sobre sua ação.

Nesse formato, como defende Esteban (2003), substitui-se a interpretação unívoca, de natureza excludente, por uma de natureza que pressupõe inclusão e multiplicidade. O erro, portanto, revela o que se sabe sob uma perspectiva processual, indica o que ainda não se sabe, o que pode vir a saber, assim, o

“erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir” (p. 21).

É com esse propósito que a PUC-Campinas fez alterações no seu Regimento Interno e extinguiu o “Exame Final” e a “Prova de Recuperação” e de verificação da aprendizagem, por entender que a lógica de uma avaliação somativa, classificatória e disciplinadora não atende plenamente o trabalho pedagógico como princípio educativo. Nesse sentido, segundo Pádua (2007, p. 3) a concepção que orientou as alterações no Regimento da universidade, conforme Ata do CONSUN⁵, foi a de se considerar que

“a avaliação deveria ser a síntese de um processo educativo pelo qual o aluno passa um determinado período, no qual vivencia variadas situações de aprendizagem e cada um responde, a partir de um universo próprio, que é pessoal e único. Neste sentido, a aprendizagem envolve aspectos cognitivos, sócio-afetivos e culturais, que precisam ser valorizados e devem compor os procedimentos avaliativos de um processo de formação.”

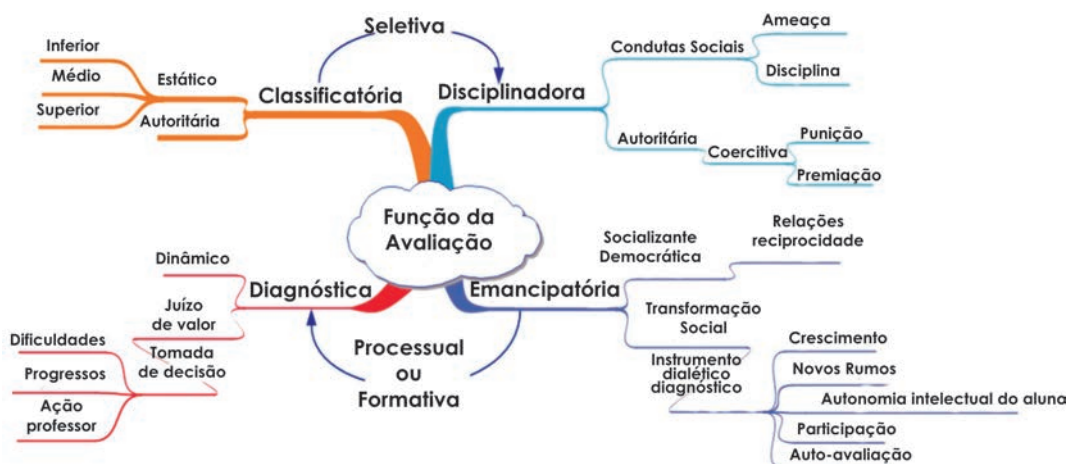
Pádua acrescenta que nessas diretrizes há uma orientação para que a avaliação do desempenho do aluno seja composta por no mínimo dois momentos ao longo do semestre,

e os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados para propiciar estratégias de recuperação ao longo do processo.

Em síntese, refletir a avaliação da aprendizagem nos remete à representação ilustrada na figura 1, em que se identificam duas propostas distintas de avaliação. Na primeira, há uma prática pedagógica tensionada a dar resposta centrada na prova e no exame, classificatória e disciplinadora; as provas seriam utilizadas como instrumentos para provar o que o aluno não aprendeu, e não como instrumentos de emancipação; também podem vir a ser armas utilizadas pelo professor como ameaça e meio de manutenção do poder. Agindo assim, usa-se a avaliação com o intuito de reprovação e, por sua vez, promove a exclusão no interior da escola. A segunda é aquela entendida como diagnóstica e formativa, que ao longo do processo vai forjando as bases para o estabelecimento de práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos.

Concluimos que a proposta de avaliação vigente e defendida pela PUC-Campinas emana da necessidade de se construírem práticas avaliativas que contribuam para a aprendizagem dos alunos e para o trabalho docente, confluindo com a função da avaliação diagnóstica e emancipatória ilustrada na figura 1. Assim, a avaliação é entendida como aquela que ocorre durante todo o processo, não é uma mera soma de “pontinhos”, que estão diluídos em várias atividades durante o semestre, mas *“a atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade, é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem”* (VASCONCELLOS, 2003, p. 103).

⁵ Ata, 376, Reunião do CONSUN, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso. PUC-Campinas. Ver artigo neste número da Série Acadêmica.

Figura 1 – Síntese dos pressupostos da avaliação classificatória e da avaliação processual – formativa

Relato da experiência

Mencionamos na introdução deste texto que para responder as indagações dos docentes e possibilitar a implementação de uma avaliação processual e formativa, na universidade, foi desenvolvido o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica; nesse programa se insere a oficina “Instrumentos de Avaliação Diversificados: um Aspecto da Avaliação Processual e do Trabalho Pedagógico” objeto de nossa reflexão. Essa oficina teve como objetivo:

Elaborar instrumentos avaliativos a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico procurando visualizar novas alternativas para a avaliação processual.

Nesse objetivo havia a pretensão de instigar uma discussão para compreender a avaliação como uma possibilidade de refletir sobre o ensino e o entendimento de que

“os instrumentos que construímos para identificar o domínio do aluno em conteúdos e habilidades devem ser encarados como indicativos e não como reveladores de toda a verdade sobre o aluno. Isto é, os resultados que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno em uma dada situação. Porém, estes mesmos resultados são elementos riquíssimos que nos informam o tipo de ensino que estamos oferecendo” (SOUZA, 1998, p. 169).

Essa autora chama a atenção para o fato de que ao prepararmos um instrumento para avaliar, apontamos nossas prioridades,

desvelamos nossos interesses, identificamos claramente o que consideramos importante dentre tudo o que ensinamos; por sua vez, as respostas emitidas pelos alunos revelam mais sobre o que conseguimos ensinar daquilo pretendido, do que sobre as reais possibilidades dos alunos. Nesse sentido, os instrumentos que elaboramos não nos informam sobre pré-requisitos, co-requisitos e não identificam os porquês das dificuldades dos alunos, desse modo somos nós que tecemos interpretações qualitativas, a partir das representações que construímos sobre o aluno, sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre a função da escola etc. Sendo assim, a nossa avaliação avalia ao mesmo tempo os alunos e a nossa prática pedagógica, por isso os instrumentos são indicadores para analisar o nosso ensino, e também, as escolhas das modalidades e técnicas de avaliação supõem e implicam uma determinada orientação política.

Para desenvolver esse objetivo a metodologia utilizada na oficina, com duração de 3h, constou de dois momentos, a princípio, em uma exposição dialogada, contextualizou-se a avaliação, a partir de uma retrospectiva histórica em que se refletiu sobre as diferentes concepções de avaliação desde o seu aparecimento na China, passando pela Grécia, até os dias atuais, e a abordagem sobre os diferentes instrumentos presentes na literatura.

Nessa trajetória, procurou-se situar o campo epistemológico da avaliação, e o seu desenvolvimento enquanto teoria sistematizada iniciada no século XIX, com Horace Mann, que cria, nos Estados Unidos, um sistema de testagem, em seguida abordou-se os trabalhos de Tyler (1949), Bloom (1971), Gagné (1967) entre outros representantes da avaliação no âmbito internacional, para fazermos referência aos autores brasileiros, a saber: Luckesi (1998); Vasconcelos (2003), Freitas, Villas Boas (2004), até se chegar a uma discussão mais pormenorizada sobre os procedimentos de avaliação, ou seja, as diferentes estratégias e instrumentos apresentados nessa literatura.

É importante destacar que, embora estivesse previsto o segundo momento para relato e troca de experiências, esse percurso permitiu aos professores fazerem intervenções, indagações, questionamentos, reflexões sobre as suas práticas, por vezes, externavam a sua identificação com uma ou outra tendência, ou mesmo com mais de uma matriz epistemológica. Ressalta-se que o diálogo estabelecido nesse momento foi um dos pontos relevantes da oficina; cada questionamento era seguido de uma argumentação, reflexão sobre a própria prática, denotava angústia, preocupação e ao mesmo tempo a partilha de saberes e práticas, forjando um processo de construção do conhecimento de forma colaborativa, e com sentido, como defende Ausubel (*in* FRANCO, 2005). Por outro lado, mostrou que a mudança proposta pela universidade só se efetiva com uma mudança de prática docente, que não pode ser imposta, mas fruto de uma reflexão dos sujeitos do processo: professor-aluno.

Para tratar dos instrumentos de avaliação abordamos os três aspectos da avaliação mencionados por Freitas (2003). O primeiro deles remete a avaliação formal, para se avaliar o domínio de habilidades e conteúdos, realizada por meio de provas, exercícios, produção de textos, relatórios, pesquisas; a segunda é a avaliação informal, que se dá na interação de alunos com professores, com os demais profissionais da escola, e entre os próprios alunos, em todos os momentos do espaço escolar, em que se avalia o comportamento do aluno em sala de aula; o terceiro aspecto diz respeito à avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente.

Nessa oficina nos detivemos ao primeiro aspecto da avaliação, em que foram feitas alusões aos seguintes instrumentos/procedimentos: a prova e suas diversas formas de estruturação, a auto-avaliação, a observação, o seminário, o diário de campo, o relatório e o portfólio.

Contudo, discutiu-se que decidir qual(ais) o(s) instrumento(s) ou procedimentos a serem

utilizados requer uma compreensão do papel dos instrumentos no processo educativo e a concepção de avaliação e de ensino do docente. O **como** avaliar e a qualidade do instrumento são importantes, porém o **como** está ligado à **Concepção de educação do professor/escola** e implica mudança de postura em relação às finalidades da educação e da avaliação.

É preciso destacar que ao se defender a avaliação formativa alguns indicadores devem ser considerados na escolha dos instrumentos, a saber:

- a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar);
- enfatizar os conteúdos significativos, em consonância com a proposta de ensino;
- promover a reflexão - levar o estudante a pensar, a estabelecer relações; contemplar situações complexas;
- ser abrangente - o conteúdo é uma amostra representativa do que está sendo trabalhado, por isso são indicadores da aprendizagem do aluno;
- ser contextualizado para permitir a construção de sentido do que está sendo pedido;
- ser transparente - deixar claras as regras do jogo; esclarecer aos alunos o que se espera da avaliação.

Além disso, entende-se que a avaliação formativa se fundamenta em critérios, os quais podem ser discutidos e definidos com a participação dos alunos. Para Anastasiou (2003)

"o critério diz respeito ao processo de aprendizagem, sobre o qual pode

haver o consenso entre o grupo de alunos e o professor. [...] É o consenso, trabalhado em sala de aula pelo professor com os alunos, que vai estabelecer os critérios para a aprendizagem. E cada vez que for necessário modificar um critério será preciso chegar a um consenso também quanto a esse procedimento, o que só é possível se o trabalho estiver sendo desenvolvido em parceria cotidianamente instituída, como a forma de existir da classe" (p. 135).

Concordando com essa autora, procuramos refletir acerca da importância de o professor estar aberto a considerar as diferentes estratégias de aprendizagens utilizadas pelos alunos na resolução, na interpretação de um dado problema, ou outro procedimento a ele exigido; desse modo, se considera o raciocínio feito pelo aluno e não apenas o resultado final. Ressalta-se que considerar as diferentes estratégias e raciocínios adotados não elimina identificar os aspectos a serem trabalhados e melhorados pelos alunos; bem como refletir sobre o erro, o que vai culminar com um processo de auto-avaliação.

Trabalhar nessa perspectiva requer, por parte do docente, a comunicação dos resultados de forma mais imediata, seguida de uma análise no momento da devolução para que os alunos possam tomar consciência de seu desenvolvimento, destacar os aspectos positivos e depois fazer a crítica. Essa é uma maneira de garantir ao aluno espaço para esclarecimentos sobre a correção, e a avaliação é utilizada para perceber as necessidades dos alunos, planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las.

A função pedagógica da auto-avaliação é de desenvolver responsabilidade e atitude crítica, proporcionando ao aluno a análise de si mesmo e conscientização de seus

acertos e erros (forças e fraquezas). Esse procedimento possibilita ao aluno se localizar no processo de ensino aprendizagem; favorece o desenvolvimento da auto-regulação, da autonomia; ajuda a perceber o erro e buscar formas de superação; muda a forma de participação e a maneira de tratar as suas dificuldades e relacionamentos.

Como mencionado anteriormente, a própria discussão sobre a avaliação, seus conceitos e finalidades propiciaram relatos de práticas e partilha de saberes; assim, o segundo momento da oficina foi ocorrendo simultaneamente. Nesse momento abriu-se para a discussão e os professores relataram suas experiências de avaliação, apontaram as dificuldades e trocaram experiências e idéias.

Nessa etapa do trabalho, um dos equívocos acerca da avaliação processual, apontado pelos professores, é a compreensão, por parte do aluno e muitas vezes do professor, de que na avaliação processual não se utilizaria instrumentos de verificação da aprendizagem/desempenho, por exemplo, a "prova". Isso vem corroborar os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Vasconcellos (2003) em que estão presentes representações de que a observação e o conhecimento do aluno são suficientes para tecer a avaliação. Esse autor afirma que pelo contrário

"o professor e o aluno precisam ter elementos objetivos, explícitos para julgarem a caminhada, o desenvolvimento. Faz parte do processo de conhecimento a elaboração da síntese, a produção do aluno" (Idem, p. 103).

Isso posto, o grande desafio dos professores é encontrar as formas adequadas para observar o desempenho do aluno, que permitam, com qualidade, inferir as estratégias e raciocínios adotados por eles. Essa análise é facilitada quando se tem a clareza das operações de pensamento que os diferentes formatos de avaliação exigem. Nesse sentido, os quadros a seguir apresentam uma síntese das estratégias que foram trabalhadas na oficina; vale ressaltar que a escolha do instrumento está diretamente relacionada ao **como** e à **concepção de educação** e têm uma estreita relação com as relações e interações que foram sendo construídas entre docentes e alunos na dinâmica da sala de aula. Entendemos que discutir esses procedimentos podem colaborar com o professor na elaboração do melhor conjunto de instrumentos para seu trabalho. Para tanto, apresentamos a seguir o quadro com a síntese dos instrumentos que foram objeto de discussão e análise na oficina.

Quadro 1 – Síntese de instrumentos de avaliação

Certo-errado (falso-ou-verdadeiro)	
Descrição	Consiste na apresentação de situações em que o aluno deve identificar sua veracidade ou correção. Neste caso importa apontar o que NÃO fazer. Também é útil para identificar credences.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Análise / Discriminação / Julgamento
Vantagens	De rápida solução, permite dobrar o número de questões e abranger mais conteúdo.
Desvantagens	Acerto e erro – grande, o que se contrabalança com maior número de itens. Restringem-se aos tópicos de muita certeza.
Preparação	Difícil; exige temas de importância e de certeza indiscutível.

Múltipla escolha	
Descrição	A partir de um enunciado ou problema o aluno deve escolher a alternativa que melhor explica ou se aplica à situação proposta.
Operações de pensamento (predominantes)	Pode envolver: Identificação / Comparação / Interpretação / Crítica / Análise / Decisão / Julgamento
Vantagens	Adaptável, admite diversas formas e é adequada para diversas situações. Exige leitura criteriosa do aluno. Pode ser aplicada em grupos grandes. Correção rápida.
Desvantagens	Exigem tempo e habilidade para sua confecção. Alunos podem encarar a escolha "como um jogo".
Preparação	Difícil, demorada e exige pelo menos quatro boas opções, tomando-se o cuidado de não evidenciar a alternativa correta.
Associação	
Descrição	Refere-se à organização, em categorias ou pares, de elementos inicialmente apresentados isoladamente
Operações de pensamento (predominantes)	Identificação / Comparação / Crítica
Vantagens	Permite identificar noções básicas relativas aos conceitos
Desvantagens	Restringe-se a temas / áreas onde há relação comum entre vários elementos. Interdependência entre as partes, um erro leva a outro. Listas homogêneas de bom tamanho são difíceis de obter.
Preparação	Simple, o enunciado resume-se a uma instrução comum.
Ordenação	
Descrição	As seqüências de fatos, de elementos ou partes ordenadas de um todo.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Identificação / Comparação.
Vantagens	Solução rápida
Desvantagens	Restringe-se a material sujeito à ordenação lógica. Interdependência entre as partes, um erro leva a outro.
Preparação	Simple.
Preenchimento de lacunas	
Descrição	Envolve a apresentação de um texto com lacunas para preenchimento pelo aluno.
Operações de pensamento (predominantes)	Memorização / Interpretação / Análise
Vantagens	Rápida solução, respostas curtas.
Desvantagens	Restringe-se a noções específicas, podendo estimular memorização de dados isolados. Julgamento demorado e pouco objetivo.
Preparação	Trabalhosa para evitar a possibilidade de várias interpretações.
Prova discursiva	
Descrição	Questões de resposta aberta que pedem para o aluno: relacionar, enumerar, organizar, selecionar, descrever, discutir, definir, exemplificar, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, interpretar, criticar.
Operações de pensamento (predominantes)	Elaboração, memorização, organização, integração, expressão e síntese de idéias.
Vantagens	Adaptável é adequada para diversas situações.
Desvantagens	Correção demorada.
Preparação	Elaboração cuidadosa evitando-se amplitude em excesso e ambigüidades. Deve-se criar uma chave de apuração (elementos importantes). Demanda maior cuidado no julgamento e com o efeito de halo (aspecto geral da prova).

Avaliação prática	
Descrição	Envolve a observação do aluno na realização de uma tarefa real ou simulada para verificar seu ajustamento em situações que envolvem relações sociais, detectar hábitos e aptidões operacionais.
Operações de pensamento (predominantes)	Interpretação / Aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Vantagens	Permite averiguar características e habilidades não passíveis de avaliação escrita, contidas nos objetivos da disciplina.
Desvantagens	Custo, local adequado, demanda tempo.
Preparação	Exige treino por parte do professor para não projetar estereótipos, rotulando os alunos. Aluno deve conhecer previamente os aspectos em que será julgado; O professor deve elaborar uma lista de cotejo.
Auto-avaliação	
Descrição	É uma forma de apreciação usada quando envolve atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Busca desenvolver responsabilidade e atitude crítica, proporcionando ao aluno a análise de si mesmo e conscientização de seus acertos e erros (forças e fraquezas)
Operações de pensamento (predominantes)	Análise / observação / interpretação / crítica
Vantagens	Favorece o desenvolvimento da auto-regulação, da autonomia. Ajuda a perceber o erro e buscar formas de superação. Muda a forma de participação e a maneira de tratar as suas dificuldades e relacionamentos. Possibilita ao aluno se localizar no processo de ensino aprendizagem.
Desvantagens	Nenhuma
Preparação	Importante o professor orientar os alunos para o procedimento Deve elaborar listas de verificação (sim/não), escalas de classificação (escala likert), gráficos de registro, questões ou roteiro para guiar auto-análise.
Portifólio	
Descrição	É a construção de um dossiê por parte do aluno. Envolve o registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios ou dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como formas encontradas de superação. Pode compor o dossiê: memorial, exercícios, esquemas, relatórios, auto-avaliação, fotografias, projetos, atividades específicas de avaliação etc.
Operações de pensamento (predominantes)	Observação / crítica / imaginação / obtenção e organização dos dados/ criatividade
Vantagens	Oferece a professores e alunos oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade. Possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino
Desvantagens	Demanda tempo para análise.
Preparação	Definir juntamente aos alunos, os componentes do portfólio. Estabelecer critérios para análise: Técnicos (metas e reflexões explícitas? Cabeçalho nos documentos?) Qualitativos (Até que ponto o estudante evoluiu para as metas estabelecidas? O que aprendeu? É suficiente ou deve aprofundar algum aspecto? Que qualificação lhe corresponde em função do critério estabelecido pela universidade?)

Mapa conceitual	
Descrição	São representações gráficas de conceitos, semelhantes a diagramas, em um domínio específico de conhecimento, construídos de tal forma que os relacionamentos entre os conceitos são evidentes. Estes relacionamentos são nominativos, ou seja, cada relacionamento entre dois conceitos forma uma proposição.
Operações de pensamento (predominantes)	Observação / comparação / análise / classificação / interpretação / crítica / obtenção e organização de dados / levantamento de hipóteses / criatividade
Vantagens	Uma vez que os mapas são representações explícitas da estrutura cognitiva, podemos ter uma fotografia bem aproximada do conhecimento prévio do aprendiz, ponto de partida para a aprendizagem significativa. Da mesma forma, pela observação de várias fotografias (seus vários mapas), de diferentes momentos do processo, podemos acompanhar o crescimento cognitivo do aprendiz, com fortes chances de podermos melhorar o feedback oferecido a ele. Desenvolver a metacognição.
Desvantagens	Os mapas são pessoais e não são auto-explicativos. Embora alguns sejam claros, o professor pode precisar da explicação oral do aluno para entendê-lo.
Preparação	Necessário exercitar em aula para preparar o aluno.
Seminário	
Descrição	Estudo em profundidade de um tema ou texto, por um grupo sob a orientação do professor, em que se busca esclarecer posições teóricas, discutir e esclarecer conceitos, submeter as conclusões à crítica do grupo.
Operações de pensamento (predominantes)	Análise / observação / interpretação / crítica / Argumentação e contra-argumentação / Mediar confrontos / Resolver problemas / Encaminhar conclusões / Trabalhar cooperativamente.
Vantagens	Este procedimento dá lugar a uma prática reflexiva e crítica, superando o fazer por fazer, além disso estimula a produção do conhecimento e os grupos avaliados exercem também a função de avaliadores. O professor tem a possibilidade de estabelecer o diálogo e coletivizar as questões suscitadas em sala de aula.
Desvantagens	Os alunos não se preparam e o tema é tratado superficialmente e não ocorre a problematização; ausência de interação do grupo; aulas expositivas dadas pelos alunos; os alunos não lêem previamente o tema a ser apresentado o que inviabiliza a interação e a problematização do tema.
Preparação	Explicitar, para os alunos, os objetivos claramente; sugerir temas adequados aos alunos considerando a sua importância; ajudar os alunos a selecionar subtemas; recomendar bibliografia a ser estudada por toda a classe e orientar a busca de fontes de consulta; dar orientações por escrito e formular questões para a discussão; preparar o calendário prevendo o tempo necessário ao estudo e apresentação dos trabalhos.

Algumas considerações

A experiência de trabalhar com os nossos pares, como ministrante de uma oficina ou curso, além de ser instigante é um grande desafio, por mais que tenhamos domínio do que vamos abordar há sempre um certo receio de como será o trabalho, qual a relação que será estabelecida entre o grupo, se conseguiremos atender as expectativas dos professores/alunos. Passado os momentos iniciais, o “medo” e a “insegurança” vai cedendo lugar a um trabalho coletivo, em que os ali presentes assumem todos o papel de mediadores do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo nos sentimos confiantes para dar prosseguimento ao trabalho. Foi esse o sentimento que ficou do trabalho com os professores durante a oficina.

Essa percepção pode ser corroborada com os resultados da avaliação escrita feita pelos professores, em que destacam as contribuições da oficina para o trabalho pedagógico e acrescentam a pertinência das questões abordadas e das experiências socializadas para a aplicabilidade em suas práticas.*

Inscreverem-se na oficina 111 professores, destes, 79 participaram oriundos de todos os Centros da PUC-Campinas, o que representa uma aderência à oficina de 71,2% no geral. A oficina foi avaliada por 67 professores compondo 84.8% dos participantes.

Ressalta-se que durante a oficina muitos professores solicitaram o prosseguimento da discussão, acerca da avaliação processual e formas de implementação, em outros momentos e que se torne sistemática. Um dado que confirma a necessidade de se prosseguir com um trabalho nesse campo diz respeito a avaliação do tempo de duração da oficina, quando 13% dos participantes afirmaram que foi regular a ruim.

Ademais, as oficinas permitiram constatar que os professores realizam um bom

trabalho, porém, sem ter a clareza da teoria que o sustenta. A prática é rica e se constitui num espaço privilegiado para a reflexão na prática e sobre a prática, retomando o ciclo ação-reflexão-ação. Contudo, ainda se faz necessário estruturar a implementação da avaliação processual proposta pela universidade, para se evitar a fragmentação do processo ou mesmo concepções distorcidas do que seja avaliar o aluno processualmente. Concluímos que o trabalho pedagógico se enriquece quando são possibilitados momentos de partilha de saberes entre os pares, o que contribui para a construção de um saber, cooperativamente, e para a formação continuada.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (orgs.) **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. Seminário. In CARVALHO, Maria Cécilia M. de (org).

* ver avaliação no artigo anterior.

Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas: construindo o Saber. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PUCCAMPINAS - Ata, 376, Reunião do CONSUM, 09/06/2004, in Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. **Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à orientação Temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso.** PUC-Campinas, 2007

SOUSA, Sandra Zákia L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papyrus, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papyrus, 2005.

_____ Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Série Idéias n. 30.** São Paulo: FDE, 1998. pp: 161-174

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** 5ª. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 14ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

“Provas, portfólios, mapas conceituais, análise de casos, entre outros, todos são instrumentos que podem, caso sejam bem pensados e elaborados, fornecer aos educadores em geral e, em particular, aos professores, informações válidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem....a diversidade de instrumentos permite ao professor a obtenção de um número variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de natureza diversa. Afinal, nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo”

Lea Depresbiteris

“Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa ajustar também os critérios à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas: alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo”.

J. P. Romanowski W L. K. Wachowicz

AVALIAÇÃO PROCESSUAL E ACOMPANHAMENTO DIALOGADO: DESAFIOS À ORIENTAÇÃO TEMÁTICA E METODOLÓGICA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Profa. Dra. Elisabete Matallo Marchesini de Pádua¹

Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, apresentado pelos alunos como parte de sua formação na Graduação, está, hoje, presente na maioria dos Projetos Pedagógicos dos cursos, contando com diretrizes nacionais para sua elaboração e avaliação em cada área do conhecimento.

No âmbito nacional, há grande diversidade quanto às experiências pedagógicas com o TCC, sendo que alguns cursos até já criaram uma longa tradição, os Cursos de Administração e Serviço Social, por exemplo, e outros, com experiências mais recentes, estão, agora, consolidando suas propostas pedagógicas.

No caso da PUC-Campinas a situação não é diferente, refletindo-se aqui o cenário nacional. No entanto, desde os anos 90 a instituição tem promovido uma série de discussões buscando qualificar a Graduação, criando momentos especiais para análise e avaliação do TCC como componente curricular.

Em 2005, foram apresentadas as Diretrizes Institucionais² para o TCC estabelecendo, em seus considerandos, que:

- "o TCC deverá contribuir para a formação cidadã, acadêmica e profissional do aluno, a partir dos valores ético-cristãos que expressam a missão da PUC-Campinas;
- o TCC deve ser entendido como um componente curricular, **cujo cerne encontra-se na atividade discente orientada**, voltado para o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores próprios à formação acadêmica no nível da graduação;
- o TCC na PUC-Campinas, por meio da pluralidade e diversidade de suas modalidades e das diferentes atividades que o constituem enquanto componente curricular e na perspectiva do ensino com pesquisa, tem por objetivo estimular o aluno a realizar uma síntese integradora dos conhecimentos adquiridos no seu curso, tendo em vista

¹ Doutora em Filosofia e História da Educação pela USP e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas.

² Ata da 392ª reunião do Conselho Universitário, 19/10/05.

sua futura atuação profissional" (grifo nosso).

Considerando-se que o cerne desse componente curricular é a **atividade discente orientada** que visa à elaboração do TCC e mais, considerando-se a ênfase que se dá ao ensino com pesquisa e ao desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores, que desafios deveremos enfrentar para que essas diretrizes contribuam efetivamente para qualificar o TCC e o próprio curso de Graduação? Qual é o papel do TCC na Graduação?

Ainda, no que diz respeito à relevância que se dá à **atividade discente orientada**, cabe perguntar: de que orientação estamos falando? Como ela deveria se desenvolver? Qual o papel do aluno e qual o papel do professor no desenvolvimento dessa atividade?

Como consideramos que toda orientação é, ao mesmo tempo, um processo de acompanhamento e de avaliação, é necessário construir um processo avaliativo do TCC que tenha como princípios os quatro pilares da educação - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - que são, a nosso ver, os princípios que também norteiam as diretrizes institucionais para o TCC. Assim, cabe também perguntar: de que processo avaliativo estamos falando?

Nessa perspectiva, abordaremos, inicialmente, algumas questões referentes à avaliação e à orientação do TCC, apresentando, a seguir, uma proposta para avaliação processual do TCC, que vimos construindo como docente orientadora do TCC na Graduação e na Pós-Graduação.

1. Avaliação processual na Universidade: elementos de contexto

A PUC-Campinas vem, há longo tempo, discutindo a questão da avaliação, tanto no

que se refere à avaliação institucional / auto-avaliação, quanto no que diz respeito à avaliação do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento curricular.

Além das avaliações institucionais em que se procurou desencadear processos avaliativos de abrangência ampla, diferentes cursos, considerando suas especificidades, têm desenvolvido processos avaliativos inovadores, que buscam ir além da avaliação somativa/quantitativa, do ensino e da aprendizagem³.

Levando em conta essa trajetória e o momento histórico institucional favorável a um conjunto de mudanças no campo educacional, a universidade procurou institucionalizar, em 2004, em seu Regimento Interno, algumas diretrizes sobre avaliação, com objetivo de *"flexibilizar e criar condições de melhoria no processo de avaliação da aprendizagem"*⁴.

De fato, essas mudanças regimentais vieram contemplar um conjunto de práticas avaliativas diferenciadas já em desenvolvimento na Universidade - avaliação processual, provas integradas, avaliação contínua do processo de elaboração do TCC, entre outras - antes pontuais, decididas e implementadas de forma isolada no interior dos cursos de graduação.

É importante destacar a concepção de avaliação que orientou essas alterações no Regimento; assim, conforme registrado na referida Ata, considerou-se que a avaliação, em última análise *"é, ou deveria ser, a síntese de um processo educativo pelo qual o aluno passa em um determinado período, no qual vivencia variadas situações de aprendizagem e cada um responde, a partir de um universo próprio, que é pessoal e único. Nesse sentido, a aprendizagem envolve aspectos cognitivos,*

³ Para complementação ver: Cadernos de Avaliação. PUC-Campinas, n. 1, 2005.

⁴ Ata da 376ª Reunião do Conselho Universitário, 09/06/2004, p. 7.

socioafetivos e culturais, que precisam ser valorizados e devem compor os procedimentos avaliativos de um processo de formação.”

Comparando-se o que estabelecia o Regimento vigente à época com as propostas

de mudança, pode-se perceber o alcance e o significado das alterações que passaram a orientar os processos avaliativos a partir do 2º semestre de 2004; permanecendo inalterado o artigo 83 “a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo desenvolvido ao longo do período letivo”, destacamos o artigo 84:

Regimento até 1º semestre de 2004	Regimento a partir do 2º semestre de 2004
<p>Artigo 84: nos cursos de graduação a verificação e a avaliação da aprendizagem são feitas por disciplina, na perspectiva do curso como um todo, abrangendo a frequência e a eficiência nos estudos, ambos eliminatórios.</p>	<p>Artigo 84: nos cursos de graduação, o processo de avaliação da aprendizagem é desenvolvido por disciplina ou conjunto de disciplinas, na perspectiva do curso como um todo, abrangendo a verificação da frequência, da participação e do aproveitamento, elementos de promoção do aluno.</p>

Alguns elementos conceituais para reflexão sobre a avaliação se destacam quando colocamos, lado a lado, o que era vigente à época e a proposta que viria a ser aprovada.

Nesse sentido, acreditamos que quando o enfoque da avaliação se volta somente para a **verificação da aprendizagem por disciplina**, ainda que se tenham vários momentos para avaliação da aprendizagem em cada uma delas, o que se tem privilegiado na verificação é mais o *desempenho operacional*, voltado ao cumprimento de tarefas e de cronogramas, bem como um “rendimento médio” quanto ao conteúdo programático, que evidencie certa **eficiência nos estudos** e garanta a não-reprovação do aluno.

Por outro lado, quando se passa a considerar no processo de avaliação da aprendizagem a integração das dimensões da **verificação**, da **participação** e do **aproveitamento** do aluno como elementos de promoção em uma ou mais disciplinas, vemos

que o Regimento expressa uma mudança qualitativa, na direção de se consolidar a avaliação processual/formativa na Graduação.

No entanto, há que se considerar que na Universidade lidamos ainda com muitos entendimentos do que seja avaliação processual e seu significado para a formação dos alunos - contabilizar pontos por atividades específicas, “dar avaliação surpresa aos alunos, dar provinha todo dia”, ou seja, ainda se encontra a idéia equivocada de que na avaliação processual/formativa cabe ao professor identificar estratégias diversificadas para “gerar notas” a serem somadas ao final do período letivo e cabe ao aluno se submeter a esse conjunto de verificações, como em um ritual de passagem.

Para enfrentar esses desafios e atender às novas orientações, na PUC-Campinas foi extinto o exame final e a prova de recuperação, presentes no antigo sistema de “verificação da aprendizagem” com foco

preponderante no conteúdo das disciplinas, recomendando-se que a avaliação do **processo de aprendizagem** e as estratégias de recuperação seguissem as novas diretrizes institucionais, ou seja:

“Recomenda-se que o processo de avaliação tenha como objetivo aferir conhecimentos, habilidades, atitudes:

- 1) *o processo de avaliação do desempenho do aluno deverá ser composto de, no mínimo, dois momentos ao longo do semestre, visando a composição da nota final;*
- 2) *os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, de modo a contemplar estratégias de recuperação ao longo do processo”⁵.*

O que fica explicitado nessas diretrizes é o conceito de avaliação processual, que deve levar em conta os conhecimentos específicos da disciplina/área do conhecimento e isso é imprescindível para a formação do aluno, mas, indo além, deve levar em conta as atitudes e os valores que devem fazer parte do processo de formação, buscando instaurar, gradativamente, uma cultura de avaliação que permita superar a avaliação apenas classificatória, punitiva e quantitativa para uma avaliação com mais significado para o aluno e seu processo de formação.

No entanto, como destacado no debate que antecedeu a aprovação das alterações regimentais no Conselho Universitário,

“uma avaliação de aprendizagem que comporte essas dimensões é tarefa a ser aprendida e exige mudança de cultura, tal a sua complexidade, e por isso é trabalho de longo prazo”.

Tendo clareza que as mudanças na cultura de avaliação já “instalada” na

Universidade não se dão de imediato, uma vez que um novo Regimento, em si/por si não garante mudanças, alunos e docentes têm como desafio descobrir caminhos para mudar as práticas avaliativas que se dão no cotidiano da sala de aula, construindo fazeres pedagógicos e processos avaliativos que caminhem na direção dos novos paradigmas educacionais.

No plano institucional, a Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas vem organizando (2005-2006) grupos de trabalho que contam com docentes da Graduação para desenvolver estudos avaliativos sobre componentes curriculares importantes, como estágio, TCC, disciplinas integrativas, monitoria e, sobretudo, avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e da avaliação processual.

Como uma das estratégias para capacitação docente, ofereceu, em 2005, oficinas que trataram especificamente da avaliação da aprendizagem, das quais participaram cerca de 150 docentes. É nesse contexto que organizamos, em 2006, as oficinas sobre avaliação processual do TCC, como parte do Programa Permanente de Capacitação Pedagógica, projeto estratégico da PROGRAD para 2006.

Buscamos, aqui, recuperar elementos teórico-práticos e metodológicos da avaliação do TCC, que vimos desenvolvendo, bem como agregar os novos elementos das diretrizes institucionais, como subsídio para a construção de uma **base de referência** para a avaliação processual desse importante componente curricular, presente na maioria dos cursos de Graduação da Universidade.

Nesse sentido, é nosso propósito discutir o significado da avaliação processual/formativa em sua relação com o TCC, bem como retomar⁶ e ampliar indicadores que vimos construindo em nossa prática pedagógica.

⁵ Circular PROGRAD nº 011/04, 07/07/2004, p. 2.

⁶ Ver Pádua e Palm. *Rev. Ciências Médicas*. PUC-Campinas, 9(1): 3-11, jan./abr., 2000.

2. TCC: elementos para a construção de uma base de referência para a avaliação processual.

2.1. O papel do TCC na Graduação

Não temos como discutir o significado da avaliação processual/formativa do TCC, sem antes apresentarmos o entendimento do papel do TCC na Graduação que tem orientado nossa prática pedagógica.

A exemplo do que ocorre com a concepção de avaliação, também convivemos, hoje, com entendimentos muito diferentes de qual seria o papel do TCC na Graduação, visto que convivem na Universidade, de modo geral, visões tradicionais e visões contemporâneas sobre o significado de **formação** na Graduação.

Na visão tradicional, o objetivo principal a ser alcançado ao final da Graduação está voltado para a formação técnica e competência profissional na área específica de formação, o que, evidentemente, é papel da Universidade - formar profissionais competentes.

No entanto, para atuar no contexto sociocultural mais amplo, do qual a Universidade faz parte, esse tipo de formação não tem se mostrado capaz de atender à complexidade cada vez maior da sociedade atual. Assim, a compreensão de formação, numa visão contemporânea, tem ampliado a concepção tradicional de competência, incluindo as competências política, social e ética, como parte integrante da formação na Graduação.

Essa ampliação do conceito de formação tem requerido mudanças significativas na organização do desenvolvimento curricular, mas, sobretudo, tem demandado capacitação permanente dos professores, para tornar possível a transição de um "modelo" tradicional de formação para um "modelo" que

articule a competência técnica com as competências política, social e ética, no sentido de dar conta não só das mudanças paradigmáticas na Educação, mas também das profundas mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho e nas formas de produção e socialização do conhecimento.

Nessa perspectiva, a partir dos valores que norteiam a missão da PUC-Campinas e princípios do paradigma da complexidade, temos buscado construir uma prática pedagógica com base nesse conceito ampliado de formação na Graduação.

Essa mudança paradigmática também tem influenciado as práticas pedagógicas, no que diz respeito ao TCC.

Como na visão tradicional de formação, a ênfase tem recaído sobre a competência técnica, o desenvolvimento curricular tem se preocupado com a **transmissão/reprodução** de grande volume de conhecimentos técnicos, ou seja, conteúdos bem específicos da área de formação. A preocupação com o TCC e sua disposição na grade curricular, bem como das disciplinas que lhe dão suporte, só ocorre ao final da Graduação, no mesmo momento em que são introduzidas disciplinas prático-profissionalizantes e, em muitos cursos, o estágio.

Diante da complexidade deste momento final do curso, o TCC parece ao aluno uma "tarefa impossível" de ser realizada.

Esta situação tem dificultado um envolvimento maior do aluno com a elaboração do TCC; por não compreender bem o significado da elaboração do TCC para a sua formação, o aluno "cumprir como pode" a tarefa que praticamente condiciona o término de seu curso de Graduação; como resultado, muitas vezes, são apresentados textos enciclopédicos, recheados de transcrições de informações buscadas a esmo na internet, fragmentos "mal costurados" e desconectados com a realidade do Curso, que não revelam

um esforço de pesquisa, um compromisso acadêmico com a produção do conhecimento ou um compromisso ético-social.

A atitude passiva, de resignação do aluno diante da obrigatoriedade de entregar o TCC, tem gerado acomodação, indiferença diante dos problemas socioculturais que porventura tenha detectado, ou seja, também as questões éticas ficam à margem desse processo, o que tem revelado, também, uma desvinculação de toda teoria “acumulada” com os desafios da prática profissional.

Em decorrência, o papel do TCC fica reduzido a “mais um trabalho acadêmico” a ser apresentado, desconectado do desenvolvimento curricular, quase um apêndice indesejável no curso.

Por outro lado, quando trabalhamos com um conceito ampliado de formação, mesmo que a organização curricular ainda mantenha o momento de elaboração do TCC e as disciplinas de suporte ao final do curso, como a ênfase maior é com **a construção do conhecimento**, pode-se trabalhar com o aluno uma nova postura frente ao trabalho a ser realizado, que incentive o aluno a conhecer, compreender, analisar novos problemas, com envolvimento e compreensão gradual da importância social do conhecimento.

Nesse sentido, tem havido uma preocupação também em distribuir as disciplinas de apoio à elaboração do TCC ao longo do curso, para que se estabeleça um processo de iniciação à pesquisa, que culmina com o TCC no período final, o que incentiva também o comprometimento e o envol-

vimento do aluno com as atividades relacionadas ao TCC.

Isso tem propiciado nova atitude do aluno, no sentido do compromisso social de buscar alternativas para os problemas levantados em sua pesquisa para o TCC; nota-se também maior envolvimento com os problemas vivenciados nos campos de estágio e/ou nos diferentes contextos extramuros da Universidade que são objetos de estudo para o trabalho final. Na verdade, as questões éticas começam a ser vistas **como parte** de todo o processo.

Assim, o papel do TCC ganha novos contornos, como parte de um projeto de formação que contempla o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, tendo como principais objetivos:

- **desenvolver atividades de ensino com pesquisa na Graduação;**
- **articular os conhecimentos específicos da área de formação com os das áreas afins, promovendo a interdisciplinaridade;**
- **possibilitar maior articulação do ensino com a pesquisa e a extensão;**
- **ampliar a dimensão da docência por meio da orientação temática e/ou metodológica⁷ do TCC;**
- **possibilitar que alunos e professores compartilhem um processo de produção do conhecimento que toma o curso como referência.**

Dessa compreensão dos objetivos e do papel do TCC na Graduação decorre a

⁷ Devemos esclarecer que as estruturas de apoio à elaboração do TCC são diversas, a critério das Faculdades/Cursos; encontramos disciplinas diretamente ligadas à orientação metodológica do TCC, alocadas no mesmo período de sua elaboração, a exemplo das disciplinas Metodologia do Trabalho Científico ou Metodologia da Pesquisa, que atuam em parceria com o orientador temático do TCC. Em outros casos, o orientador temático se encarrega de também orientar questões teórico-metodológicas e técnicas. Encontramos, ainda, propostas de orientação colegiada ao aluno, quando equipes de orientadores, independentemente de disciplinas, formam núcleo de apoio à orientação do TCC. Embora sejam estruturas diferenciadas, em todas elas se ampliam, a nosso ver, as dimensões da docência.

necessidade de compreensão do *lugar* do aluno em todo o processo: este deve assumir o *lugar de sujeito* e como tal, entrar em contato com a complexidade dos conhecimentos de sua área e das áreas afins, elaborando, no processo que culmina com o TCC, a síntese possível nesse momento de sua formação.

Dessa compreensão decorre também a necessidade de repensarmos a avaliação do TCC, na perspectiva da avaliação processual/formativa, a fim de incluirmos no processo de avaliação elementos que nos auxiliem a implementar, no cotidiano da prática pedagógica, os princípios dessa visão ampliada de formação na Graduação.

2.2. Mas afinal, de que avaliação processual e formativa do TCC estamos falando?

Não é nossa intenção discutir/levantar o “estado da arte” na questão da avaliação processual, nem teorizar sobre o tema, uma vez que autores importantes no cenário da educação brasileira - Cunha, Demo, Depresbiteris, Saul, Masetto, Luckesi, entre outros - têm pesquisado e problematizado a questão e nos instigado/provocado a aprofundar as reflexões sobre nossas “práticas avaliativas de cada dia”.

Buscaremos pontuar algumas características da avaliação processual e emancipatória, que tem orientado nossa prática pedagógica quanto à avaliação do TCC.

Uma primeira constatação que podemos extrair dessa prática é que esse componente curricular, pela sua própria natureza, vem nos desafiando permanentemente a encontrar alternativas e novas estratégias para “atribuir valor” aos Trabalhos de Conclusão de Curso e à construção desse trabalho acadêmico pelo aluno.

Desafio, sim, porque a cultura avaliativa que temos vivenciado tem uma longa tradição de classificação, de verificação do desempenho, muitas vezes tomando a “medida” como sinônimo de avaliação e, mais que isso, como única possibilidade de avaliação. Não é por acaso que, historicamente, muitos modelos contemporâneos de avaliação construíram instrumentos-padrão para provas, testes, escalas, classificação, padrões de rendimento, checklists, como Saul bem sintetizou quando tratou das diferentes abordagens de avaliação da aprendizagem⁸.

Nesse sentido, a avaliação somativa, que atribui valores (geralmente numéricos) a partir de padrões quantificáveis de rendimentos médios, uniformes, aceitáveis para uma classe ou grupo de alunos, há muito não se coaduna com a avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a exemplo dos trabalhos monográficos, elaborados a partir de temas escolhidos livremente pelos alunos, temas tão diversificados, com tantas possibilidades de coleta e análise de dados, às vezes temas únicos, inéditos, que qualquer tentativa de padronização ou classificação escapa, na prática, à avaliação tradicional.

Evidentemente, a presença/ausência de requisitos básicos para elaboração do TCC, seja qual for a modalidade de trabalho definida no Projeto Pedagógico dos cursos de Graduação, tem sido o ponto de partida para se caminhar na direção de uma avaliação processual e formativa, que possa integrar pelo menos três dimensões:

1. a do plano de elaboração, que possibilita ao aluno desenvolver e atingir os objetivos propostos para o TCC (aprender a fazer);
2. a do plano da participação, do seu envolvimento e comprometimento no processo e do seu esforço para superar

⁸ Ver Ana Maria Saul, *Avaliação Emancipatória*, 25-51.

seus limites, (aprender a ser e a conviver); e, sobretudo,

3. a do plano de conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem e produção de conhecimento que protagoniza ao elaborar seu TCC⁹ (aprender a aprender).

Nesse sentido, quando falamos de construir uma **base de referência** para a avaliação processual/formativa do TCC, queremos dizer que a integração dessas três dimensões pode vir a constituir numa nova proposta para se avaliar o TCC na Graduação.

Assim, no plano do desenvolvimento, ou seja, no que se refere aos procedimentos e técnicas para elaboração do TCC, há considerável número de publicações na área da Metodologia do Trabalho Científico e Metodologia da Pesquisa que tem subsidiado e orientado alunos e docentes na organização do TCC. Portanto, essa não é a questão central ou a mais difícil a ser enfrentada.

Ainda no plano do desenvolvimento do TCC, encontramos também muitos subsídios teórico-metodológicos nas áreas específicas, que permitem ao aluno ter acesso às informações e abordar com segurança os conteúdos a serem trabalhados e suas relações com a área de conhecimento e o contexto sociocultural mais amplo. De fato, as maiores dificuldades se encontram no estabelecimento de uma **base de referência** para avaliarmos a **trajetória** do aluno durante seu processo de elaboração do TCC.

Ao contrário dos critérios relativamente estáveis para avaliação dos aspectos técnicos e normativos que podem orientar a pesquisa na graduação, na avaliação processual do TCC os quadros referenciais devem (ou deveriam)

ser mais flexíveis/instáveis, já que os avanços e dificuldades inerentes ao processo estão fortemente ligados ao tema e à trajetória individual de cada aluno ou grupo.

No entanto, assim como a rigidez e a uniformização na avaliação não cabem, a flexibilização não significa um “laissez faire” inconseqüente, ao contrário, significa estabelecer como parâmetro a possibilidade de múltiplas perspectivas de análise para se avaliar um processo em si complexo. Trata-se de articular:

1. o plano da elaboração, que demanda procedimentos lógicos, teóricos e metodológicos específicos de cada área;
2. o plano da participação, que envolve as atitudes e valores do aluno que influenciam (interferem) o desenvolvimento do TCC;
3. e o plano do conhecimento que o aluno tem do seu próprio processo de aprendizagem, seu “método de estudo” (metacognição/meta-avaliação).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a participação consciente do aluno durante todo o processo de elaboração do TCC, para que ele possa, gradativamente, compreender seu próprio processo de aprendizagem e produção do conhecimento, que envolve, de início, perceber suas dificuldades, sua capacidade de analisar os materiais que coletou e de que dispõe para elaborar seu trabalho, ter maior consciência de suas possibilidades, ou seja, compreender seu próprio “jeito de estudar”; isso já seria caminhar na direção de um exercício de metacognição, de auto-avaliação e de auto-responsabilização pelo seu processo de elaboração do TCC.

⁹ A integração dessas dimensões na avaliação formativa também tem sido considerada, na literatura educacional brasileira, sob os conceitos de metacognição / meta-avaliação.

A avaliação processual também nos dá condições de mostrar ao aluno que os conteúdos a serem pesquisados estão relacionados a cada item do seu projeto de TCC, que esse projeto tem uma temática que não foi selecionada “ao acaso”, nem está “solta” no curso, temática essa que, por sua vez, se relaciona com o contexto mais amplo do curso como um todo e com a sua formação profissional.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, essa avaliação processual do TCC também se torna um grande desafio para os docentes, porque requer um grau diferenciado de envolvimento em sua relação com o trabalho dos alunos, que permita incorporar na avaliação aspectos qualitativos dessa trajetória. Assim, coloca-se a questão: como orientar e como trabalhar com critérios flexíveis, múltiplos e contextualizados aluno a aluno?

2.3 Orientação Temática e/ou metodológica do TCC: que espaço é esse?

“Orientar o aluno na elaboração do TCC é, também, sempre avaliar”.

Essa afirmação pode ser polêmica; no entanto, se considerarmos orientador e orientando como sujeitos da mesma história/ aventura de produção do conhecimento, e quisermos trabalhar na direção da avaliação processual do TCC, é necessário compreender esse espaço, suas características e como a avaliação perpassa todas as dimensões da orientação.

Que espaço é esse? A nosso ver é um espaço complexo, que comporta múltiplas dimensões, que se integram, que tem algumas características em comum, porém sem “fronteiras rígidas” e que se constrói com nosso fazer pedagógico cotidiano. No entanto, partindo de nossa prática pedagógica,

podemos, hoje, atribuir algumas características a esse espaço pedagógico:

- **é um espaço de intermediação do conhecimento;**
- **é um espaço de construção de conhecimento;**
- **é um espaço de reflexão sobre o conhecimento;**
- **é espaço de comprometimento ético;**
- **é um espaço de auto-conhecimento sobre o processo de conhecer.**

Portanto, esse não é um “espaço vazio”, com carga horária a ser preenchida a qualquer custo, não é espaço transitório ou mera “passagem” do aluno, também não é espaço de aconselhamento ou de “conversa à toa”. Não é espaço de tutela ou protecionismo de qualquer espécie.

Como **espaço de intermediação** do conhecimento promove (ou deveria promover) um diálogo permanente com os conceitos, teorias, práticas da área específica, possibilitando ao aluno sua organização, reorganização e reconstrução, ou seja, um espaço onde a fundamentação epistemológica, a compreensão dos paradigmas científicos que são orientadores da área de formação, permita superar modismos ou tratamento superficial e fragmentado das teorias e/ou autores que serão objeto de estudo para elaboração do TCC. É um espaço de reconhecimento, compreensão e interpretação das terminologias, metodologias, teorias da área específica, sempre com grau de aprofundamento adequado à Graduação¹⁰.

Portanto, é nesse espaço que poderemos trabalhar as questões da teoria do Conhecimento - relação sujeito-objeto no

¹⁰ Sobre essa questão ver artigo de Paulo M. G. Pozzebon. Projeto de Pesquisa para o TCC. *Revista Série Acadêmica*. PUC-Campinas, n. 19, jan./dez. 2005, 53-62.

processo do conhecimento, questões relacionadas à objetividade e neutralidade da Ciência, questões do Método, entre outras.

Outro aspecto importante a se destacar nesse espaço de intermediação que a orientação do TCC propicia é que, por meio da fundamentação epistemológica, poderemos caminhar para a interdisciplinaridade, ou seja, para uma maior integração entre as disciplinas que se envolvem com o TCC; nessa nossa perspectiva, a interdisciplinaridade não é uma técnica de operacionalização do currículo, que “junta” disciplinas, estágio, TCC. Ao contrário, é o conceito que orienta e favorece a interação dos saberes que estão sendo produzidos nesses componentes curriculares que, no geral, estão acontecendo no mesmo momento do desenvolvimento curricular, ou seja, ao final da graduação.

Como **espaço de construção** do conhecimento, a orientação do TCC tem-se revelado um espaço favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, em parte pela própria relação professor-aluno ser diferenciada, se comparada aos espaços disciplinares propriamente ditos; geralmente, temos de 6 a 12 orientandos para cada docente, o que permite um contato acadêmico-pedagógico mais sistemático e, de certa forma, mais “personalizado”, quando se trata do acompanhamento “passo a passo” da trajetória do aluno.

À medida que o aluno pesquisa, questiona, revê práticas e conceitos vai em busca da instrumentação científica disponível e traz para o espaço da orientação suas dúvidas e propostas para solucionar os problemas encontrados, vai também se assumindo como sujeito do processo de elaboração do TCC, capaz de construir explicações para os problemas de sua área específica, suscitados em seu percurso de formação.

Esse aspecto da construção do saber deve ser valorizado não só no decorrer da

elaboração do TCC, mas durante toda a Graduação; nossa prática tem mostrado que quanto mais o aluno tem consciência de que está construindo um saber e não apenas “cumprindo uma exigência curricular”, mais ele se envolve no processo de elaboração, mais se empenha na coleta dos dados necessários ao desenvolvimento do seu projeto e mais participa na busca de alternativas para sua futura prática profissional.

Como decorrência, esse envolvimento propicia uma abertura para a análise crítica dos resultados alcançados, favorecendo a revisão/reorganização dos pontos frágeis detectados na avaliação.

Assim, a orientação é também **espaço de reflexão** sobre a natureza das idéias e dos conceitos, sobre os dados empíricos que são significativos para o tema que está sendo pesquisado e, sobretudo, do reconhecimento e da inter-relação dos conceitos e da base empírica com possíveis alternativas/soluções para os problemas que suscitaram a escolha do tema.

O **espaço de reflexão** é também o espaço da **crítica**, entendida aqui como análise, como capacidade de questionamento argumentado e sistemático das teorias, das idéias com as quais se lida no momento de elaboração do TCC. No entanto, a crítica como questionamento sistemático

“supõe sempre elaboração acurada, construção e reconstrução de conceitos, de teorias e práticas, colaboração alternativa persistente, envolvimento concreto e, por fim, a respectiva prática. Faz parte da sistematicidade o esforço comprometido de argumentação, no sentido preciso de aduzir as melhores razões possíveis para discordar. Quer dizer, a discordância não pode provir apenas da ideologia contrária, ou do desconhecimento da causa, ou da fidelidade grupal. Para divergir do

*conhecimento é mister conhecimento*¹¹.

Cabe lembrar que, frequentemente, temos encontrado o sentido de crítico como sendo o profissional que tem uma teoria ou uma prática “verdadeira”, que se contrapõe a uma “falsa teoria” ou a uma “falsa prática”, o que leva a uma radicalização da contraposição verdadeiro/falso, com relação à construção do conhecimento.

No entanto, a formação profissional em qualquer área do conhecimento, a nosso ver, deveria ser capaz de discutir com o aluno e auxiliá-lo a compreender que a crítica não se apresenta como conjunto de conteúdos verdadeiros/falsos, mas a crítica

*“é uma forma de trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento ou por esse discurso”*¹².

Nesse sentido, ao compreendermos e explicitarmos esse conteúdo, poderemos perceber se tem um caráter ideológico, se é pertinente, se é capaz de nos levar à reflexão, à reinterpretação, abrindo novos caminhos para a análise e compreensão da realidade.

Nessa perspectiva, a capacidade de reflexão, de crítica não se “adquire” de repente, não ocorre de um momento para outro, ao contrário, resulta de um processo de amadurecimento que deve vir ocorrendo ao longo da graduação, um processo de estudo, de disciplina intelectual, de esforço do aluno para se apropriar dos conhecimentos

específicos de sua área de formação, compreendê-los, interpretá-los, organizá-los e sintetizá-los a partir de sua experiência pessoal, portanto, própria de cada aluno. Como destaca Freire, é necessário, para dar sentido a esse esforço, que o aluno tenha clareza de que

*“estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”*¹³.

Portanto, o desenvolvimento da criticidade se dá no cotidiano, envolvendo tanto professores quanto alunos no desenvolvimento de um pensar crítico, o que, é claro, não se esgota na Graduação ou no período de elaboração do TCC.

Nesse sentido, sendo o **espaço de reflexão** o espaço de construção da crítica e da busca de alternativas/soluções para os problemas que estão sendo investigados, a **decisão**, a **opção** pelas alternativas mais viáveis **deve ser do aluno**, se buscamos que no processo de elaboração do TCC se dê continuidade e se amplie a construção de sua autonomia intelectual.

Como **espaço de comprometimento ético**, a orientação do TCC vai lidar com as atitudes e valores presentes durante todo o processo, considerando as questões éticas **como parte** dos processos do conhecer; assim, atitudes de respeito frente aos valores presentes no contexto social mais amplo (comunidade local, grupos sociais, instituições, escolas, etc.), atitudes de troca e acolhimento de saberes não institucionalizados, possibilitam compreender a função social do conhecimento e, sobretudo, ajudam a dar um sentido para possíveis práticas/intervenções

¹¹ Pedro Demo. **Pesquisa e construção de conhecimento**, 24.

¹² M. S. Chauí. O papel da Filosofia na Universidade, **Cadernos SEAF**, n. 1, s/d.

¹³ Paulo Freire. Considerações em torno do ato de estudar.

que venham a ser desencadeadas a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida para o TCC.

Discutindo o papel do professor-orientador, Moran destaca que o orientador ético

“ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção do ‘mosaico’ sensorial-intelectual-emocional-ético de cada aluno. Este vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, idéias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns, como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal”¹⁴.

Como **espaço de autoconhecimento** sobre o processo de conhecer, ambos, professor e aluno, têm um papel importante nesse processo de aprender a aprender.

Como um dos pressupostos da avaliação processual é a própria reflexão do aluno sobre o seu método de estudo (processo de aprendizagem) o espaço da orientação do TCC permite que o aluno desenvolva sua capacidade de auto-avaliação, sem que essa se configure em autoprotecionismo, justificativas ou autodefesa frente aos limites e dificuldades; ao contrário, o que se pretende nesse espaço é justamente dar um outro caráter à auto-avaliação, que leve à dupla auto-responsabilização: pelo processo de aprendizagem e pelo processo de elaboração do TCC.

Para tanto, é indispensável o envolvimento do professor na construção dessa relação dialógica, como “promotor de processos construtivos de conhecimento dos

alunos”¹⁵, valorizando o esforço de cada um para se auto-avaliar e, ainda que identifique limites nesse processo, transformar esse momento avaliativo como promoção e não punição.

Como se pode constatar, o espaço da orientação metodológica e/ou temática do TCC requer uma organização sistemática para acompanhamento do aluno, que permita ao professor estabelecer a “tendência evolutiva” das elaborações do aluno, ao mesmo tempo dando um caráter profissional a esse espaço, que é também um espaço de transição para a vida profissional; assim, organização do tempo, pontualidade na hora marcada para a orientação, objetividade nas discussões, pertinência dos assuntos tratados, são elementos que certamente poderão fazer avançar o processo, qualificando tanto a orientação quanto o seu resultado, o próprio TCC.

Esse espaço qualificado permite ainda a **recuperação** durante o processo, quer seja referente aos conteúdos específicos da área de formação, quer seja referente à organização e apresentação do material que compõe o TCC, ao cumprimento das normas da ABNT, atendimento ao cronograma e outros requisitos específicos de cada área de conhecimento ou curso de Graduação.

2.4 Construindo o conceito de acompanhamento dialogado

O espaço da orientação é o espaço do **acompanhamento dialogado**, conceito que temos buscado formular a partir dos princípios da avaliação emancipatória, processual e formativa, que permita a professor e aluno trabalharem com o conhecimento **que já foi produzido na área**, com o conhecimento **que está sendo produzido nesse espaço**, com o

¹⁴ José M. Moran. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**, 31.

¹⁵ Ver Pedro Demo, op. cit. 100.

conhecimento **que poderá vir a ser produzido**, como inovação, nesse espaço.

O **acompanhamento dialogado**, como parte integrante do espaço de orientação, se constitui num **partilhamento** de idéias e informações entre alunos e professores, sem que se configurem imposições (doutrinárias e/ou ideológicas) de qualquer natureza, e o aluno possa ter autonomia para decidir que encaminhamento dar ao seu TCC.

Na elaboração desse nosso conceito recuperamos a idéia de **contrato acadêmico** na relação professor-aluno, buscando trazer para o espaço de orientação do TCC três momentos muito significativos para o processo:

1. o momento da explicitação das expectativas do professor e do aluno quanto à orientação;
2. o momento do estabelecimento dos procedimentos a serem desenvolvidos nesse espaço, e do comprometimento mútuo com o que se vier a

estabelecer para qualificar cada vez mais o processo de construção do TCC;

3. o momento de esclarecimentos dos critérios de avaliação em todas as etapas de elaboração do TCC, garantindo-se a transparência no processo avaliativo.

*Como estratégia para operacionalização do **acompanhamento dialogado**, temos implementado há vários anos o que denominamos de Ficha de Acompanhamento e Avaliação do TCC, em que são registrados, semanal ou quinzenalmente, todos os assuntos tratados na orientação, bem como os encaminhamentos e as tarefas previstas no cronograma de trabalho proposto.*

É um recurso simples, conforme modelo a seguir, mas que permite recuperar, a qualquer momento, a trajetória do desenvolvimento do trabalho, trazendo elementos importantes para avaliarmos a participação e o envolvimento do aluno na elaboração do TCC.

Ficha de Acompanhamento e Avaliação do TCC		
Nome do Aluno:		
Orientador temático:		
Orientador Metodológico:		
Co-orientador:		
Tema do TCC:		
E-mail do aluno:		
Data:	Assunto tratado / orientações	Assinatura do Aluno

A participação do aluno, em termos de frequência às orientações, é muito importante para se estabelecer um diálogo aberto, por meio do qual se valorizem os avanços no desenvolvimento do TCC, mas também se

coloquem as dificuldades e se discuta as melhores formas de superá-las.

A utilização dessa Ficha de Acompanhamento e Avaliação tem mostrado que, para além do “controle” das atividades

do aluno, as duas partes envolvidas no processo, orientador e orientando, vão se reciclando à medida que o próprio trabalho de pesquisa se desenvolve; com essa nova vivência da avaliação processual, podemos, hoje, afirmar que há um indiscutível crescimento qualitativo do trabalho que está sendo desenvolvido, bem como uma nova atitude com relação à participação do aluno na avaliação.

Assim, outro aspecto importante do **acompanhamento dialogado** se refere à discussão dos itens que constam na proposta de avaliação, apresentados desde o início do processo a todos os alunos e discutidos, individualmente, no espaço da orientação; isso contribui para maior clareza do que seja a avaliação processual desse processo de produção de conhecimento e suas diferenças com relação à avaliação tradicional/somativa.

Enfim, o espaço da orientação é o lugar onde essas dimensões se entrecruzam, é um espaço de aprendizagem, para alunos e professores, espaço onde ambos desenvolvem novas competências e habilidades, tanto em relação à atualização/revisão/produção do conhecimento, quanto em relação à função formativa e ética da avaliação; portanto, é necessário que professores e alunos tenham consciência do significado desse espaço pedagógico que, na sua complexidade, articula intermediação e construção do conhecimento, reflexão e comprometimento ético com os resultados do TCC, na perspectiva da avaliação processual/formativa.

3. Construindo uma base de referência para avaliação processual do TCC

Partindo do nosso conceito de **acompanhamento dialogado** e considerando

o espaço da orientação como espaço de avaliação de todo o processo, temos buscado organizar uma **base de referência** para avaliar o TCC, que articule a avaliação temática e/ou a avaliação metodológica com a avaliação do processo do aluno.

É preciso registrar que, como todo quadro de referência, esse não tem condições de dar conta dos múltiplos aspectos da avaliação processual, e não se pretende aqui considerá-lo “imutável”, rígido, “uniformizável” para qualquer situação.

No entanto, é necessário construirmos uma base de referência de relativa estabilidade, para podermos “atribuir valor” ao TCC, considerando também os processos e avanços de cada aluno. Dessa forma, a partir de uma base de referência que já vínhamos trabalhando na Graduação¹⁶, temos, gradativamente, ampliado os indicadores que podem contemplar as 3 dimensões da avaliação processual; é preciso registrar que, diante das especificidades de cada área, de cada TCC e de cada aluno, trabalharemos com parte desses indicadores, ou *seja, aqueles que forem pertinentes a cada modalidade de TCC que estiver sendo elaborada*.¹⁷

Assim, este é um quadro de referência amplo, construído levando-se em conta quatro grandes fases de desenvolvimento do TCC - planejamento, desenvolvimento, conclusão e apresentação - com sub-divisões que, a nosso ver, atendem etapas já delineadas na literatura de Metodologia da Pesquisa normalmente utilizada nos meios universitários.

Esses marcos não se constituem em etapas segmentadas do processo, são momentos do processo de elaboração do TCC que têm uma dinâmica própria, uma

¹⁶ Ver Pádua e Palm, op. Cit. A ampliação dos indicadores contou com as sugestões dos docentes que participaram de oficina ministrada no Programa Permanente de Capacitação Pedagógica – PUC-Campinas/2006.

¹⁷ Lembramos que muitos cursos já vêm construindo um processo de elaboração do TCC antes do período final do curso, de tal forma que o Projeto para o TCC é desenvolvido em um período e o seu Desenvolvimento, ou a pesquisa propriamente dita, em outro; tal distribuição na grade curricular, não invalida nossa proposta, mantendo-se a avaliação processual em cada fase prevista; sobre diferentes modalidades de TCC ver: E.M.M.Pádua, **Metodologia da Pesquisa**, 50.

articulação interna e uma troca permanente entre eles, tendo como referencial os objetivos do projeto delineado e, muitas vezes, as

necessidades de reorganização, revisão, reconstrução, frente à realidade ou frente aos dados e informações coletados.

Tabela 1 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Planejamento.

	Avaliação temática / metodológica do TCC Alguns indicadores	Avaliação do processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de Planejamento	<p style="text-align: center;">ETAPA I - PROJETO</p> <p>1. Seleção do Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se o tema escolhido é relevante (original, criativo) para a formação profissional; ▪ se o tema é relevante para a área de educação / formação; ▪ se há possibilidade de execução na Graduação. <p>2. Formulação do problema e levantamento de hipóteses:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ descreve corretamente o problema a ser pesquisado; ▪ contextualiza o problema a ser pesquisado; ▪ elabora levantamento das hipóteses que podem levar à solução do problema; ▪ consegue estabelecer as variáveis, propriedades e/ou características que envolvem o problema levantado; ▪ associa o tema a ser desenvolvido no TCC com as possibilidades de resolução de problemas presentes no estágio, quando for o caso; ▪ empenha-se no levantamento da bibliografia inicial; ▪ indica os recursos metodológicos e/ou estratégias que deverão ser utilizados para a coleta de dados; ▪ mostra compreensão do que representam os objetivos ou hipóteses do projeto, em termos de métodos a serem utilizados para alcançá-los. 	<p style="text-align: center;">ETAPA I - PROJETO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comparece regularmente à orientação; ▪ revela iniciativa e autonomia na busca de seu tema de pesquisa; ▪ mostra capacidade de sintetizar as leituras para a correta identificação e definição do problema; ▪ dispõe-se a buscar informações sobre o tema escolhido, em qualquer dos meios em que esteja armazenado; ▪ seleciona, prepara e utiliza o material necessário à elaboração do projeto, mostrando independência com relação ao orientador; ▪ compreende a importância da elaboração de um cronograma individual nessa etapa do projeto (faz plano individual de trabalho); ▪ avalia o cumprimento de seu cronograma individual de atividades, redirecionando ações, quando for o caso; ▪ mostra disponibilidade para recuperar conteúdos e habilidades adquiridas ao longo do curso; ▪ mostra desenvoltura na busca de informações que acrescentem conhecimento e que, de certa forma, favoreçam atingir os objetivos propostos; ▪ sua produção escrita revela crescimento no processo de elaboração do projeto; ▪ avalia seu desempenho na apresentação oral do projeto, quando for o caso; ▪ contribui com críticas pertinentes para a melhoria do seu projeto e dos colegas; ▪ atende o cronograma de entrega do Projeto.

Tabela 2 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Desenvolvimento.

	Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores	Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de Desenvolvimento	<p style="text-align: center;">ETAPA II - COLETA DE DADOS ETAPA III - ANÁLISE DOS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elabora e descreve corretamente os instrumentos para realizar a coleta de dados, focada nos objetivos da pesquisa; ▪ verifica se a pesquisa bibliográfica tem como referência o projeto - não extrapola o contexto; ▪ analisa se a pesquisa é atualizada, de acordo com o desenvolvimento científico da área; ▪ completa adequadamente a bibliografia inicial; ▪ organiza e registra corretamente as fontes pesquisadas; ▪ organiza as informações coletadas de acordo com os objetivos do projeto (correlação com os conteúdos teóricos); ▪ analisa criticamente o material coletado, interpretando e relacionando os dados, tendo como referencial o projeto; ▪ mostra rigor científico na coleta e análise dos dados; ▪ relaciona os dados coletados com o referencial teórico do tema (vê a importância das referências teóricas para discussão dos dados); ▪ trabalha o material coletado a fim de evitar que o trabalho monográfico seja simples compilação de textos; ▪ cria novas formas de apresentação dos dados coletados; ▪ verifica se a metodologia aplicada está sendo desenvolvida satisfatoriamente; ▪ analisa se consegue correlacionar os resultados obtidos com a proposta do projeto. 	<p style="text-align: center;">ETAPA II - COLETA DE DADOS ETAPA III - ANÁLISE DOS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ elabora e justifica mudanças no projeto, quando necessário; ▪ participa ao orientador as situações em que encontra dificuldades, reconhecendo e trabalhando suas capacidades e limitações; ▪ efetua modificações em resposta à orientação, ampliando a busca bibliográfica; ▪ apresenta e discute com o orientador os recursos metodológicos, fichamentos ou outros materiais solicitados, à medida em que desenvolve a coleta de dados; ▪ é capaz de direcionar seu trabalho para a constante operacionalização do processo, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento do TCC; ▪ mostra capacidade de reorganizar e reelaborar conhecimentos (busca construir conhecimentos e não somente reproduzi-los); ▪ mostra empenho na descoberta de soluções para o problema levantado; ▪ revela capacidade de organização, persistência e aprimoramento nos registros das fontes consultadas/pesquisadas; ▪ revela capacidade de análise, crítica e correlação com os conteúdos teóricos; ▪ consegue visualizar a possibilidade de e/ou elaborar novo conhecimento a partir da análise dos dados; ▪ mostra respeito, na análise dos dados, frente aos diferentes valores presentes no contexto social mais amplo; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação, respeitando o cronograma proposto.

Tabela 3 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Conclusão.

	<p align="center">Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores</p>	<p align="center">Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores</p>
<p>Fase de Conclusão</p>	<p align="center">ETAPA IV - A ELABORAÇÃO ESCRITA</p> <p>1. Estrutura definitiva do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reelabora o plano de assunto, com base nos dados coletados, quando necessário. <p>2. Dados Coletados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apresenta redação logicamente organizada em três partes: ▪ introdução: elabora de acordo com os requisitos da metodologia científica; ▪ desenvolvimento: revela raciocínio; demonstra sem extrapolar do conceito; há relação entre a lógica da investigação e a usada no tratamento escrito do problema; há utilização adequada dos recursos ilustrativos (figuras, fotos, tabelas, gráficos, etc.) e apresenta documentação das fontes; linguagem correta e objetiva; ▪ conclusão: não extrapola o contexto; é apresentada sinteticamente ao final do trabalho; há relação entre a(s) hipótese(s) e a conclusão; quando for o caso, aponta diretrizes para continuidade da pesquisa. <p>3. Métodos e Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ revela clareza dos pressupostos teórico-metodológicos e ético-filosóficos que norteiam o trabalho; ▪ aborda o problema de acordo com a metodologia específica da área de atuação e os objetivos do projeto. <p>4. Apresentação gráfica do TCC</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ forma gráfica correta, ou, quando for o caso, maquetes, pôsteres, memoriais, portfólios, projeto experimental, etc., de acordo com a modalidade de TCC prevista no Projeto Pedagógico do curso; ▪ observa normas da ABNT para citações e referências bibliográficas; observa correção gramatical; ▪ apresenta bibliografia final atualizada; ▪ apresenta anexos organizados e pertinentes ao tema pesquisado, quando for o caso; ▪ a produção escrita está lógica, fluida, numa seqüência compreensível e clara (coesão e coerência textual); ▪ o texto final é interessante de ler (estilo). 	<p align="center">ETAPA IV - A ELABORAÇÃO ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atende o cronograma de entrega do projeto definitivo; ▪ mostra capacidade para relacionar os dados coletados na elaboração da redação; ▪ atende cronograma de entrega da versão preliminar, quando for o caso; ▪ verifica se a versão preliminar se apresenta organizada; nos casos necessários, mostra-se disposto a rever a redação preliminar para superar as falhas; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação e mostra empenho em construir uma contribuição pessoal sobre o tema estudado; ▪ atende cronograma de entrega da versão definitiva do TCC; ▪ analisa se o aluno reconhece o seu próprio crescimento no processo (auto-avaliação); ▪ analisa se o aluno demonstra crescimento no processo de elaboração do trabalho; ▪ revela crescimento na forma como foi estruturado/organizado todo o material obtido; ▪ analisa se o aluno consegue deixar sua marca pessoal no resultado final do TCC, ou seja, na sua forma de estruturar, escrever, organizar seu trabalho; ▪ analisa se a produção escrita revela crescimento no processo (como um todo) de elaboração do texto final do TCC; ▪ continua comparecendo regularmente à orientação, respeitando o cronograma proposto.

Tabela 4 - Indicadores para avaliação do TCC na Fase de Apresentação/socialização.

	Orientação temática / metodológica do TCC Alguns Indicadores	Avaliação do Processo do aluno na elaboração do TCC Alguns indicadores
Fase de apresentação formal/socialização do TCC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prepara com objetividade a apresentação do tema e do problema pesquisado; ▪ destaca os principais conceitos trabalhados; ▪ expõe com clareza os procedimentos metodológicos para desenvolvimento do TCC; ▪ apresenta argumentos consistentes e fundamentados nas teorias que deram suporte ao desenvolvimento do projeto (consistência teórica adequada para a Graduação); ▪ responde adequadamente às questões ou críticas feitas pela banca. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discute a apresentação do TCC com o orientador; ▪ mostra, na exposição oral, clareza, desenvoltura e domínio do conteúdo trabalhado; ▪ compreende as observações/questões dos participantes da banca final, procurando respondê-las adequadamente; ▪ anota, quando for o caso, sugestões de melhoria do TCC ou para continuidade da pesquisa; ▪ aponta, quando for o caso, estratégias de socialização dos resultados junto às instituições, comunidades, profissionais, entrevistados, etc., que colaboraram com a pesquisa desenvolvida para o TCC; ▪ revela empenho no preparo do material para apresentação final, oral, do TCC para a banca e para o público; ▪ avalia sua concentração e envolvimento nessa produção; ▪ analisa seu desempenho na elaboração do TCC e na socialização (como avalia seu processo e o resultado do processo).

Com relação à socialização dos projetos de TCC, a partir da vivência como orientadora, pudemos perceber que seria importante para alunos e professores um **momento intermediário** no processo, para se falar dos temas desenvolvidos, das metodologias utilizadas e das dificuldades vivenciadas no período.

Como estratégia, temos organizado uma dinâmica de socialização dos projetos, incluída também no processo avaliativo. A intenção fundamental tem sido criar um espaço para o aluno avaliar o próprio processo de elaboração do Projeto do TCC, a partir dos seguintes objetivos:

- socializar os temas que estão sendo pesquisados;
- trocar experiências sobre as metodologias e técnicas de coleta de dados que estão sendo previstas, bem como ampliar o rol de referências bibliográficas;
- expressar dificuldades quanto ao projeto, redação, pesquisa de campo, outras.

Como sugestão, propomos, para essa atividade de socialização, convidar todos os

professores do curso, mesmo aqueles que não estão participando da orientação do TCC; tem sido escolhido o **momento de entrega** do projeto do TCC (final da Etapa I) e adotados os seguintes procedimentos:

- apresentação oral a partir de um roteiro previamente preparado (a ser entregue posteriormente ao orientador), que contemple:
 - qual o tema e o problema que estão sendo pesquisados, qual a forma de desenvolvimento prevista para a pesquisa e os resultados parciais, quando houver;
 - quais dificuldades que se têm encontrado: limites pessoais, limites institucionais, limites da orientação temática e/ou metodológica;
 - quais avanços se identificam no processo.

Incluir essa estratégia no processo avaliativo deve ficar a critério de cada curso. No entanto, cabe registrar que, na nossa experiência, os resultados desse espaço intermediário de socialização têm sido avaliados como muito positivos: os alunos e os professores têm trocado bibliografias, surgem sugestões para ampliação dos projetos, para entrevistas com profissionais, enfim, tem se tornado também um espaço de incentivo à integração e solidariedade entre os envolvidos, espaço coletivo que complementa o espaço da orientação individual.

Finalmente, é importante considerarmos que a avaliação processual é parte de um projeto para o TCC em cada curso de graduação, e que a implementação dessa dimensão do Projeto¹⁸ requer uma estratégia

específica para sua viabilização, adequada ao momento do processo de desenvolvimento curricular em cada curso.

No entanto, algumas necessidades mais gerais podem ser indicadas, a partir das quais diferentes estratégias podem ser desenvolvidas:

- é necessário um “acordo comum” entre os participantes do Projeto, para que haja disponibilidade e motivação para envolvimento em um novo processo de aprendizagem, ou seja, um processo em que alunos e professores se coloquem como aprendizes da avaliação processual;
- é necessário que, a partir desses indicadores da avaliação do processo do aluno, se construam outros adequados e pertinentes a cada curso e a cada modalidade de TCC e que, ao mesmo tempo, esses critérios sejam socializados, garantindo transparência ao processo avaliativo;
- é necessário que os indicadores que apontamos para avaliação do processo do aluno sejam **gradativamente** introduzidos, a fim de que alunos e professores possam refletir sobre a nova prática e sobre o significado da metacognição e da meta-avaliação para os processos de aprendizagem;
- é necessário compreender o **acompanhamento dialogado** como um conceito em construção, que possibilita uma prática pedagógica inovadora, que vai (re)alimentando e (re)vitalizando o conceito, impedindo que se cristalice, que se torne um mero “slogan” ou que venha a se constituir

¹⁸ Ver dimensões do Projeto de TCC in EMM de Pádua. TCC: elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento curricular. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n. 19, jan/dez. 2005, 31-52

“receita” para a orientação temática e/ou metodológica do TCC;

- é necessário, sobretudo, acompanhar e avaliar permanentemente o processo como um todo, no sentido de contribuir para sua qualificação, sempre garantindo-se ampla participação dos envolvidos com o Projeto do TCC em cada Curso.

Considerações finais

A temática da avaliação é, e continuará sendo, constante desafio para a prática pedagógica do docente.

A avaliação somativa, ainda, de modo geral, preponderante na Graduação, pode ser pertinente em algumas situações de aprendizagem, mas somente ela não dá conta de avaliar o conjunto de habilidades, competências, atitudes e valores, em especial no que se refere ao TCC.

Assim, a avaliação processual/formativa é a que, a nosso ver, tem condições de atender, no sentido amplo, aos princípios orientadores dos quatro pilares da educação e, no âmbito interno da PUC-Campinas, às diretrizes institucionais da avaliação processual do TCC.

A proposta de avaliação processual do TCC que vimos construindo tem por objetivo se constituir como uma **base de referência** que integre as dimensões da elaboração do TCC, da participação do aluno e de sua conscientização sobre o processo de aprendizagem que vivencia. Como toda referência, é uma proposta aberta, flexível, que poderá ser modificada a partir de cada processo avaliativo específico, mas que atende, a nosso ver, à concepção de educação com a qual vimos trabalhando.

Podemos concluir que a construção de uma **base de referência** para avaliação processual/formativa do TCC, que visa integrar

elementos teórico-metodológicos e elementos pertinentes ao processo do aluno, requer dos participantes nova compreensão do papel do TCC na Graduação e do que se entende por avaliação processual e também nova atitude frente ao processo de avaliação, que só pode ocorrer mediante um **acompanhamento dialogado**.

Para tanto, é necessário que o espaço de orientação temática e/ou metodológica do TCC seja qualificado, e que, na sua complexidade, possa ser um espaço pedagógico de acompanhamento, intermediação e produção do conhecimento, mas, também, um espaço onde a reflexão sobre o processo de conhecer e sobre o que está sendo produzido como conhecimento, possa levar a um comprometimento ético, que expresse os valores institucionais de solidariedade e valorização das pessoas e comunidades com as quais estamos envolvidos.

Referências Bibliográficas

- CHAUI, M. S. O papel da Filosofia na Universidade. **Cadernos SEAF**. n. 1, s/d.
- DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação in **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. S.P.: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2001, 89-102.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento. Metodologia Científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar in **Ação cultural para a Liberdade**, 4ª ed. R.J: Paz e Terra, 1979, 9-12.
- LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, M. (org) **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Campinas, S.P.: Papirus, 1997.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. S.P.: Cortez, 1995.

MORAN, José M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas in **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP.: Papyrus, 2001, 11-65.

MORIN, Edgar. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. S. Paulo: Cortez; Unesco, 2000.

PÁDUA, E.M.M. de Metodologia da Pesquisa. 12ª ed. - Campinas, SP.: Papyrus, 2006.

_____. A contribuição da monografia para a formação em Terapia Ocupacional: tendências temáticas e significado para o desenvolvimento curricular in **Terapia Ocupacional Teoria e Prática**. Campinas, SP.: Papyrus, 2003. 137-154.

_____. **Programa Básico de Metodologia da Pesquisa**. Relatório de Pesquisa. PUC-Campinas: Instituto de Filosofia, 1991.

_____ e Palm R.C.M. A monografia no curso de Terapia Ocupacional: uma experiência que está dando certo. **Revista de Ciências Médicas**. Vol. 9 n. 1, jan/abr/2000, 3-11.

_____. TCC: elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento Curricular in **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. n. 19, jan/dez/2005, 31-52.

POZZEBON, Paulo M. G. Projeto de Pesquisa para o TCC in **Série Acadêmica**. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. n. 19, jan/dez/2005, 53-62.

ROMANOWSKI, J. P. e WACHOWICZ. L. A. Avaliação Formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? in **Processos de Ensinagem na Universidade**. L. G. C. Anastasiou e L.P. Alves (org.) Joinville, SC.: Univille, 2003, 121-139.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed. SP.: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.

SAUL. A. Maria. **Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

“Avaliar, acima de tudo, é cuidar. Quem cuida com zelo, avalia passo a passo, sistematicamente, todo dia, com o objetivo de garantir ao aluno a melhor oportunidade possível”.

Pedro Demo

“A avaliação não é, nem pode ser, apêndice do ensino. É parte integrante do ensino e da aprendizagem. Na medida em que um sujeito aprende simultaneamente avalia, ou seja, discrimina, valoriza, critica, opina, raciocina, fundamenta, decide, julga, argumenta, opta entre o que considera que tem um valor em si e aquilo que carece dele. Esta atividade avaliadora, que se aprende, é parte do processo educativo e, como tal é continuamente formativa”.

Juan M. A. Méndez

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: DESAFIOS DO APRIMORAMENTO ACADÊMICO

Carmen Sílvia Cerri Ventura*

István Dobranszky*

Ivana Goulart*

Lindolfo Alexandre Souza*

Paulo Moacir Godoy Pozzebon*

Ronaldo Luiz Mincato*

Simone Cecília Pelegrini Silva*

Introdução

A Prática de Formação é um projeto inovador, na perspectiva da flexibilização curricular, implantado nos últimos oito anos, que vem despertando, gradualmente, o interesse de outras instituições e, principalmente, obtendo adesão da comunidade interna da PUC-Campinas. Não obstante, ainda é grande a incompreensão de seus objetivos e a desinformação sobre o seu funcionamento.

O Grupo de Trabalho das Práticas de Formação, em atuação no biênio 2006-2007, pretende, com este relato sucinto, socializar informações e convidar a comunidade universitária à discussão dessa importante realização que são as Práticas de Formação.

1. Histórico

O projeto de “Práticas de Formação - Uma contribuição ao Projeto de Formação da PUC-Campinas” surgiu durante o processo de

reestruturação curricular dos cursos de graduação da PUC-Campinas, em 1999, visando atender às exigências propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e pelas ações do MEC/CNE.

Em março de 2000, a Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos criou a Assessoria das Práticas de Formação, cujas funções foram: presidir o Conselho Consultivo; coordenar a implementação do projeto; orientar a implantação dentro da Universidade; organizar o oferecimento das atividades de Práticas de Formação aos acadêmicos; acompanhar a operacionalização junto aos setores; analisar requerimentos; e atuar junto às Diretorias de Unidades e Faculdades.

As Práticas de Formação foram vinculadas à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, e contaram, no início, com a seguinte estrutura: coordenador; conselho consultivo composto por 12 membros representando as unidades acadêmicas, órgãos complementares e as diversas áreas da universidade.

* Integrantes do Grupo de Trabalho Práticas de Formação, em 2006.

Considerando a nova estrutura administrativa da Universidade, atualmente existe a Coordenadoria das Práticas de Formação, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, com uma secretaria de suporte administrativo, que conta com três funcionários de apoio técnico, uma secretaria, e um conselho consultivo constituído por dois representantes de cada Unidade Acadêmica e formado por representantes das diversas instâncias da Universidade: um representante de Centro (Centro de Ciências da Vida - CCV, Centro de Ciências Humanas - CCH, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, Centro de Economia e Administração - CEA, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias - CEATEC e Centro de Linguagem e Comunicação - CLC), da Pastoral Universitária, da Pró-Reitoria de Graduação, do Centro de Cultura e Arte e da Coordenadoria de Atenção à Comunidade Interna.

As atividades de Práticas de Formação foram implantadas, no primeiro semestre de 2000, para os ingressantes dos novos cursos e dos cursos reestruturados: Engenharia Elétrica com Habilitação em Telecomunicações; Artes Visuais com ênfase em Design; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Análise de Sistemas; Química Tecnológica; História; Geografia e Matemática. Na primeira etapa foram privilegiadas atividades de caráter instrumental, como cursos ou oficinas de metodologia do trabalho científico, leitura e produção de textos em língua materna e estrangeira, cursos de língua estrangeira e de informática. Na ocasião, também foi sugerido o oferecimento de atividades que visassem ampliar a formação pessoal, tais como desportivas, culturais e artísticas (oficinas de música, teatro, dança, escultura, gravura, fotografia etc).

Posteriormente, a partir de 2001, à medida que os alunos ingressavam nos cursos da Universidade, houve a necessidade de expandir gradativamente o número de vagas até que se possibilitasse a inclusão de todos os

alunos da PUC-Campinas, o que ocorreu somente em 2004.

As atividades de Práticas de Formação constituem-se em componentes curriculares constantes da grade e se enquadram na categoria de atividades complementares e/ou suplementares, destinadas a proporcionar uma formação cidadã humanística e integral do acadêmico.

As Práticas de Formação têm uma dimensão intersetorial e, do ponto de vista acadêmico-pedagógico, fazem parte da grade curricular de todos os cursos de graduação como componentes que contribuem para a promoção de uma educação mais abrangente, que extrapole os limites da competência técnica, inscrevendo valores éticos, sociais e culturais na vida universitária e na formação dos alunos.

As Práticas de Formação podem assumir a forma de minicursos, oficinas, vivências, atividades de campo, visitas técnicas, seminários e outras. Seu caráter pode ser desportivo, religioso, artístico, cultural, lingüístico e técnico-científico, e são destinadas a apoiar e/ou reforçar o processo de aprendizagem, complementá-lo, aprofundá-lo ou atualizá-lo.

2. Fundamentação

As Práticas de Formação são atividades cumpridas pelos alunos de todos os cursos de graduação da Universidade. Mas qual é o real significado dessas atividades?

Trata-se de atividade pioneira e inédita no Ensino Superior do Brasil, que vem potencializar a formação integral dos alunos, além de constituir oportunidade para aprofundar e/ou complementar as práticas curriculares usuais, buscando transcender aos aspectos disciplinares e potencializar a

formação interdisciplinar e transdisciplinar. Ademais, as Práticas de Formação constituem-se como campo de experimentação, renovação e qualificação das estratégias pedagógicas, com ênfase na extensão universitária enquanto prática social, como constitutiva da formação integral que a Instituição se propõe oferecer.

As Práticas de Formação representam, ainda, uma alternativa de permanente atualização curricular, visto que podem abordar questões emergentes no cenário científico da área ou mesmo no cenário socio-histórico geral.

Tais atividades são cumpridas fora dos turnos da grade curricular regular dos cursos e têm por objetivo possibilitar a vivência acadêmica. Normalmente, os cursos de graduação estão alocados em espaços físicos particulares ao próprio curso, levando os alunos a conviver somente com professores e funcionários que também atuam naquele espaço. As Práticas de Formação, entretanto, possibilitam a convivência em outras áreas de conhecimento da Universidade.

A implantação do projeto de “Práticas de Formação” na Instituição contempla as orientações da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), a “Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI: visão e ação” publicada pela UNESCO em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação.

Esses documentos estimularam uma reflexão a respeito dos currículos adotados para os cursos de graduação das universidades brasileiras. Uma das expectativas geradas foi a mudança de paradigmas, tanto em relação às organizações curriculares como em relação ao processo de aprendizagem. Contribuíram também para um processo de revisão das instituições do ensino superior no que se refere às suas finalidades de propiciar a formação de profissionais cidadãos, eticamente comprometidos com o bem-estar da sociedade.

Na primeira parte da Declaração da UNESCO ao lado mencionada são apresentados dois artigos que abordam as missões e funções da educação superior que merecem ser destacados: a necessidade de preservação, reforço e expansão da missão das universidades, pautada pela educação, formação e realização de pesquisas, e a importância de ser assumida como função das instituições de educação superior, a identificação e o tratamento dos problemas da sociedade de forma a tomar consciência de sua responsabilidade e a atuar na previsão, alerta e prevenção das questões sociais, econômicas, culturais e políticas. Esses artigos remetem à necessidade de a educação estar voltada para a formação de profissionais aptos para atuar de forma responsável na sociedade.

Assim, a PUC-Campinas, ao implantar as Práticas de Formação, assume uma visão mais ampla da formação profissional em um contexto diferenciado de formação, pois possibilita a participação, aquisição e aplicação de conhecimento em distintas áreas do saber. Dessa forma, foi dado um passo essencial para a promoção, no âmbito das práticas acadêmicas, da evolução do conhecimento fragmentado e dissociado da realidade, para o integrado e comprometido com a sociedade.

A LDB trouxe a orientação para a necessidade do ensino superior revisar:

- a. o entendimento sobre a estrutura organizacional e o compromisso da universidade; e
- b. o currículo dos cursos de graduação, a formação profissional dos alunos e a atuação dos docentes.

Desses documentos emergiram duas orientações que salientam a importância e necessidade de mudança de paradigma na formação profissional. São elas:

1. a Universidade que quisesse, de fato, cumprir as suas finalidades precisava,

urgentemente, rever o trabalho que vinha sendo feito e a forma como vinha assumindo seu compromisso, tanto internamente com seus docentes, discentes e funcionários, como externamente, isto é, na sociedade na qual está inserida; e

2. os cursos de graduação deveriam revisar seus currículos, adequando-os às necessidades sociais e ao mercado de trabalho destinado aos profissionais formados, favorecendo a proposição e adoção de novas metodologias, conduzindo o aluno a “aprender a aprender”.

Trindade (1999) enfatiza que a Declaração da UNESCO cumpriu um importante papel, pois auxiliou na promoção de uma concepção estratégica capaz de oferecer alternativas consistentes e viáveis para a nova reforma das instituições de ensino superior latino-americanas na perspectiva do novo século. Já Goergen (2000) admitiu e assumiu a necessidade dessa mudança, entretanto apresentou a seguinte questão: como a universidade irá enfrentar a nova realidade?

Na PUC-Campinas, uma das formas de enfrentar essa necessidade foi a elaboração e a implantação do Projeto das Práticas de Formação.

As Práticas de Formação são fundamentais para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais que, adotando a mudança de paradigmas proposta pela LDB, propuseram uma formação integral para todos os profissionais formados pelas Universidades. Na mesma perspectiva, as Práticas de Formação representam, também, forma bastante versátil e de qualidade assegurada para o cumprimento das Atividades Complementares, componente curricular exigido pelas Diretrizes Curriculares. Com efeito, as Práticas de Formação possibilitam o completo cumprimento dessa exigência nos cursos de graduação da PUC-Campinas.

Santomé (1998) afirma que:

“o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos solidários, responsáveis e democráticos”

A autora mostra a importância de uma formação integral ampla, com uma visão de integração e de interdisciplinaridade, conforme é ilustrado pelo elenco semestral de atividades de Práticas de Formação oferecidas pela PUC-Campinas.

3. Atual sistema de operacionalização das Práticas de Formação

As Práticas de Formação integram a grade curricular de todos os cursos de graduação da PUC-Campinas, na proporção média de um crédito por semestre. Assim, um curso composto por oito semestres regulares compreende oito créditos de Práticas de Formação; a um curso de dez semestres corresponde a necessidade de cursar dez créditos em Práticas de Formação. Cada 17 horas-aulas de Práticas de Formação correspondem a um crédito.

O aluno escolhe, entre as diversas atividades oferecidas, aquelas que melhor poderão enriquecer sua formação humana, profissional e universitária. Ao consultar o elenco de atividades do semestre, o aluno encontra o nome e descrição da atividade, nome do professor que a ministrará, observações e pré-requisitos para participação, dias e horários das turmas, e o local em que será realizada. No procedimento de matrícula, o aluno indica de três a seis opções de seu interesse. Utilizando critérios de classificação baseados no mérito acadêmico, mais à frente descrito, o sistema informatizado matricula o aluno em uma de suas opções. Alunos que eventualmente não obtenham matrícula terão precedência na escolha das vagas remanescentes.

As atividades oferecidas resultam da livre proposição dos docentes, que é avaliada pelo Conselho de Faculdade, quanto ao mérito científico e pedagógico, pela Diretoria do Centro, quanto à viabilidade infra-estrutural e pelo Conselho Consultivo, quanto à compatibilidade com os objetivos das Práticas de Formação. Dividem-se em três módulos voltados sucessivamente para a 1) ambientação dos ingressantes na universidade, para a 2) ampliação e diversificação da formação dos alunos veteranos e para a 3) facilitação da transição dos concluintes para o mundo do trabalho.

As temáticas enfocadas pelas atividades são bastante variadas e voltadas para o interesse de grupos amplos, procurando atender também às diferentes etapas da formação do universitário. Para melhor compreensão da amplitude do arco das temáticas oferecidas, seguem, aleatoriamente, os nomes de algumas atividades: "Aprendendo através do Cinema"; "Cultura em Texto: prática de leitura"; "Oficina de Fotografia Básica"; "Processo ensino/aprendizagem na trajetória de Formação do Aluno"; "Atividades na Natureza: rafting"; "Pólo Aquático: prática desportiva".

Para facilitar a escolha do aluno e, ao mesmo tempo, estimular a leitura de todo o elenco das atividades oferecidas a cada semestre, estas estão classificadas em áreas de interesse, voltadas para o desenvolvimento multilateral do universitário: aprimoramento da comunicação; desenvolvimento artístico; desportivas e relacionadas ao lazer; empregabilidade; empresas e organizações; espiritualidade e cultura religiosa; ética e cidadania; informática; instrumentais básicos; instrumentais metodológicos; preparação de educadores; relações interpessoais e autoconhecimento; e temas científicos.

As atividades ocorrem, principalmente, aos sábados, visando atender ao grande contingente de universitários trabalhadores,

mas há atividades de segundas a sextas-feiras, realizadas no período vespertino, noturno, na pré-aula noturna (das 17h50min às 19h20min) e na pós-aula matutina (das 11h35min às 13h15min).

Tal sistemática importa em exigências consideráveis quanto ao oferecimento de vagas. No primeiro semestre de 2007, por exemplo, foram oferecidas 19.565 vagas, distribuídas em cerca de 600 turmas de 35 alunos, correspondentes a 136 diferentes atividades. No anexo 1 encontram-se listadas as atividades de prática oferecidas desde o início do programa.

4. O Grupo de Trabalho das Práticas de Formação

A criação do Grupo de Trabalho das Práticas de Formação (GT-PF) integra o projeto estratégico "Aprimoramento Acadêmico-Pedagógico das Práticas de Formação" e, em sua composição, contou com a participação de professores representantes dos diferentes Centros da Universidade: professora Simone Cecilia Pelegrini da Silva (CLC), professora Ivana Goulart (CEA), professor Gentil Gonçalves Filho (CCH), professora Patrícia Trópia (CCSA), professor Ronaldo Luiz Mincato (CEATEC), professora Carmem Silvia C. Ventura (CCV) - coordenadora do GT, e professor Paulo Moacir G. Pozzebon - coordenador da Coordenadoria das Práticas de Formação - CEPRAFOR.

No ano de 2007, o grupo não mais conta com a colaboração dos professores Patrícia Trópia, Gentil Gonçalves Filho e Ivana Goulart, passando a agregar a colaboração dos professores István de Abreu Dobránsky (CCSA) e Lindolfo Alexandre de Souza (CCH).

Este artigo apresenta os resultados obtidos do trabalho realizado pelo GT-PF no período de maio a dezembro de 2006.

4.1. Definição da proposta de trabalho/2006

O GT das Práticas de Formação teve sua atuação voltada fundamentalmente para a:

- ✓ análise e diagnóstico da situação acadêmica e pedagógica, nas dimensões didática e formativa das Práticas de Formação;
- ✓ proposição de ações de aprimoramento acadêmico e pedagógico, voltadas para professores e estudantes;
- ✓ implantação de ações iniciais e experimentais na comunicação com os estudantes, apoio pedagógico aos professores e interação com as demais instâncias da Universidade.

4.2. Diagnóstico Situacional

O diagnóstico da situação acadêmica e pedagógica nas dimensões didática e formativa das Práticas de Formação foi definido como ponto prioritário para o trabalho do grupo em sua primeira fase. Para sua realização, o GT-PF empreendeu um levantamento das informações relativas às Práticas de Formação disponíveis na CPRAFOR considerando, nesse sentido, o projeto das Práticas de Formação, a Resolução Normativa (RN) PUC 019/05, trabalhos acadêmicos, relatórios de avaliação das Práticas, mensagens eletrônicas de alunos, e relação de professores que ofereceram Práticas.

Na seqüência dos trabalhos, e para ampliar os dados, foram elaborados questionários dirigidos aos docentes que ministram Práticas, aos que já as ministraram e aos que nunca se envolveram com o projeto.

Vale ressaltar que as questões constantes desses questionários procuraram conhecer as razões dos professores para seu envolvimento,

ou não, bem como os aspectos que facilitam e dificultam o oferecimento das atividades e suas sugestões para seu aprimoramento.

Entre as razões expressas pelos docentes para o oferecimento das Práticas de Formação, destacaram-se: a possibilidade de apresentar e desenvolver conteúdos não-regulares dos cursos de atuação dos docentes; a diversidade de alunos nas atividades e o desenvolvimento de conteúdos integrando diversas áreas de conhecimento e a identificação com o projeto da Instituição. É marcante ainda o depoimento de vários docentes de que as Práticas de Formação permitem flexibilizar e aprimorar as práticas pedagógicas das disciplinas regulares do curso.

Os docentes destacaram, ainda, os seguintes aspectos como facilitadores do oferecimento das Práticas de Formação: a flexibilidade do horário de oferecimento das Práticas; a infra-estrutura disponibilizada pela Universidade; a vinculação com a área de especialização do docente e a diversidade de temas que podem ser desenvolvidos. Essa diversidade mencionada pode ser evidenciada por intermédio dos exemplos de Práticas oferecidas como "História da Ciência através do Cinema", "Dança de Salão", "Ética e Vida Cotidiana", "Ingressando no Mercado de Trabalho", "Princípios Básicos do Teatro", "Cavernas: esporte ou ciências" e "Retiro Universitário".

Relativamente às dificuldades encontradas para o oferecimento das Práticas de Formação, os docentes apontaram, principalmente, o trâmite excessivo para a aprovação das propostas, além dos conflitos verificados entre as propostas e as diversas áreas de conhecimento das Faculdades.

Por sua vez, o corpo discente aponta como principais dificuldades o número insuficiente de vagas oferecidas aos sábados, falta de clareza nas informações disponibilizadas no sítio do aluno no portal da Universidade, critério único de classificação

para todos os alunos da Universidade o qual desconsidera as especificidades de cada curso,

Para o aprimoramento do Projeto a comunidade universitária apontou várias sugestões, dentre as quais destaca-se a criação de outras formas de oferecimento das Práticas de Formação como o ciclo de palestras como, por exemplo, o intitulado As Múltiplas Faces da Fotografia, o incentivo aos docentes da Universidade para o oferecimento de novos projetos, revisão do critério de classificação do aluno na matrícula, diversificar e ampliar as formas de divulgação sobre as Práticas de Formação para a comunidade interna, simplificação do trâmite na análise e aprovação de novos projetos de atividades, e aprimoramento do atendimento pelas Secretarias Acadêmicas da Universidade.

4.3. Atuação do GT-PF

No período, o GT-PF buscou conferir maior agilidade ao processo de matrícula. Assim, a classificação das atividades de Práticas de Formação por áreas do conhecimento foi implementada no sitio do aluno para facilitar a seleção da atividade desejada pelo aluno. Tal ação, implementada na 1ª fase de matrículas do 2º semestre, obteve retorno positivo imediato por parte dos alunos.

No segundo momento de atuação do GT-PF, o principal foco foi a proposição de ações de aprimoramento acadêmico e pedagógico voltadas para professores e alunos. Para tanto, foi programada uma oficina de atualização didática que integrou o Programa Permanente de Capacitação Pedagógica, pertencente à Pró-Reitoria de Graduação, oferecido aos docentes da Universidade em outubro de 2006.

Essa oficina tinha como objetivo a apresentação do Projeto de Práticas de Formação, bem como o compartilhamento das experiências de oferecimento vivenciadas pelos

docentes e o estímulo ao envolvimento de professores na proposição de novos projetos.*

As modificações propostas revêm dois pontos fundamentais do projeto das Práticas de Formação. Com efeito, era intenção dos criadores do projeto levar o aluno a cursar seus créditos de Práticas de Formação ao ritmo de um crédito por semestre, utilizando toda a duração do curso e percorrendo diferentes tipos de atividades e diferentes temáticas. Para assegurar esse percurso, os alunos devem cumprir um número máximo e mínimo de créditos nos diferentes módulos (voltados para ingressantes, veteranos e concluintes), bem como cumprir o número máximo de dois créditos por semestre.

Reflexões e discussões com os diversos setores envolvidos levaram o GT à percepção de que, embora esses objetivos sejam plenamente justificáveis do ponto de vista pedagógico, as restrições quanto ao número semestral de créditos e ao número de créditos por módulo geram consideráveis dificuldades para os estudantes, em especial para os concluintes de todos os cursos, inevitavelmente comprometidos com estágios, Trabalhos de Conclusão de Curso, exames de ordem e de admissão à Pós-Graduação etc.

Possível solução para esse problema passa pela ampliação do limite semestral do cumprimento de créditos. Esse, se elevado a quatro, em vez dos atuais dois créditos, permitiria aos estudantes cumprir antecipadamente os créditos correspondentes aos últimos semestres dos cursos, com o ganho pedagógico de cursá-los com melhor aproveitamento.

Outra importante ação foi a análise dos critérios e proposição de um novo índice de classificação para inclusão dos alunos nas turmas oferecidas a cada semestre, que considerasse a realidade de cada curso da Universidade. O índice proposto baseado no princípio do mérito procurou harmonizar as

* Embora oferecida, esta oficina não aconteceu pois não atingiu o mínimo de inscrições previstas.

discrepâncias de avaliação entre diferentes cursos, as dificuldades de horários dos alunos e as condições distintas dos alunos ingressantes, veteranos e concluintes.

Com a nova sistemática, o aluno que indica suas intenções de matrícula nas Práticas de Formação, recebe um índice de classificação que, ordenado decrescentemente, determina a seqüência em que os alunos terão suas opções atendidas. O Índice de Classificação (IC) é obtido pela fórmula **IC = CDnorm + IP + CN + PE**, onde:

CDnorm: coeficiente de desempenho do aluno (média ponderada das notas), dividido pela

$$IC = \frac{\frac{\sum \text{Notas aprov} \times \text{n}^{\circ} \text{créd disc}}{\text{Total créd aprov}}}{\frac{\sum \text{Coef. Desemp. Alunos}}{\text{n}^{\circ} \text{ de Alunos Curso}}} + \frac{\text{n}^{\circ} \text{créd aprov}}{\text{total créd curso}} + \frac{0,2}{(\text{se noturno})} + \frac{0,5}{(\text{se excepcional})}$$

Caso haja empate, serão aplicados, sucessivamente, os seguintes critérios: 1º aluno formando; 2º aluno mais velho.

A adoção do novo índice de classificação deu-se no início do primeiro semestre de 2007, tendo sido bem recebido pelo alunado, segundo se pôde perceber por meio do atendimento presencial e telefônico prestado aos alunos pela CPRAFOR.

No terceiro e último período de atuação do GT-PF, o grupo dedicou-se à realização de ações voltadas à análise de todo o material levantado e à interação com as demais instâncias da Universidade.

Esses encontros se constituíram em uma oportunidade significativa para apresentação geral do Projeto de Práticas de Formação, espaço para explicitação e esclarecimento de dúvidas, além do acolhimento das sugestões

média dos coeficientes de desempenho dos alunos de seu curso;

IP: índice de progressão do aluno (créditos cursados com aprovação divididos pelo total de créditos do curso);

CN: 0,2 ponto concedido ao aluno regularmente matriculado em curso noturno;

PE: prioridade eventual, no valor de 0,5, concedida eventualmente pela CPRAFOR para correção de situações excepcionais.

O Índice de Classificação também pode ser descrito pela fórmula seguinte:

dadas pelos participantes, algumas das quais estão relacionadas a seguir: melhoria das informações a respeito das Práticas no portal da Universidade e a revisão dos critérios de classificação das Práticas já mencionadas acima. Cumpre destacar ainda que os funcionários também reconhecem a importância das Práticas de Formação para a formação dos alunos.

As ações e propostas decorrentes do trabalho do GT-PF foram apreciadas e avaliadas pelo Conselho Consultivo.

4.4. Desafios a serem enfrentados

O trabalho desenvolvido precisa superar, ainda, os seguintes desafios para o contínuo aprimoramento das Práticas de Formação GT-PF:

- ✓ buscar formas que favoreçam o maior envolvimento do projeto das Práticas de Formação;
- ✓ aprimorar a dimensão pedagógica das atividades oferecidas, pois o Projeto de Práticas de Formação é um espaço privilegiado de inovação e experimentação pedagógica, capaz de buscar a superação das práticas pedagógicas conservadoras;
- ✓ diversificar as formas de oferecimento das atividades, contemplando todas as possibilidades abertas pelo projeto de Práticas de Formação, em especial, a atuação do aluno em projetos de extensão e em eventos científicos.

Conclusões

Este não é, ainda, o momento para conclusões ou julgamentos definitivos. As Práticas de Formação surgiram como um sonho de educadores ousados e têm representado, até o presente momento, um desafio permanente e multidimensional à PUC-Campinas. Professores, alunos, funcionários e gestores o enfrentam diuturnamente e, experimentando-o, têm reafirmado o valor atual das Práticas de Formação e o valor das possibilidades abertas para seu desenvolvimento.

As dificuldades enfrentadas nascem e nascerão justamente do caráter inovador das práticas educativas realizadas e da saudável renovação que conseguirem suscitar na universidade. O GT-PF convida a PUC-Campinas a ver, nas Práticas de Formação, menos as

dificuldades administrativas e mais a vitalidade do sonho.

As ações desencadeadas e os desafios a serem enfrentados apontam para um saudável reconhecimento pelos alunos acerca da importância das Práticas de Formação para sua formação geral, humanística e profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, 23/12/1996, p. 27833-27841.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR - **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. UNESCO / Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Paris: UNESCO / CRUB, 1998, 720 p.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF, D. (orgs). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000, p.15 - 35.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Editora Artes Médicas Sul, 1998, 275 p.

TRINDADE, H. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 122.

ANEXO I

Atividades das Práticas de Formação

ANEXO 1

Atividades das Práticas de Formação	
<p>A AIDS EM QUESTÃO</p> <p>A CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA PARA MONITORES</p> <p>A CIÊNCIA DO SOM E AS TELECOMUNICAÇÕES</p> <p>A COMUNICAÇÃO NA IGREJA CATÓLICA</p> <p>A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO</p> <p>A CRIMINOLOGIA E SEUS REFLEXOS</p> <p>A DANÇA JAZZ: ESTUDOS PRÁTICOS E TEÓRICOS</p> <p>A ECONOMIA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO</p> <p>A EXCLUSÃO SOCIAL NO CINEMA BRASILEIRO</p> <p>A FORÇA ARGUMENTATIVA VALORES EXPLORADOS MÍDIA (PROPAGANDA)</p> <p>A INCLUSÃO ATRAVÉS DO ESPORTE</p> <p>A INFORMAÇÃO ELETRÔNICA: PRÁTICAS E REFLEXÕES</p> <p>A LEITURA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS</p> <p>A MÍDIA E A (DE)FORMAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS</p> <p>A NAT DA CRIAT: PENSAMENTO E COMPORT CRIATIV</p> <p>A NOCIVIDADE DO TABAGISMO</p> <p>A PERCEPÇÃO DO POTENCIAL ECOTURISMO REG FOTOGRÁFICOS</p> <p>A PESQ AM: UMA INT AOS EST S-E, DE MER E OP P</p> <p>A PRÁTICA DA GINÁSTICA LOCALIZADA</p> <p>A PRÁTICA DA INC. E A SUA FORM. PROFISSIONAL</p> <p>A PRÁTICA GINÁSTICA PLATAFORMA-STEP</p> <p>A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO</p> <p>A SAÚDE NO CINEMA</p> <p>A STUDY OF SELECTED ENGLISH STRUCTURES</p> <p>A TERCEIRA IDADE NO CINEMA</p> <p>ABC BUSCA BIBLIOGR: INTERNET NO TRAB CIENT</p> <p>ABC DA PATOLOGIA: COMO RECONH DOENÇ MICR LUZ</p> <p>ABORDAGEM SISTÊMICA E GESTÃO AMBIENTAL</p> <p>ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR DA OBESIDADE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA</p> <p>ACESSIBILIDADE E ARQUITETURA</p> <p>ACESSO A FONTES DE INFORMAÇÕES SOCIAIS (PESQUISA / ESTATÍSTICAS)</p> <p>ACIDENTES NA INFÂNCIA: MEDIDAS DE PREVENÇÃO</p> <p>ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO</p> <p>ADMINISTRAÇÃO DA ENERGIA E DO MEIO AMBIENTE</p> <p>ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO</p> <p>ADOBE PHOTOSHOP 6.0</p> <p>AGRAVOS MAIS FREQ ASSOC AT FÍS ESP: MED URGÊNCIA</p> <p>ALEITAM MAT E CUIDADOS COM O RECÉM-NASCIDO</p> <p>ALONGAMENTO CONSCIENTE</p> <p>ALONGAMENTO E RELAXAMENTO REEDUCAÇÃO POSTURAL</p> <p>ALVENARIA ESTRUTURAL - CONCEITOS E UTILIZAÇÃO</p> <p>AMBIENTE E SAÚDE</p> <p>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE ESPAÇOS</p> <p>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS</p> <p>ANÁLISE SENSORIAL ALIMENTOS E MEDICAMENTOS</p> <p>ANÁLISE SENSORIAL DESENVOLVIMENTO PRODUTOS</p> <p>ANÁLISE TRAN: INST MELHOR QUALID COMUNIC PES PRO</p> <p>ANATOMIA DE SUPERFÍCIE: MEU CORPO, FORMA E SONS</p> <p>ANATOMIA SECCIONAL DO CORPO HUMANO</p> <p>ANGIOLOGIA E CIRURGIA VASCULAR</p> <p>ANIMAÇÃO DE CÉLULAS EM 3 D</p> <p>ANTIFUNGIGRAMA</p> <p>ANTROPOLOGIA DO CORPO</p> <p>APERFEIÇOAMENTO DAS MODALIDADES DE RAQUETE</p> <p>APLICAÇÃO MATERIAIS ALTERNATIVOS CONSTRUÇÃO CIVIL</p> <p>APLICAÇÕES DO EXCEL NA MATEMÁTICA</p> <p>APRECIÇÃO ESTÉTICA</p> <p>APRENDA A NADAR</p> <p>APRENDENDO A DESENHAR, REAPRENDENDO A VER</p>	<p>INICIAÇÃO ESPORTIVA DO HANDEBOL</p> <p>INICIAÇÃO MUSICAL</p> <p>INSTALAÇÕES ELÉTRICAS DE BAIXA TENSÃO</p> <p>INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO</p> <p>INTROD A BIOINFORMÁTICA</p> <p>INTROD A INFORMÁTICA (WINDOWS)</p> <p>INTROD A LÓGICA</p> <p>INTROD A PESQUISA CIENTÍFICA</p> <p>INTROD À TV DIGITAL INTERATIVA</p> <p>INTROD A VIDA UNIVERSITÁRIA A</p> <p>INTROD A VIDA UNIVERSITÁRIA B</p> <p>INTROD A XML</p> <p>INTROD AO ECOTURISMO</p> <p>INTROD AO TCC CONCEITO E ESTRUTURA</p> <p>INTROD COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA</p> <p>INTROD CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE SITES</p> <p>INTROD EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA</p> <p>INTROD HISTÓRIA CINEMA ITALIANO</p> <p>INTROD INFORMÁTICA EM SAÚDE</p> <p>INTROD LÍNGUA ESPANHOLA</p> <p>INTROD LÍNGUA FRANCESA</p> <p>INTROD LÍNGUA INGLESA</p> <p>INTROD LÍNGUA ITALIANA</p> <p>INTROD LÍNGUA LATINA</p> <p>INTROD LITERAT ANGOLANA DE EXPRES PORTUG</p> <p>INTROD LITERAT LÍNG FRANCESA ATRAVÉS DE TEXTOS</p> <p>INTROD WEBDOCUMENTÁRIO: ENTENDER INTERNET</p> <p>JESUS NO CINEMA</p> <p>JIU-APERFEIÇOAMENTO TÉCNICO</p> <p>JIU-JITSU ESPORTIVO</p> <p>JOGO DE XADREZ</p> <p>JOGOS COOPERATIVOS COMPETITIVOS</p> <p>JOGOS DRAMÁTICOS-BUSCA DE ESPONTANEID E CRIATIV</p> <p>JOGOS E DIVERTIMENTOS MATEMÁTICOS (O uso de materiais ...)</p> <p>JOGOS PRÉ-DESSPORTIVOS</p> <p>JOGOS, BRINCADEIRAS, ATIVID LÚDICAS E COOPERATIVA</p> <p>LAB APRENDIZ ORGANIZAC: DINÂM SIST SIMULAÇÃO</p> <p>LAB APRENDIZ ORGANIZACIONAL: O DIÁLOGO</p> <p>LAB INFORMÁTICA AUTO CAD 2000</p> <p>LAB RESTAURAÇÃO EM PINTURA MURAL</p> <p>LATIM ATRAVÉS DE AFORISMOS</p> <p>LATIM BÁSICO</p> <p>LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM ESPANHOL</p> <p>LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM INGLÊS</p> <p>LEITURA E INTERPR REALIDADE ECONÔMICA (Jornalismo)</p> <p>LEITURA EM LÍNGUA INGLESA</p> <p>LIBRAS E HISTÓRIAS INFANTIS</p> <p>LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO DE EQUIPES</p> <p>LÍNGUA DE SINAIS - LIBRAS</p> <p>LÍNGUA E ARTE HISPANO-AMERICANA</p> <p>LÍNGUA ESPANHOLA CONTEXTO HISPANO-AMERICANO</p> <p>LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALEMÃO</p> <p>LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALEMÃO INTERMEDIÁRIO</p> <p>LÍNGUA FRANCESA: COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA</p> <p>LÍNGUA ITALIANA: FALADA E ESCRITA</p> <p>LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ESPANHOLA</p> <p>LINGUAGEM - AQUISIÇÃO E PERDA</p> <p>LINGUAGEM FOTOGRÁFICA</p> <p>LINUX BÁSICO</p> <p>LINUX - DO USO DOMÉSTICO AO AVANÇADO</p> <p>LINUX EM REDE</p> <p>LITERATURA INFANTIL: NOVOS OLHARES E LEITURAS</p>

<p> APRENDENDO ATRAVÉS DO CINEMA APRENDENDO COM A DIFERENÇA ÁREAS PROTEÇÃO E PRESERV AMBIENTES URBANOS ARQUITETO: ORGANIZAÇÃO PESSOAL ARQUITETURA, CIDADE E CINEMA ARTE CINEMATOGRAFICA: CONHECER PARA APRECIAR ARTE E CULTURA NO OFÍCIO DO HISTORIADOR ARTE E DESIGN: MODELAGEM FORMAS PRÉ-ESTABELECIDAS ARTE E MEMÓRIA ATRAVÉS FOTOGRAFIA ARTE E PATRIMÔNIO CULTURAL EM CAMPINAS ARTE ENCONTRADA: CRIAÇÃO VISUAL ASSEMBLAGE ARTE, EDUCAÇÃO, CULTURA E CORPOREIDADE ARTE-CIDADE: CAMPINAS ARTE-CIDADE: SÃO PAULO AS CAUSAS SOCIAIS E VOLUNTARIADO AS MÚLTIPLAS FACES DA FOTOGRAFIA (<i>ciclo de palestras</i>) AS RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO, MÍDIA E POLÍTICA ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS PESQUISA EM SAÚDE ATENDIMENTO: TÉCNICO ABORD MANUT CLIENTES ATIVID AQUÁTICAS NO ESPORTE ATIVID E JOGOS AQUÁTICOS ATIVID ESPORTIVAS ADAPTADAS: FAVORECENDO INCLUSÃO ATIVID FÍSICA PARA COMBATE AO STRESS ATIVID FÍSICAS ADEQUADAS PESSOAS ESPECIAIS ATIVIDADE NA NATUREZA - RAFTING ATIVID PSICOMOTORAS E DIFICULDADE LÊIT E ESCRIT ATIVID RECREAT: BRINCAR, LÚDICO COTID SOC ATLETISMO AUTO-CAD: NOÇÕES BÁSICAS BADMINTON BASES DO MELHORAMENTO GENÉTICO BASQUETEBOLO FEMININO BASQUETEBOLO MASCULINO BIOÉTICA E DIREITO BIOGINÁSTICA BIOLOGIA MARINHA (<i>não oferecida</i>) BRASIL EM PERSPECTIVA: DÉCADAS DE 60 A 80 BRINQUEDOS POPULARES: VIVÊNCIA, MEMÓRIA E ARTE BUSINESS ENGLISH (INGLÊS PARA NEGÓCIOS) CAIXAS DE MEMÓRIA CAMINHANDO PARA UMA VIDA SAUDÁVEL CANCER: PARADOXO QUANTO AO PRINCÍPIO DA VIDA CAPOEIRA: PRÁTICA CULTURAL E DESPORTIVA CARREIRA PROFISSIONAL: EXERCÍCIO PARA PLANEJAMENTO CARREIRA: SUCESSO PROFISSIONAL E PESSOAL CAVERNAS: ESPORTE OU CIÊNCIA? CAVERNA: VISÃO MULTIDISCIPLINAR DE MERCADO CEREBRO E ARTE CIDADANIA DIGITAL: INCLUSÃO NA ERA DA INFORMAÇÃO CIDADANIA E MEIO AMBIENTE CINEMA A PINTURA: UMA INTRODUÇÃO CINEMA E DEFICIÊNCIA CINEMA E ESTIGMA CINEMA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL CINEMA E HISTÓRIA DO BRASIL CINEMA E SAÚDE CINEMA E SOCIEDADE CAPITALISTA CINEMA E SOCIOLOGIA CINEMA E VIDEO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO CINEMA NA SALA DE AULA CINEMA, CULTURA E MÍDIA CINEMA: EDUCAÇÃO E CULTURA CINEMA: FORMA DE REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE CIRCUITO AQUÁTICO CIRCUITOS TRIFÁSICOS E MÁQUINAS ELÉTRICAS CLASSIFICAÇÃO DO SOLO CLIMA E AMBIENTE: BIOCONVERSÃO PROD. BIOMASSA CLIMA E AMBIENTE: MUDANÇAS CLIMÁTICAS COMUNICAÇÃO, PARADIGMAS E MOTIVAÇÃO: PRATIQUE MELH RELAC INTERPES </p>	<p> LUGAR NO MUNDO: GLOBALIZAÇÃO E CIDADE MANIPUL MATERIAIS, CRIATIV E POSSIBIL INTERAT MARKETING EMPRESARIAL FUTUROS PROFISS LIBERAIS MARKETING PESSOAL: FERRAM SUCESSO PROFISS MARX E A GLOBALIZAÇÃO MASSAGEM TERAPÉUTICA NO ADULTO MATEMÁTICA BÁSICA MATEMÁTICA FINANCEIRA MATEMÁTICA FINANCEIRA COM HP 12 C MATEMÁTICA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS MEDICINA BASEADA EM EVIDÊNCIAS MEIO AMBIENTE E POLUIÇÃO MELHORANDO QUALID COMUNIC PROFISS PROFISSIONAL MELHORIA QUALID TRAB VIDA PESSOAL ATR DOS 5 S MEMÓRIA E APRENDIZAGEM METODOLOGIA CIENTÍFICA: SABER E FAZER MICHEL FOUCAULT: TEMAS, IDÉIAS E DESAFIOS MICROSOFT EXCEL MICROSOFT POWER POINT MICROSOFT WINDOWS MICROSOFT WORD MÍDIA E RELIGIÃO MINI CURSO: A ÁFRICA E AFRICANOS FORMAÇÃO BRASIL MINI CURSO: ÉTICA MINI CURSO: HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO MINI CURSO: METODOLOGIA TRABALHO CIENTÍFICO MOCINHAS DO CINEMA: CINEMA COMENTADO MODELAGEM EM ARGILA MODELAGEM EM ARGILA: NOVAS PROPOSTAS MODELOS MATEMÁT PREVISÃO MICROSOFT EXCEL MONTAGEM DE DANÇA MONTAGEM, MANUT E CONST AQUÁR, TERRÁR POR LEIGOS MÚSICA E POESIA COMO EXPRESSÃO CRÍTICA NANOTECNOLOGIA: PRESENTE E FUTURO NAS ASAS DO FANTÁSTICO NAS ORIGENS S.P.: TRANSF E RIQUEZA SEC 18-19 NATAÇÃO: APERFEIÇOAMENTO E CONDICIONAMENTO NATAÇÃO: APERFEIÇOAMENTO NATAÇÃO: APRENDIZAGEM NATAÇÃO: PARA INICIANTES NATAÇÃO: TREINAMENTO NOÇÕES BÁSICAS COMUNIC PESSOAL/PROFISSIONAL NOÇÕES BÁSICAS EM ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS NOÇÕES BÁSICAS DE TOXICOLOGIA FORENSE NOÇÕES BÁSICAS DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS NOÇÕES GERAIS DE ANATOMIA HUMANA NORM BIBL DOC IMPR ELETR TRAB ACADÊM NOVO EMPREENDEDOR: QUEST FISCAIS MUNICÍPIO NOVOS CONC E PRÁT ORGANIZ NA GESTÃO REC HUMANOS NOVOS PARADIGMAS COMUNICAÇÃO: DO EU PARA O EU NOVOS PROJETOS EM FUNDOS DE VALE NO MEIO AMBIENTE URBANO O CÉU A SEU ALCANCE - INTROD. À ASTRONOMIA O CONTEXTO ATUAL DA INFORMAÇÃO MEIO ELETRÔNICO O CONVÍVIO FAMILIAR E A LEI DIREITO FAMÍLIA O CORPO NA PONTA DO LÁPIS, NA PORTA DO PALCO O DESAFIO LEITURA TEXTO INFANTIL NOVAS TECNOLOG O DESENHO COMO INSTRUMENTO E FORMA DE EXPRESSÃO O DESENVOLVIMENTO DE CAMPINAS 1800 A 1920 O DIA-A-DIA EM TUBOS DE ENSAIO O DOCUMENTÁRIO NA TV BRASILEIRA O EDIFÍCIO: PLANEJAMENTO, CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO O ENS DO AUTO-CUID COMO MEDIDA PREV DIABETES O ETHOS DE VILA KOSTKA O HOMEM E O MUNDO: SENTIDO VIDA E AUTO-CONHECIM O INCRÍVEL M.C. MUNDO IMAGENS: O Q MARCAS NÃO MOSTRAM O JORNAL NA SALA DE AULA O JOVEM DIANTE DO VELHO O MUNDO HISTÓRIA QUADRINHOS: HIST, TEOR, PRÁT O MUNDO MÁGICO DO ENTRETENIMENTO </p>
---	--

<p> COMO CONSEGUIR UMA BOA OPORTUNIDADE DE TRABALHO COMO ESTUDAR NA UNIVERSIDADE COMO FALAR EM PÚBLICO: TÉCNICAS, TREINA E PRÁTICA COMO FUNCIONA O LABORATÓRIO DE MICROBIOLOGIA COMO LIDERAR REUNIÕES EFETIVAS COMO SE RELACIONAR COM MÍDIA C/ RESULTADOS POSITIVOS <i>(jornalismo)</i> COMUNICAR E MEIO AMBIENTE: DA CONSC. ECOL. ESTR. INF. COMUNICAR SUPLENTE E/OU ALTERNATIVA: AT. CLÍN. E ESCOLAR COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: RELATOS E ATIVIDADES PRÁTICAS COMUNICAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE COMUNICAÇÃO VISUAL E IDENTIDADE CORPORATIVA COMUNICANDO-SE EM INGLÊS COMUNIDADE EDUCATIVA E AÇÕES TRANSFORMADORAS CONCEITOS BÁSICOS CONTROLAR ESTATÍSTICO E PROCESSO CONCEITOS E PRÁTICAS AMBIENTAIS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA IDÉIA DE JUSTIÇA CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO CONDICIONAMENTO FÍSICO: PERSP. P. PREV. PROM. SAÚDE CONF. MANIP. MOD. FÍS. ESC. RED. AVAL. QUALIT. ILUM. CONFECÇÃO E MANIPUL. MOD. ESC. RED. AV. ILUM. EDIF. CONHEÇA MELHOR A BÍBLIA CONHEÇA O PETRÓLEO DO POÇO AO POSTO CONHECENDO A AMÉRICA HISPÂNICA CONHECENDO E CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS CONHECENDO SEU CORPO ATRAVÉS DA DANÇA CONHECIMENTO TÉCNICO-CIENT. EM IMUNOLOGIA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E CIDADANIA CONSTRUINDO WEB SITES COM O DREAMWEAVER CONTABILIDADE COMERCIAL CONTABILIDADE FINANCEIRA APLIC. ENT. S/FIM. LUCR. CONTABILIDADE PARA NÃO CONTADORES CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA CONTEXTO INTERNACIONAL <i>(jornalismo)</i> CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA P/ GRUPOS ESPECIAIS CONVERSANDO SOBRE CAMPINAS COOPERATIVISMO DE TRABALHO COREL DRAW 9 - AVANÇADO COREL DRAW 9 - BÁSICO COREL DRAW 9 - COMPLETO CORPO E ARTE: VIVÊNCIAS AFETIVAS E CRIATIVAS CORPO E COLUNA: UM EXERCÍCIO EM CONSTRUÇÃO CORPO E CONSCIÊNCIA CORPO E TECNOLOGIA NA FICÇÃO CIENTÍFICA CORPO: UM CAMINHO PARA A CONSCIÊNCIA CORRER E CAMINHAR: MEIO ADQUIRIR QUALIDADE DE VIDA CRECHE: LUGAR DE CRIANÇA, LUGAR DE INFÂNCIA CRIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES COM POWER POINT CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE JOGOS CRIAÇÃO EM INTERNET-ÊNFASE INCLUSÃO DIGITAL CRIAR BEM UMA CRIANÇA: ENTRE O IDEALIZADO E A REALIDADE CRIATIVIDADE CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO CRIMINOLOGIA E SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA CRÍTICA DA CULTURA ATRAVÉS DO CINEMA CRÍTICA DA CULTURA: APROFUNDAMENTOS CRÍTICA DA MÍDIA CUIDANDO DO CUIDADOR CULTURA & GESTÃO EMPRESARIAL CULTURA E TEXTO: PRÁTICAS DE LEITURA CULTURA ESPANHOLA CULTURA ITALIANA CULTURA JAPONESA CULTURA NOROCCIDENTAL CULTURA PAISAGÍSTICA CURSO BÁSICO DE TEATRO CURSO BÁSICO DE FOTOMICROSCOPIA CURSO DE ALEMÃO PARA UNIVERSITÁRIOS </p>	<p> O NOVO CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL O QUE NÓS NÃO SABEMOS O SANGUE: NOSSO MAR DE DEFESA O USO DE MATERIAIS MANIPULATIVOS (mudou para <i>Jogos e Divertim. Matem.</i>) O USO DE PAGE-MAKER PROD. JORNAIS E IMPRESSOS OFICINA DE DESENHO OFICINA DE FOTOGRAFIA BÁSICA OFICINA: FOTOGRAFIA DIGITAL OFICINA: PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS OFICINA: A FORMAÇÃO DO LEITOR (infante-juvenil) OFICINA: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS OFICINA: AUTO-ESTIMA E SUA IMPORTÂNCIA OFICINA: BERIMBAU OFICINA: BIBLIOTERAPIA: DESENVOLV. PROGRAMA OFICINA: CONHECENDO O TEXTO POÉTICO OFICINA: CONTADORES DE HISTÓRIA OFICINA: CRIAÇÃO LITERÁRIA: CONTO OFICINA DE FOTOGRAFIA DIGITAL OFICINA: DE LAZER PRODUTIVO E PRÁTICAS AMBIENTAIS OFICINA DE PINTURA À AQUARELA: COR E TEXTURAS OFICINA: DESENVOLVIMENTO EXPRESSÃO CORPORAL OFICINA: DESENVOLVIMENTO PESSOAL COMUNITÁRIO OFICINA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL OFICINA: ENSINO DE HISTÓRIA OFICINA: ESCRITA CRIATIVA OFICINA: EXPRESSÃO E IMAGEM OFICINA: FOTOGRAFIA OFICINA: FOTOGRAFIA E IDENTIDADE SOCIAL OFICINA: GESTÃO DE NEGÓCIOS OFICINA: INTRODUÇÃO À IMPROVISAÇÃO TEATRAL OFICINA: INTRODUÇÃO AO DESENHO DE OBSERVAÇÃO OFICINA: JOGOS CRIATIVOS MUSICAIS OFICINA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS OFICINA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO MITOS-MAIA E AZTECA OFICINA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO MITOS-NÓRDIC CELTAS OFICINA: LÍNGUAS DE SINAIS (LIBRAS) OFICINA: LOGÍSTICA I OFICINA: MEIOS DE COMUNICAÇÃO NO TRABALHO COM GRUPO <i>(dinâmicas)</i> OFICINA: NUTRIÇÃO E DIETÉTICA OFICINA: O USO DO COMPUTADOR ATRAVÉS DA LINGUAGEM LOGO OFICINA: PERCEPÇÃO ARTÍSTICA OFICINA: PINTURA OFICINA: PINTURA À AQUARELA: COR E TEXTURA OFICINA: PINTURA: TÉCNICA MISTA OFICINA: PREPARAÇÃO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO OFICINA: PROMOÇÃO SAÚDE: REDUZIR DESIG. SOLUÇÃO PROBLEMA <i>(Odonto)</i> OFICINA: REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA OFICINA: RÍTMOS VARIADOS (DANÇA) OFICINA: SENSIBILIDADE E DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL OFICINA: TEMAS EM CIBERCULTURA <i>(novos impactos tecnologia)</i> OFICINA: TEXTURAS NA EXPRESSÃO PLÁSTICA OFICINA: TRABALHO DESENVOLV. RELAÇÃO INTERPESSOAL OFICINA: TREINAMENTO EM DESENHO DE OBSERVAÇÃO OFICINA: VOZ E COMUNICAÇÃO ORAL OFICINAS DE DESENHO OLHANDO A CIDADE ATRAVÉS DA ARTE OLHAR FOTOGRÁFICO OLHARES SOBRE O CORPO OPORTUNIDADES DE NEGÓCIOS NA REGIÃO DE CAMPINAS ORALIDADE E ESCRITA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS ESPORTIVOS E DE LAZER ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS, BANQUETES E DECORAÇÃO ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA GESTANTES ORIENTAÇÃO BÁSICA DE ATIVIDADE FÍSICA VIDA SAUDAVEL ORIENTAÇÃO BÁSICA DE GINÁSTICA LABORAL </p>
--	---

<p>CURSO DE MODELAGEM EM ARGILA CURSO DE STEP CURSO DE TÉCNICAS DE APRESENTAÇÃO MULTIMÍDIA CURSO ESPANHOL ATRAVÉS DA IMPRENSA CURSO SOBRE ÓPERA: EXIBIÇÃO E ANÁLISE CURSO: INSTRUMENTAL DE FOTOGRAFIA PUBLICITÁRIA CURTA O CURTA-METRAGEM BRASILEIRO(CINE-FORUM) CUSTOS COMO FERRAMENTA PARA TOMADA DE DECISÃO DA BANCADA AO CHÃO DA FÁBRICA DANÇA ADAPTADA À PESSOAS C/ NECESSIDADES DANÇA APLICADA À ESCOLA DANÇA DE RUA DANÇA DE SALÃO DANÇA FLAMENCA DANÇAR A VIDA DE ESTUDANTE A PROFISSIONAL: CUIDANDO DESTA TRAN DEEP RUNNING DEFESA PESSOAL DEPEND SUBST PSIC-ATIVAS E PREVENÇÃO DESCOMPLICANDO O ECONOMES DESCOMPLICANDO O SISTEMA NERVOSSO DESENHO PARA PRINCIPANTES: RELEITURAS DESENHO TÉCNICO ARQUITETÔNICO DESENV INFANTIL-UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR DESENV MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS DESIGN DE HOME PAGE DESIGN HOME PAGE - HTML DESVENDANDO A INTERNET DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DOS TELEFONES CELULARES DIÁLOGO COM A DIVERSIDADE DICAS PARA INICIAR UMA VIDA UNIVERSITÁRIA DIFERENÇAS E PRECONCEITO NA SOCIEDADE INCLUSIVA DIREITO ELEITORAL BRASILEIRO DIREITO EMPRESARIAL DIREITO PENAL E CINEMA DIREITO PÚBLICO CONTEMPORÂNEO DIREITOS FUNDAMENTAIS-CIDADANIA DISCUTINDO A HISTÓRIA DOS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES DOENÇAS SEXUALM TRANSM: FIQUE POR DENTRO DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS DORMIR, SONHAR, COMO, POR QUE? DUMBO, NEMO, REI LEÃO - A INFÂNCIA E OS FILMES E-BUSINESS USANDO XML ECONOMIA E ÉTICA ECONOMIA E GLOBALIZAÇÃO PARA ESTUD COMUNICAÇÃO (<i>década 90</i>) ECONOMIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO ECONOMIA E SOCIEDADE: O OLHAR DO CINEMA ECONOMIA: FUNDAMENTOS BÁSICOS EDUCAÇÃO AMBIENTAL:ENVOLVIMENTO OU ADESTRAMENTO EDUCAÇÃO COM VISTA À CIDADANIA EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS EDUCAÇÃO MULTIDISCIPLINAR EM PROM SAÚDE GLOBAL ELAB E GER ATIV ATRAVÉS DO SOFT MS PROJECT ELAB E PRODUÇÃO MATER PEDAG SIST BRAILE ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS ELEMENTOS DA MATEMÁTICA FINANCEIRA ENCONTRO DE APROFUNDAMENTO CRISTÃO (<i>retiro</i>) ENEAGRAMA:UMA TÉCNICA DE AUTO-CONHECIMENTO ENERGIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE ENERGIA, UM ASSUNTO PARA OS PRÓXIMOS 30 ANOS ENFERMAGEM:PRIMEIROS SOCORROS ENSAIOS DE PERMEABILIDADE (CAMPO E LABORATÓRIO) (<i>solo, esgoto</i>) ENSINAR E APRENDER ESCOL:DINÂM DES GEST AVAL ENTENDA A ECONOMIA ENTENDA A GLOBALIZAÇÃO ENTENDENDO A INTERNET ENTENDENDO E FAZENDO CÁLCULOS FINANC HP-12 C</p>	<p>ORIENTAÇÃO CONHECIMENTO TEORIA E PRÁT MUSCULAÇÃO ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PESSOAS DEFIC VISUAL ORIENTAÇÃO PARA ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO ORIENTAÇÕES NA ELABORAÇÃO DE TCC ORIENTAÇÕES NUTRICIONAIS NOS CICLOS DA VIDA OS DESAFIOS DA GLOBALIZAÇÃO OS OLHARES E O OLHAR OS OPERÁRIOS EM QUATRO OBRAS CINEMATOGRÁFICAS OTIMIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AOS PACIENTES NEUROLÓGICOS PAGEMAKER AVANÇADO PEDAGOGIA DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS PENSAMENTO SISTÊMICO E ORGANIZAÇÕES PENSANDO O BRASIL (<i>década de 90</i>) PERSPECTIVA ARQUITETÔNICA SIMPLIFICADA PESQUISA CIENTÍFICA: PRIMEIROS PASSOS PIANO PRAXIS PINTURA EXPERIMENTAL(AFRIO) FORMAS TRIDIMENS (<i>argila</i>) PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PLANEJAMENTO: UM INSTRUMENTO PROFISSIONAL PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO PLASTICIDADE NEURONAL E REABILITAÇÃO POLÍTICA EM TELA POLO AQUÁTICO: PRÁTICA DESPORTIVA POSSIBILIDADES DO CORPO: DIÁLOGO COM AS DIFERENÇAS PRÁT AÇÕES SOC:RESPONSABI SOCIAL EMPRESAS PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE PROJETO PRÁTICA DO DESENHO-TEC LUZ SOMBRA MAT BÁSICOS PRATICANDO NEGOCIAÇÃO EFICAZ PRÁTICAS DE CONSULTORIA PRÁTICAS FOTOGRÁFICAS PRÁTICAS TRABALHOS CORPORAIS E POSTURAIS PRAZER EM CONHECER-SE (<i>psicologia</i>) PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS E A FORM DOS JOVENS PREPARAÇÃO ARTESANAL DE SABONETES GLICERINADOS PREPARAÇÃO CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL(TOEIC) PREPARAÇÃO EFICAZ RECRUTAM SELEÇÃO PESSOAL PREVENÇÃO À VIOLENCIA DOMÉSTICA PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS PRIMEIROS PASSOS DIREÇÃO COMUNIC ORAL INGLÊS PRIMEIROS SOCORROS PRINCIP BÁSICOS DE TEATRO PROCESS TEXTOS NO MICROSOFT WORD PROCESSO ENS/APREND NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO (AAA - 2a ETAPA) PROGRAMAÇÃO NA CALCULADORA HP-12C PROJETO DE VIDA E REALIZAÇÃO PESSOAL (<i>ciclo de palestras</i>) PROJETO E O CANTEIRO DE OBRAS PROJETOS CIENTÍFICOS: O PRAZER DO CONHECIMENTO PROJETOS DE BANCO DE DADOS RELACIONAIS PROJETOS DE PESQUISA ECONÔMICA PROPAGANDA E IDEOLOGIA - TER PARA SER PSICOFARMACOLOGIA:DISCUSSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE QUALID VIDA:CAMINHADA E CORRIDA QUEM CONTA UM CONTO... QUÍMICA DOS FÁRMACOS QUÍMICA ORGÂNICA NO COTIDIANO RECONHECENDO CAMPINAS: FORM TRANSF TERRITÓRIO RECREAÇÃO: FORMA LÚDICA DE VIVER RECURS VEGETAIS NATURAIS:DESCOB OPÇ CRIATIVAS RECURSOS INFORMACIONAIS EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (<i>pesquisa</i>) REDAÇÃO EMPRESARIAL:QUESTÃO DE EXCELÊNCIA REDAÇÃO PARA UNIVERSITÁRIOS REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL REFLEXÕES DO CIDADÃO CRÍTICO REGIÃO METROP CAMPINAS-DADOS FATOS RELAÇÕES DE PODER E CONFLITOS NAS ORGANIZAÇÕES ATRAVÉS CINEMA</p>
--	---

<p>ENTENDENDO E PRATICANDO MARKETING DIRETO ERG E QUALID DE VIDA PARA OS FUT PROFISSIONA ESPANHOL INTERMEDIÁRIO PREPARAÇÃO DELE ESPANHOL PARA O MUNDO EMPRESARIAL - INTERMEDIÁRIO ESPANHOL PARA PRINCIPIANTES ESPELEOLOGIA (ESTUDO DAS CAVERNAS) ESPERANTO: LÍNGUA INTERNACIONAL ESPIRITUALIDADE BÍBLICA ESPORTES DE AVENTURA TÉCNICA E MODALIDADES ESTATÍSTICA APLIC QUÍMICA AMBIENTAL ESTATÍSTICA BÁSICA NO MICROSOFT EXCEL ESTATÍSTICA PARA CIÊNCIAS DA VIDA ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE LIDERANÇA ESTIMULAÇÃO DO DESENV DO CONTROLE MOTOR DO BEBÊ ESTRAT DE BUSCA DE INF E USO DE FONT NA INTE ESTRUTURAS E PROCESSOS NAS ORGANIZAÇÕES ESTRUTURA MATÉRIA E QUALID VIDA HOMEM ESTUDOS HISTÓRICO-CULT FORMAÇ SÃO PAULO ESTUDOS SOBRE ANIMAIS VENENOSOS E PEÇONH ESTUDOS SÓC-AMB DA REG METROPOL CAMPINAS ESTUDOS SÓC-AMB GEOL PARQUE VARVITO E LAVRAS ÉTICA CRISTÃ E SEXUALIDADE NA PÓS MODERNID ÉTICA E BIOÉTICA ÉTICA E VIDA COTIDIANA ÉTICA FORENSE ÉTICA NO MUNDO DAS EMPRESAS ETIQUETA EMPRESARIAL E PESSOAL EVENTO: TÉCNICA E PLANEJAMENTO EXERCITANDO OLHAR:TÉC AVAL QUALIT ILUMINAÇÃO (CONFECCÃO) EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EXPERIMENTANDO ROMA FAMILIARIZANDO-SE COM A LÍNGUA ESPANHOLA FAVELAS: OLHARES E INTERVENÇÕES FERIDAS E CURATIVOS: O QUE VOCÊ PRECISA SABER FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS PESQ CIENT E ENSINO FILOSOFIA:ÉTICA FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA FLÚOR-NECESSIDADES FISIOL E IMPLIC NA SAÚDE BUC FORMAÇÃO AVANÇADA FACILIT EQUIPES TRABALHO FORMAÇÃO DE PREÇOS DE VENDA FORMAÇÃO FACILITADORES EQUIPES TRABALHO FORMAÇÃO PROFIS MANEJO PROMOÇ ALEITAM MATERNO FOTOGRAFIA BÁSICA FOTOGRAFIA E LABORATÓRIO PRETO E BRANCO FOTOGRAFIA INSTRUMENTAL PARA O TURISMO FOTOGRAFIA:LINGUAGEM, CONHECIMENTO E CULTURA FOTOMICROSCOPIA COMO DOCUMENTAÇÃO CIENTÍFICA FRANCÊS ATRAVÉS DA MÚSICA FUNDAMENTOS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL FUTEBOL CAMPO FUTEBOL FEMININO FUTEBOL FEMININO (FUTSAL) FUTEBOL MISTO RECREATIVO FUTEBOL RECREATIVO UNIVERSITÁRIO FUTEBOL SALÃO FUTEBOL SOCIETY GÊNERO, MÍDIA E MASCULINIDADE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO GÊNERO:CATEGORIA ANÁLISE,IDENTID E EXPERIÊNCIAS GEOPROCESSAMENTO E PLANEJAMENTO URBANO (<i>cartografia</i>) GERENCIAMENTO PESSOAL GESTÃO DE COOP:ESTUD VIAB ECON GEST ADM COOP GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS GESTÃO POR COMPETÊNCIAS GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA GINÁSTICA HOLÍSTICA:PRÁT EQUIL POSTURAL</p>	<p>RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E TELEVISÃO RELAÇÕES INTERPESSOAIS E FORM UNIVERSITÁRIA RELIGIÃO: DA CAPELA À FAVELA REPROCESSAMENTO ARTIGOS MÉDIC-ODONT-HOSPITALAR RESGATANDO SENTIDO VIDA:JOGOS,DINÂM E VIVÊNCIAS RETIRO UNIVERSITÁRIO REVENDO OS 500 ANOS REVISITANDO A COLÔNIA RISCOS INTOXICAÇÕES NOSSO COTIDIANO ROCHAS ORNAMENTAIS RUGBY SÃO PAULO NOS SÉCULOS XVIII E XIX SAÚDE BUCAL AO ALCANCE DE TODOS SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA UNIVERSITÁRIOS (<i>ciclo de palestras</i>) SAÚDE E SOCIEDADE: REFLEXÕES SEMIN AVANÇ: ANGIOLOGIA E CIRURGIA VASCULAR SEMIN AVANÇ: CASOS CLÍNICOS NA PRÁT TERAPÉUTICA SEMINÁRIO:ADM ESTRATÉGICA DE NEGÓCIOS SEMINÁRIO:ANÁLISE DE POLIT PÚBLICAS BRASILEIRAS SEMINÁRIO:COMUNICAÇÃO E CULTURA SEMINÁRIO:CONSCIÊNCIA GLOBAL SEMINÁRIO:DEPEND SUBST PSICOAT PREVENÇÃO SEMINÁRIO:ELAB PROJ PESQ ENF INCIC CIENT SEMINÁRIO:ESPANHOL PARA O MUNDO EMPRESARIAL SEMINÁRIO:ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SEMINÁRIO:ESTATUTO DO IDOSO SEMINÁRIO:GÊNERO E TRABALHO SEMINÁRIO:GESTÃO DO CONHEC E CAPITAL INTELEC SEMINÁRIO:HIST PENSAM ARCAICO ORIENT-CHINA-ÍND SEMINÁRIO:HIST PENSAM ARCAICO ORIENT-MESOP-ÍND SEMINÁRIO:LINGUAGENS DA EXPERIÊNCIA RELIGIOSA SEMINÁRIO:PANORAMA RELAÇ TRAB SINDICAL BRASIL SEMINÁRIO:PLANEJAMENTO DE CARREIRA SEMINÁRIO:PRÁTICA PESQ APLIC MERCADO TRABALHO SEMINÁRIO:REFLEXÃO SOBRE REALIDADE BRASILEIRA (<i>década 80</i>) SEMINÁRIO:SISTEMA IMUNOL E A GUERRA DENTRO NÓS SEMINÁRIO SOBRE O MERCADO DE DERIVATIVOS SEMINÁRIO:TIPOS PSICOLÓGICOS E ESTILOS ENSINO SEMINÁRIOS DE SOLIDARIEDADE SIMULADOR DE NEGÓCIOS SISTEMA LINUX BÁSICO SISTEMA PARCERIA:1.EXPER TRAB LIVRE LAV CAFÉ SP (<i>trabalho escravo</i>) SOCIALIZING IN ENGLISH SOCIEDADE BRASILEIRA E VIOLÊNCIA SOM E MOVIMENTO SQUASH SQUASH INTERMEDIÁRIO SUSTENTABILIDADE SÓCIO-AMBIENTAL TAXIDERMIA TÉCNICA: APRESENTAÇÃO VOCAL E ESCRITA TÉCNICAS APRESENT:ORATÓRIA E EXPRESSÃO VERBAL TÉCNICAS BÁSICAS LABORATÓRIO QUÍMICO TÉCNICAS CRIAÇ ILUST PERS HIST INF REC DID PED TÉCNICAS DE RELAXAMENTO TÉCNICAS EXPRESSÃO VOCAL TÉCNICAS PARA MELHOR FALAR TECNOL APLIC PESQUISA CIENTÍFICA BIOLÓGICA TECNOL SERV CIÊNC:CÉLULAS E TECIDOS:ESTUDOS TELENVELA: DIVERSÃO ADMINISTRADA TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL</p>
--	---

<p>GINÁSTICA OLÍMPICA GLOBALIZ, GEOPOL E CONFLITOS: COMPLEX MUNDO ATUAL GLOBALIZAÇÃO E EFEITOS SOBRE ECONOMIA BRASILEIR GRUPOS DE CONVIVÊNCIA HABITAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UMA FORMA DE EXCLUS HANDEBOL HANDEBOL DE PRAIA HIDRO "LIGHT" HIDROGINÁSTICA HIPERTENSÃO ARTERIAL: O FANTASMA DA PRESSÃO ALTA HISTÓRIA DA CIÊNCIA ATRAVÉS DO CINEMA HISTÓRIA DA MEDICINA HISTÓRIA DAS DOENÇAS HISTÓRIA DAS ORIGENS DE SP COLONIAL HISTÓRIA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS HISTÓRIA E GEOPOLÍTICA DO ORIENTE MÉDIO IDENTID NACIONAL MUNDO GLOBALIZ: CASO DA ESPANHA IDENTIFICAÇÃO E CADASTRO DE COBERTURA VEGETAL IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO INCLUSÃO EXCLUDENTE: DEFIC INCLUSÃO ESCOLAR INDESIGN INDICADORES SOCIAIS, POBREZA E DESENV HUMANO INDÚSTRIA E UNIVERS: DIMINUINDO DISTÂNCIAS INFORM DEPEND SUBSTÂNC PSICO-ATIVAS INFORM ECONÔM EMPR EXPORTAD INFORM: MICROSOFT EXCEL INFORM: MICROSOFT WORD INFORMAÇÃO NA LOGÍSTICA INFORMÁTICA APLICADA À PESQUISA CIENTÍFICA INGLÊS INTERMEDIÁRIO INGLÊS INTERMEDIÁRIO: APERFEIÇOAMENTO INGLÊS PARA NEGÓCIOS INGLÊS PARA NEGÓCIOS SERIADO AMERICANO THE APPRENTICE INGLÊS PARA PRINCIPIANTES INGLÊS PARA VIAGENS INGRESSANDO NO MERCADO DE TRABALHO: ESTRAT / EMPREG INICIAÇÃO AO BASQUETE INICIAÇÃO ÀS MODALIDADES DE RAQUETE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: FORMULAÇÃO PLANO PESQUISA INICIAÇÃO ESCRITA EM INGLÊS</p>	<p>TENIS DE CAMPO TENIS DE CAMPO E ESPORTES DE RAQUETE TÊNIS DE CAMPO: APERFEIÇOANDO A TÉCNICA ESPORTIV TEORIA MUSICAL E TÉCNICA INSTRUMENTAL TERCEIRA IDADE: CORPO, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA TEXTO PUBLICITÁRIO: UMA NOVA LEITURA TITERETANDO TÓPICOS EM NUTRIÇÃO E ALIMENTAÇÃO TRABALHANDO COM GRUPOS TRABALHANDO EM EQUIPES MULTIP E HUM SERV SAÚDE TRABALHO INFANTIL TRADUÇÃO TÉCNICA UM ENCONTRO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA UM MERGULHO NO UNIVERSO-CURSO BÁSICO ASTRONOMIA UM MUNDO SOBRE REDES DE COMPUTADORES UM OLHAR FOTOGRÁFICO UM OLHAR PSICODRAMÁTICO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS UM OLHAR SOBRE CIDADE, SEMINAR ORG ESPAC HUMANA UM PARC PARA SUA IDÉIA: O PLANO DE NEGOCIO UNIVERSIDADE, REFORMA UNIVERSIT E MOVIM ESTUDANTIL (<i>ciclo palestras</i>) UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS VALORIZ E POSICIONAM PESSOAL E FERRAM MARKETING VAMOS BRINCAR? VAMOS CONTAR HISTÓRIAS? VAMOS FALAR ESPANHOL? VENDAS/MARKETING-TREINAM PESSOAL E GERENC EQUIP VIDEO FORUM: OLHAR PARA O OLHAR (<i>ethnias / antropologia</i>) VIOLÊNCIA DOMÉSTICA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESC VIOLÊNCIA ESCOLAR VIOLÊNCIA, TERRITÓRIO E CIDADANIA VOLEI 4X4 VOLEIBOL: AREIA VOLEIBOL: FUTVOLEI VOLEIBOL: QUADRA VOLUNTARIADO ESTUDO E VIVÊNCIA WEBWRITER-COMO ESCREVER TEXTOS INTERNET XADREZ: GINÁSTICA DA INTELIGÊNCIA</p>
--	--

PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

2ª FASE DO PROJETO

ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO

Profª Esp. Olga Rocha Archangelo¹

“Sem descurar dos conteúdos, é possível que uma sala de aula seja a oportunidade impar de se ultrapassarem os conteúdos. Um bom filósofo já perguntava certa vez: para que serve um livro se não for capaz de nos transportar além dos livros? Eu arremataria: para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?”

A.C.N. Novaski, 1988

Introdução

Nossa revista “Série Acadêmica” trouxe no seu nº 20, publicada em 2006, o relato de uma experiência desenvolvida em 2005, que denominamos **Uma experiência pioneira**: Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno.

Essa matéria registrou a implantação da 1ª fase desse projeto e já indicava em suas linhas gerais os objetivos da 2ª e 3ª etapas, uma vez que tínhamos como horizonte a continuidade do acompanhamento dos alunos, que vivenciaram as experiências em 2005, nos

momentos seguintes de sua trajetória na Graduação.

Dado o sucesso apontado pelas diversas avaliações realizadas pelos alunos, professores e equipe de coordenação do projeto, começamos a implantação da 2ª fase em outubro/2006, com os mesmos cursos e alunos da 1ª fase. (vide anexo 1)

Discutimos, alunos, professores e coordenação, na atividade de 2005, entre outros assuntos, a Universidade de um modo geral, a nossa PUC-Campinas, o projeto pedagógico de cada Curso, o perfil do profissional, o papel do aluno nesse contexto,

¹ Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional, Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, Coordenadora Geral do Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno.

o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem e na formação do profissional e do indivíduo.

Esse foi o eixo do trabalho. No entanto, questões vinculadas a essas temáticas também foram exploradas, como iniciação científica, projetos de extensão, monitoria, TCC, Atlética e a possibilidade de participação discente nos espaços da estrutura institucional.

Conforme necessidades específicas detectadas em cada turma, outros assuntos pertinentes que podiam enriquecer e ampliar a discussão foram incluídos, a critério do docente responsável, atendendo demandas específicas do seu grupo de alunos. Essa flexibilidade foi extremamente importante para dar vazão à criatividade dos docentes, gerando experiências bastante diversificadas e inovadoras, conforme já publicado na Série Acadêmica nº 20.

PREPARAÇÃO DA 2ª FASE

A 2ª fase do projeto, além de dar continuidade à 1ª, tinha como objetivo geral desenvolver estratégias e ações para o acompanhamento da aprendizagem do aluno, do seu desempenho individual e do grupo classe, com vistas à proposição de alternativas para eventuais problemas e à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Para dar início à preparação da implantação dessa etapa de trabalho, a coordenação geral levantou algumas questões prévias para reflexão, que nos dariam subsídios para discutir com os professores, com mais segurança, a proposta inicial.

Essas questões são recorrentes e têm-nos acompanhado durante muito tempo no trabalho que vimos desenvolvendo na Pró-Reitoria de Graduação da nossa Universidade. Tentar respondê-las é um exercício importante

para que possamos partir de nossa realidade concreta.

- Por que o aluno, de modo geral, só estuda para a prova?
- Quais as exigências básicas para o desenvolvimento de um trabalho intelectual e como deve ser a expectativa de uma trajetória acadêmica na graduação?
- Qual a relação do aluno com o conhecimento na Universidade, quando se constrói, na Instituição, o alicerce para uma boa formação profissional?
- Como o aluno avalia sua trajetória no curso e seu desempenho acadêmico? Quais variáveis interferem nesse resultado?
- Qual a importância do grupo para a constituição da identidade individual?

A reflexão sobre essas questões, ao mesmo tempo em que foi dando pistas para a organização do plano de trabalho a ser desenvolvido, mostrou a necessidade de fazer opções com relação ao conteúdo que iria ser explorado, tendo em vista os objetivos propostos e o tempo disponível para desenvolvê-lo.

Caberia ressaltar que nossa experiência vem mostrando que o aluno não se envolve, como poderia, com o cotidiano do processo pedagógico, ou seja, com a aprendizagem que se realiza no dia-a-dia e, como consequência, não tem a dimensão de sua responsabilidade nesse processo.

Nesse sentido, a aprendizagem, na visão do aluno, aponta para uma excessiva valorização da prova e da nota, fruto também da nossa cultura acadêmica, indicando que o foco do ensino está centrado na habilidade de

memorização, ou seja, “devolução” do conhecimento “dado” pelo professor no momento da verificação da aprendizagem.

Uma aprendizagem significativa deve exigir do aluno um compromisso com o ato de aprender, de conhecer. Vai muito além da memorização, envolve, também, aspectos socioafetivos, exigindo do aprendiz uma postura de sujeito e do professor um novo modo de entender a docência.

Uma intervenção nessa realidade significaria alterar uma cultura arraigada. Esse era um novo desafio, com a clareza dos limites de toda ordem, principalmente de tempo e, sobretudo, tendo em mente que seria uma nova experiência, no contexto do Projeto “Acompanhamento Acadêmico do Aluno”.

A PROPOSTA INICIAL DA COORDENAÇÃO COMO UMA 1ª SUGESTÃO

Tal como ocorreu na 1ª fase, tínhamos, como perspectiva, partir da realidade do aluno, fundamento para uma experiência significativa e, nesse caso, propusemo-nos analisar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem do grupo e de cada um em particular, vivenciado no semestre anterior à

implantação dessa fase, que aconteceu no período compreendido entre outubro e novembro de 2006, como ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo proposto.

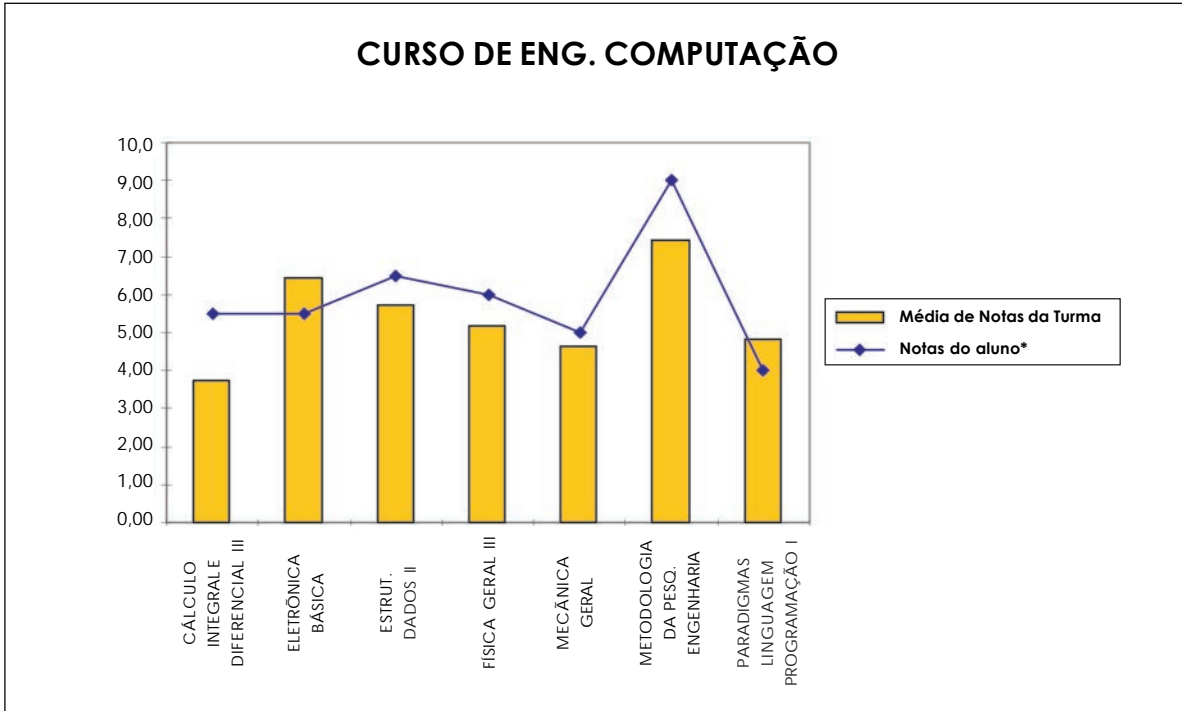
Estávamos em construção de um espaço institucional para que o aluno pudesse refletir sobre o seu processo de formação e sobre os resultados desse processo. Consideramos que aprofundar a reflexão sobre “o que fazemos”, “como fazemos” “por que fazemos” e como poderíamos “fazer melhor” é uma metodologia de trabalho que permite correção de rumos na perspectiva de melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.

Internalizar essa prática é importante não só para a vida acadêmica, mas também é útil para toda a vida.

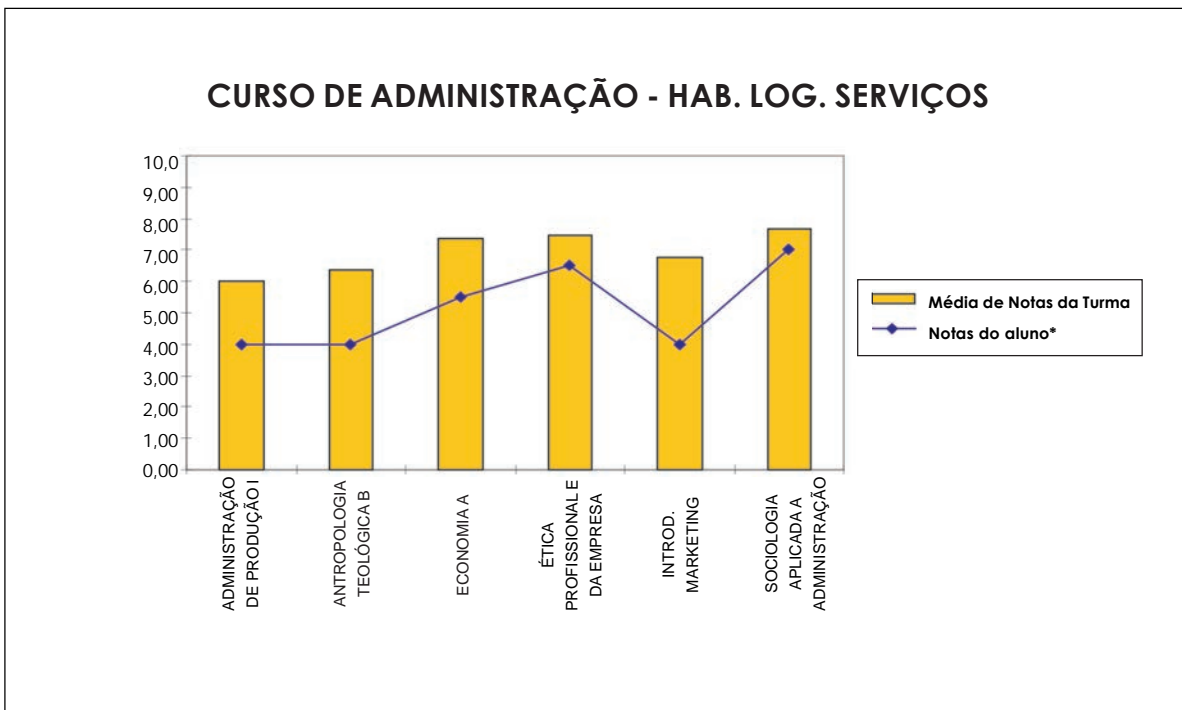
Partindo dessas premissas, uma possível estratégia seria fazer um levantamento dos resultados do desempenho do aluno nas disciplinas do período do curso, por meio de diagramas de barras, que seriam o ponto de partida para o início das discussões sobre o processo que gerou esses resultados e indicar ações, na direção das questões de fundo relacionadas anteriormente. Como exemplos, indicamos a seguir diagramas de barras que serviram de base para nossas indagações.

Figura 1. Diagramas de Barras

Exemplo 1



Exemplo 2



No exemplo 1, podemos verificar que o aluno em questão obteve resultados acima da média do grupo classe, na maioria das disciplinas cursadas. No entanto, em duas disciplinas seu desempenho ficou abaixo da média do grupo classe.

- Como esse aluno explicaria esse fato?
- Quais fatores interferiram no seu processo de aprendizagem para que os resultados fossem esses?

Já no exemplo 2, os resultados do desempenho foram abaixo da média do grupo classe. Caberiam as mesmas questões acima apontadas e mais:

- O aluno tem clareza das dificuldades que está enfrentando na sua vida acadêmica?
- Como essas dificuldades interferem no seu processo de aprendizagem?
- As notas refletem realmente o que aprendeu?

Pretendíamos trabalhar na perspectiva coletiva e individual. Consideramos que o grupo é componente importante para construção do conhecimento de cada um e do próprio grupo. Nesse sentido, a participação é condição para aprendizagem em sala de aula e para o desenvolvimento do pensamento divergente que promove, por meio dos diferentes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, a troca e o respeito às diferenças, fortalecendo as relações e criando vínculos.

Trabalhar essa dimensão era fundamental. No entanto, seria importante também desenvolver estratégias para que cada aluno pudesse fazer uma reflexão individual sobre o seu percurso de formação.

Nossa proposta era a de que cada aluno, a partir da análise do diagrama de barras da classe, se situasse no contexto de sua turma.

A PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Essa estratégia permitiria levantar questões importantes para a discussão do processo de ensino e de aprendizagem.

Se partimos do pressuposto de que a nota reflete, de fato, a aprendizagem realizada, no exemplo 1, acima, verifica-se que a classe também teve um aproveitamento aquém das expectativas em uma disciplina.

Nesse caso algumas questões se colocam:

- Os objetivos da disciplina não foram atingidos?
- Os objetivos não levaram em conta a realidade da classe, portanto sua formulação não estava adequada?
- O processo pedagógico desenvolvido não deu conta de levar os alunos a atingirem um nível “adequado” de aprendizagem?
- Como melhorar o desempenho da classe e de cada um? Quais estratégias poderiam ser pensadas?
- E, finalmente, como o nosso trabalho pode contribuir para que o aluno se conscientize de que o compromisso apenas com a nota, desvinculada de significado, empobrece e burocratiza o processo pedagógico? O seu envolvimento deve ser com o ato de aprender, com o conhecimento e com sua formação, no contexto do curso e do grupo. Quando o processo não se dá nessa perspectiva, perde-se a oportunidade de viver experiências e aprendizagens com significado para a vida.

Essas são algumas das questões que foram suscitadas por esse diagrama de barras e discutidas com os professores responsáveis

pelo projeto e pela equipe técnica envolvida. Evidentemente outros resultados provocariam outras questões. Além disso, deve-se levar em conta o contexto onde os resultados são produzidos, o que indicará caminhos diversos para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor com sua turma específica.

Outra estratégia também foi pensada. Solicitar aos alunos que fizessem diagrama de barras individual das disciplinas cursadas para confrontar com os diagramas de barras da classe. Isto geraria reflexões interessantes e comprometeria o aluno com o processo de trabalho a ser desenvolvido.

Por outro lado, se trabalharmos com a hipótese de que o “desempenho” da classe e do aluno revelados no diagrama não reflete a aprendizagem realizada, outras questões poderiam ser levantadas para reflexão:

- Qual o sentido da avaliação?
- Que instrumentos de avaliação estão sendo utilizados?
- Os procedimentos avaliativos são compatíveis com a metodologia de trabalho docente, com os objetivos da disciplina e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula?

A complexidade do trabalho pedagógico nessa segunda fase fica bastante evidente quando levantamos as possibilidades de ação decorrentes desses questionamentos. É evidente que não teríamos condições de aprofundar todas as temáticas envolvidas no processo que iríamos construir.

Fez-se necessário priorizar as demandas, tendo sempre como referência a classe, o curso e seu contexto e, sobretudo, os objetivos e a filosofia do Projeto “Acompanhamento Acadêmico do Aluno”.

Nessa perspectiva, tal como ocorreu na 1ª fase, o projeto estava aberto para que

podéssemos construir coletivamente a experiência, a partir da construção individual de cada docente, em parceria com seu grupo de alunos, do diretor do curso, do centro e seu orientador pedagógico.

A IMPLANTAÇÃO DA 2ª FASE

Após as discussões ocorridas na instância da Pró-Reitoria de Graduação e após construirmos um consenso sobre como deveria ser encaminhada a discussão com os professores no processo de preparação, organizamos o calendário de reuniões para socializar o processo vivido pela equipe de trabalho da Pró-Reitoria e partilhar a sugestão construída.

Mantendo a mesma filosofia da 1ª fase, o conteúdo, o eixo do trabalho seria o mesmo para todos. Discutir o **processo de ensino e de aprendizagem, o desempenho da classe, modos de aprender, como se organizar para o trabalho acadêmico** e outras questões pertinentes ao tema, conforme demanda de cada grupo específico,

A liberdade de criar as próprias estratégias e dinâmicas para o desenvolvimento do projeto permitiria aos docentes experimentar diferentes metodologias. Os momentos de troca entre eles, nas reuniões programadas para avaliar a trajetória vivenciada, têm revelado ser, desde 2005 (e reforçado em 2006), a face mais significativa dessa experiência. Um trabalho verdadeiramente construído no coletivo de um lado e de outro, a capacitação pedagógica promovida pelo próprio grupo quando partilha o que produziu, as dificuldades encontradas, o modo de superá-las e as surpresas das aprendizagens realizadas no processo. Entre reuniões de preparação, de acompanhamento e avaliação dessa fase, tivemos 04 encontros de estudo, de troca de experiência, de socialização de práticas pedagógicas utilizadas e de avaliação formal da trajetória dessa fase.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO JUNTO AOS ALUNOS

Além das sugestões descritas anteriormente, estratégias e técnicas diferenciadas foram desenvolvidas. Projeção de filmes, retratando modelos de aprendizagem, seguidos da leitura de texto com descrição de teorias de aprendizagem que subsidiaram a discussão do grupo, audição e discussão de letras de músicas com conteúdos pertinentes ao desenvolvimento do programa elaborado pelo docente foram estratégias utilizadas como instrumento pedagógico, com grande potencial de motivação junto aos jovens.

Alguns docentes desenvolveram com os alunos técnicas de **elaboração de planejamento das próprias atividades acadêmicas**, discutindo a **gestão do tempo individual e coletivo** a partir da identificação das dificuldades encontradas no cotidiano da sala e proposição de ações para superá-las.

Como exemplo, explicitamos uma estratégia que se valeu da música “Menestrel de Alagoas” e “sua posição de hino” do Movimento das Diretas, e deu margem à discussão da biografia de Teotônio Vilela, que foi um exemplo das possibilidades de mudança de rumo, em qualquer idade, quando construímos nossa biografia. Dessa forma, aliou-se à discussão de uma trajetória individual a discussão de um contexto político importante da nossa história.

Esses exemplos foram extraídos dos relatórios dos professores e fazem parte de diferentes planos de trabalho, desenvolvidos em 6 encontros, com temáticas articuladas entre si.

Nesse sentido, esses são fragmentos de experiências de grupos diferentes e, como tal, não podem revelar a coerência existente em cada um dos planos de trabalho. Como exemplo dessa coerência, indicamos um plano

de trabalho, para que se possa ter uma visão completa de todo o processo (vide anexo nº 2).

Vale a pena ressaltar que, nesta 2ª fase, ainda lidamos com alguma resistência dos alunos, com relação à obrigatoriedade do cumprimento dessa prática, mesmo considerando que já tiveram a experiência da 1ª fase em 2005, com avaliação bastante positiva.

Esse é um problema que exige de nossa parte uma reflexão sobre a melhor forma de socializar o projeto junto aos alunos. Com certeza ainda estamos falhando nesse quesito. No entanto, vencida a resistência inicial, a avaliação realizada pelos professores também foi bastante positiva, conforme os relatórios apresentados.

A avaliação dos alunos (vide anexo nº 3), também indica que os objetivos foram atingidos e, diante dos resultados, a Pró-Reitoria ampliou a previsão do número de alunos e de cursos a serem envolvidos no projeto no 2º semestre de 2006. Nesse ano foram indicados mais três cursos de cada centro e incluídos aqueles que já vinham participando em 2005 e, assim, por volta de 1500 alunos e 18 cursos se envolveram na 1ª fase em 2006 (vide anexo nº 4).

A previsão é atingir, em 2007, todos os nossos alunos ingressantes, o que exigirá a organização de uma estrutura compatível com essa nova realidade. No 2º semestre de 2007, a 3ª fase será implantada, concluindo, então, a experiência piloto, que passaria, a partir daí, a ser um programa institucional permanente, que atingirá, gradativamente, todos os alunos da Universidade.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Tentamos fazer algumas considerações sobre o processo desenvolvido, focando três

dimensões: a estrutura de apoio, o trabalho com os professores e o trabalho com os alunos.

No tocante à estrutura, continuamos a parceria com a CPRAFOR (Coordenadoria das Práticas de Formação), ficando toda a organização administrativa a cargo desse setor. Nesse aspecto, recebemos todo apoio necessário e a experiência foi, também, desenvolvida como uma “Prática de Formação” com carga horária de 17 horas.

Relativamente a nossa coordenação, é necessária uma ação mais efetiva para aprimorar o processo de organização das turmas de alunos e dar maior assistência aos encarregados das Secretarias Acadêmicas que operam articuladamente com a CPRAFOR, inclusive esclarecendo os objetivos desse projeto com relação aos alunos. Problemas de comunicação nessa área podem fragilizar o projeto, na medida em que o maior contato com o aluno é feito por esse setor.

Considerando as duas fases já vencidas, foi possível detectar que, aos poucos, os alunos vão tendo uma percepção da importância desse espaço de discussão e reflexão, onde podem discutir suas idéias, suas concepções sobre a vida na Universidade e o seu curso, com seus professores e, sobretudo, aprender a elaborar e utilizar instrumentos que os auxiliem no gerenciamento de sua trajetória acadêmica e de sua aprendizagem. Alguns depoimentos de professores revelam que os alunos participantes desde 2005 mostram comportamentos diferenciados e muito positivos.

Em que pese a importância desse fato, é preciso investir, buscar novas estratégias para envolver mais o aluno desde o início. Cremos que os frutos desse processo poderão ser mais bem avaliados a médio e longo prazo. No entanto, alguns depoimentos já indicam mudanças significativas no comportamento de alunos da 1ª fase de 2005. Como exemplo, citamos o depoimento de um docente:

“No curso de Engenharia de Computação foi fácil perceber o impacto positivo que o Projeto Piloto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (de 2005) trouxe. No início de 2006, o aluno que foi eleito como representante discente para o Conselho da Faculdade era aluno desta turma. Pela primeira vez um aluno do 2º ano assumiu esta responsabilidade. Neste mesmo ano, a chapa que foi eleita para o centro acadêmico (CAECOMP) era composta, em sua maioria, por alunos desta turma. O mesmo ocorreu com o representante da Atlética. Verificou-se, também neste ano, que o maior número de pedidos para iniciação científica contemplava alunos desta turma. Na minha opinião estes números não podem ser considerados apenas como coincidências. Acredito fortemente serem provenientes de um processo de maior conscientização sobre o verdadeiro papel do estudante dentro de uma universidade.”

Quanto aos professores, é necessário dar ênfase a um aspecto da maior importância. O empenho, o envolvimento e o compromisso com o trabalho, traduzidos na criação de dinâmicas que estimulam a participação efetiva dos alunos, fazem-nos co-responsáveis pelos resultados dos encontros e têm mostrado a todos nós, a força e a sinergia produzidas por um trabalho que se constrói em parceria.

As reuniões de preparação realizadas não só no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação, mas, também, nos Centros, com o apoio dos Orientadores Pedagógicos (GAPe), têm-se mostrado imprescindíveis. Além desses encontros, em alguns casos, os próprios docentes de cada curso, por iniciativa própria, têm realizado troca de experiências e muitas vezes planejado em conjunto suas atividades, com resultados bastante animadores.

Nesse particular, uma questão instigante e ao mesmo tempo um aprendizado significativo se impõe para nós da Coordenação Geral.

A troca entre pessoas e seus saberes vem criando um **movimento pedagógico** com todos

os envolvidos, que precisaria não só ser encorajado em todas as instâncias como também ser uma condição necessária para a participação dos docentes no projeto.

Percebe-se o quanto é frutífera a reflexão e a socialização das experiências com pessoas de formação as mais variadas. É um modo de capacitação, que acontece entre os pares, por meio de um processo solidário. Fazer multiplicar esse movimento implica enfrentar uma questão difícil que é a sobrecarga de nossas agendas. Hoje já podemos constatar, pelo acompanhamento que fazemos, como a participação nas reuniões de preparação e/ou de troca de experiência de novas práticas pedagógicas traz bastante diferença no desempenho do professor e no envolvimento dos alunos.

Isso ocorre com todos os envolvidos, incluindo os gestores, mas em especial com os docentes, tanto horistas como aqueles em regime de dedicação, tendo em vista os limites da nossa carreira docente. Muitas dessas dificuldades são superadas pelo prazer e pelo compromisso de levar adiante a tarefa assumida. No entanto, não podemos deixar de enfatizar a importância de preparo prévio e, em consequência, a necessidade de minimizar as ausências nas reuniões.

É preciso, ainda, fazer uma menção especial à participação de alguns diretores de faculdade relativamente ao apoio dado aos docentes na operacionalização do projeto. Nos cursos onde não só o apoio, mas o envolvimento da direção se evidenciou, com um trabalho conjunto com seus docentes, a integração entre todos os atores envolvidos no processo, (alunos, professores, gestores) garantiu que os objetivos pudessem ser plenamente atingidos.

Em que pese o fato de ter como foco principal o aluno, esse projeto contribui, de maneira muito importante, para a reflexão da atividade docente.

Nesse sentido, gostaríamos de terminar este relato transcrevendo alguns depoimentos de docentes, que expressam o significado que teve para eles o trabalho realizado.

À pergunta sobre eventual inovação registrada/percebida em relação ao trabalho do dia-a-dia, após esta experiência, é o seguinte o depoimento de um professor:

“Não sei classificar. Algumas inovações ocorreram tais como: dinâmicas de grupo, assimilação de metodologias de outros professores, atividades extras (fora de sala de aula). No entanto, a maior contribuição do PAAA para minhas aulas foi o aumento de sensibilidade para questões referentes ao processo de ensino e de aprendizagem (bem como o desejo de implementar novas soluções, de ouvir os alunos, de dilatamento da paciência, da predisposição para conviver com o contraditório). Assim sendo, entendo que me tornei mais humano e mais professor a partir desta experiência. Outro ganho substancial foi o aumento da esperança e da convicção no poder da educação) (trecho extraído do relatório do professor Celso Pedroso de Campos Filho, do CEA – Centro de Economia e Administração)

“A experiência docente foi relevante para a formação continuada do professor diante de uma proposta nova que requer outro tipo de envolvimento com o aluno, desafiando a cada encontro a nossa habilidade para o diálogo, para o ato de ouvir o outro e, sobretudo, de partilhar nossas experiências acadêmicas e profissionais” (trecho extraído do relatório dos professores do CEATEC - Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias)

Creemos que essas falas, de alguma forma, sintetizam a filosofia que norteia esse projeto.

“Os professores têm voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Com eles regressam algumas verdades simples, tão simples que pareciam não merecer atenção especial: no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores, etc. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”.

A. Nóvoa, 1995

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani (org) Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. 3ª ed. – Campinas, S.P.: Papyrus, 1995

FREIRE, Paulo Considerações em Torno do ato de Estudar, in Ação Cultural para liberdade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 9-12.

LUCKESI, C.C. A Escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem, in Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed. – S.P.: Cortez, 1995, 30-34.

MORAIS, Regis de (org) Sala de Aula – Que espaço é esse? 3ª ed. – Campinas, SP.: Papyrus, 1988

NOVASKI, Augusto J.C. Sala de Aula: uma aprendizagem do humano in Sala de Aula- Que Espaço é esse?, Regis de Moraes (org) 3ª ed. – Campinas, S.P.: Papyrus, 1988 11 -15

NÓVOA, Antonio, Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa in A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ivani Fazenda (org.) Campinas,S.P.: Papyrus, 1995, 29-41

OLGUÍN, Cecilia Baldwin Portal Universidade César Vallejo. La acción tutorial www.ucv.edu.pe/portal, acesso em 26/04/2006.

“A avaliação de que precisamos é aliada do aluno e do professor, não se avalia para punir, classificar, selecionar nem excluir, mas para incluir. A avaliação como inclusão não perde o rigor e a seriedade que a caracterizam. Pelo contrário, avalia-se para que realmente todos os alunos aprendam”.

Benigna Villas Boas

ANEXOS



ANEXOS

Anexo 1

CENTRO	CURSOS	CÓDIGO DO CURSO	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS	Nº DE PROFES.
CCV	CC. BIOLÓGICAS	211053	89	02	02
CEA	ADM. LOG.	222081	26	01	01
CEATEC	ENG. COMP.	218040	70	02	02
CLC	JORNAL.	210023	83	02	02
CCSA	ED. FÍSICA	227011	73	02	02
		227013	63	02	02
CCH	DIREITO	225021	67	02	02
		225023	73	02	02
TOTAL	06		544	15	15

CENTRO	FACULDADE	PROFESSOR		
Centro de Economia e Administração	Administração Logística e Serviços	Celso Pedroso de C. Filho		
Centro de Ciências da Vida	Ciências Biológicas	Jodir Pereira da Silva		
		Edmilson R. Gonçalves		
Centro de Linguagem e Comunicação	Jornalismo	Cecília Helena Toledo Vieira		
		Carlos Roberto Roldão		
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Ed. Física	Istvan A. Dobranszky		
		José Antonio S. Barbosa		
Centro de Ciências Humanas	Direito	Luis Arlindo Feriani Filho		
		Peter Panuto		
		Denis Paulo Rocha Feraz		
Centro de Ciências Exatas Ambientais e de Tecnologias	Engenharia da Computação	Ivan Granja		
		Ricardo da Silva Braga		
Total	CENTRO	FACULDADES	PROFESSORES	ALUNOS
	06	06	12	544

PLANO DE DISCIPLINA

Ementa:

A Prática de Formação “Acompanhamento Acadêmico do Aluno” contribui, na forma de tutoria, para a reflexão do aluno sobre sua aprendizagem, identificando formas de superação nos aspectos cognitivo e afetivo, constituindo valores e atitudes a serem praticadas no contexto acadêmico, na realidade social e profissional futura. Elabora plano de autogestão da aprendizagem e vida acadêmica.

Objetivos Específicos:

1. Abrir o canal de comunicação e confiança no grupo classe.
2. Diagnosticar as dificuldades comuns no grupo classe.
3. Promover dinâmica de reflexão sobre o cotidiano da sala de aula e laboratórios de pesquisa e aprendizagem específicos do curso.
4. Identificar dificuldades individuais e traçar estratégias num plano de autogestão da vida acadêmica com o aluno.
5. Identificar, na interação com o grupo classe, estratégias de superação das dificuldades já existentes e outras sugestões advindas do grupo.

Metodologia:

1º Encontro – Objetivos:

- a) Resgatar os objetivos do PAAA destacando da pesquisa realizada na fase 1 a concepção que os alunos emitiram sobre o que é um bom aluno.
- b) Destacar que na fase 2 esse dado (O que é um bom aluno) será o eixo das atividades.

- c) Abrir o canal de comunicação e confiança no grupo classe.

Desenvolvimento:

1. Os Professores se apresentaram para sua turma em 10 minutos, falando:

- **sobre sua pessoa** – família, entes queridos, preferências (gastronomia, música, cinema, esporte, projetos pessoais);
- **sobre sua formação acadêmica** e área de conhecimento, destacando seus principais sucessos e também suas dificuldades como acadêmico;
- **como superaram** as dificuldades;
- **quais seus atuais desafios** (como pessoa e profissional).

2. Dinâmica de apresentação em dupla. Cada membro da dupla tem 5 minutos para entrevistar o outro, num total de 10 minutos por dupla.

Cada um fez as perguntas que achou importantes, registrando as respostas do entrevistado.

2. Os alunos tiveram 5 minutos para organizar a apresentação do colega.
3. Cada dupla foi chamada à frente para apresentar um ao outro.
4. Os Professores controlaram o tempo, mantendo a classe atenta para ouvir cada apresentação
5. Os Professores registraram os aspectos comuns das apresentações: sucesso, dificuldades E ATUAIS DESAFIOS dos acadêmicos.
6. INTERVALO

7. OS Professores retomaram perguntando à classe se sentiram bem apresentados pelos seus pares, deixando espaço ainda para alguns complementos.
8. Os Professores apresentaram o panorama geral da situação do grupo classe na lousa para que todos acompanhassem seus registros sobre os pontos comuns como elemento para o diagnóstico da turma.

2º Encontro

Objetivo: **Promover dinâmica de reflexão sobre o cotidiano da sala de aula e dos**

laboratórios de pesquisas e de aprendizagem específicos do curso.

Desenvolvimento:

Os Professores trouxeram aos alunos a grade curricular dos semestres já cursados pela maioria.

Com esse material, as mesmas duplas das apresentações se reuniram.

Fez-se um balanço sobre as disciplinas e atividades da grade, recuperando as dificuldades que encontraram, as soluções encontradas, as pendências por resolver, com registro em uma tabela:

disciplinas e atividades	dificuldades	soluções encontradas	pendências por resolver

3º Encontro

Objetivo: **Identificar, na interação com o grupo classe, estratégias de superação das dificuldades já existentes e outras sugestões advindas do grupo.**

O grupo classe trabalhou uma atividade em dupla fazendo seu dossiê pessoal, enquanto os Professores percorreram a sala estimulando o trabalho.

A atividade foi retomada destacando cada disciplina - as dificuldades, soluções e pendências comuns no grupo classe - destacando os pontos comuns.

4º e 5º Encontros

Objetivo: **Identificar dificuldades individuais e traçar estratégias num plano**

de autogestão da vida acadêmica com o aluno.

Atendimento individual - 15 alunos por encontro.

Média de 20 minutos por atendimento.

Por meio do exercício realizado pela classe os Professores elaboraram o perfil de dificuldades individuais.

Os Professores deram atendimento individual aos alunos a partir de um cronograma de atendimento.

Os alunos com maiores dificuldades ocuparam o tempo dos que não necessitavam tanto dele.

Na entrevista o Professor Tutor refletiu com o aluno formas de melhorar seu

aproveitamento nos estudos em geral.

6º Encontro

Objetivo: **Socializar os Planos de Gestão da vida acadêmica no grupo classe.**

Nesse encontro todos os alunos em posse de seu plano de gestão acadêmica fizeram a socialização no grupo classe, numa projeção para o ano acadêmico 2007.

O Diretor do curso esteve presente nas apresentações dos alunos contribuindo com esclarecimentos sobre possibilidades e limites de realização dos planos em questão, tendo em vista a necessidade de possíveis ajustes e adequações quanto a pré-requisitos e outras situações pontuais e específicas do Projeto Pedagógico e grade curricular.

Segue abaixo o modelo de plano de gestão sugerido e realizado pelos alunos.

Projeto PAAA – Faculdade de Engenharia de Computação Sugestão de Conteúdo para o Plano Individual de Auto-Gestão da Vida Acadêmica

1. CAPA:

Nome, RA e Identificação do Plano de Auto-Gestão.

2. Objetivos Gerais

Definição geral do que espera do Plano de Auto-Gestão da Vida Acadêmica

3. Objetivos Específicos

Código do Objetivo	Descrição (*)
Obj.01	Melhorar minha capacidade de concentração e autocontrole
Obj.02	Melhorar o Rendimento nas Disciplinas de Programação

(*) Obtido a partir da reflexão sobre os objetivos gerais do plano. Sempre Iniciar com verbo

4. Dificuldades Individuais Identificadas

Código	Descrição (**)
DIF.01	Dificuldade de Concentração e Autocontrole
DIF.02	Dificuldade com Lógica de Programação
DIF.03	Dificuldade com o novo paradigma de programação OO
DIF.04	Dificuldade com programação em Assembler

(**) Obtidas do Dossiê Individual de cada aluno e da Entrevista com o Professor

5. Plano de Ação

Código da Ação	Ação (***)	Relacionamentos (****)	Resultados Esperados
AC.01	Praticar Artes Marciais 2 x por semana	DIF.01 OBJ.01	Melhorar Capacidade de Concentração. Melhorar Rendimento em todas as Disciplinas
AC.02	Constituir e Frequentar um Grupo de Estudos de Programação	DIF.02; DIF.03; DIF.04;	Melhora Rendimento no Grupo de Disciplinas Especificas de Programação.

(**) As Ações refletem bem quais as estratégias que o aluno pretende pôr em prática na sua autogestão.

(****) Relacionar todas as ações a um ou mais objetivo(s) específico(s) e a uma ou mais dificuldade(s)

6. Auto-Avaliação dos Resultados

Descrever como pretende avaliar a execução do Plano e como aferir os resultados obtidos.

Conclusões

O trabalho pedagógico por nós realizado com os alunos da Engenharia de Computação nesta fase 2 do PAAA nos apontou para a continuidade da reflexão sobre o aproveitamento – aprendizagem – do curso e a futura profissão.

Entendemos que essa reflexão já foi iniciada e, tão logo se retome a fase 3, ela

poderá até ter sido amadurecida pelos alunos e apresentada em outras perspectivas.

A experiência docente foi relevante para a formação continuada do professor diante de uma proposta nova que requer outro tipo de envolvimento com o aluno, desafiando a cada encontro a nossa habilidade para o diálogo, para o ato de ouvir o outro e, sobretudo, de partilhar nossas experiências acadêmicas e profissionais.

Prof. Ms. Ivan Granja (Turma A)
Prof. Dr. Ricardo Braga (Turma B)
Profa. Dra. Suely Galli Soares (GAPE/
ProGrad/CEATEC)

Campinas, 12 de dezembro de 2006.

Anexo 3

Questionário nº _____ (preenchimento pela coordenação) Data da avaliação:
 ____ / ____ / ____

Nome: _____ RA: _____

Curso: _____ Código: _____

Esta fase do Projeto "Acompanhamento Acadêmico do Aluno" tem como objetivo estabelecer um diálogo com os alunos sobre processo ensino-aprendizagem e como a Universidade pode contribuir para sua melhoria. Nesse sentido sua avaliação é muito importante para aprimoramento do projeto.

A. DESEMPENHO ACADÊMICO

A.1. A Prática "Acompanhamento Acadêmico do Aluno", nesta fase, contribuiu para reflexão sobre o seu desempenho no curso e no seu processo de aprendizagem?

() 1. muito () 2. parcialmente () 3. em nada

A.2. Em que medida um conhecimento maior sobre a Universidade, o seu curso e sua profissão interfere no seu desempenho acadêmico e no interesse pela vida universitária?

() 1. muito () 2. parcialmente () 3. em nada

A.3. Em que medida a Prática contribuiu para você repensar a forma de estudar, de usar o seu tempo e se reorganizar para o trabalho acadêmico?

() 1. muito () 2. parcialmente () 3. em nada

A.4. Em que medida o envolvimento e o desempenho do grupo interferem no desempenho individual?

() 1. muito () 2. parcialmente () 3. em nada

B. PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

B.1. Analisando seu desempenho neste semestre, você considera que suas notas refletem o seu esforço?

() 1. sim () 2. em parte () 3. não

Justifique sua resposta _____

B.2. Analisando sua aprendizagem e seu desempenho neste semestre, você considera que suas notas refletem de fato a aprendizagem realizada?

() 1. sim () 2. em parte () 3. não

Justifique sua resposta _____

B.3. Você considera que uma orientação sobre conhecimento de métodos de estudo, para elaboração de plano de trabalho, de organização de sua rotina pode ajudá-lo aproveitar mais as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo curso e pela Universidade e otimizar o seu tempo?

() 1. sim () 2. em parte () 3. não

Anexo 4**C. ACOMPANHAMENTO DA VIDA ACADÊMICA**

C.1. Que instrumentos de avaliação da aprendizagem são mais utilizados em seu curso? Cite dois.

- () 1. prova escrita () 4. apresentação de seminário () 7. prova com consulta
 () 2. prova oral () 5. prova em dupla () 8. lista de exercícios
 () 3. prova em grupo () 6. prova sem consulta

C.2. Ter um professor que possa acompanhar a turma para, juntos, discutirem eventuais dificuldades e procurarem alternativas para superá-las melhoraria o processo ensino-aprendizagem e o rendimento dos alunos?

- () 1. sim () 2. em parte () 3. não

C.3. Das características principais de um professor com a função de acompanhar a turma quais você considera as mais importantes? Assinale apenas duas.

- () 1. aberto à discussão () 5. conhece o projeto pedagógico do curso
 () 2. disponível para ajudar o grupo a superar dificuldades () 6. tem interação com os alunos
 () 3. entende os problemas da classe () 7. estimula o aluno a ir além do exigido pelo curso
 () 4. disponível para atender ao aluno

D. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

D.1. Que estratégias e dinâmicas de aula, no seu entender, favorecem mais o aprendizado? Cite as 3 mais importantes do elenco abaixo:

- () 1. trabalho em grupo () 4. seminário () 7. relaciona os conteúdos entre as disciplinas do curso
 () 2. exposição do professor () 5. estudo de caso
 () 3. aula dialogada () 6. relaciona o conteúdo com situações da realidade

E. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

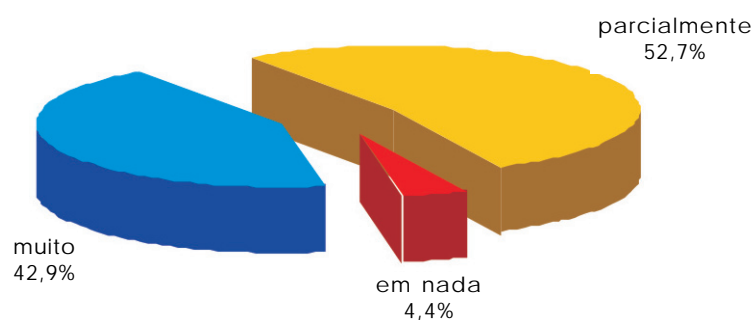
E.1. De que você mais gostou nos encontros? Escolha os dois aspectos mais importantes para você.

- () 1. retomar a discussão feita na 1ª fase do projeto;
 () 2. refletir sobre o seu desempenho e sua aprendizagem;
 () 3. ter um docente como interlocutor do grupo;
 () 4. conhecer métodos /técnicas de estudo que colaboram para melhorar o processo de aprendizagem;
 () 5. A Instituição oferecer um espaço de discussão e aprimoramento da sua formação acadêmica.

E.2. Que sugestões você daria para melhorar essa prática?

PROJETO ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO GRÁFICOS 2ª FASE - 2006

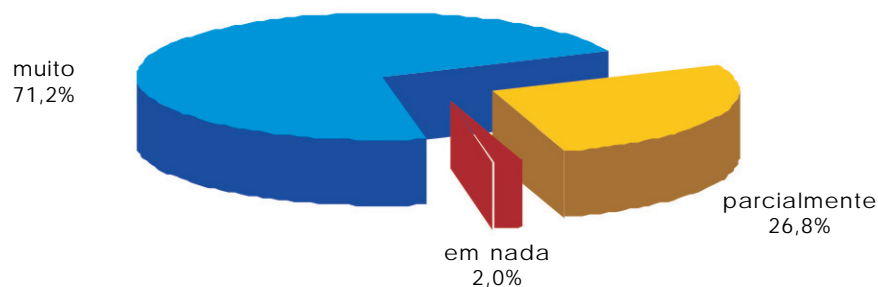
A.1 A Prática "Acompanhamento Acadêmico do Aluno", nesta fase, contribuiu para reflexão sobre o seu desempenho no curso e no seu processo de aprendizagem?



(n = 205)

CURSO	A1			Total
	muito	parcialmente	em nada	
Biologia	11	36		47
	23,4%	76,6%		100,0%
Direito	24	24	4	52
	46,2%	46,2%	7,7%	100,0%
Educação Física	18	4		22
	81,8%	18,2%		100,0%
Engenharia de Computação	23	20		43
	53,5%	46,5%		100,0%
Jornalismo	4	23	5	32
	12,5%	71,9%	15,6%	100,0%
Logística	8	1		9
	88,9%	11,1%		100,0%
Total	88	108	9	205
%	42,9%	52,7%	4,4%	100,0%

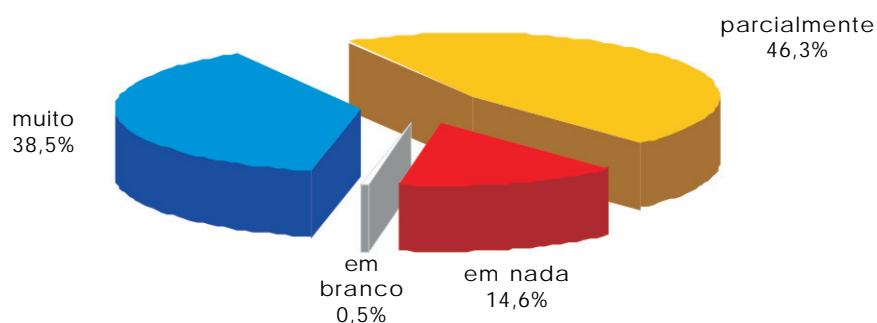
A.2 Em que medida um conhecimento maior sobre a Universidade, o seu curso e sua profissão interferem no seu desempenho acadêmico e no interesse pela vida universitária?



(n = 205)

CURSO	A2			Total
	muito	parcialmente	em nada	
Biologia	36	10	1	47
	76,6%	21,3%	2,1%	100,0%
Direito	41	11		52
	78,8%	21,2%		100,0%
Educação Física	14	8		22
	63,6%	36,4%		100,0%
Engenharia de Computação	26	17		43
	60,5%	39,5%		100,0%
Jornalismo	22	8	2	32
	68,8%	25,0%	6,3%	100,0%
Logística	7	1	1	9
	77,8%	11,1%	11,1%	100,0%
Total	146	55	4	205
%	71,2%	26,8%	2,0%	100,0%

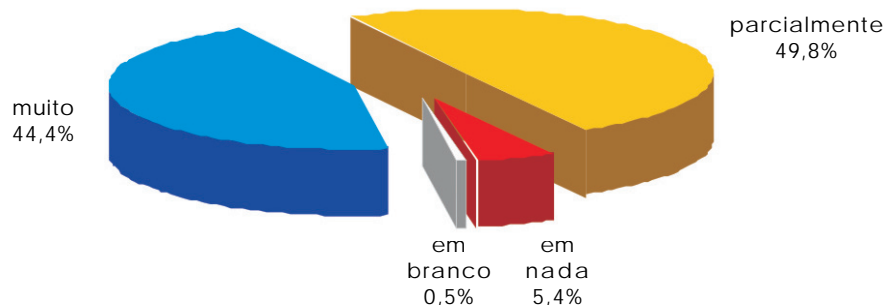
A.3 Em que medida a Prática contribuiu para você repensar a forma de estudar, de usar o seu tempo e se reorganizar para o trabalho acadêmico?



(n = 205)

CURSO	A3				Total
	em branco	muito	parcialmente	em nada	
Biologia		9	31	7	47
		19,1%	66,0%	14,9%	100,0%
Direito		19	26	7	52
		36,5%	50,0%	13,5%	100,0%
Educação Física		16	6		22
		72,7%	27,3%		100,0%
Engenharia de Computação		21	19	3	43
		48,8%	44,2%	7,0%	100,0%
Jornalismo	1	6	12	13	32
	3,1%	18,8%	37,5%	40,6%	100,0%
Logística		8	1		9
		88,9%	11,1%		100,0%
Total	1	79	95	30	205
%	,5%	38,5%	46,3%	14,6%	100,0%

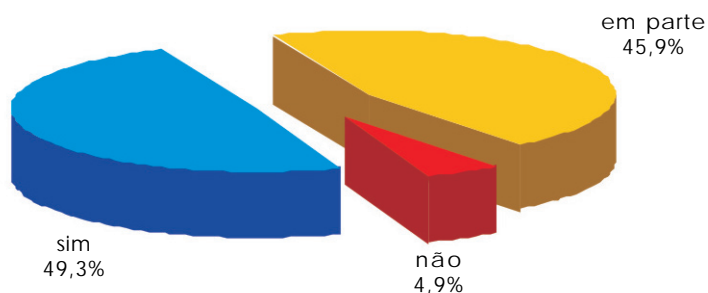
A.4 Em que medida o envolvimento e o desempenho do grupo interferem no desempenho individual?



(n = 205)

CURSO	A4				Total
	em branco	muito	parcialmente	em nada	
Biologia		21	22	4	47
		44,7%	46,8%	8,5%	100,0%
Direito		23	26	3	52
		44,2%	50,0%	5,8%	100,0%
Educação Física	1	7	13	1	22
	4,5%	31,8%	59,1%	4,5%	100,0%
Engenharia de Computação		20	21	2	43
		46,5%	48,8%	4,7%	100,0%
Jornalismo		16	15	1	32
		50,0%	46,9%	3,1%	100,0%
Logística		4	5		9
		44,4%	55,6%		100,0%
Total	1	91	102	11	205
%	,5%	44,4%	49,8%	5,4%	100,0%

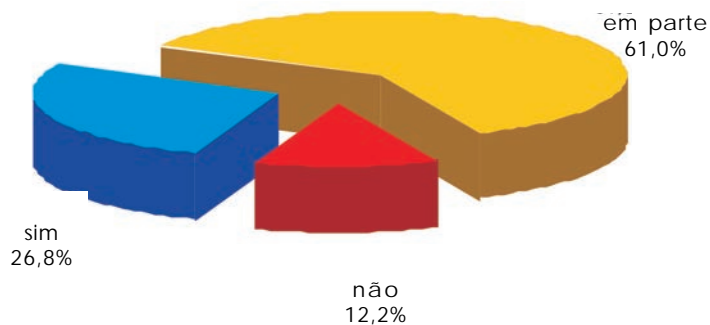
B.1 Analisando seu desempenho neste semestre você considera que suas notas refletem o seu esforço?



(n = 205)

CURSO	B1			Total
	sim	em parte	não	
Biologia	20	25	2	47
	42,6%	53,2%	4,3%	100,0%
Direito	20	28	4	52
	38,5%	53,8%	7,7%	100,0%
Educação Física	14	6	2	22
	63,6%	27,3%	9,1%	100,0%
Engenharia de Computação	26	16	1	43
	60,5%	37,2%	2,3%	100,0%
Jornalismo	17	14	1	32
	53,1%	43,8%	3,1%	100,0%
Logística	4	5		9
	44,4%	55,6%		100,0%
Total	101	94	10	205
%	49,3%	45,9%	4,9%	100,0%

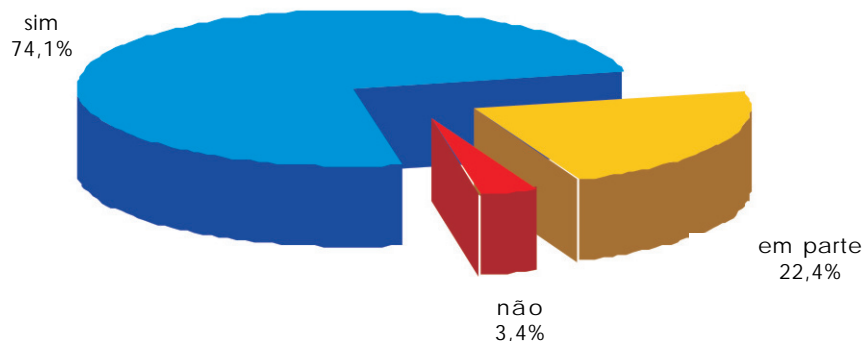
**B.2 Analisando sua aprendizagem e seu desempenho neste semestre
você considera que suas notas refletem de fato
a aprendizagem realizada?**



(n = 205)

CURSO	B2			Total
	sim	em parte	não	
Biologia	6	33	8	47
	12,8%	70,2%	17,0%	100,0%
Direito	13	28	11	52
	25,0%	53,8%	21,2%	100,0%
Educação Física	7	13	2	22
	31,8%	59,1%	9,1%	100,0%
Engenharia de Computação	18	24	1	43
	41,9%	55,8%	2,3%	100,0%
Jornalismo	8	21	3	32
	25,0%	65,6%	9,4%	100,0%
Logística	3	6		9
	33,3%	66,7%		100,0%
Total	55	125	25	205
%	26,8%	61,0%	12,2%	100,0%

B.3 Você considera que uma orientação sobre conhecimento de métodos de estudo, para elaboração de plano de trabalho, de organização de sua rotina pode ajudá-lo a aproveitar mais oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo curso e pela Universidade e otimizar o seu tempo?



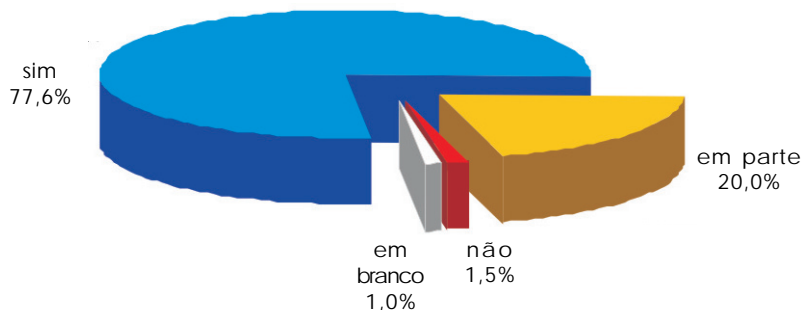
(n = 205)

CURSO	B3			Total
	sim	em parte	não	
Biologia	33	13	1	47
	70,2%	27,7%	2,1%	100,0%
Direito	39	12	1	52
	75,0%	23,1%	1,9%	100,0%
Educação Física	21		1	22
	95,5%		4,5%	100,0%
Engenharia de Computação	29	14		43
	67,4%	32,6%		100,0%
Jornalismo	22	6	4	32
	68,8%	18,8%	12,5%	100,0%
Logística	8	1		9
	88,9%	11,1%		100,0%
Total	152	46	7	205
%	74,1%	22,4%	3,4%	100,0%

C.1. Que instrumentos de avaliação da aprendizagem são mais utilizados em seu curso? Cite dois.

prova escrita	188	91,7%
prova sem consulta	82	40,0%
lista de exercícios	54	26,3%
apresentação de seminário	52	25,4%
prova oral	19	9,3%
prova em grupo	6	2,9%
prova em dupla	4	2,0%
prova com consulta	3	1,5%
em branco	2	1,0%
Total	205	

C.2 Ter um professor que possa acompanhar a turma para, juntos, discutirem eventuais dificuldades e procurarem alternativas para superá-las melhoraria o processo ensino-aprendizagem e o rendimento dos alunos?



(n = 205)

CURSO	C2				Total
	em branco	sim	em parte	não	
Biologia		43	4		47
		91,5%	8,5%		100,0%
Direito		41	10	1	52
		78,8%	19,2%	1,9%	100,0%
Educação Física		20	2		22
		90,9%	9,1%		100,0%
Engenharia de Computação	2	22	18	1	43
	4,7%	51,2%	41,9%	2,3%	100,0%
Jornalismo		26	5	1	32
		81,3%	15,6%	3,1%	100,0%
Logística		7	2		9
		77,8%	22,2%		100,0%
Total	2	159	41	3	205
%	1,0%	77,6%	20,0%	1,5%	100,0%

C.3. Das características principais de um professor com a função de acompanhar a turma quais você considera as mais importantes? Assinale apenas duas.

C3		
aberto à discussão	103	50,2%
tem interação com os alunos	80	39,0%
estimula o aluno a ir além do exigido pelo curso	79	38,5%
disponível para ajudar o grupo a superar dificuldades	75	36,6%
disponível para atender ao aluno	39	19,0%
conhece o projeto pedagógico do curso	30	14,6%
entende os problemas da classe	23	11,2%
em branco	2	1,0%
Total	205	

D.1. Que estratégias e dinâmicas de aula, no seu entender, favorecem mais o aprendizado - Cite as 3 mais importantes do elenco abaixo:

D1		
relaciona o conteúdo com situações da realidade	162	79,0%
relaciona os conteúdos entre as disciplinas do curso	103	50,2%
aula dialogada	94	45,9%
trabalho em grupo	70	34,1%
exposição do professor	70	34,1%
estudo de caso	63	30,7%
seminário	20	9,8%
em branco	3	1,5%
Total	205	

E.1. De que você mais gostou nos encontros? Escolha os dois aspectos mais importantes para você.

E1		
refletir sobre o seu desempenho e sua aprendizagem	133	64,9%
A Instituição oferecer um espaço de discussão e aprimoramento da sua formação acadêmica	98	47,8%
conhecer métodos /técnicas de estudo que colaboram para melhorar o processo de aprendizagem	75	36,6%
ter um docente como interlocutor do grupo	48	23,4%
retomar a discussão feita na 1ª fase do projeto	24	11,7%
em branco	6	2,9%
Total	205	

ANEXO 4

Projeto - 2006 1ª fase				
CENTRO	FACULDADE		PROFESSOR	
Centro de Economia e Administração	Administração Logística e Serviços		Dimas Alcides Gonçalves	
			José Wilson Moretti	
	Administração		Celso Pedroso de Campos Filho	
			Durval Muniz de Castro	
			Gentil Canton	
			Inês Aparecida Mascára Mandelli	
			José Anízio Marin	
			Valdenir da Silva Pontes	
			Eduardo Frare	
			Edwin Vladimir Cardoza Galdámez	
			Pedro de Miranda Costa	
			Jéferson de Paula F. Barbosa	
			Celso Lucas Cotrim	
	Economia		Fernando A. M. de Mattos	
			Silvana Suaiden	
Centro de Ciências da Vida	Ciências Biológicas		Mônica Pinto de Oliveira	
	Terapia Ocupacional		Lenita Buchalla B. Ferreira	
	Enfermagem		Gabriela Gabriela M.C.Azzolin	
Silvana C.Cavalheiri				
Centro de Linguagem e Comunicação	Jornalismo		Cecília Helena Toledo Vieira	
			Carlos Roberto Roldão	
	Relações Públicas		Cíntia Liesenberg	
	Artes		Maura Padula	
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Ed. Física		Flávio Shimoda	
			Ana Cláudia S.F. Franco	
			Istvan A. Dobranszky	
	Pedagogia		José Antonio S. Barbosa	
			Mara Salvucci	
Serviço Social		Eidinê Corsi de Arias		
Centro de Ciências Humanas	Direito		Helena de Almeida Souza Silva	
			Luis Arlindo Feirani Filho	
			Peter Panuto	
			Nivaldo Doro Jr.	
	História		Denis Paulo Rocha Ferraz	
Paulo Cosiuc				
Ciências Sociais		Sônia Regina da Cal Seixas Barbosa		
Centro de Ciências Exatas Ambientais e de Tecnologias	Engenharia da Computação		Ricardo da Silva Braga	
			Gustavo Enrique de P.A. Batista	
			Lúcia F. A. Gumarães	
	Engenharia Elétrica		David Biacchini	
	Geografia		Lucas de Melo Melgaço	
TOTAL	CENTRO	FACULDADES	PROFESSORES	ALUNOS
	06	18	42	1.500

Encontros

DIAS	MATERIAL
21/09	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto - 2ª Fase ▪ Gráficos Ref. Média da turma dos respectivos cursos ▪ Gráficos da Avaliação da turma de 2005 - (1 por curso) ▪ Texto: La Acción Tutorial ▪ Texto: Considerações em torno do ato de estudar ▪ Texto: Tutoria ▪ Texto: A dependência dos jovens universitários
26/10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto "A escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem" Carlos Cipriano Luckesi
16/11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno – 3ª Etapa ▪ Subsídios para a preparação da 3ª Etapa Trechos do documento: "Tendências da Educação Superior para o Século XXI" Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998 UNESCO ▪ Projeto PAAA – Faculdade Engª da Computação "Sugestão de conteúdo para o Plano Individual de Auto-Gestão da Vida Acadêmica" ▪ E-mail CM NEWS (14/11/06) - Alunos da FESP/PR podem contar com o amparo da faculdade até um ano depois de formados
05/12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encerramento

PUC
CAMPINAS
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA