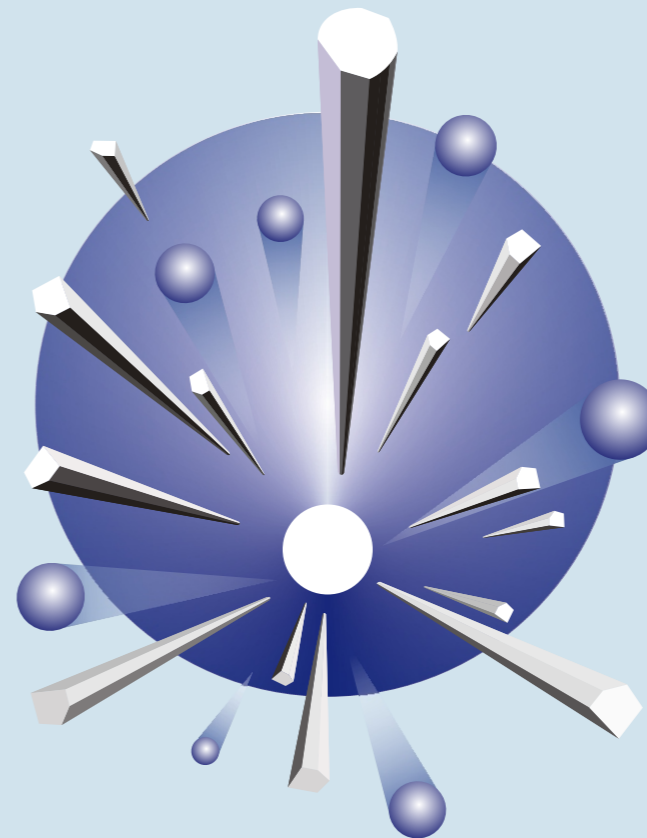


# A SÉRIE ACADÊMICA

**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÉRIE ACADÊMICA



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA 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**

#### **EDITOR**

Germano Rigacci Júnior

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Alícia Maria Hernández Munhoz

Elisabete Matallo Marchesini de Pádua

# ASÉRIE 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. 25, 2009

Anual  
ISSN 1980-3095

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

CDD 370

## SUMÁRIO

**05**                    **Apresentação**

### **Artigo**

**7**                    **GAPe - Grupo de Apoio Pedagógico: desafios da construção de uma gestão acadêmica compartilhada**

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabete Matallo Marchesini de Pádua

**25**                    **Trabalho de Conclusão de Curso: A Utilização de Indicadores para a Avaliação Processual**

Prof<sup>o</sup> Ms. Cintia Liesenberg, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Kern Junqueira, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia dos Santos Plácido

**57**                    **PET PUC-Campinas: Trajetórias e Perspectivas**

Prof<sup>o</sup> Beatriz Helena Bueno Brandão, Prof<sup>a</sup> Carmen Elisa Villalobos Tapia, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Magali Stelato da Rocha Soares

**73**                    **Monitoria: Avaliação Docente**

Prof. Ms. Pedro de Miranda Costa

### **Textos Didáticos**

**87**                    **O Jogo (Brincadeira, Brinquedo e Lúdico) na Educação e no Ensino**

Prof. Dr. João Serapião de Aguiar

### **Baú de Preciosidades**

**97**                    **Entrevista Projeto Acessibilidade: histórias e vivências**

## APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresento mais um número da Revista Série Acadêmica, que tem por objetivo maior socializar experiências pedagógicas inovadoras, desenvolvidas pela comunidade acadêmica, bem como textos didáticos elaborados pelos nossos docentes, na perspectiva de contribuir para o (re)pensar das práticas educativas e sua permanente qualificação.

O primeiro artigo traz elementos importantes para contextualizar a trajetória dos grupos de apoio pedagógico que tem, ao longo de nossa história, subsidiado a gestão acadêmica da Graduação; por meio de depoimentos de professores e gestores que participaram recentemente do GAPE - Grupo de Apoio Pedagógico, podemos constatar a relevância de equipes desta natureza, para auxiliar na implementação dos projetos estratégicos decorrentes da Política de Graduação da Universidade. A seguir, o artigo que versa sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, mostra parte de um intenso processo de trabalho, que envolveu tanto os autores quanto muitos professores orientadores do TCC na Universidade; contribuição inestimável, cujos indicadores de avaliação do processo do aluno na construção do seu trabalho final serão de grande valia para todos nós.

As trajetórias e as perspectivas do PET-PUC-Campinas, dos cursos de Arquitetura e

Urbanismo, Ciências Biológicas e Enfermagem são a seguir relatadas, mostrando o envolvimento dos docentes e dos alunos em suas diversificadas atividades acadêmico-pedagógicas.

Mais uma vez, apresentamos um artigo sobre as atividades de Monitoria, agora versando sobre a avaliação dos docentes e os resultados das oficinas realizadas no segundo semestre/09, com professores que desenvolvem projetos de Monitoria em suas disciplinas.

Na seção Textos Didáticos, apresentamos artigo sobre a importância do jogo, dos brinquedos e brincadeiras, na Educação e no Ensino.

O Baú de Preciosidades mostra o resultado da entrevista com um grupo de professores que, ao longo de nossa história, contribuíram para a organização e consolidação do Programa de Acessibilidade – Proaces, na PUC-Campinas.

Assim, reafirmamos nosso propósito de construir, coletivamente e de forma duradoura, estratégias e metodologias que tem como foco o ensino e a sala de aula como objeto de reflexão permanente.

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

# GAPe - GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ACADÊMICA COMPARTILHADA

Elisabete Matallo Marchesini de PÁDUA<sup>1</sup>

*"A força do GAPe advém fundamentalmente, na minha opinião, do trabalho coletivo e em equipe – crucial para o seu desenvolvimento e continuidade – bem como da capacidade de seus membros compreenderem o significado do diálogo na Universidade" (Patrícia Vieira Trópia, depoimento, 2008)*

## Introdução

O GAPe - Grupo de Apoio Pedagógico, tal como se encontra hoje institucionalmente formalizado, foi criado pela Prograd - Pró-Reitoria de Graduação em 2004, tendo por objetivo apoiar atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nos Centros<sup>2</sup> no sentido de qualificá-las cada vez mais.

No entanto, vem de longa data a preocupação da Universidade com o aprimoramento da qualidade do ensino de graduação, com apoio de equipes pedagógicas atuando junto à administração superior, Faculdades e Corpo Docente.

Este artigo busca, ao mesmo tempo, resgatar momentos importantes desta trajetória

e registrar aspectos relevantes da atuação deste grupo, no período de 2005-2009.

Para o resgate histórico foram consultados documentos da Universidade que registraram o trabalho destas equipes de apoio pedagógico, atuando desde 1980; foram também consultados os atuais membros do GAPe, membros que já participaram desde 2004, (ver anexo 1) as atuais Direções de Centro e as Coordenações.

Aos membros e Coordenação Geral foi enviado um roteiro de questões, sugerido como ponto de partida para seus relatos de experiência; foram encaminhados no total (19) roteiros, dos quais (14) retornaram com seus respectivos depoimentos, cujas falas constituíram a base para elaboração da história e da atuação mais recentes do GAPe<sup>3</sup>. Estes depoimentos, na sua versão original, encontram-se arquivados na Prograd.

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia e História da Educação pela USP, Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas

<sup>2</sup> Na PUC-Campinas as Faculdades e Cursos estão hoje organizados em 5 Centros: Centro de Ciências da Vida, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Centro de Economia e Administração, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Centro de Linguagem e Comunicação

<sup>3</sup> No âmbito deste artigo foram considerados os 14 depoimentos que retornaram: Alicia María H. Munhoz, Elisabete Matallo M. de Pádua, Geisa do S.C. V. Mendes, Istvan de A. Dobranszky, Juleusa Maria T. Turra, Márcio Roberto P. Tangerino, Olga Rocha Archangelo, Orandi M. Falsarella, Patrícia Vieira Trópia, Paulo Afonso Coelho, Rye Katsurayama Arrivillaga, Suely Galli Soares, Vera Lúcia de C. Machado, Wagner J. Geribelo

## 1. Equipes de Apoio Pedagógico: a construção de um processo para a qualificação das atividades-fim da Universidade.

Neste item buscamos pontuar alguns momentos que cremos sejam importantes para se compreender o papel e a atuação das equipes de apoio pedagógico e sua importância para o crescimento e a qualificação as atividades acadêmico-pedagógicas na PUC-Campinas, a partir da década de 1980.

Assim, no início da década de 1980 a PUC-Campinas vivenciou intenso movimento interno, buscando se reorganizar tanto nos aspectos financeiros e organizacionais quanto no plano pedagógico; data de 15/08/81 a apresentação e aprovação do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa – CONCEP, do documento "Diretrizes Gerais do Projeto Pedagógico", que norteou o que à época se registrou como "a construção de uma nova Universidade"<sup>4</sup>. Para tanto, desencadeou-se um amplo processo de discussão com objetivo de se construir os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e o projeto pedagógico institucional.

Com o objetivo de apoiar a comunidade acadêmica nesta construção, foi criada, ainda em 1981, a EAP – Equipe de Assessoria Pedagógica, vinculada à Vice-Reitoria Acadêmica, congregando docentes da própria universidade e docentes convidados, que aceitaram o desafio de mobilizar a comunidade em torno da elaboração pioneira de um Projeto Pedagógico<sup>5</sup>; os trabalhos desta equipe culminaram com a apresentação do documento "A Universidade e a Construção de seu próprio projeto: a experiência da PUCCAMP", apresentado na II Conferência

Brasileira de Educação, em Belo Horizonte, em junho de 1982.

A EAP dedicou-se também a apoiar as atividades de Planejamento Pedagógico anual, estabelecido a partir de 1982, desencadeando ainda processos de avaliação do ensino de graduação e de avaliação institucional, na perspectiva de subsidiar a construção do novo modelo de universidade que se pretendia alcançar.

A partir de 1984 a EAP foi ampliada e foram delineadas as diretrizes para sua ação, conforme registrado em documento apresentado na III Conferência Brasileira de Educação<sup>6</sup> (p.20):

### A) Consolidação da Equipe de Assessoria Pedagógica – EAP

1. *Ampliação da jornada de trabalho de seus componentes;*
2. *Ampliação do número de componentes; esta medida, ao mesmo tempo em que possibilita a coordenação dos trabalhos da EAP, sensivelmente aumentados, amplia o caráter multidisciplinar da EAP;*
3. *Descentralização das atividades da EAP, na medida em que se faz necessário um acompanhamento mais efetivo das atividades desenvolvidas nas Unidades, quer na preparação do Planejamento Didático-pedagógico, quer na sua realização, quer no acompanhamento pedagógico durante o ano letivo.*

Nota-se que uma das preocupações da EAP era a descentralização, com objetivo claro de apoiar e acompanhar junto às unidades o desenvolvimento das atividades de qualificação pedagógica. Para tanto, buscou envolver equipes nas unidades, convidar

<sup>4</sup> Para detalhamento ver :Cadernos de Avaliação,PUC-Campinas, nº 1, 2005.

<sup>5</sup> A primeira EAP foi constituída pelos professores Alzira Leite C. Camargo, que substituiu a professora Sônia Giubilei, Cleide Cipolli, Corinta Maria G. Geraldi; Moacir Gadotti, que, à época, eram docentes da Universidade e o Professor Newton César Balzan, professor da Unicamp, como convidado.

<sup>6</sup> O referido documento já contou com a colaboração de novos membros da EAP, professores Sérgio A. Cruz e João Baptista de Almeida Jr, bem como de Assessoria Externa da professora Bernardette A. Gatti e do professor Moacir Gadotti



docentes para atuar nos projetos de avaliação e capacitação docente, como registrado em meu depoimento:

*Como docente, alocada no antigo Instituto de Filosofia e Teologia quando do meu ingresso na universidade em 1981, pude vivenciar o período inicial da EAP e participar de inúmeras reuniões para construir tanto o Projeto Pedagógico do Instituto de Filosofia<sup>7</sup> quanto o Projeto Pedagógico Institucional e, sem dúvida, posso afirmar que a EAP foi fundamental para que a elaboração dos Projetos Pedagógicos se constituíssem como um "divisor de águas" naquele momento, um ponto de partida para uma nova etapa na (re) construção, tanto da identidade comunitária da PUC-Campinas quanto da qualidade almejada para as atividades-fim. Juntamente com outros docentes do Instituto, participei dos projetos desenvolvidos pelas EAP's, de avaliação e de capacitação pedagógica, principalmente a partir de 1984<sup>8</sup>.*

No meu entender este período, que se estende até meados dos anos 1990, se configura como um primeiro esforço da então Vice-Reitoria Acadêmica, de acompanhar as atividades desenvolvidas nas unidades por meio da EAP, buscando descentralizar ações com vistas à criar uma cultura de planejamento didático-pedagógico ao longo de todo o período letivo, bem como uma "cultura de aproximação" com a realidade, com o cotidiano dos cursos de graduação. Foi um período de grande aprendizado, de rica convivência com os membros da (s) EAP's.

Portanto, o que se pode constatar é a preocupação da Universidade com a qualificação das atividades pedagógicas como ressalta a Profa. Olga em seu recente depoimento:

*...ao longo de sua história, vários grupos ou pessoas vieram dar sua contribuição para refletir sobre as atividades desenvolvidas pela PUC e as formas de qualificação dessas atividades... então eu gostaria de estar mencionando alguns nomes importantes de pessoas ligadas à educação que estiveram conosco em momentos de grande discussão, de grande debate sobre as questões educacionais na PUC; uma delas foi o professor Gadotti e [também] o professor Paulo Freire, a professora Maria Nilde Mascelani, entre outros.*

De fato, na gestão universitária no período 1985 a 1988 a EAP pode contar com assessoria externa de importantes educadores que contribuíram para que avanços significativos se concretizassem na melhoria das atividades de ensino, avaliação e planejamento. A professora Maria Nilde Mascelani, por exemplo, coordenou amplo processo de avaliação acadêmica e administrativa nas diferentes unidades que compunham a PUC naquele período<sup>9</sup>; juntamente com o professor Paulo Freire (assessor especial) a EAP, organizou os "Encontros de Administradores Acadêmicos e Docentes da PUCamp", para discussão de temas pertinentes ao Projeto Pedagógico e à Avaliação Institucional.

Em 1985 foi também implementada a Assessoria de Serviços Comunitários, tendo à frente o professor Paulo Freire, que como assessor especial, atuou, juntamente com a EAP, em uma série de atividades nas unidades acadêmicas, que culminaram com a realização do I (1986) e do II (1987) Seminário "Universidade e Compromisso Popular".

Como se pode hoje dimensionar, o papel da EAP foi muito importante, uma vez que

<sup>7</sup> À época constituído por dois departamentos: de Disciplinas Filosóficas Específicas e de Disciplinas Filosóficas Auxiliares, sendo que estava alocada neste último.

<sup>8</sup> À época a Universidade obteve recursos do Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES (MEC, Portaria, 113/79) e desencadeou amplo processo de capacitação docente, oferecendo mini-cursos para elaboração de projetos de pesquisa, de metodologia científica e aprimoramento didático-pedagógico, com intensa participação dos docentes do Departamento de Disciplinas Filosóficas Auxiliares, do Instituto de Filosofia.

<sup>9</sup> Maria Nilde MASCELANI. Análise da Realidade Acadêmica e Administrativa (1986). PUC-Campinas, jan. 1987, (documento interno): esta análise foi construída com a EAP a partir de visitas às unidades acadêmicas e entrevistas com grupos de docentes, buscando apreender in loco as características pedagógicas de cada unidade, para elaboração de um planejamento das ações a serem desencadeadas naquele período.

contribuiu para uma intensa mobilização da comunidade acadêmica em torno de questões pedagógicas, num período de renovação interna das concepções sobre o ensino, a pesquisa e a extensão e a transição para um novo perfil de Universidade.

No entanto, pode-se também apreender que, dada a complexidade de todos estes processos acadêmico-administrativos e pedagógicos, em que pese a grande contribuição dos assessores externos, o enraizamento das novas concepções e formas de planejamento pedagógico guardou diferenças significativas entre as unidades acadêmicas, decorrentes do maior ou menor grau de compreensão e adesão às propostas apresentadas. Por outro lado, os diagnósticos e a discussão mais aprofundada dos problemas a serem enfrentados se deu mais no âmbito da Reitoria, com suas equipes de trabalho, evidenciando a necessidade de maior interação com a comunidade acadêmica e as Faculdades.

No período de 1992 a 1996 foi retomada a idéia de um Grupo de Apoio Pedagógico de caráter permanente que pudesse contar com professores da própria universidade atuando junto às Faculdades no seu cotidiano, como pontua a Profa. Olga em seu depoimento:

*...na nossa reflexão, no trabalho que a gente vinha desenvolvendo, a gente percebia que havia uma distância entre a reflexão que se fazia no âmbito da Vice-Reitoria Acadêmica e as Faculdades e os cursos... a gente sentia aí uma distância, um hiato e a gente [sentia que] não conseguia chegar muito próximo de onde as coisas realmente acontecem, que é na sala de aula... a gente tinha clareza de que a melhora nos cursos tinha que passar pelo status da sala de aula e passar pelo status da sala de aula significa trabalhar junto com os alunos, trabalhar com os professores...[daí] a tentativa da gente criar um grupo mais permanente que pudesse fazer essa ponte entre as reflexões já acumuladas na PUC e o trabalho no*

*cotidiano de sala de aula...fazendo com que estas discussões se transformassem em práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula.*

Por outro lado, muitas ações foram desencadeadas visando apoiar mudanças significativas tanto no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, quanto às formas de Gestão dos Projetos Pedagógicos dos cursos, como destaquei em meu depoimento:

*...ampliou-se minha visão de Universidade, uma vez que no período de 1992-1996 além da docência, fui Assessora Pedagógica da Vice-Reitoria Acadêmica e também Coordenadora Geral de Graduação, de 1997 a 1998; pude vivenciar em todo este período, experiências muito importantes do ponto de vista pedagógico, como a criação do Fórum de Coordenações de Curso, a realização dos Seminários sobre Currículo, bem como o início da publicação da Revista Série Acadêmica, entre outras experiências que, a meu ver, se caracterizam também com um esforço da Vice-Reitoria Acadêmica para se consolidar uma "cultura de aproximação" do fazer pedagógico cotidiano na Universidade, em que pesem as dificuldades já citadas de uma equipe pedagógica atuando prioritariamente no interior da Vice-Reitoria Acadêmica.*

Esta longa trajetória de discussão e implementação de ações visando qualificar as atividades pedagógicas constituiu um alicerce que possibilitou a criação, em 2004, do Grupo de Apoio Pedagógico GAPE – como observou a Profa. Olga, o GAPE foi "fruto de uma reflexão que já vinha acontecendo na Universidade. Ele não aconteceu por acaso".

Em 2004 foram aprovadas as Políticas institucionais para a Graduação, a Pesquisa e a Extensão, como resultado do Plano Estratégico 2003-2010; se fortaleceu então a idéia do GAPE como um Grupo institucional, permanente, ligado à Pró-Reitoria de Graduação, cujo papel seria o de articulação, interlocução, entre a Prograd e as unidades acadêmicas, com objetivo de dar apoio à implementação dos

projetos decorrentes da Política de Graduação e auxiliar a estabelecer um diálogo permanente com a comunidade. Instaura-se uma nova fase de transição.

## 2. GAPe – Grupo de Apoio Pedagógico: atuação 2004-2009

A atuação do GAPe neste período já se configura de forma diferenciada das experiências das décadas de 1980 e 1990, tendo em vista o novo contexto institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico, os novos marcos regulatórios da avaliação externa, a própria trajetória de construção dos projetos pedagógicos em cada curso de graduação, hoje alocados nos Centros e, sobretudo, a constituição desse grupo, formado por docentes da Universidade oriundos de diferentes áreas do conhecimento/cursos e, no início, um docente convidado.

A partir dos depoimentos encaminhados, agrupamos sob nossa ótica o sentido das falas nas vertentes que chamaram mais a atenção, de forma que buscamos neste item contemplar: a formação do GAPe, a construção de uma relação de parceria, na perspectiva da gestão compartilhada, bem como uma breve análise dos resultados da atuação do GAPe neste período.

### Grupo de Apoio Pedagógico: Identidade, Formação e Papel

*“Com o GAPe a prática pedagógica ganha lugar e voz revitalizando o Projeto Pedagógico do Curso, eixo desencadeador da discussão” (Profa. Suely Galli Soares, depoimento, 2009)*

Como toda constituição de grupos de trabalho, o início das atividades do GAPe apresentou algumas dificuldades que se relacionavam à identidade do Grupo e qual seria seu papel e sua atuação nos Centros. Estas dificuldades são registradas nos depoimentos dos professores:

*O GAPe [portanto] nasceu sob a pressão de questões externas e internas e com a função mais geral de orientar pedagogicamente os então gestores da Universidade no que diz respeito às questões pedagógicas do presente, mas também de longo prazo...durante este período de sua história, o GAPe se fortaleceu, embora este processo não tenha sido fácil. O fato do GAPe ter sido criado sem um projeto claro fez com que tivéssemos que experimentar muito e, como é próprio da experimentação, correr muitos riscos e errar até acertar (Profa. Patrícia)*

*Os primeiros meses caracterizaram-se por um período de muitos questionamentos e dúvidas sobre o nosso papel e como o exerceríamos. Os cursos e os Centros eram muito distintos entre si, o que exigiu posturas diferentes de cada um. Houve também um estranhamento, por parte dos diretores, pensando ser o GAPe uma “forma de controle” da Prograd (Profa. Alícia)*

*...a formação deste grupo não foi tão fácil como a gente imaginaria que poderia ser. Primeiro, pelo fato de que nós tivemos que construir um pouco a identidade desse grupo. Isso deu bastante trabalho. Como é que a gente conseguiria trabalhar as diferenças não só das pessoas que estavam compondo o grupo como trabalhar esta interlocação com os Centros, considerando a diversidade não só das áreas de conhecimento que tem uma característica toda especial, de cada grupo, mas a própria história de cada Centro, de cada Faculdade? Como é que a gente poderia trabalhar com este universo tão diverso, tão diferente, com necessidades e histórias bem particulares?...Então eu poderia dizer que a gente patinou bom tempo até encontrar os caminhos para estar levando à frente esta experiência (Profa. Olga)*

Em que pesem as dificuldades apontadas, o fato da Universidade ter construído seu Plano Estratégico 2003-2010 e ter estabelecido em 2004 as Diretrizes da Política de Graduação, trouxe referências macro-estruturais importantes para a atuação do GAPe enquanto

Grupo de Trabalho ligado diretamente à Prograd, mas atuando nos Centros, como registrou a Profa. Rye:

*..a palavra apoio pedagógico adquire um significado muito forte hoje, porque a instituição não visa por meio do GAPE homogeneizar ou impor sua visão, mas valorizar as diferenças em busca do aprimoramento contínuo do Ensino, por meio de ações que atinjam direta ou indiretamente estudantes, gestores, docentes e funcionários. O GAPE é, portanto, uma das estratégias de gestão compartilhada contemplada na Política Institucional, na medida que o Plano Estratégico Situacional de Universidade, construído coletivamente, incorpora diferentes visões e necessidades dos vários agentes, para a realização dos planos estratégicos da PUC-Campinas e garantir a consecução de sua missão.*

Nesta perspectiva, a identidade do GAPE foi sendo construída à medida que o grupo foi tendo maior clareza do seu papel de apoio às unidades acadêmicas mas sobretudo, que este apoio se daria por meio dos projetos que a Prograd desenvolveria para implementar a Política de Graduação, sempre levando em conta as especificidades locais.

Outro aspecto importante se refere à constituição do GAPE: a partir de 2006 o GAPE é formado exclusivamente por docentes da Universidade, (ver anexo 1) não necessariamente da Faculdade de Educação/Pedagogia, mas por docentes que pudessem trazer uma contribuição a partir de sua própria experiência pedagógica, fato novo em todo este processo, ressaltado pela Profa. Olga; que coordenou o GAPE de 2005 a 2008.

*O fato de não ser formado apenas por pedagogos, de jeito nenhum teve um trabalho, vamos dizer assim, que não fosse altamente qualificado. O grupo fez um esforço de estar discutindo, de estar estudando, de estar refletindo sobre as práticas que vinham sendo desenvolvidas e enquanto grupo, ele foi se constituindo como um grupo pedagógico. Essa formação, ela foi se dando ao longo do tempo e não foi fácil, inclusive porque*

*cada um dos elementos tinha que lidar com histórias e características diferentes do local aonde trabalhava, vamos dizer assim, no campo... acho que isso foi uma coisa extremamente importante e eu vejo isso, a formação desse grupo em serviço, como uma das grandes experiências pedagógicas da PUC.*

É preciso registrar que esta "formação em serviço" foi sendo construída tanto por meio das ações desenvolvidas pelos orientadores pedagógicos nos Centros quanto por meio de reuniões sistemáticas, semanais, na Prograd. As reuniões semanais tiveram sua importância no processo pelo fato de socializar, discutir e priorizar os projetos que dariam o norte para a ação do GAPE nos Centros, tal como registram a Profa. Patrícia e o Prof. Istvan, respectivamente:

*...reuniões periódicas, vale dizer semanais, no âmbito da Prograd, foram se tornando essenciais para o balizamento, equacionamento e orientação da natureza propriamente pedagógica do trabalho. Explico melhor. Nas reuniões na Prograd, sob coordenação da Profa. Olga, o grupo encontrou um momento de discussão dos problemas nos Centros, ocasionados pelas mudanças de rota que eventualmente ocorriam e que nos desviavam dos objetivos e do papel do GAPE. Sempre pudemos, assim, avaliar nossos erros, rever e aprimorar os acertos e, principalmente aprender uns com os outros ...neste ambiente de equipe, de confiança e de alicerce no trabalho pedagógico...o grupo cresceu, ganhou a confiança de seus pares, aprendeu com a experiência acumulada e foi tendo clareza sobre seu papel e função.*

Outro momento importante são as reuniões com outros membros do GAPE, onde se compartilham dificuldades e soluções para os desafios da docência e da gestão compartilhada. Particularmente, ouvir os integrantes do GAPE tem me auxiliado a compreender questões sobre minhas atribuições e identificar diferenças entre centros, levando para o CCHSA novas propostas.

Por outro lado, as reuniões semanais também se constituíram, a nosso ver, importante espaço para que a Coordenação por parte da Prograd, pudesse acompanhar as atividades para implementação dos projetos, discutir dificuldades, propor alternativas, ou seja, redimensionar as ações previstas sempre que necessário, adequando-as à realidade dos Centros/Cursos e possibilidades de participação dos membros do GAPE.

### **Grupo de Apoio Pedagógico: o sentido das parcerias e da gestão compartilhada**

*Para que ocorra a democratização dos processos de gestão educacional, estabelecida na Constituição Nacional, na LDB e no Plano Nacional de Educação, acentua-se a necessidade de uma organização educacional articulada por ações coletivas integradas. A construção ou manutenção da autonomia da universidade demanda o espírito de gestão compartilhada. Nela se mobilizam o talento e as energias necessários para o trabalho integrado que resulta e se revela na formação e educação que realiza (Prof<sup>a</sup> Suely Galli Soares, depoimento, 2009)*

A epígrafe acima, extraída do depoimento da Profa. Sueli enquanto membro do GAPE, ilustra uma das vertentes do trabalho do GAPE: a construção de parcerias com as Direções de Centro, de Faculdade e docentes, como estratégia para implementação dos projetos da Prograd, neste período mais recente. Como observa a Profa. Juleusa,

*como apoio, os membros do GAPE, que não necessariamente possuem formação na área pedagógica stricto sensu, favoreceram a constituição do espaço e da condição para que docentes pudessem apresentar e compartilhar suas preocupações e proposições relativas à dimensão pedagógica; igualmente apóiam as direções de faculdades, pois permitem a troca de idéias e promovem uma interlocução mais horizontalizada.*

Este aspecto da "interlocução mais horizontalizada" foi também apontado pela Profa. Olga, quando abordou em seu depoimento que o GAPE, além do seu caráter de permanente apoio às unidades acadêmicas, deveria fazer uma ponte entre projetos pensados e priorizados pela Prograd e as ações/atividades do cotidiano das Faculdades, ou seja, "fazer esse "link" entre as Faculdades e a Prograd e suas equipes, que vinham trabalhando e refletindo sobre a educação ao longo do tempo"

Esta interlocução vem se consolidando por meio de uma nova forma de trabalho entre Prograd – GAPE – unidades acadêmicas, que tem procurado construir um fazer junto, ou melhor, fazer em conjunto, considerando o limite, das competências de cada instância envolvida.

Esse limite foi inicialmente dado por meio das atribuições de cada instância – Prograd, Direções de Centro, Direções de Faculdade, GAPE – construídas, pela Prograd em 2005 e constantemente aperfeiçoadas (ver anexo 2); no entanto, este referencial balizador das ações dos orientadores pedagógicos também tem sido constantemente "pactuado" entre as instâncias, no sentido de aparar arestas e manter o foco de atuação pedagógica do grupo de apoio; manter este foco é um grande desafio e, como bem analisa o Prof. Márcio

*...dois erros precisam se evitados. O primeiro seria o de efetuar ações isoladas que pudessem ser compreendidas como uma interferência da Prograd na vida cotidiana das Faculdades e/ou Centros...o segundo seria subordinar o membro do GAPE (orientador pedagógico) às urgências imediatas dos diretores de Faculdades e/ou Centros. Daí a importância de definição de atribuições específicas, pensadas e elaboradas em conjunto pela Prograd e membros do GAPE, do papel a ser exercido pelo orientador pedagógico no Centro. Em minha experiência isso foi fantástico. O trabalho conjunto, respeitoso, no limite das competências entre diretores e orientação pedagógica.*

Este aspecto apontado pelo Prof. Márcio tem sido alvo de preocupação na Prograd desde o início do GAPE, porém, a sistemática adotada para o acompanhamento das atividades, com reuniões semanais entre o GAPE e a coordenação e/ou equipe (s) da Prograd, tem buscado, justamente, manter o foco de atuação pedagógica do grupo, priorizando ações referentes aos principais projetos definidos para se implementar a Política de Graduação. Neste sentido, o GAPE foi se constituindo ao mesmo tempo em que se desenvolviam projetos para implementar a Política de Graduação, o que conferiu a este Grupo seu caráter inovador em termos de gestão, como ressalta a Profa. Olga;

*..porque é um grupo que se constrói junto com os Diretores de Faculdade e com a equipe de trabalho da Prograd. Isto, do meu ponto de vista, na questão do desenvolvimento de projetos, na gestão educacional, é bastante novo ... foi criando uma relação de confiança, de alguém que está do meu lado, para construir junto comigo os projetos que precisamos estar desenvolvendo. Isso é uma relação de parceria.*

Embora não se possa afirmar que essa relação de parceria tenha acontecido da mesma maneira nos diferentes centros, é inegável que a partir do momento em que os membros do GAPE foram considerados **parceiros**, os projetos estratégicos da Prograd ganharam maior apoio nos Centros e Faculdades e, guardadas as devidas proporções e especificidades, os resultados alcançados em muitas frentes de trabalho – em especial o **Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno e o Projeto da Avaliação do Ensino (projetos prioritários)** mostraram avanços significativos para a universidade como um todo, não só para a Prograd, graças a este trabalho conjunto, realizado a partir de objetivos comuns, referenciados na implementação dos projetos prioritários e estratégicos da Prograd.

Em seu depoimento a Profa. Rye considera ser de fundamental importância o papel do GAPE para a gestão compartilhada uma vez que

*...estando ele no "lócus" onde ocorrem as ações, aproximando ainda mais a Reitoria das demandas, preocupações e discussões do fazer pedagógico cotidiano, pode subsidiar a gestão compartilhada na PUC, como interlocutor dos projetos e políticas institucionais, num movimento contínuo de retroalimentação".*

Ou ainda, como registrou a Profa. Vera

*sem dúvida, a orientação pedagógica é uma dimensão da gestão compartilhada de uma instituição educativa. Numa gestão compartilhada/democrática, as ações administrativas e pedagógicas (meios e fins) tem o mesmo compromisso e o GAPE tem sido, no meu entender, muito importante para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico dos cursos, por meio do acompanhamento sistemático das atividades e das orientações pedagógicas.*

Abordando o papel do GAPE nas discussões da prática pedagógica, a Direção de Centro reforça o aspecto acima apontado:

*Vejo de forma muito positiva, uma vez que faz o elo de ligação entre a Prograd e o Centro e Faculdades. No caso do nosso Centro, por ser predominante da área de Exatas, as diretrizes referentes às práticas pedagógicas são discutidas e aplicadas sempre com o auxílio do GAPE, que nos ajuda muito no esclarecimento de como melhor operacionalizá-las. Isso é feito ao longo do semestre e também nas reuniões de Planejamento Pedagógico. (Prof. Orandi)*

*Atuando com extrema habilidade, eficácia e desenvolvimento, a professora representante do GAPE neste Centro logrou manter diálogo praticamente ininterrupto sobre práticas pedagógicas, operando uma dinâmica trajetória de duplo sentido, de um lado observando e analisando as práticas efetivadas no Centro, coletando informações, ouvindo professores e gestores com inusitada frequência. De outro, capitaneou e/ou intermediou o carreamento de propostas, sugestões e orientações para o conjunto de faculdades do centro, cuidando, ainda, da disseminação*

*destas propostas e da reflexão crítica sobre elas, participando também da implementação daquelas julgadas convenientes, adequadas e oportunas (Prof. Wagner).*

Além deste aspecto da atuação no que se refere à prática pedagógica, a Profa. Rye chama a atenção, em seu depoimento, sobre a importância das ações do GAPe para se conquistar e consolidar espaços de reflexão conjunta nos Centros:

*O GAPe nesse contexto, deve propiciar espaços de reflexão, não somente das questões imediatas, mas contribuir com discussões de propostas pedagógicas a médio e longo prazo, no **sentido de pensar e construir coletivamente bases e fundamentos de uma política pedagógica** que possa fortalecer os Centros na formação de profissionais competentes e cidadãos comprometidos" (grifos nossos)*

Na verdade, quando falamos em gestão compartilhada, não podemos esquecer que o próprio GAPe foi também construindo uma interlocução com outros grupos de apoio à gestão pedagógica nos centros, como é o caso das Equipes de Avaliação do Projeto Pedagógico – EAPP e da atual Equipe de Estudos, Avaliação e Planejamento – EEAP, que a partir de 2009, conta com uma equipe em cada Centro<sup>10</sup>.

As EAPP's foram constituídas em 2006 para atuar junto às Direções de cada Faculdade, com vistas a apoiar a análise e avaliação dos Projetos Pedagógicos das Faculdades/Cursos (ver atribuições no anexo 3).

O GAPe vem tendo uma atuação significativa na implementação das ações e planos de trabalho destas equipes e sua articulação com a Prograd, bem como na organização da socialização dos resultados, que tem ocorrido sistematicamente, com um encontro por semestre.

No entanto, é preciso registrar que as ações do GAPe junto a estas equipes não se dão aleatoriamente, ao contrário, como apontou a Profa. Geisa,

*essas ações tem como eixo central o Projeto Pedagógico de curso, o seu acompanhamento e avaliação permanentes. Isso **requer uma participação efetiva dos diversos atores do Centro**, (grifos nossos)*

o que nos revela, de imediato, a complexidade da atuação do GAPe, permeada tanto pelas relações interpessoais entre todos que participam das atividades, quanto pelas questões técnico-profissionais e pedagógicas específicas das áreas de formação.

Portanto, creio que a partir de 2006 a relação GAPe-EAPP se caracteriza como um "tempo de construção", com um "espaço a ser conquistado" e, como diz a Profa. Geisa,

*...não foi fácil no início...contudo, à medida que foram sendo realizadas as reuniões para levantamento de prioridades, elaboração de planos de ação para os anos 2007 e 2008, bem como a organização dos Fóruns, os avanços iam se revelando num crescente. Penso que este foi um dos mais efetivos espaços de diálogo em torno do trabalho pedagógico no CEATEC.*

O professor Istvan também observou este aspecto:

*Quanto ao apoio às Direções de Faculdade, exige do GAPe a **sensibilidade de elaborar uma estratégia de aproximação e construção da noção de contribuição recíproca...** quando a aproximação ocorre, o **diálogo se torna mais aberto** e a dimensão pedagógica é discutida sem receios. Enfatizo que estes foram os melhores momentos que vivenciei no GAPe, onde melhor pude contribuir. (grifos nossos)*

Ainda com relação ao compartilhamento, importante registrar não só a

<sup>10</sup> Um primeiro grupo de apoio diretamente ligado às Direções de Faculdade/Cursos foi criado em 2005, com 8 horas semanais dedicadas exclusivamente ao estudo, avaliação, reformulação dos Projetos Pedagógicos, e foi denominado G 8; a partir de 2006, as EAPP's também ligadas diretamente às Direções de Faculdade/Cursos contaram com 4 horas semanais para este trabalho. Em 2009, as EEAP's, organizadas por Centro, contam com 20 horas semanais para o trabalho pedagógico com os cursos de Graduação do Centro, sendo que cada Centro atribuiu esta carga horária aos docentes de acordo com suas necessidades e especificidades.

interlocução mas o envolvimento e apoio do GAPE com outros grupos de trabalho da Prograd – Monitoria, Estágio, TCC, Licenciatura, Capacitação Pedagógica – ao longo deste período; em que pese sua ênfase no trabalho com os já citados projetos prioritários, a atuação do GAPE tem sido fundamental para a concretização dos projetos e alcance das metas da Prograd.

Como registrou a Profa. Olga,

*...o sucesso, ou maior sucesso, ou desempenho, ou enfim, os resultados do trabalho do GAPE em termos gerais foi assim indiscutível. Eu acho que todos os projetos que foram consolidados tiveram o apoio incondicional do GAPE. Sem esse apoio não teria tido o sucesso que teve a implantação desses projetos.*

Entretanto, como esta experiência mais recente de gestão compartilhada para se implementar ações que visam consolidar a Política de Graduação é nova na Universidade, todas as instâncias envolvidas estão em permanente processo de aprendizagem, lidando com um cenário educacional complexo e com as contradições e dificuldades inerentes a uma universidade de grande porte, como é o caso da PUC-Campinas.

Daí ser imprescindível a existência de um grupo com as atribuições e perfil do GAPE, que possa tecer uma articulação entre a Prograd e a comunidade acadêmica, ou seja, como destacou a Profa. Olga,

*"...qualquer universidade que quer estar desenvolvendo um novo modo de interação entre as pessoas que fazem acontecer o processo educacional não pode prescindir de uma parceria com aqueles que estão na base construindo o processo educacional".*

Ou ainda,

*"Contar com uma assessoria técnica residente, integrada, permitiu, sem*

*dúvidas, integração maior das Direções de Centro e Faculdades com a Pró-Reitoria de Graduação encurtando e agilizando trâmites relacionados à atividade didático-pedagógica..." (Prof. Vagner).*

O movimento Prograd - GAPE - Centros , dinâmico, contínuo e retro-alimentador, tem sido importante para uma "leitura mais refinada" do cotidiano da prática pedagógica na Universidade; o apoio do GAPE na construção dos Planos de Trabalho das Direções e equipes pedagógicas locais, sem dúvida, tem contribuído para o aprendizado da gestão compartilhada, nos diferentes níveis, o que, em decorrência, só contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, este aprendizado necessita de um tempo pedagógico, penso que estamos em pleno processo de construção do que seja um compartilhamento de gestão, e "as urgências" só criam uma "expectativa negativa para a construção de um procedimento pedagógico", como pontuou o Prof. Paulo Afonso em seu depoimento, ainda mais, creio eu, quando nos envolvemos com processos educacionais complexos como os que aqui vivenciamos.

Por outro lado, vivenciamos um período em que mudanças positivas e promissoras estão se consolidando, conforme observou a Profa. Patrícia

*"Mais de um professor dos cursos de graduação, com os quais trabalho, tem testemunhado pequenas mudanças qualitativas no ensino, na postura dos alunos, na realização dos TCC's, na visão sobre estágios, no trabalho de monitores , etc.. Mas estas pequenas mudanças qualitativas , tão difíceis de serem construídas, cujo tempo não pode ser cronometrado, são valiosas e nos fazem, pelo menos comigo tem sido assim, gostar cada vez mais da educação".*



## Considerações finais

*"Esse trabalho [do GAPe] vai além do cumprimento das formalidades e normatização da instituição, mas se alinha com o pensamento de que o trabalho coletivo é basilar para a implementação do Projeto Pedagógico da Universidade/Centro/Faculdade com vistas à qualificação do ensino" (Prof. Geisa S.C. V. Mendes, depoimento, 2008)*

Nos limites deste artigo, pontuamos aspectos que nos tem chamado a atenção em toda esta trajetória da Universidade, no que se refere à busca permanente da qualidade do ensino e demais atividades-fim.

Destacamos deste longo processo de construção de equipes de apoio didático-pedagógico na Universidade, uma das estratégias possíveis, dentre outras, para se alcançar a qualidade por meio de um novo "modelo" de gestão pedagógica que busca se concretizar pelo diálogo, pela troca de experiências, pelo compartilhamento, pela solidariedade, entre os que participam do processo educacional – o GAPe – Grupo de Apoio Pedagógico, que é parte desta nova maneira de se entender a gestão de projetos e processos didático-pedagógicos, e se configura, a nosso ver, como uma estratégia inovadora de gestão acadêmica na PUC-Campinas

Nesta perspectiva, esta trajetória se configura também como "permanente", uma vez que processos desta natureza devem ter sua continuidade articulada ao contexto institucional mais amplo e às possíveis novas diretrizes do PDI e da Política de Graduação; a continuidade do GAPe como Grupo de Apoio da Prograd é, portanto, vital para a consolidação dos projetos já desencadeados e abertura de

novas frentes de atuação, a serem certamente institucionalmente propostas a partir de 2010.

## Referências

ALVES, Rubem.; FERNANDES, A. Manuel C. P.; ROCHA, Ronai P. da. **Avaliação Institucional: Experiências e Perspectivas**. Campinas–SP.: PUC-Campinas, Caderno 4, 1987, 43 p. (publicação interna).

BUSSNAN, Antonia C.; CARVALHO, Ildeu M. de; MASCELLANI, M. Nilde. **Avaliação Institucional: Experiências e Perspectivas**. Campinas–SP.: PUC-Campinas, Caderno 3, 1987, 63 p.(publicação interna).

FREIRE, Paulo; CALZADO JR. H.; OLIVEIRA, José Carlos R. de; SANTOS, Hélio de Oliveira. **Avaliação Institucional: Experiências e Perspectivas**. Campinas – SP.: PUC-Campinas, Caderno 5, 1987, 57 p. ( publicação interna).

MASCELANI, Maria Nilde. **Análise da realidade Acadêmica e Administrativa das Unidades que compõem a PUCCAMP**. Campinas – SP: PUCCAMP, janeiro/1987, 17 p. (documento interno).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. **EAP Equipe de Assessoria Pedagógica. Projetos Pedagógicos das Universidades: Análise 1981-1982**. PUC-Campinas (documento interno).

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico da PUC-Campinas e as linhas de ação para 1984**. Campinas – SP.: PUC-Campinas, 1984, 14 p. (documento interno)

\_\_\_\_\_. **A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a experiência da PUCCAMP**. I Conferência Brasileira de Educação: Goiânia, 1982, 23 p. (publicação interna).

# **ANEXOS**



## Anexo 1 – Membros do GAPe – Grupo de Apoio Pedagógico

GRUPO	ANO	RELAÇÃO DOS PROFESSORES	OBS.
GAPe – GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO	2005	Alicia Maria H. Munhoz	CCV
		Antonio Carlos de A. Lobão	CEA
		Patrícia Vieira Trópia	CCSA
		Suely Aparecida Galli Soares	CEATEC
		Tales Addad N. de Andrade	CCH
		Vera Lúcia de C. Machado	CLC
	COORD	Prof. Tomaz Vieira e Profª Olga R. Archangelo	Prograd
	2006	Márcio Roberto P. Tangerino	CEA
		Patrícia Vieira Trópia	CCSA
		Paulo Afonso Coelho	CLC
		Rye Katsurayama Arrivillaga	CCV
		Samuel Mendonça	CCH
		Suely Aparecida Galli Soares	CEATEC
	COORD	Profa. Olga Rocha Archangelo	Prograd
	2007	Geisa do Socorro C. V. Mendes	CEATEC
		Juleusa Maria Theodoro Turra	CLC
		Márcio Roberto P. Tangerino	CEA
		Patrícia Vieira Tropic	CCSA
		Rye Katsurayama Arrivillaga	CCV
		Samuel Mendonça	CCH
	COORD	Profa. Olga Rocha Archangelo	Prograd
	2008	Geisa do Socorro C. V. Mendes	CEATEC
		Juleusa Maria Theodoro Turra	CLC
		Márcio Roberto P. Tangerino	CEA
		Patrícia Vieira Tropic	CCSA
		Rye Katsurayama Arrivillaga	CCV
		Samuel Mendonça	CCH
	COORD	Profa. Olga Rocha Archangelo	Prograd
	2009	Geisa do S. C Vaz Mendes	CEATEC
		Juleusa Maria Theodoro Turra	CLC
Istvan De Abreu Dobranszky		CCHSA	
Márcio Roberto P. Tangerino		CEA	
Rye Katsurayama Arrivillaga		CCV	
COORD	Profa. Elisabete M. M. de Pádua	Prograd	

## Anexo 2 – GAPE – Grupo de Apoio Pedagógico Atribuições/2009

### PROGRAD GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO/ 2009

#### ATRIBUIÇÕES

Considerando a avaliação realizada em 2008 e a necessidade de parâmetros para uma avaliação futura;

Considerando o número de projetos da Prograd, as mudanças com relação à gestão dos projetos e a impossibilidade de estarmos envolvidos com todos;

Considerando a expansão e descentralização do PAAA, que vai precisar de todos os professores com maior experiência (em especial os orientadores pedagógicos do Centro), de uma ajuda significativa para consolidação do projeto;

Considerando, ainda, os diferentes compromissos e atividades de todos, entendemos que seria de grande ajuda, estabelecermos para este ano, o nosso **campo de atuação específico** junto à Prograd, bem como as **atribuições do GAP e da COGRAD**, levando em conta os projetos em andamento, as condições objetivas de tempo disponível e a expectativa da Instituição com relação ao nosso trabalho.

#### Atribuições do Grupo de Apoio Pedagógico – para 2009

- Apoiar o trabalho das EEAPs (Equipe de Estudos, Avaliação e Planejamento) do Centro, estimulando a socialização dos trabalhos que vierem a ser realizados;
- Apoiar a Direção do Centro no que diz respeito ao desenvolvimento das ações referentes ao Plano de Gestão do Centro e as novas equipes de Avaliação e de Estágio;
- Como membro das Equipes de Coordenação do PAAA, contribuir para a articulação das ações da Prograd/COGRAD com as ações dos Centros e Faculdades no tocante à descentralização do PAAA;
- Subsidiar e dar apoio aos diretores de faculdade e professores para a implementação do PAAA tanto no aspecto pedagógico quanto ao que se refere à logística;
- Manter contato permanente com a COGRAD, tanto através das reuniões sistemáticas, como outras formas de comunicação para a garantia do bom andamento do Projeto e sua consolidação Institucional;
- Dar apoio às Direções de Centro e Faculdade, para atender as demandas da avaliação do ensino e da avaliação externa;
- Dar apoio às discussões das Faculdades, com relação às reestruturações curriculares.

#### Atribuições da COGRAD – 2009

- Definir as pautas das reuniões ordinárias discutindo-as previamente com o Pró-Reitor;
- Continuar com as reuniões semanais, abrindo um espaço para uma reunião extraordinária mensal, quando for o caso;
- Estimular e subsidiar, quando for o caso, o Grupo para o desenvolvimento do trabalho junto aos Centros e Faculdades;
- Garantir um espaço para troca de experiências dos Centros e Faculdades;
- Trabalhar em parceria no processo de descentralização do PAAA;
- Garantir o registro das reuniões através das súmulas, para a preservação da memória do grupo na instância da COGRAD/PROGRAD;
- Solicitar relatório/síntese mensal de cada membro do grupo, para registro das atividades do centro;
- Fazer avaliação em cada semestre.

### **Anexo 3 - EAPP - Equipe de Avaliação do Projeto Pedagógico Atribuições até 2008**

## **PROJETO PES – AVALIAÇÃO PERMANENTE DO PROJETO PEDAGÓGICO**

### **Atribuições:**

#### **PROGRAD / COGRAD**

- Definição das Diretrizes de Trabalho com vistas à avaliação dos Projetos Pedagógicos na perspectiva de "modernizar" ou "adequar" os currículos às demandas sociais, quando for o caso:
  - Identificar as possibilidades de inovação curricular, sem perder a essência do curso mas com ênfase em características que evidenciam um diferencial em relação aos cursos de outras IES;
  - Fazer propostas de curto e médio prazos para implementação das mudanças;
  - Identificar causas da evasão e diminuição de demandas;
- Promover a socialização dos trabalhos realizados pela EAPP:
  - entre os professores/alunos do curso;
  - entre os grupos do centro sob a supervisão da Direção do Centro (Fórum Local).
- Promover encontros bimestrais:
  - Prograd/Cograd/Diretores dos Centros;
  - Socialização/avaliação do processo de trabalho intercentros.

#### **Direção do Centro**

- Acompanhar e avaliar o Trabalho dos Grupos (EAPP) com o apoio do GAPe;
- Definir diretrizes do Centro a partir da avaliação;
- Promover a socialização do trabalho entre a EAPP e o Conselho de Centro;
- Definir a agenda do Fórum Local.

#### **EAPP (Equipe de Avaliação dos Projetos Pedagógicos)**

- Contribuir com a Direção da Faculdade e seu respectivo Conselho, no acompanhamento e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos:
  - Retomar as discussões já ocorridas no âmbito do Curso;
  - Diagnosticar problemas e dificuldades;
  - Propor ações para a sua superação;
  - Socializar o resultado das discussões com os docentes do Curso;
  - Socializar o resultado das discussões ocorridas no âmbito da Faculdade, com os demais membros do EAPP do Centro.

### **Direção da Faculdade**

- Definir as atribuições da EAPP tendo em vista a trajetória de discussão do Projeto Pedagógico no âmbito do curso;
- Participar, acompanhar e avaliar o trabalho da EAPP da faculdade;
- Promover a socialização do trabalho da EAPP junto aos alunos/professores e Conselho do curso, com apoio do GAPE;
- Viabilizar as alterações curriculares propostas dando os encaminhamentos pertinentes;
- Garantir o encaminhamento do relatório final das atividades da EAPP à Prograd.

### **GAPE ( Grupo de Apoio Pedagógico)**

- Apoiar a EAPP nas questões de caráter pedagógico;
- Contribuir para articulação das discussões do EAPP com os docentes do curso;
- Contribuir com a Direção do Centro na socialização dos trabalhos do EAPP nos diferentes cursos, na perspectiva da construção de um projeto de Centro.

# TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: A UTILIZAÇÃO DE INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Cintia LIESEMBERG<sup>1</sup>  
Luciane Kern JUNQUEIRA<sup>2</sup>  
Vera Lúcia dos Santos PLÁCIDO<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação tem desenvolvido, desde 2006, ações visando promover o debate sobre a utilização de indicadores para a avaliação processual dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade. Nesse sentido, as ações previstas envolveram:

- a realização de uma Pesquisa-Diagnóstica a partir da análise dos Regulamentos do Trabalho de Conclusão de Curso das diferentes Faculdades que apresentam esta modalidade;
- a definição de indicadores que promovessem a Avaliação Processual em diferentes momentos do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso;
- a implementação do Projeto-Piloto envolvendo as Faculdades de Economia, de Educação Física, de Geografia, de Nutrição e de Publicidade e Propaganda, que promoveu o debate por meio da realização de oficinas com os orientadores do Trabalho de Conclusão de Curso integrantes desse grupo;
- a ampliação, em 2008, do grupo do Projeto-Piloto, incluindo as Faculdades de Ciências Biológicas, de Ciências Farmacêuticas, de Fisioterapia, de Fonoaudiologia e de Pedagogia. Paralelamente, foi dada a oportunidade para participação de outros professores-orientadores que tivessem interesse. Nas reuniões que se seguiram, foram discutidos os indicadores sugeridos pelo Grupo de Trabalho (GT); apresentados novos indicadores pelos participantes do Projeto e do Grupo Ampliado e, por fim, por meio de uma construção coletiva, definidos os 32 indicadores para avaliação processual do Trabalho de Conclusão de Curso, que foram agrupados de acordo com as suas diferentes fases;
- a socialização, em 2009, dos resultados obtidos até então, por meio de oferecimento de encontros, no modelo de capacitação pedagógica, para todos os professores interessados da Universidade.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados deste trabalho, buscando fornecer subsídios para a consolidação do uso dos indicadores para a avaliação processual no Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Comunicação pela USP. Docente do Centro de Linguagem e Comunicação.

<sup>2</sup> Doutora em Recursos Florestais pela USP. Docente do Centro de Ciências da Vida.

<sup>3</sup> Doutora em Geografia pela UNESP. Docente do Centro de Ciências Exatas e Ambientais.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. Quanto à participação dos Centros e Faculdades nos Encontros

É importante destacar que, no início dos trabalhos do GT, o grupo fez uma ampla pesquisa junto a todas as Faculdades da PUC-Campinas, pela qual se levantou o número de professores-orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso, em 2009, o nome dado às disciplinas que contemplam o Trabalho de Conclusão de Curso, o nome do orientador e o seu endereço eletrô-

nico. Esta pesquisa contribuiu para ampliar o entendimento da dimensão do Trabalho de Conclusão de Curso nas diferentes Faculdades, bem como o corpo de profissionais envolvidos. Para possibilitar a participação do maior número de professores, o mesmo encontro foi oferecido no Campus I (Encontros 1 e 2) e no Campus II (Encontros 3 e 4) em diferentes horários (Quadro 1), totalizando quatro encontros. Ao final de cada encontro, foi distribuída aos participantes uma ficha (ANEXO 1) para preenchimento, cujas informações coletadas subsidiaram o trabalho aqui apresentado.

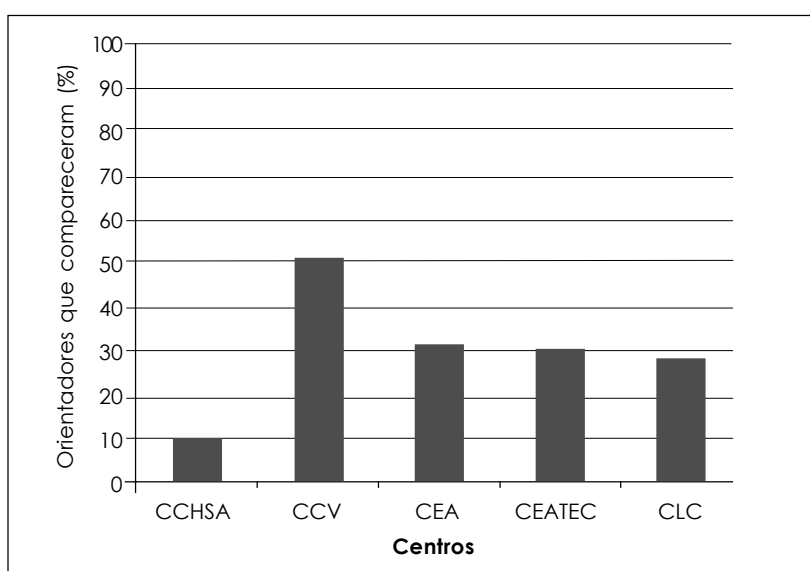
**Quadro 1** - Número dos encontros oferecidos, datas, locais e horários.

Encontros	Data	Campus	Horário
1	22/4/2009	I	16h às 18h
2	27/4/2009	I	14h30 às 17h30
3	04/5/2009	II	16h às 18h
4	06/5/2009	II	14h30 às 17h30

De acordo com as informações encaminhadas pelas Faculdades que têm a modalidade Trabalho de Conclusão de Curso, neste momento, a PUC-Campinas conta com um total de 230 professores-orientadores. Nos encontros compareceram 69 professores (para esse cálculo, foram incluídas também as três professoras que ministraram os encontros, pois estas orientam em suas respectivas Faculdades),

portanto, 30% dos professores-orientadores da PUC-Campinas participaram das discussões sobre o uso de indicadores na avaliação processual do Trabalho de Conclusão de Curso.

Quando avaliado o comparecimento de professores-orientadores por Centros, destaca-se que a participação variou de 10% (CCHSA) até 52% (CCV) (Figura 1).



**Figura 1** - Frequência (%) por Centro de professores-orientadores que compareceram ao Encontro do Trabalho de Conclusão de Curso.



Assim, os 69 professores participantes representaram 24 Faculdades e os cinco Centros da Universidade (Tabela 1). No entanto, 22 Facul-

dades não compareceram aos encontros, sendo que destas, 12 não têm a modalidade Trabalho de Conclusão de Curso nos seus currículos.

**Tabela 1** - Número de orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso fornecidos pelas Faculdades (Orientadores); número de orientadores, por Faculdade, que participaram dos Encontros (Participantes) e representatividade (em %) de cada Faculdade em relação ao número total de orientadores nos encontros (Representatividade).

Centros	Faculdades	Orientadores (N)	Participantes (N)	Representatividade (%)
<b>CCHSA</b>		<b>58</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
	Biblioteconomia	1	0	0
	Educação Física	6	1	17
	Ciências Sociais	3	1	33
	Direito	31	2	6
	Filosofia	3	0	0
	Pedagogia (*)	5	1	20
	Serviço Social	3	1	33
	Teologia	6	0	0
<b>CCV</b>		<b>46</b>	<b>24</b>	<b>52</b>
	Ciências Biológicas	7	4	57
	Ciências Farmacêuticas	6	1	17
	Enfermagem	7	5	71
	Fisioterapia	9	5	56
	Fonoaudiologia	2	1	50
	Medicina		Não possui TCC	
	Nutrição	7	5	71
	Odontologia	5	0	0
	Psicologia (***)		1 (Não possui TCC)	
	Terapia Ocupacional	3	2	67
<b>CEA</b>		<b>37</b>	<b>12</b>	<b>32</b>
	Administração (Comércio e Logística)	10	6	60
	Ciências Contábeis	6	0	0
	Ciências Econômicas	21	6	30
<b>CEATEC</b>		<b>51</b>	<b>16</b>	<b>31</b>
	Análise de Sistemas	3	2	67
	Arquitetura e Urbanismo	9	0	0
	Engenharia Ambiental	12	0	0
	Engenharia Civil	4	3	75
	Engenharia da Computação	1	1	100
	Engenharia Elétrica	8	1	13
	Geografia	6	5	83
	Matemática		Não possui TCC	
	Matemática Computacional	0	0	0
	Química Tecnológica	8	4	50
	Tecnologia em Construção de Edifícios		Não possui TCC	
	Tecnologia em Geoprocessamento		Não possui TCC	
	Tecnologia em Gestão de Tecnologia da Informação		Não possui TCC	
	Tecnologia em Redes de Computadores		Não possui TCC	

Continuação Tabela 1

Centros	Faculdades	Orientadores (N)	Participantes (N)	Representatividade (%)
<b>CLC</b>		<b>38</b>	<b>11</b>	<b>29</b>
	Artes visuais		Não possui TCC	
	Jornalismo	17	0	0
	Letras Português/Inglês (*) (***)		1 (Não possui TCC)	
	Tecnologia em Hotelaria		Não possui TCC	
	Tecnologia em Libras		Não possui TCC	
	Turismo		Não possui TCC	
	Relações Públicas (*) (**)	10	7	70
	Publicidade e Propaganda (**)	11	3	27

(\*) Alguns professores assinaram a presença, mas não entregaram a ficha

(\*\*) Professores orientam em duas Faculdades, foi considerada a Faculdade de assinatura na lista

(\*\*\*) Apesar de a Faculdade não apresentar TCC, houve o comparecimento de um professor

## 2.2. Quanto ao perfil da orientação desenvolvida pelos professores participantes

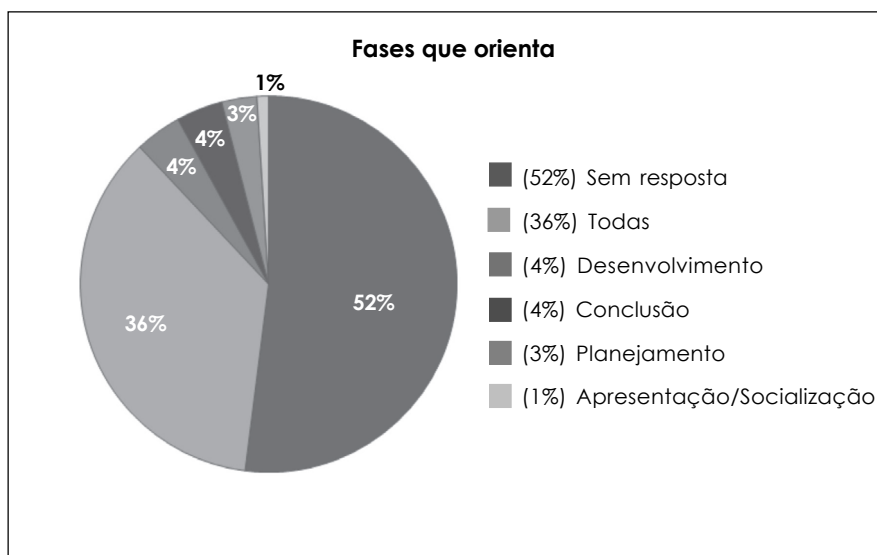
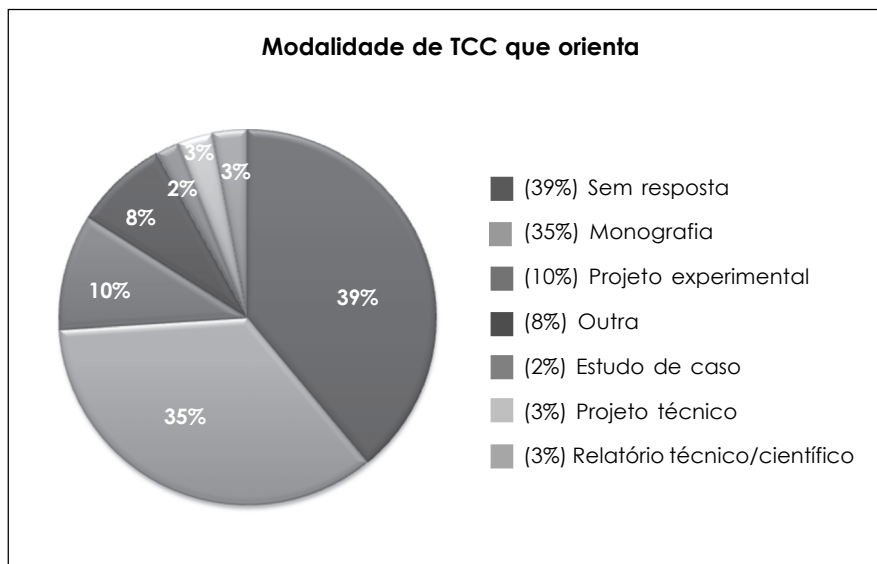
A ficha para preenchimento, distribuída aos professores que participaram dos encontros, continha um pequeno cabeçalho com perguntas para se conhecer o perfil da orientação desenvolvida pelos docentes, bem como a sua atuação. As questões abordaram: a modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso que o docente orienta; as fases em que orienta e a categoria do orientador.

Quanto à modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso, a monografia apresentou maior frequência (35%). Estudo de caso, projeto técnico e relatório técnico/científico apresentaram a menor ocorrência entre os professores participantes, todos com 2%. É importante destacar que o grande número de fichas sem resposta (39%) é decorrente de um erro amostral, pois esse tópico só foi incluído na ficha a partir do segundo encontro (Figura 2).

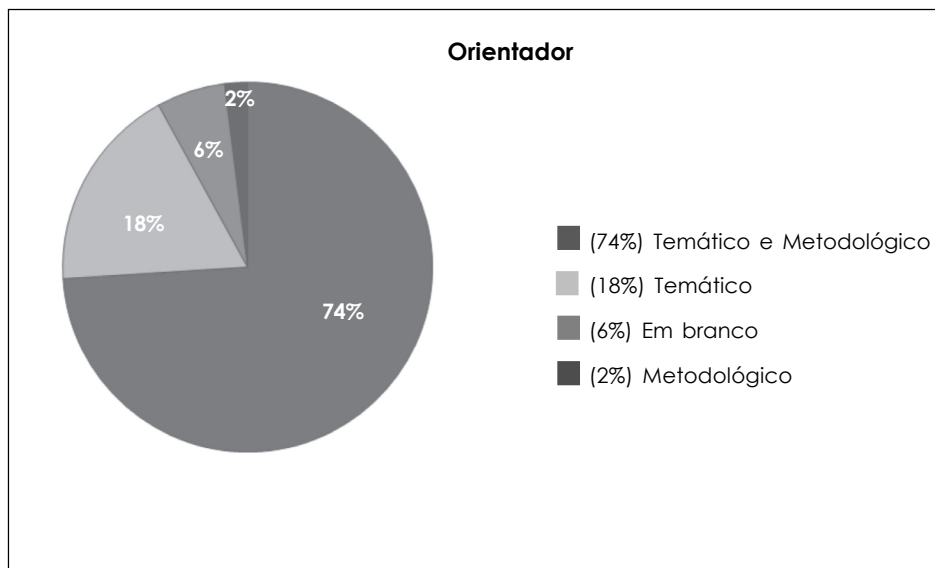
Esse dado é interessante por refletir, pelo menos entre os professores que participaram dos encontros, a modalidade mais utilizada na Universidade.

Quando consultada a fase da orientação em que o professor atua, é importante destacar que uma boa parte dos orientadores atua em todas as fases (36%). No entanto, mais uma vez, o grande número de fichas sem resposta (52%) foi decorrente de esse tópico ser incluído na ficha apenas a partir do segundo encontro. Nesse caso, parece interessante que o professor atue em todas as fases, pois promove um acompanhamento e uma avaliação continuada do aluno.

Quanto ao tipo de orientador, 74% dos orientadores estão incluídos na categoria Temático e Metodológico e 18% estão na categoria de apenas Temático. Nesse último caso, não houve fichas sem respostas, pois esse tópico já estava contido na ficha desde o primeiro dos quatro encontros.



**Figura 2** - Questões sobre a modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso que os participantes dos encontros orientam; as fases da orientação em que atuam e a sua categoria enquanto orientador (continua na próxima página...)



Continuação da

**Figura 2** - Questões sobre a modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso que os participantes dos encontros orientam; as fases da orientação em que atuam e a sua categoria enquanto orientador.

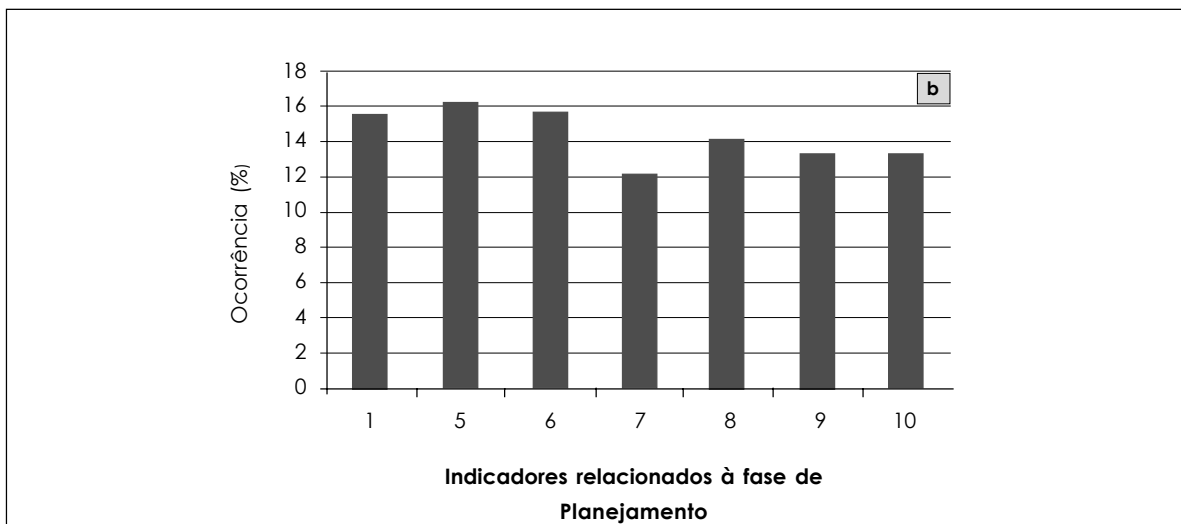
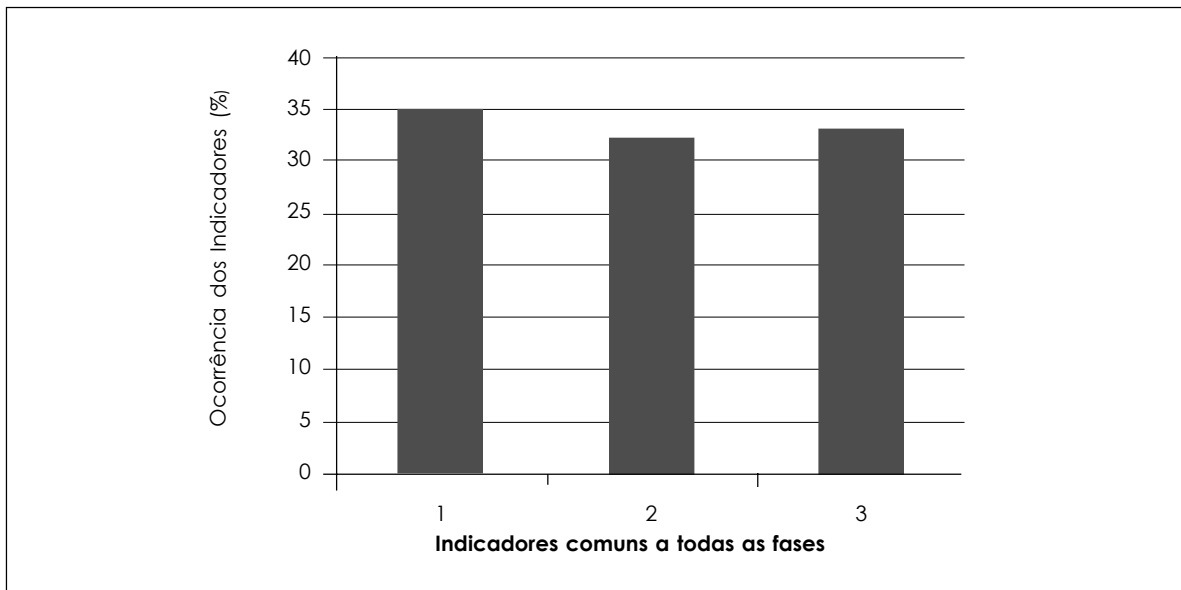
### 2.3. Quanto ao uso dos indicadores

Foram apresentados, na ficha para preenchimento, os indicadores comuns a todas as fases: os relacionados à fase de planejamento (Fase 1); os relacionados à fase de desenvolvimento (Fase 2); os relacionados à fase de conclusão (Fase 3) e aqueles relacionados à fase de apresentação e socialização (Fase 4).

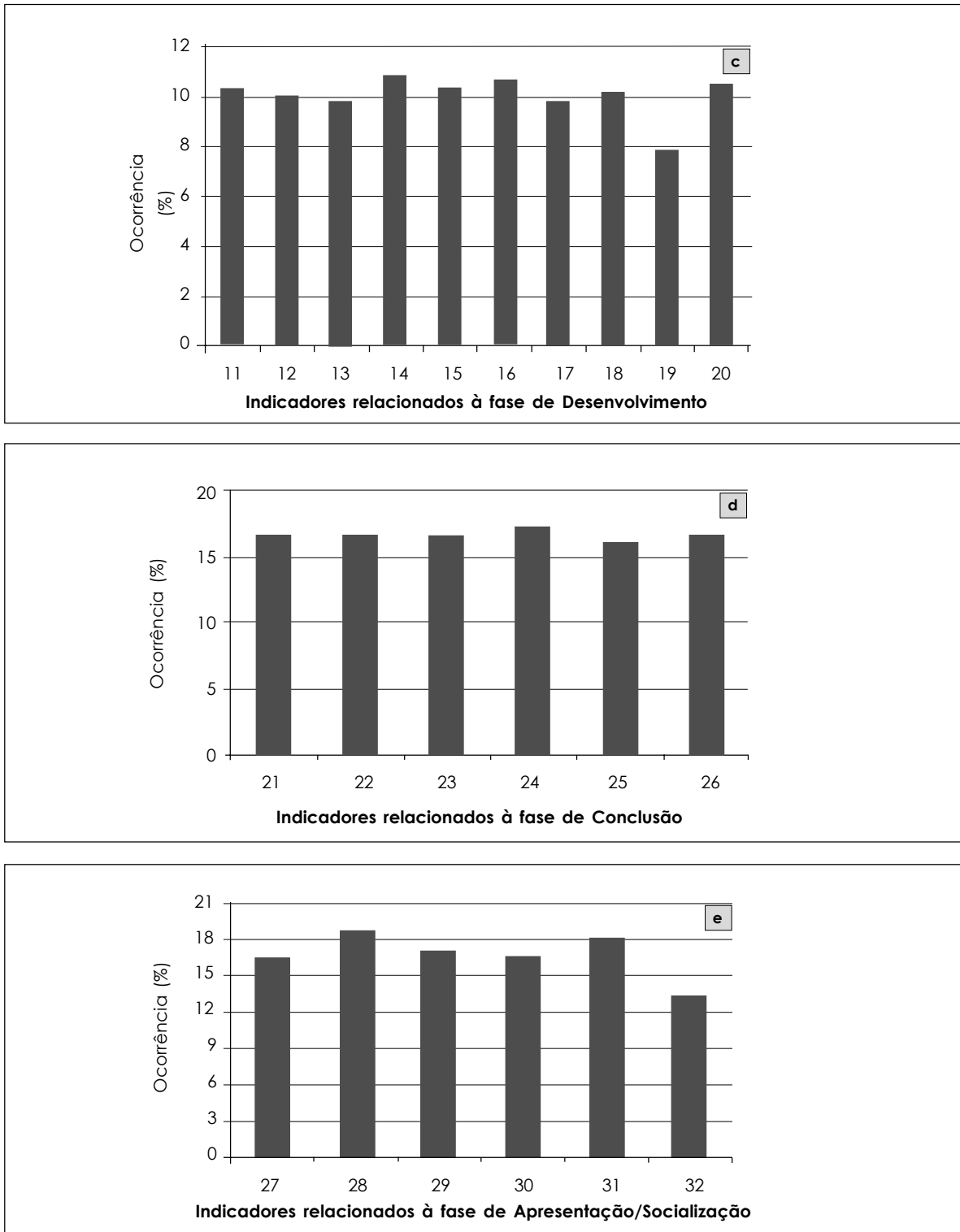
Para avaliar a utilização dos indicadores e se os mesmos estavam alocados de maneira adequada nas suas respectivas fases, quando os professores preencheram as fichas, tiveram

a oportunidade de marcar se utilizavam ou não o indicador e em qual fase.

Assim, foi possível quantificar os dados de duas formas. A **primeira** avalia se os indicadores são utilizados pelos professores e se algum dos indicadores apresenta um destaque em relação à sua aplicabilidade ou não. Para essa análise foi, então, considerado o uso do indicador na fase em que ele foi originalmente enquadrado e comparada a sua utilização em relação aos demais indicadores da mesma fase. Quando analisados os dados, fica claro que todos os indicadores são utilizados pelos professores e, quando comparados dentro da mesma fase, destaca-se que são utilizados de forma equitativa (Figura 3).



**Figura 3** - Frequência (%) de utilização dos indicadores pelos professores no Trabalho de Conclusão de Curso, considerando: a) Indicadores comuns a todas as fases; b) Indicadores de Planejamento; c) Indicadores de Desenvolvimento; d) Indicadores de Conclusão e e) Indicadores de Apresentação e Socialização (Figura continua na próxima página).



Continuação da

**Figura 3** - Frequência (%) de utilização dos indicadores pelos professores no Trabalho de Conclusão de Curso, considerando: a) Indicadores comuns a todas as fases; b) Indicadores de Planejamento; c) Indicadores de Desenvolvimento; d) Indicadores de Conclusão; e) Indicadores de Apresentação e Socialização.

Na **segunda** etapa da análise dos dados, verificou-se que todos os indicadores são utilizados pelos professores tanto na fase em que foram propostos, como em outras. Vale destacar que, apesar disso, a maior frequência sempre foi na fase para a qual inicialmente foram elaborados e alocados. Esse resultado fica evidente nas Figuras 4, 5, 6, 7 e 8, nas quais é considerada a frequência de utilização do indicador em cada fase.

A partir de agora, a análise dos dados se processará de maneira mais fragmentada, o que possibilita melhor entendimento e compreensão.

#### a) Indicadores comuns a todas as fases

Para melhor compreensão, são eles:

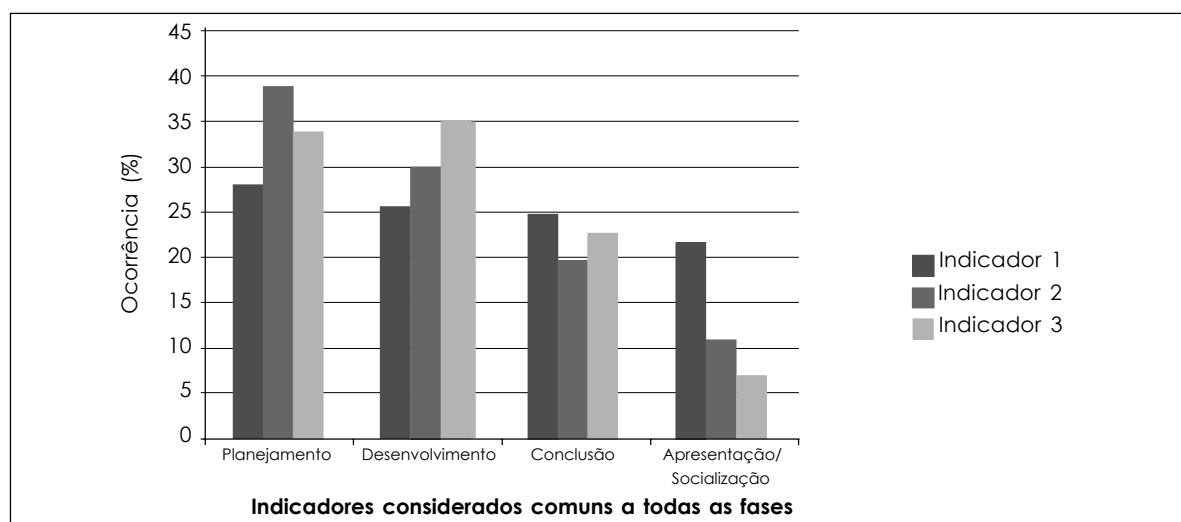
1. comparece regularmente à orientação;
2. sintetiza leituras para a identificação e a definição do problema;

3. busca informações sobre o tema, em base de dados/documentos científicos e demais suportes em que estejam armazenadas.

Nesse caso, o indicador 1 foi o único que permaneceu com alta frequência de ocorrência em todas as fases, uma vez que se refere ao comparecimento regular à orientação, o que seria esperado, pois é um aspecto considerado em todo o andamento do Trabalho de Conclusão de Curso. Para os indicadores 2 e 3, a maior frequência de ocorrência foi nas fases de planejamento, de desenvolvimento e de conclusão. A menor expressividade na fase de apresentação/socialização é compreensível, uma vez que, em muitos cursos, o Trabalho de Conclusão de Curso já está praticamente pronto no momento da apresentação e socialização (Tabela 2, Figura 4).

**Tabela 2** - Frequências absoluta (N) e relativa (%) dos indicadores comuns a todas as fases, utilizados pelos professores no planejamento, no desenvolvimento, na conclusão e na apresentação e socialização do Trabalho de Conclusão de Curso.

Indicadores comuns	Planejamento		Desenvolvimento		Conclusão		Apresentação/Socialização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	60	28	56	26	60	28	47	22
2	55	39	42	30	55	39	15	11
3	57	34	58	35	57	34	12	7



**Figura 4** - Frequência de ocorrência (%) dos indicadores comuns a todas as fases, utilizados pelos professores no planejamento, no desenvolvimento, na conclusão e na apresentação e socialização do Trabalho de Conclusão de Curso.

### b) Fase 1: Indicadores relacionados à fase de planejamento

Para melhor compreensão, são eles:

4. revela iniciativa e autonomia na busca de seu tema de pesquisa;
5. seleciona, prepara e utiliza o material necessário à elaboração do projeto;
6. elabora cronograma ou plano individual de trabalho;
7. recupera conteúdos e habilidades adquiridas ao longo do curso;
8. apresenta produção escrita condizente a essa etapa do projeto;
9. atende à normalização do texto sugerida pela biblioteca (ABNT);
10. entrega do projeto completo no prazo estipulado.

Nesse caso, é importante reforçar o que já foi mencionado no início da análise que, apesar de os indicadores serem utilizados em outras, a maior frequência de ocorrência se dá no planejamento, o que corrobora a alocação proposta pelo grupo de trabalho (Tabela 3, Figura 5).

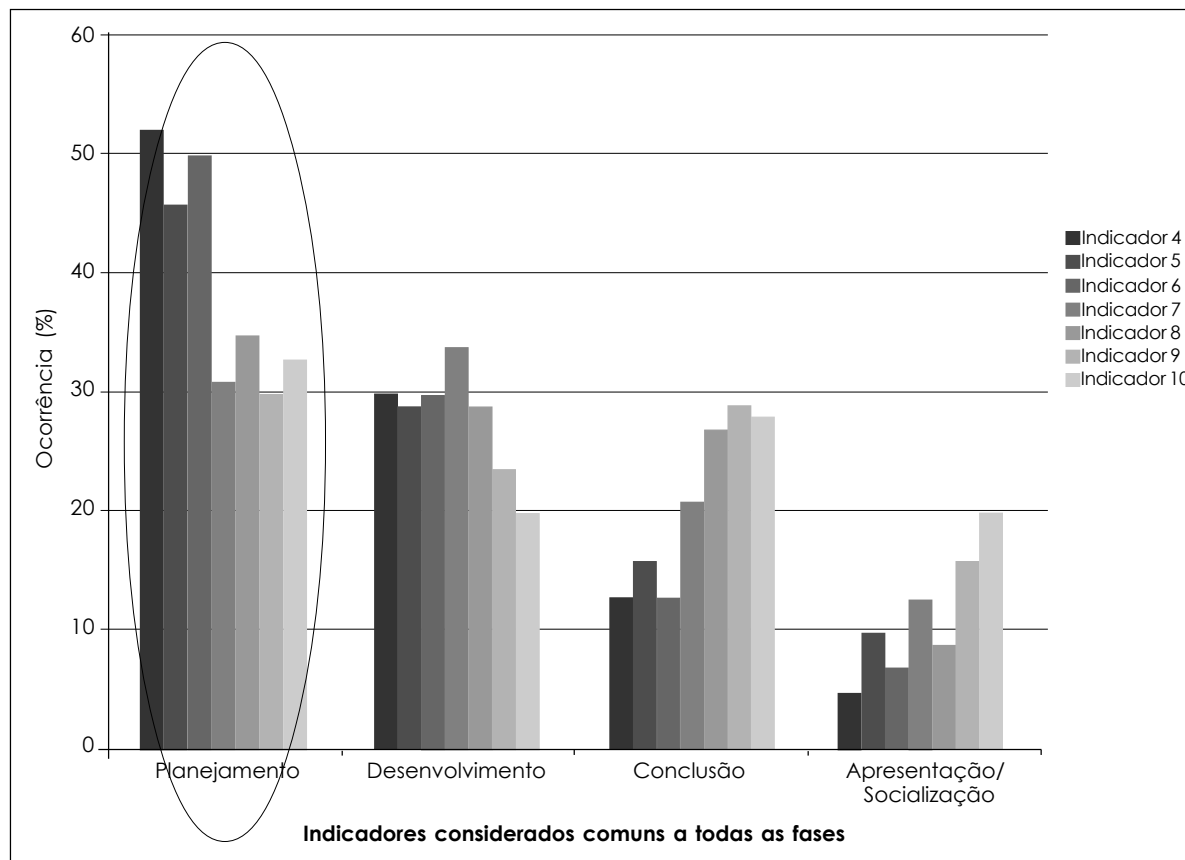
Os indicadores 4, 5 e 6 são mais utilizados no planejamento e no desenvolvimento, já que abordam desde a iniciativa e autonomia na busca do tema de pesquisa, a seleção de material para elaboração do projeto, até a elaboração do cronograma. Assim, não teria muito significado aplicá-los na conclusão e apresentação do trabalho (Figura 5).

Os indicadores 9 e 10 mantêm uma distribuição mais equitativa de ocorrência entre as fases, uma vez que se referem à normalização do texto (ABNT) e entrega do trabalho no prazo estipulado (Figura 5).

**Tabela 3** - Frequências absoluta (N) e relativa (%) dos indicadores previstos para a fase de planejamento (Fase 1), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso.

Fase 1	Planejamento		Desenvolvimento		Conclusão		Apresentação/Socialização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4	54	52	31	30	14	13	5	5
5	56	46	35	29	19	16	12	10
6	54	50	32	30	14	13	8	7
7	42	31	46	34	29	21	18	13
8	49	35	40	29	37	27	13	9
9	46	30	37	24	45	29	25	16
10	46	33	27	20	38	28	27	20





**Figura 5** - Frequência de ocorrência (%) dos indicadores previstos para a fase de planejamento (Fase 1), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso. Em destaque: maior ocorrência para a fase nos quais foram previstos.

**c) Fase 2: Indicadores relacionados à fase de desenvolvimento**

Para melhor compreensão, são eles:

- 11. sintetiza leituras para o desenvolvimento do TCC;
- 12. elabora e cumpre o cronograma para essa etapa;
- 13. avalia o cumprimento do cronograma, redirecionando ações, se necessário;
- 14. recupera, reorganiza e reelabora os conhecimentos adquiridos ao longo do curso;
- 15. elabora e justifica mudanças no projeto, quando necessário;

- 16. atende à solicitação do orientador quanto às modificações necessárias;
- 17. revela capacidade de organização e aprimoramento nos registros das fontes consultadas/pesquisadas;
- 18. revela capacidades de análise, crítica e correlação com os conteúdos estudados;
- 19. elabora novo conhecimento a partir da análise dos dados;
- 20. mostra comportamento e compromisso ético na coleta e utilização dos dados.

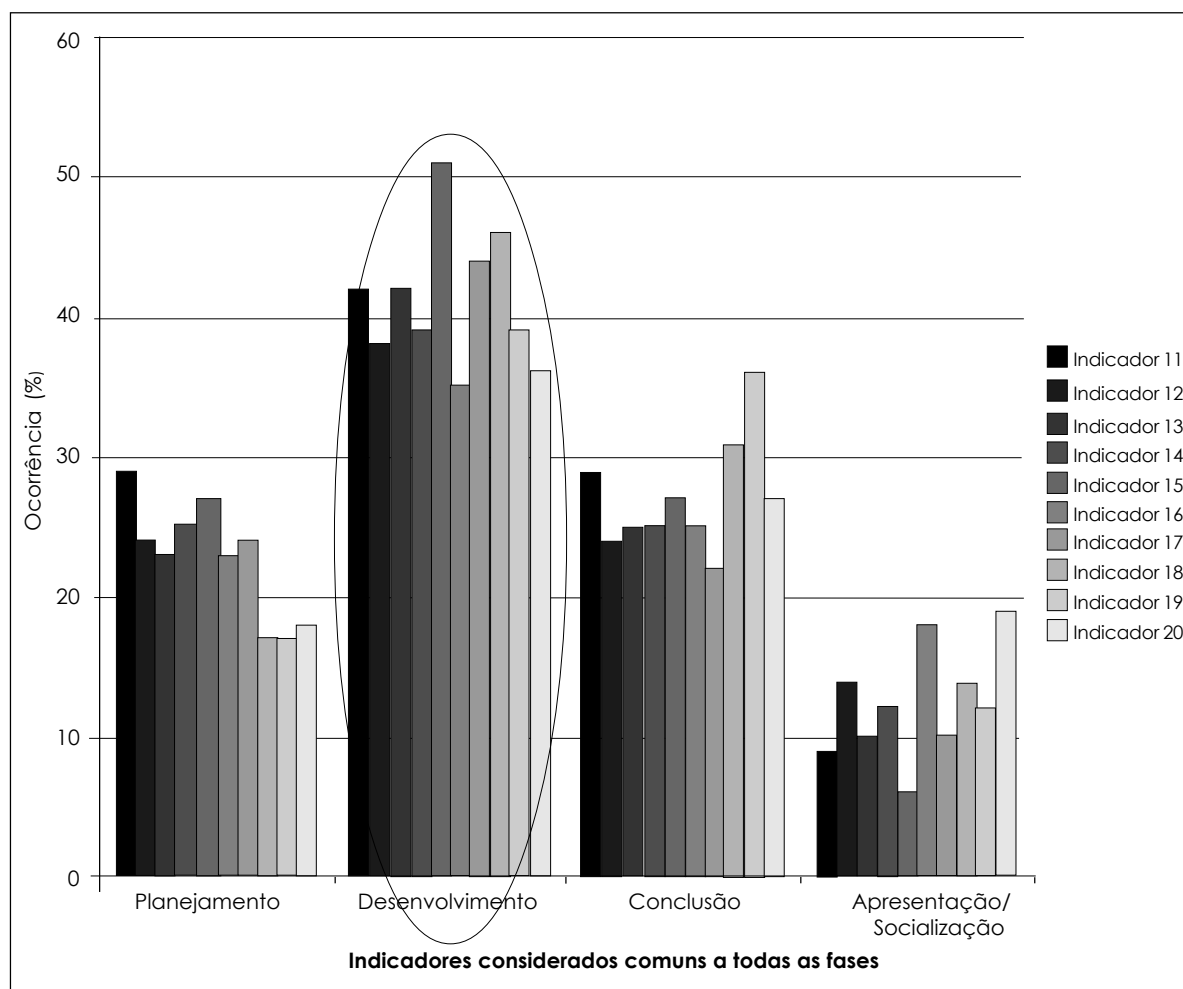
Apesar de os indicadores serem utilizados em outras fases, a maior frequência de ocorrência se dá no desenvolvimento, corroborando, também neste caso, a alocação proposta pelo grupo de trabalho (Tabela 4, Figura 6).

Os indicadores 15, 17 e 18 são mais utilizados no desenvolvimento do que nas demais fases, o que seria esperado, pois se referem às mudanças e ao aprimoramento do projeto, sempre que necessário e, também, à correlação com os conteúdos estudados (Figura 6).

Nenhum dos indicadores apresentou uma ocorrência homogênea entre as fases, mas vale ressaltar que o indicador 19, relativo à elaboração de novo conhecimento, a partir da análise dos dados, mantém frequência semelhante para o desenvolvimento e conclusão.

**Tabela 4** - Frequências absoluta (N) e relativa (%) dos indicadores previstos para a fase de desenvolvimento (Fase 2), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso.

Fase 1	Planejamento		Desenvolvimento		Conclusão		Apresentação/Socialização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
11	40	29	58	42	29	21	12	9
12	35	24	56	38	35	24	20	14
13	30	23	55	42	32	25	13	10
14	38	25	61	39	38	15	18	12
15	31	27	58	51	18	16	7	6
16	39	23	60	35	42	25	30	18
17	30	24	55	44	28	22	13	10
18	17	13	57	43	41	31	19	14
19	15	13	44	39	41	36	14	12
20	29	18	59	36	44	27	30	19



**Figura 6** - Frequência de ocorrência (%) dos indicadores previstos para a fase de desenvolvimento (Fase 2), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso. Em destaque: maior ocorrência para a fase nos quais foram previstos.

#### d) Fase 3: Indicadores relacionados à fase de conclusão

Para maior compreensão, são eles:

21. sintetiza leituras para conclusão do trabalho;
22. atende ao cronograma desta fase;
23. relaciona as informações/dados obtidos na construção do TCC;
24. apresenta a versão final do TCC e, quando necessário, revê a redação;

25. mostra empenho em construir uma contribuição pessoal sobre o tema estudado;

26. demonstra autonomia intelectual no processo de elaboração do trabalho.

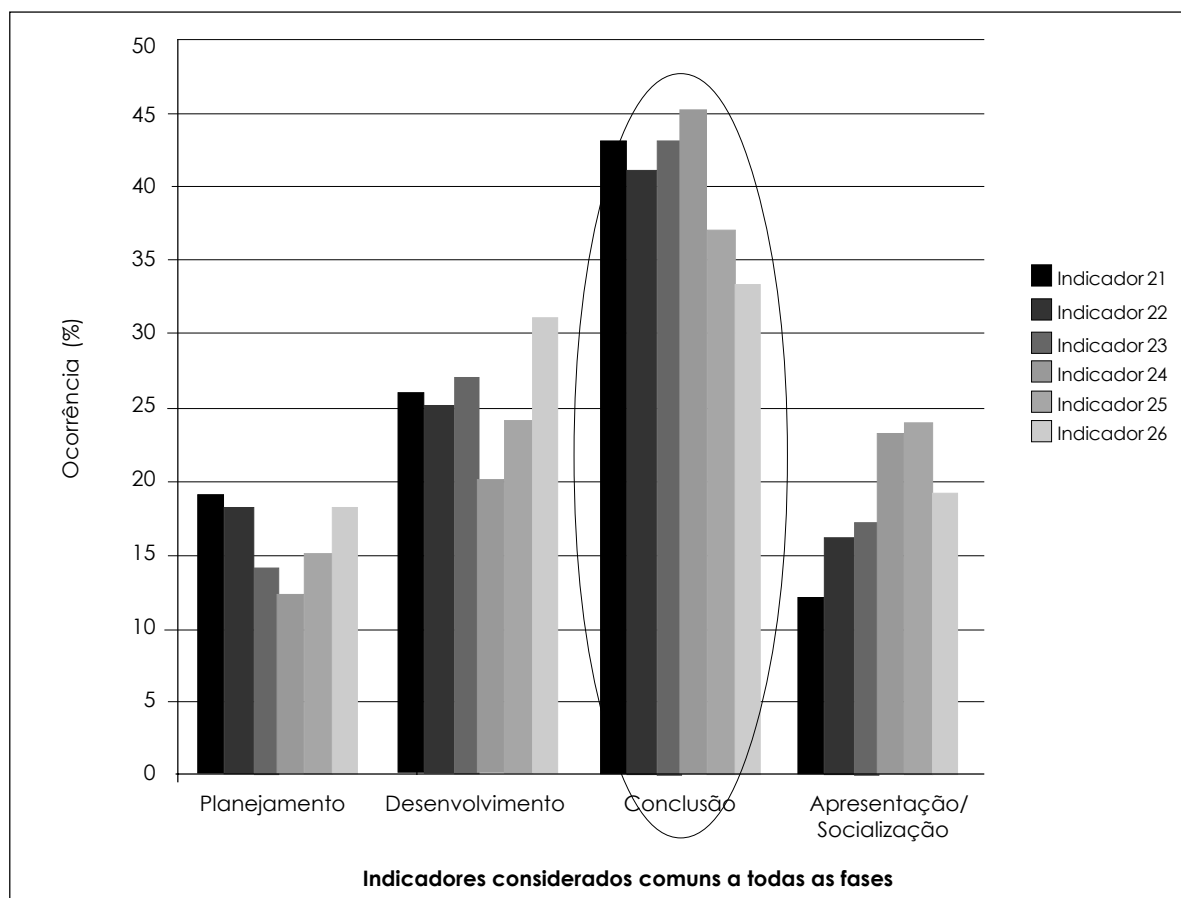
Como nos casos anteriores, os indicadores são utilizados em outras fases, mas a maior frequência de ocorrência se dá na conclusão, dando suporte à alocação proposta pelo grupo de trabalho. Na conclusão, destacaram-se os indicadores 21, 22, 23 e 24 que se referem à sintetização de leituras, atendimento ao

cronograma, apresentação da versão final do trabalho e demonstração de empenho em construir uma contribuição pessoal sobre o tema estudado. Vale mencionar que o indicador

26, relativo à demonstração de autonomia intelectual no processo de elaboração do trabalho, tem ocorrência expressiva também no desenvolvimento (Tabela 5, Figura 7).

**Tabela 5** - Frequências absoluta (N) e relativa (%) dos indicadores previstos para a fase de conclusão (Fase 3), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso.

Fase 1	Planejamento		Desenvolvimento		Conclusão		Apresentação/Socialização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
21	24	19	33	26	54	43	15	12
22	23	18	33	25	54	41	21	16
23	18	14	34	27	54	43	21	17
24	15	12	25	20	56	45	29	23
25	21	15	33	24	52	37	33	24
26	29	18	51	31	54	33	31	19



**Figura 7** - Frequência de ocorrência (%) dos indicadores previstos para a fase de conclusão (Fase 3), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso. Em destaque: maior ocorrência para a fase nos quais foram previstos.

### e) Fase 3: Indicadores relacionados à fase de apresentação e socialização

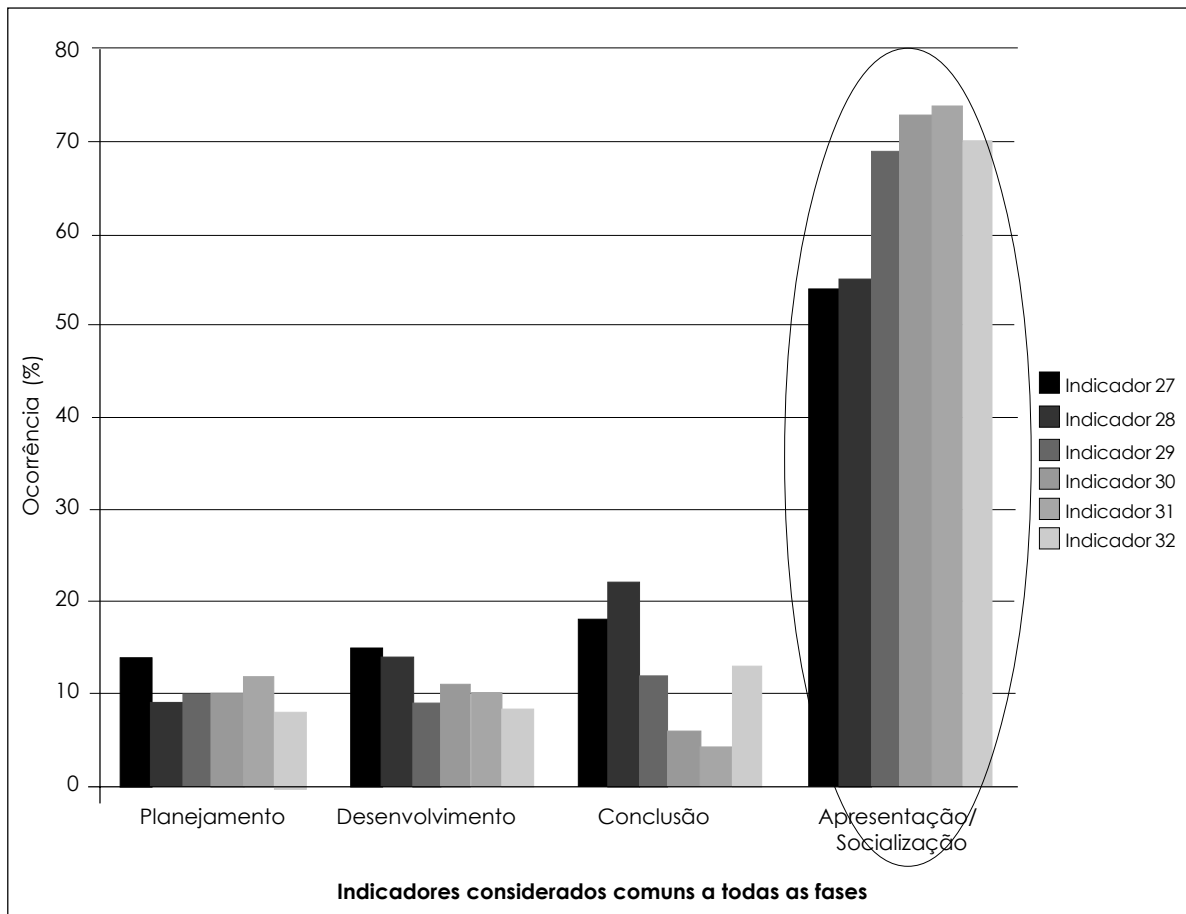
Para maior compreensão, são eles:

27. revela empenho no preparo do material para apresentação final, oral, do TCC para a banca e para o público;
28. discute a apresentação do TCC com o orientador;
29. mostra, na exposição oral, clareza, objetividade, desenvoltura e domínio do conteúdo trabalhado;
30. procura responder, adequadamente, às observações/questões da banca;
31. incorpora no trabalho, quando adequado e oportuno, as observações/questões dos participantes da banca final;
32. aponta, quando for o caso, estratégias de socialização dos resultados junto às instituições, comunidades, profissionais entrevistados que colaboraram com a elaboração do TCC (compromisso social).

Todos os indicadores apresentam ocorrência mais expressiva na apresentação e socialização do que nas demais fases (Tabela 6, Figura 8). Esse fato se dá porque os indicadores expressam as especificidades desta fase em relação às demais, tais como: empenho no preparo do material para apresentação final; procura por responder às questões da banca e apontar estratégias de socialização dos resultados junto às instituições, comunidades e profissionais entrevistados que colaboraram com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros.

**Tabela 6** - Frequências absoluta (N) e relativa (%) dos indicadores previstos para a fase de apresentação e socialização (Fase 4) que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso.

Fase 1	Planejamento		Desenvolvimento		Conclusão		Apresentação/Socialização	
	N	%	N	%	N	%	N	%
27	13	14	14	15	17	18	52	54
28	10	9	15	14	24	22	59	55
29	8	10	7	9	9	12	54	69
30	7	10	8	11	4	6	52	73
31	9	12	8	10	3	4	57	74
32	5	8	5	8	8	13	42	70



**Figura 8** - Frequência de ocorrência (%) dos indicadores previstos para a fase de apresentação e socialização (Fase 4), que são utilizados pelos professores em outras fases do Trabalho de Conclusão de Curso. Em destaque: maior ocorrência para a fase nos quais foram previstos.

De acordo com a análise do uso dos indicadores, percebe-se que estes são amplamente utilizados, mas não foi possível constatar a forma como se dá a sua operacionalização. Fica claro que a proposta apresentada pelo GT de TCC é uma maneira de formalizar (incluindo a redação) o que está sendo usado de forma empírica ou, que muitas vezes é passado pelos orientadores, de forma verbal aos discentes, não deixando claro para

os mesmos os critérios pelos quais estão sendo avaliados.

### 2.3. Quanto à sugestão de novos indicadores

Os professores dispunham de um espaço no qual apresentaram outros indicadores já utilizados na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como as fases em que se encontram inseridos (Quadro 1).

**Quadro 1** - Indicadores sugeridos pelos professores que participaram dos encontros de Trabalho de Conclusão de Curso.

Outros indicadores utilizados	Fases			
	1 Planejamento	2 Desenvolvimento	3 Conclusão	4 Apresentação Socialização
Planeja e avalia o objetivo estabelecido, razão do desenvolvimento			x	
Comportamento ético no trabalho de equipe	x	x	x	x
Capacidade de leitura e escrita autônoma em relação aos conteúdos	x	x	x	
Entrega do projeto no prazo estipulado	x	x	x	
Domínio gradual do conteúdo estudado e abordado pelo aluno no sentido da construção de um ambiente de aprendizagem em pesquisa	x	x	x	x
Domínio gradual das metodologias empregadas no estudo	x	x	x	x

#### 2.4. Quanto às respostas obtidas na questão aberta

Na ficha para preenchimento, distribuída aos professores que participaram dos encontros, após apresentação dos indicadores, foi dada a possibilidade de o docente inserir

comentários. Dos 66 participantes, 33 fizeram comentários (Quadro 2), que são apresentados a seguir, a partir da análise categorial das respostas. Foram definidas quatro categorias: comentários gerais, sugestões gerais, relatos de experiência e sugestões de indicadores (Tabela 7).

**Quadro 2** - Comentários dos professores que participaram dos encontros do Trabalho de Conclusão de Curso.

CENTRO	FACULDADE	COMENTÁRIOS
CCV	Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiz confusão com essas quatro colunas; acredito que o projeto de TCC, por exemplo, tem fases como planejamento e desenvolvimento.</li> <li>No primeiro encontro para definição dos temas é feito um mapa conceitual com o objetivo de deixar que o aluno verifique como adequar seu tema à realidade, ou seja, ter um começo, meio e fim. Demonstrar que o tema pode ter várias vertentes de estudo e qual será a dele, sempre deixando o aluno livre na escolha do tema, dentro da área.</li> </ul>
	Enfermagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Penso ter sido a iniciativa do grupo de trabalho e este momento de socialização como valorosos para o desenvolvimento do TCC na Universidade. Dessa forma, sugiro a possibilidade de mais encontros de socialização, pois essa é a estratégia que contempla o trabalho coletivo.</li> <li>Esta avaliação "poderia fazer frente de" inúmeras disciplinas que tem baixa modulação (relação professor/aluno)</li> </ul>

Continuação Quadro 2

CENTRO	FACULDADE	COMENTÁRIOS
CCV	Fisioterapia	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 2009, foi resolvido após reunião, entregar a monografia segundo as regras da ABNT, revisão técnica científica segundo regras de Vancouver.</li> <li>Na faculdade de Fisioterapia, temos três disciplinas: TCCI,TCCII,TCCIII, onde os indicadores são aplicados de maneira a contemplar todas as fases, do desenvolvimento do projeto à sua finalização. Após as mudanças implementadas a partir de 2008, foi acordado com o professor metodológico duas formas de formatação: para monografia ABNT e para Vancouver. [mencionado 2 vezes]</li> <li>Atende à normalização do texto sugerida pela Faculdade: ABNT,</li> </ul>
	Fonoaudiologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colocar em prática e fazer as adequações a partir da aplicação desse protocolo em algumas Faculdades da Universidade</li> </ul>
	Nutrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esses instrumentos de avaliação são importantes para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e para que cada vez mais possamos melhorar nossa orientação de TCC.</li> <li>O aluno tem muita dificuldade para sintetizar o conteúdo das leituras assim como aplicar as normas da ABNT, mas, ao longo das orientações ele "cresce" muito.</li> <li>Sugiro que tenha uma próxima discussão sobre os valores, "pesos" das notas por fases de desenvolvimento do TCC para se ter um padrão/uniformidade para a faculdade.</li> <li>Há mais de 5 anos não sou orientadora de TCC, o que dificultou as respostas às questões anteriores. Sugestão: os docentes poderiam utilizar o quadro apresentado, graduando-os ou escalonando cada indicador. Ex. insuficiente, melhorou, melhorou muito, bom etc.</li> </ul>
	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parabéns pela organização do material! Enriquece o processo de avaliação processual do TCC, mesmo nas suas diversidades. Sugiro incluir indicador sobre feedback ao aluno pelo orientador. Isso deverá contribuir muito para a consciência do aluno de sua própria aprendizagem e das transformações pelas quais ele vem passando.</li> </ul>
	Terapia Ocupacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>O TCC do aluno é avaliado considerando-se: 1º. O trabalho (produto final); relevância do tema, atualização da bibliografia, linguagem clara com uso de terminologias adequadas, coerência no desencadeamento das ideias apresentadas e apresentação (redação, digitação, etc.) 2º. desempenho do aluno no processo – responsabilidade e envolvimento com o trabalho; assiduidade nas orientações; - incorporação gradual e domínio do tema abordado, bem como sua evolução no ambiente de aprendizagem e em pesquisa.</li> <li>Os TCCs são uma atividade acadêmica atualmente limitada na área da saúde, pois não nos é permitido realizar trabalhos de campo significando, portanto, empobrecimento na capacitação de alunos e docentes.</li> <li>Incluir itens que contemplem a Avaliação Individual e Grupal, já que os TCCs são realizados, atualmente, em grupo.</li> </ul>



Continuação Quadro 2

CENTRO	FACULDADE	COMENTÁRIOS
CEATEC	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os indicadores favorecem a orientação, tornando-a mais objetiva e, portanto, gerando mais segurança ao aluno.</li> <li>• Não creio haver grande contribuição para avaliação processual, porque teríamos de detalhar indicadores para os avanços dos alunos na compreensão, na redação, nas análises que vão construindo. A coleta de dados nesse questionário pode levar a interpretações múltiplas, pois se transformou em uma dupla entrada.</li> </ul>
	Química Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os indicadores acima não são pontuados. Eles acabam por compor indiretamente a nota, resultando na qualidade final do trabalho.</li> <li>• Indicadores computados na versão entregue no final do semestre (planejamento 6º. semestre), desenvolvimento (7º. semestre), conclusão e socialização (8º semestre) sem pontuação intermediária. Itens avaliados como um todo.</li> <li>• Esses indicadores são computados, mas não possuem um peso no cálculo da nota final. Os melhores trabalhos, que apresentam com qualidade esses indicadores são escolhidos para ser encadernados e enviados para a biblioteca.</li> <li>• Esses indicadores compõem a nota final de forma indireta.</li> </ul>
	Análise de Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem comentários</li> </ul>
CEA	Administração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A normalização do texto é específica da faculdade de Administração (ABNT) [duas menções].</li> <li>• Incluir na fase 1 o item "Atende a solicitação do orientador quanto às modificações necessárias" [duas menções].</li> <li>• Incluir: atende à normalização do texto (ABNT).</li> <li>• Os indicadores realmente são coerentes para avaliação processual. Usamos esses indicadores, porém de forma mais metódica ou em conjunto. Verificamos os indicadores, porém, nos atemos mais ao resultado das fases do TCC. Ex: na fase de planejamento: atendem aos requisitos do manual, que, na verdade, são os indicadores assinalados nesse encontro. Para utilização de cada um dos indicadores, acredito que um agrupamento facilitaria a avaliação.</li> <li>• Parabenizo o trabalho do grupo.</li> <li>• ET: os alunos devem entender e saber dos indicadores de avaliação.</li> <li>• Só oriento a fase de revisão bibliográfica, considerada como de desenvolvimento.</li> </ul>
	Ciências Econômicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sou professora-orientadora na PUC-Campinas. Faço acompanhamentos dos TCCs dos alunos na Unisal; no entanto não há formalização dos encontros. Minha presença nessa oficina está relacionada ao meu intuito de me tornar professora-orientadora.</li> </ul>

Continuação Quadro 2

CENTRO	FACULDADE	COMENTÁRIOS
CLC	Publicidade e Propaganda	<ul style="list-style-type: none"> <li>O TCC da faculdade de PP consiste num projeto experimental focado em informações e dados mercadológicos.</li> </ul>
	Relações Públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>No item C (da fase 4) constam diferentes indicadores que podem ser separados (clareza; objetividade; desenvoltura; domínio de conteúdo); o indicador autonomia pode aparecer em todas as fases. Deve ser feito um pré-teste nos Centros no segundo semestre (definir Faculdades em cada Centro).</li> <li>Aparentemente, existem indicadores semelhantes.</li> <li>Na dimensão socialização, separaria os itens, por exemplo, posso ter objetividade, mas não ter desenvoltura; posso ter domínio e não ter desenvoltura.</li> <li>Indicador socialização. Capacidade de relacionar o problema às estratégias pensadas (coerência do trabalho), capacidade de trabalhar em grupo; superação de problemas em equipe. Clareza na definição do problema e até envolvimento no processo.</li> <li>Avaliação individual em um trabalho em grupo.</li> </ul>
CCHSA	Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desde os anos 1990 – formação pesquisador social (sociólogo pela Lei Federal) o TCC inicia no 5º. semestre e termina no 8º: 5º. semestre: elaboração de Projeto em Ciências Sociais; 6º. Desenvolvimento de Projeto em Ciências Sociais; 7º. TCC I (em três áreas: sociologia, antropologia e ciências políticas); 8º. TCC II socialização (idem). Socialização: Semana de TCC e Iniciação Científica da Faculdade de Ciências Sociais – previsto no projeto pedagógico de Ciências Sociais.</li> </ul>
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parabéns pelo trabalho, ele está objetivo e sintetiza quase tudo que se refere ao TCC. A única observação é que considero e enfatizo a nota quando o aluno supera dificuldades individuais.</li> </ul>

**Tabela 7** - Categorias e frequências (N e %) das respostas obtidas no item comentários da ficha distribuída aos docentes participantes dos encontros sobre Trabalho de Conclusão de Curso

Categorias	Frequência de respostas	
	N	%
Comentários gerais	16	48
Sugestões gerais	07	21
Relatos de experiência	06	18
Sugestões de indicadores	04	12
Total	33	100

A categoria de maior destaque foi "**comentários gerais**" (48%) com comentários desde a forma como o docente desenvolve suas orientações, enfrenta dificuldades e, conseqüentemente, entende os indicadores, até respostas que avaliaram o encontro desenvolvido, conforme exemplos:

- "esses instrumentos de avaliação são importantes para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e para que, cada vez mais, possamos melhorar nossa orientação de TCC";
- "o aluno tem muita dificuldade para sintetizar o conteúdo das leituras assim como aplicar as normas da ABNT, mas, ao longo das orientações ele 'cresce' muito";
- "esses indicadores são computados, mas não possuem um peso no cálculo da nota final. Os melhores trabalhos, que apresentem com qualidade esses indicadores, são escolhidos para ser encadernados e enviados para a biblioteca";
- "parabéns pelo trabalho, ele está objetivo e sintetiza quase tudo que se refere ao TCC. A única observação é que considero e enfatizo a nota quando o aluno supera dificuldades individuais".

A categoria **sugestões gerais** (21%), refere-se às sugestões amplas, algumas relacionadas a novos encontros, outras, atendendo ao anseio do docente, como segue:

- "penso ter sido a iniciativa do grupo de trabalho e este momento de socialização como valorosos para o desenvolvimento do TCC na Universidade. Dessa forma, sugiro a possibilidade de mais encontros de socialização, pois essa é a estratégia que contempla o trabalho coletivo";
- "sugiro que tenha uma próxima discussão sobre os valores, 'pesos' das

notas por fases de desenvolvimento do TCC para se ter um padrão/uniformidade para a faculdade";

- "há mais de 5 anos não sou orientadora de TCC, o que dificultou as respostas às questões anteriores. Sugestão: os docentes poderiam utilizar o quadro apresentado, graduando-os ou escalonando cada indicador. Exemplo: insuficiente, melhorou, melhorou muito, bom, etc...".

A categoria **relatos de experiência** (18%) abordou uma exposição clara do procedimento metodológico desenvolvido ao longo do TCC nas diferentes Faculdades, conforme os depoimentos abaixo:

- "no primeiro encontro para a definição dos temas, faço um mapa conceitual com o objetivo de deixar o aluno verificar como adequar seu tema à realidade, ou seja, ter um começo, meio e fim. Demonstro que o tema pode ter várias vertentes de estudo e qual será a dele, sempre deixando o aluno livre na escolha do tema, dentro da área";
- "temos, na Faculdade de Fisioterapia, 3 disciplinas: TCCI, TCCII, TCCIII, onde os indicadores são aplicados de maneira a contemplar todas as fases, do desenvolvimento do projeto à sua finalização. Após as mudanças implementadas a partir de 2008, foi acordado com o professor metodológico duas formas de formatação: para monografia a ABNT e para o artigo, a Vancouver";
- "o TCC do aluno é avaliado considerando-se o trabalho (produto final); relevância do tema, atualização da bibliografia, linguagem clara com uso de terminologias adequadas, coerência no desenvolvimento do aluno no processo: responsabilidade e

*envolvimento com o trabalho; assiduidade nas orientações; incorporação gradual e domínio do tema abordado, bem como sua evolução no ambiente de aprendizagem e em pesquisa”.*

Na categoria **sugestões de indicadores** (12%) as respostas foram mais diretas em relação a uma proposta para futuros encaminhamentos, como os exemplos que se seguem:

- *“incluir na fase 1 o item 'atende à solicitação do orientador quanto às modificações necessárias' ”;*
- *“no item C, da fase 4, constam diferentes indicadores que podem ser separados, (clareza, objetividade, desenvoltura e domínio de conteúdo); o indicador autonomia pode aparecer em todas as fases. Deve ser feito um pré-teste nos Centros no segundo semestre (definir Faculdades em cada Centro)”;*
- *“os TCCs são uma atividade acadêmica atualmente limitada na área da saúde, pois não nos é permitido realizar trabalhos de campo significando, portanto, empobrecimento na capacitação de alunos e docentes. Incluir itens que contemplem Avaliação Individual e Grupal, já que os TCCs são realizados atualmente em grupo”.*

Vale reiterar que os comentários enriqueceram a análise dos dados no sentido que se percebeu o quanto essa discussão é bem-vinda no âmbito da Universidade. Definir indicadores e perceber sua aplicabilidade garante, tanto ao docente quanto ao aluno, segurança no processo pedagógico e a

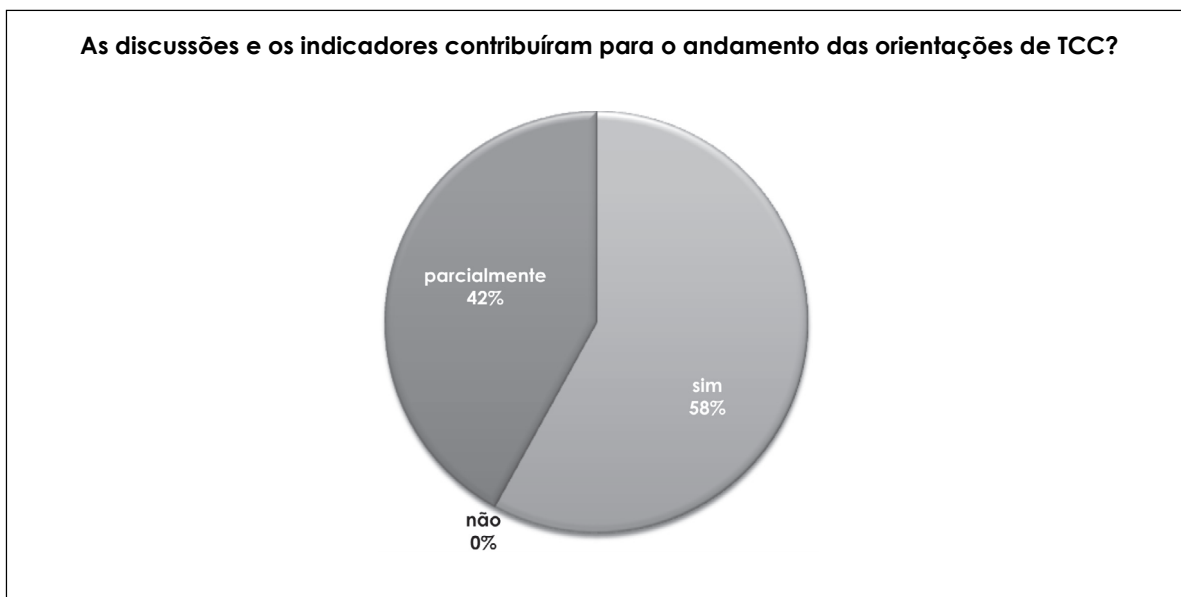
percepção dos alunos enquanto sujeitos na construção do trabalho acadêmico. No geral, nesse tópico foram poucas as sugestões de novos indicadores e, quando aconteceu, percebe-se que são apenas uma nova redação dos indicadores já listados. Há também solicitação de indicadores de avaliação individual para Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos em grupo.

## **2.6. Quanto aos professores que participaram do grupo ampliado**

Dos 66 (nesse caso foram excluídas para cálculo as três professoras que ministraram o encontro) professores que compareceram aos encontros, 12 já participaram do grupo ampliado, portanto, dos encontros para construção dos indicadores, realizados no ano de 2008. Assim, é possível identificar possíveis contribuições das discussões realizadas no ano anterior para o trabalho docente. Nesse sentido, foi elaborada a seguinte questão:

- Para você, as discussões e os indicadores apontados contribuíram para:
  - o entendimento da avaliação processual?
  - o andamento das orientações de TCC?
  - a reformulação do regulamento da Faculdade?

Vale destacar que as discussões e os indicadores contribuíram para o entendimento da avaliação processual (58%); para o andamento das orientações de TCC (58%) e para a reformulação do regulamento das Faculdades (67%) (Figura 9).



**Figura 9** - Questões apresentadas apenas aos docentes que já participaram do grupo ampliado para construção dos indicadores, realizados no ano de 2008 (continua na próxima página).

**As discussões e os indicadores contribuíram para a reformulação do regulamento na Faculdade?****Continuação da**

**Figura 9** - Questões apresentadas apenas aos docentes que já participaram do grupo ampliado para construção dos indicadores, realizados no ano de 2008 (continua na próxima página).

**3. CONCLUSÕES**

- A modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso mais frequente entre os professores participantes do encontro foi a de Monografia, refletindo, talvez, aquela mais utilizada na Universidade.
- A maioria dos professores-orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso atua em todas as suas fases, entendendo-se: Fase 1: Planejamento; Fase 2: Desenvolvimento; Fase 3: Conclusão, Fase 4: Apresentação/Socialização. Nesse caso, parece interessante que o professor participe de todas as fases, pois essa situação promove um acompanhamento e uma avaliação continuados do aluno.
- Os professores já utilizam os indicadores, porém, em alguns casos, de forma ainda empírica. No entanto, as Faculdades já estão promovendo

formas de operacionalizar a utilização dos indicadores, principalmente aquelas que já vêm participando das discussões promovidas pelo GT do Trabalho de Conclusão de Curso.

- Os indicadores são utilizados de forma equitativa na fase para os quais foram propostos, isto é, nenhum indicador destaca-se em relação aos demais quanto à alta ou baixa frequência de uso pelos docentes durante o processo de avaliação do aluno.
- Apesar de alguns indicadores serem utilizados pelos docentes tanto na fase em que foram propostos, como em outras, a maior frequência de uso sempre foi na fase para a qual foram inicialmente elaborados e alocados. Sugere-se, assim, que a alocação proposta pelo GT, pelo grupo integrante do Projeto-Piloto, pelo Grupo Ampliado e, pelos professores voluntários, parece ser a mais adequada.

- Os novos indicadores sugeridos pelos docentes que participaram dos encontros, de alguma forma, já estavam contemplados na proposta apresentada, apenas com diferenças relacionadas à redação.
- Nas questões abertas, os comentários apresentados foram relevantes e refletem as discussões realizadas na Universidade.
- Para os professores que participaram do Grupo Ampliado, as discussões até então realizadas contribuíram parcial ou integralmente para o entendimento da avaliação processual, para o andamento das orientações do Trabalho de Conclusão de Curso e para a reformulação do regulamento da Faculdade, o que sugere que a construção coletiva do presente trabalho é importante para o seu melhor entendimento.
- O contingente de professores-orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-Campinas é bastante elevado. O fato de algumas Faculdades não terem representatividade durante a realização dos encontros é um dado preocupante, pois compromete a construção de um trabalho coletivo e o desenvolvimento continuado das discussões. Além disso, ressalta-se que os professores que não comparecem podem não ter conhecimento das discussões, trabalhando, muitas vezes,

de forma fragmentada ou isolada. Por outro lado, também é importante destacar que, mesmo não tendo a modalidade Trabalho de Conclusão de Curso, algumas Faculdades tiveram pelo menos um professor comparecendo aos encontros.

- A proposta para a continuidade deste trabalho, a ser realizado no segundo semestre de 2009, envolve as formas de operacionalização do uso dos indicadores de avaliação processual em Trabalhos de Conclusão de Curso nas diferentes Faculdades, incluindo relatos de experiências, exemplos de materiais de apoio e formas de avaliação, buscando compreender as diferentes realidades da Universidade.

#### 4. REFERÊNCIAS

PÁDUA, E. M. M. de. TCC: Elementos para a construção de um Projeto Integrado de Desenvolvimento Curricular. PUC-Campinas: **Revista Série Acadêmica**, Pró-Reitoria de Graduação. nº 19, jan/dez. 2005, p. 31-52.

PÁDUA, E. M. M. de. Avaliação Processual e Acompanhamento Dialogado: Desafios à Orientação temática e Metodológica dos Trabalhos de Conclusão de Curso. PUC-Campinas: **Revista Série Acadêmica**, Pró-Reitoria de Graduação. nº 22, jan/dez. 2007, p. 43-63.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso**, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

# ANEXOS

---



**Anexo 1** -Modelo da ficha para levantamento de dados distribuída aos professores participantes no Encontro Trabalho de Conclusão de Curso (continua na próxima página).

<b>1º ENCONTRO</b>				
<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO; A UTILIZAÇÃO DE INDICADORES PARA A AVALIAÇÃO PROCESSUAL</b>				
CENTRO: _____ FACULDADE: _____ DATA: _____				
<b>Modalidade de TCC que orienta:</b> Monografia ( ) Estudo de caso ( ) Projeto Técnico ( )				
Projeto Experimental ( ) Relatório técnico-científico ( ) outra ( )				
<b>Fases que orienta:</b> Planejamento ( ) Desenvolvimento ( ) Conclusão ( ) Apresentação/Socialização ( )				
<b>Orientador:</b> Temático ( ) Orientador Metodológico ( ) Orientador Temático e Metodológico ( )				
No quadro abaixo, encontram-se indicadores relacionados às diversas fases de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, conforme discussões apresentadas pelos professores que participaram das oficinas em 2008. Aponte os indicadores que você utiliza na orientação dos seus alunos, assinalando o quadro correspondente à fase em que o aplica.				
INDICADORES	Fases			
	1 Planejamento	2 Desenvolvimento	3 Conclusão	4 Apresentação/ Socialização
<b>Indicadores que foram considerados comuns a todas as fases</b>				
Comparece regularmente à orientação				
Sintetiza leituras para a identificação e a definição do problema.				
Busca informações sobre o tema, em base de dados/documentos científicos e demais suportes em que estejam armazenadas.				
<b>Fase 1: Indicadores que foram relacionados à fase de Planejamento</b>	<b>1 Planejamento</b>	<b>2 Desenvolvimento</b>	<b>3 Conclusão</b>	<b>4 Apresentação/ Socialização</b>
Revela iniciativa e autonomia na busca de seu tema de pesquisa.				
Seleciona, prepara e utiliza o material necessário à elaboração do projeto.				
Elabora cronograma ou plano individual de trabalho.				
Recupera conteúdos e habilidades adquiridas ao longo do curso.				
Apresenta produção escrita condizente à essa etapa do projeto.				
Atende a normalização do texto sugerida pela biblioteca (ABNT)				
Entrega do projeto completo no prazo estipulado.				

**Continuação do**

**Anexo 1** -Modelo da ficha para levantamento de dados distribuída aos professores participantes no Encontro Trabalho de Conclusão de Curso (continua na próxima página).

<b>Fase 2: Indicadores que foram relacionados à fase de Desenvolvimento</b>	<b>1 Planejamento</b>	<b>2 Desenvolvimento</b>	<b>3 Conclusão</b>	<b>4 Apresentação/ Socialização</b>
Sintetiza leituras para o desenvolvimento do TCC.				
Elabora e cumpre o cronograma para essa etapa				
Avalia o cumprimento do cronograma, redirecionando ações, se necessário.				
Recupera, reorganiza e reelabora os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.				
Elabora e justifica mudanças no projeto, quando necessário.				
Atende a solicitação do orientador quanto às modificações necessárias.				
Revela capacidade de organização e aprimoramento nos registros das fontes consultadas/pesquisadas.				
Revela capacidades de análise, crítica e correlação com os conteúdos estudados.				
Elabora novo conhecimento a partir da análise dos dados.				
Mostra comportamento e compromisso ético na coleta e utilização dos dados.				
<b>Fase 3: Indicadores que foram relacionados à fase de Conclusão</b>	<b>1 Planejamento</b>	<b>2 Desenvolvimento</b>	<b>3 Conclusão</b>	<b>4 Apresentação/ Socialização</b>
Sintetiza leituras para conclusão do trabalho.				
Atende o cronograma desta fase.				
Relaciona as informações/dados obtidos na construção do TCC.				
Apresenta a versão final do TCC e, quando necessário, revê a redação.				
Mostra empenho em construir uma contribuição pessoal sobre o lema estudado.				
Demonstra autonomia intelectual no processo de elaboração do trabalho.				

**Continuação do**

**Anexo 1** -Modelo da ficha para levantamento de dados distribuída aos professores participantes no Encontro Trabalho de Conclusão de Curso (continua na próxima página).

<b>Fase 4: Apresentação/Socialização</b>	<b>1 Planejamento</b>	<b>2 Desenvolvimento</b>	<b>3 Conclusão</b>	<b>4 Apresentação/ Socialização</b>
Revela empenho no preparo do material para apresentação final, oral, do TCC para a banca e para o público.				
Discute a apresentação do TCC com o orientador				
Mostra, na exposição oral, clareza, objetividade, desenvoltura e domínio do conteúdo trabalhado.				
Procura responder as observações/questões da banca adequadamente.				
Quando adequado e oportuno, incorpora no trabalho as observações/questões dos participantes da banca final.				
Aponta, quando for o caso, estratégias de socialização dos resultados junto às instituições, comunidades, profissionais entrevistados que colaboraram com a elaboração do TCC (compromisso social).				
<b>Esta fase não se aplica ao TCC na minha Faculdade</b>				

<b>OUTROS INDICADORES UTILIZADOS</b>	<b>1 Planejamento</b>	<b>2 Desenvolvimento</b>	<b>3 Conclusão</b>	<b>4 Apresentação/ Socialização</b>

**Continuação do****Anexo 1** -Modelo da ficha para levantamento de dados distribuída aos professores participantes no Encontro Trabalho de Conclusão de Curso (continua na próxima página).**Comentários:****Somente para os professores que participam do grupo ampliado (oficinas realizadas em 2008):**

Para você, as discussões e os indicadores apontados contribuíram para:

a) O entendimento da avaliação processual

( ) sim      ( ) não      ( ) parcialmente

b) Andamento das orientações de TCC:

( ) sim      ( ) não      ( ) parcialmente

c) A reformulação do regulamento na Faculdade:

( ) sim      ( ) não

27-abr-09

# PET PUC-CAMPINAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

**Profa Carmen Elisa Villalobos TAPIA<sup>1</sup>**

**Profa Maria Magali Stelato da Rocha SOARES<sup>2</sup>**

**Profa Beatriz Helena Bueno BRANDÃO<sup>3</sup>**

## INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi instituído nas Universidades brasileiras no ano de 1979, com o nome de Programa Especial de Treinamento, o qual vinculava-se ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O período de 1979 a 1985 se caracterizou por uma fase experimental do Programa, em que os professores que se interessavam pelo Programa eram convidados, contudo sem uma definição da sua estrutura. De 1986 a 1989, ocorre a institucionalização do PET. A CAPES, por meio da Coordenadoria de Bolsas no País (CBP), ficou responsável pela execução da Proposta de Reformulação do PET e pela conscientização da Instituição de Ensino Superior (IES) a gerenciar o Programa. Em 1987, foram criadas as Orientações Básicas do PET, em que foram definidos os números de bolsistas, o período de execução do plano de atividades e relatório e enviados à Pró-Reitoria e à CAPES. O período de 1990 a 1992 se caracterizou por uma expansão desordenada, os grupos cresceram quantitativamente, mas de modo desenfreado e, com isso, a CAPES teve dificuldade de gerenciar o programa. Assim, criou o Manual de Orientações Básicas PET - 1991/1992. Em 1993-

1994, a CAPES, em conjunto com coordenadores de área, atuou para restaurar a condição de excelência do desempenho dos grupos (DESSEN, 2009). Em 1995, foi gerado um manual de orientações contendo a regência e os fundamentos do Programa. No entanto, após cortes de verbas e alguns outros problemas enfrentados pelos grupos PET no período de 1996 a 1997, o Programa correu um sério risco de extinção. Desse modo, no decorrer dos anos de 1998 e 1999, os grupos PET de todo o Brasil se uniram em manifestações pacíficas e articulações políticas a favor da continuação do Programa. Assim, com uma nova Resolução Federal, o PET desvinculou-se da CAPES e passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) sob a coordenação do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior - DEPEM e assim encontra-se até hoje (NEVES; HIDALGO, 2005, BRASIL, 2006; DESSEN, 2009).

É objetivo do PET promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o Programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes. Busca, também, oferecer uma

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Centro de Ciências da Vida.

<sup>2</sup> Doutora em Farmácia pela USP. Docente do Centro de Ciências da Vida.

<sup>3</sup> Mestre em Saúde Pública da USP. Docente do Centro de Ciências Exatas e Ambientais.

formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante com igual ênfase no Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 2006).

Para que os objetivos do Programa sejam alcançados, os membros do Programa se comprometem com o desenvolvimento de atividades que aproximam o aluno da vida acadêmica, da realidade do seu curso de graduação e da comunidade em que está inserido. Seguindo a filosofia do Programa, as atividades realizadas devem desenvolver habilidades de trabalho em grupo, com forte ênfase interdisciplinar e permitir aos discentes a oportunidade de "aprender fazendo", mediante uma abordagem didática pedagógica construtivista. Todas essas características do Programa levam a uma formação acadêmica em seu sentido mais amplo, indo muito além da pura aquisição de conhecimento, consolidando compromissos e valores que associam a geração do conhecimento ao comprometimento ético e social (NEVES; HIDALGO, 2005, BRASIL, 2006).

Os grupos PET são formados por um Tutor que deve ser, de preferência, um professor doutor da Universidade e alunos de graduação, das mais variadas áreas do conhecimento, que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em seus cursos; doze desses alunos são bolsistas, que recebem bolsas mensais financiadas pelo MEC e, ainda, se permite a participação de 6 voluntários que possuem os mesmos deveres de um bolsista, sendo esses classificados por processo seletivo (BRASIL, 2006) e colaboradores que queiram conhecer o Programa e se interessem a participar de alguns projetos (BRASIL, 2002).

O Programa PET é regido pela Lei Federal nº 11.180 e Portaria 3.385, de 2005, e pelo Manual Básico de Orientação. Cada grupo é avaliado anualmente pela Sesu/MEC, pelos seus planejamentos e relatórios, sendo fornecida uma verba fixa para custeio dos projetos desenvolvidos pelo grupo (BRASIL, 2006). No primeiro semestre de 2009, foi publicada uma nova Portaria, a de nº 591, de 2009.

Em 2009, 72 Instituições de Ensino Superior já possuem o Programa PET, totalizando 400 grupos com 4.274 alunos-bolsistas e 400 tutores (Ministério da Educação, 2009). O PET na PUC-Campinas existe desde o ano de 1992 e hoje possui três grupos consolidados: PET Biologia, PET Enfermagem e PET Arquitetura.

### PET Biologia – Apresentação

O PET Biologia foi instituído, em março de 1992, sob a tutoria do Professor Doutor Francisco Borba Ribeiro Neto e vinculado ao curso de Ciências Biológicas. Em dezembro de 2004, a tutoria do grupo passou a ser realizada pela Professora Doutora Maria Magali Stelato Rocha Soares e, atualmente, orienta 12 alunos-bolsistas (Ana Cláudia Oliveira de Souza, Bruna Aparecida Strazza, Bruno Gratão de Oliveira, Carlos Alberto Duarte Júnior, Daniele Souza Pereira, Fernanda Christina Reis Pinto, Gabriela Martins Godoy, Giullian Meiryelle Salvador Rodrigues de Castro, Mariana Cruz Delcorso, Roberta Ramblas Zamana, Rafaela Cristina Faria de Souza e Rodrigo Teixeira de Andrade).

As atividades que estão sendo desenvolvidas, desde 2005, pelo grupo PET Biologia foram elaboradas a partir do grande tema que define, de maneira geral, os projetos realizados: *Educação Ambiental e Científica visando à responsabilidade social*. Esse tema traz em si dois pontos trabalhados pela Biologia, um de caráter educacional e outro de caráter científico, de modo a abordar e conscientizar, por meio do tema, cada indivíduo, tornando-se, com isso, algo coletivo, seja perante os pares (âmbito acadêmico), seja com respeito à comunidade local ou mesmo debatendo as questões mundiais (como o caso da escassez dos recursos naturais, aquecimento global e a necessidade de práticas aceitáveis para a melhoria da qualidade ambiental e a saúde e bem-estar da população).

Desse modo, nos projetos desenvolvidos pelo Grupo procura-se atingir esse objetivo e todos os do Programa, como também contemplar a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Em adição, para cada projeto, ocorre a

subdivisão do grupo para duas ou três pessoas. Esse procedimento tem como objetivo a atuação dessas pessoas como líderes daquele projeto, permitindo o desenvolvimento do espírito de liderança, propondo as tarefas que deverão ser executadas pelos outros integrantes do grupo naquele projeto que pode ser desenvolvido sem interrupção, havendo distribuição do trabalho e ajuda mútua, percebendo-se eficácia na sua realização. A atividade de cada projeto é discutida em reuniões semanais, registradas em ata, com a presença do Tutor e de todos os "petianos".

Na maioria dessas atividades se busca contemplar o que foi proposto pelo projeto pedagógico do curso como, também, envolver outros alunos e docentes do curso de graduação, de modo a permitir que a comunidade acadêmica conheça o trabalho do PET, gerando o efeito multiplicador desejável.

## PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO GRUPO PET BIOLOGIA

As formas pelas quais a educação vem sendo abordada na sociedade brasileira têm variado historicamente, evidenciando a ideia de Durkheim (1975) de que a educação é um processo de socialização (que integra os indivíduos no contexto social) e, por essa razão, varia segundo o tempo e o meio. Embora supondo que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona maior capacidade de autonomia e, por isso mesmo, de interferência no meio social, é relevante mostrar que a educação sempre tem uma importância eminentemente social, ainda que essa questão assuma conotações diferentes por meio da história.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovou a Lei nº 9.394, em 1996, que diz em seu parágrafo 2º do artigo 26, que a base nacional para os Ensinos Médio e Fundamental deve ser comum, e que cada escola complementa os conteúdos curriculares de acordo com cada sistema de ensino (KRASILCHIK, 2000). Algumas

escolas, porém, por falta de recurso ou até mesmo de interesse do professor, não complementam essa base curricular.

Quando se trata de elementos subjacentes ao aprendizado, a situação da Rede Estadual e Municipal de Ensino Fundamental no Brasil é bastante crítica. Facilidades como acesso à biblioteca, computadores, laboratórios, entre outros, são privilégios para a minoria dos alunos, mesmo nas regiões mais prósperas do país. Associados a esses fatores estão a carência de docentes e a formação inicial dos professores, a qual é insuficiente e deficiente. Os professores são obrigados a lecionar um número excessivo de aulas semanais, os salários nesse setor são baixos e o material didático é insatisfatório (IVANISSEVICH, 2003). Para que se consiga mudar esse quadro é preciso reformular objetivos e métodos, e oferecer mais do que aulas expositivas orais, giz e quadro-negro.

Dessa maneira, alternativas educacionais como palestras, prática experimental, oficinas, exposições, feiras científicas, entre outros, são pouco utilizados.

A proposta do PET é que o petiano se envolva em tarefas e atividades que propiciem o **aprender fazendo e refletindo sobre**. Para isso, o PET Biologia desenvolve diferentes atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que possam atingir a comunidade interna e externa.

### Projeto I: Levando o saber: uma questão de cidadania

Baseando-se nas prioridades e exigências que a comunidade local do município de Campinas necessita, as ações realizadas nessa atividade têm como objetivo atingir principalmente alunos de escolas da Rede Pública de Campinas, visando o acompanhamento e o auxílio do ensino de educação ambiental e sustentabilidade, como também minimizar alguns agravantes de saúde proporcionando subsídios por meio da

informação, para melhor qualidade de vida à população local e, desse modo, despertar o senso crítico-reflexivo dos alunos, sendo estes multiplicadores de informação aos pais, amigos, parentes e vizinhos.

Dentro desse contexto, em 2008, os petianos pesquisaram e ministraram, na forma de palestras interativas, aos alunos das escolas EE Profa. Rozina Frazatto dos Santos e EMEF Violeta Dória Lins temas como a reciclagem, reutilização e redução de lixo, preservação ambiental e importância da mata ciliar, parasitoses e profilaxia, sendo essa última ministrada somente na primeira escola, a qual foi aberta aos pais. Na escola EE Profa. Rozina Frazatto dos Santos foi realizada na forma de oficina uma trilha perceptiva, para melhor entendimento da preservação do meio ambiente.

Essa atividade tem sido tão bem recebida nas escolas da rede pública que no planejamento para 2009 resolvemos estender o projeto como INTERPET e, os grupos PET Arquitetura, Biologia e Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em ação conjunta, proporcionaram uma articulação entre o conhecimento e ações educativas em prol da saúde e bem-estar da comunidade carente.

Ter esse olhar holístico para a comunidade, estendendo o conhecimento e experiências, em função da melhoria das condições de vida é complementar a articulação e pôr em prática as ações desenvolvidas dentro do grupo PET, contribuindo para nossa formação e desenvolvimento acadêmico, além de exercer nosso papel de cidadão no meio em que vivemos.

### **Projeto II: Palestras e cursos**

Nessa atividade, o grupo tem oferecido diferentes palestras e cursos destinados aos alunos da Comunidade Acadêmica do Centro

de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas, os quais são ministrados por profissionais de diferentes Instituições, sendo muitos deles ex-alunos da PUC-Campinas. Os benefícios acadêmicos alcançados com essa atividade foram a ampliação de conhecimentos e o enriquecimento curricular dos discentes. Algumas palestras oferecidas foram de Fotografia para a Revista Biologia Forense: Uma arma na investigação, Toxicologia Ambiental, Construção Sustentável, Associação de Proteção ao Animal (Pata Amiga), Perícia Criminal e os cursos foram de Taxidermia, Microbiologia de Alimentos, Introdução à Florística e a Fitossociologia, Mergulho, ISO 14001 e o de Fitopatologia.

### **Projeto III: Seminários PET**

Essa atividade permite que os integrantes do grupo possam organizar os conhecimentos adquiridos, realizando pesquisas sobre diferentes temas (culturais, políticos e sociais), como: atividades de extensão, conteúdo de disciplinas curriculares, pesquisas individuais realizadas em estágios, temas de relevância no período, entre outros. Também possibilita elaborar material pedagógico com o uso de recursos audiovisuais e apresentar para grupos de pessoas (bolsistas, voluntários e outros alunos), submetendo o tema ao debate. Desse modo, essa atividade traz benefícios aos alunos petianos e à comunidade acadêmica, pois permite que os alunos aprimorem a destreza de se apresentar em público e a capacidade de redação, desenvolvendo habilidades e técnicas, enriquecendo o pensamento crítico por meio das rodas de debates, sendo os alunos multiplicadores de ideias e informações dentro da comunidade acadêmica, auxiliando em seu desenvolvimento.

Foram temas de seminários apresentados pelos petianos: "Análise Preliminares da Florística da Mata Santa Elisa"; "A questão do lixo por meio da Ludicidade"; "Ciência Forense: Uma arma na investigação"; "Plantas Daninhas", "Grandes felinos", "Bambu" e "Baleias".



### **Projeto IV: Ciência na escola**

Existem muitas escolas da rede pública que não possuem Laboratórios de Ciências e quando possuem, estão desativados. Entre algumas mudanças propostas para o Ensino de Ciências está a inserção da prática experimental, por meio da seleção e produção de materiais didáticos de baixo custo e simples de serem realizados em sala de aula ou no laboratório. Desse modo, o Ensino de Ciências pode auxiliar o estudante na compreensão do mundo em que vive ao utilizar os conhecimentos já adquiridos sobre o tema em estudo, dando oportunidade para a sua manifestação de pensamento e a elaboração de um conhecimento mais sistematizado sobre o assunto. Esse trabalho, por meio de parcerias com Escolas Públicas de Campinas, teve como objetivo inserir metodologias mais dinâmicas de ensino, reativar os laboratórios e incentivar o seu uso. Essa atividade foi desenvolvida pelos petianos na EE Adalberto Nascimento, no município de Campinas, SP, com a revitalização do laboratório e com os alunos orientando sobre a utilização de instrumentos de ensino disponibilizados pela Faculdade de Ciências Biológicas, os quais foram elaborados pelos alunos da PUC-Campinas nas disciplinas Práticas Integradas. Além disso, os petianos, em conjunto com os professores e alunos da Escola, realizaram evento de Extensão na forma de feira de ciências intitulada "Viva Japão". Para elaborar essa feira os petianos e os alunos pesquisaram diferentes temas de ciências e cultura, desenvolvidos nas cidades do Japão. A feira foi oferecida em dois dias, com grande participação dos alunos da Escola e visita da comunidade externa.

### **Projeto V: Plantar: da educação ambiental ao reflorestamento**

A drástica eliminação das florestas e, conseqüentemente, das matas ciliares verificadas no Brasil, têm causado diversos

impactos negativos no meio ambiente, tais como a erosão do solo, redução de biodiversidade e prejuízos a hidrologia regional (MARTINS, 2001). As matas ciliares possuem várias funções importantes para manutenção do potencial hídrico dos rios e abastecimento do lençol freático. Assim sendo, a conscientização de sua importância e a recuperação dessas áreas degradadas se faz necessário. A educação ambiental pode ser uma ferramenta para realização dessa conscientização, uma vez que é um processo educativo complexo que visa não somente a transmissão de informações, mas a formação de indivíduos críticos e reflexivos capazes de repensar sua própria prática social (DIAS, 2004; SANTOS, 2003). O objetivo desse projeto foi conscientizar alunos do Ensino Fundamental sobre a importância da mata ciliar, bem como sobre o problema socioambiental relacionado à degradação; realizar o reflorestamento da mata ciliar de um rio da região de Campinas que deságua no rio Atibaia; aliar a prática de Ensino e Extensão aos acadêmicos e à sociedade; desenvolver pesquisa de mudas nativas e o monitoramento das mudas que foram plantadas. O trabalho foi dividido em três etapas: a primeira foi realizada em duas Instituições de Ensino Fundamental com aula participativa sobre a importância da mata ciliar e sua dinâmica para manutenção do lençol freático e potencial hídrico, sendo ministrada pelos petianos; a segunda foi desenvolvida em campo, com o plantio de mudas pelos alunos dessas Instituições e sob orientação e acompanhamento dos petianos em uma fazenda com área de mata ciliar no subdistrito de Joaquim Egídio, na região de Campinas. Na terceira etapa está sendo realizada, pelos integrantes do grupo, o monitoramento para o acompanhamento do crescimento das mudas. No período de três anos, foram plantadas cerca de 700 mudas nativas na área degradada. Efetivamente foram envolvidas cerca de 450 pessoas de uma maneira direta ou indireta, essas pessoas, devido às atividades desenvolvidas foram conscientizadas sobre a importância da mata ciliar e como é relevante sua preservação.

No decorrer do trabalho, verificou-se a ocorrência de espécies de formicídeos predadores e, dessa forma, iniciou-se uma nova pesquisa para identificação, verificando-se o predomínio de espécies predadoras, ampliando os objetivos do projeto.

### **Projeto VI: Coleta seletiva**

Nos últimos trinta anos, o volume do lixo aumentou três vezes mais do que a população mundial. No Brasil, cada habitante produz cerca de um quilo de lixo por dia. São mais de 125 mil toneladas de restos de comida, embalagens e outros resíduos descartados diariamente no país. Sabe-se que mais de 76% acaba em lixões, contaminando o solo, a água e culminando na disseminação de inúmeras doenças (COLAVITTI, 2003). Tendo como base a cidade de Campinas, sabe-se que são coletadas, em média, 800 toneladas por dia de resíduos sólidos domiciliares, ou seja, aproximadamente 0,8 kg/dia para cada habitante da cidade (IBGE, 2000), e o tratamento utilizado é o Aterro Sanitário. Esse método de armazenamento de resíduos sólidos apresenta, porém, um determinado tempo de vida útil, ao fim do qual devem ser desativados. Quanto mais lixo se produz, maiores são as dificuldades para coletar, transportar e estocar os resíduos sólidos. O processo de reciclagem é composto de várias fases, e a sua realização depende de uma ação fundamental: a separação prévia dos materiais. A coleta seletiva de lixo é de extrema importância para a sociedade, pois além de gerar renda para as pessoas e economia para as empresas, também significa uma grande vantagem para o meio ambiente uma vez que diminui a extração de matéria-prima da natureza, assim como a poluição dos solos e rios (AMORIM, 2004; BERTÓI, 1998; COLAVITTI, 2003, RECICLOTECA, 2008). Desse modo, esse Projeto visa conscientizar a comunidade do Campus II da PUC-Campinas sobre a importância da coleta seletiva, incentivando a mudança de hábitos e atitudes em relação aos resíduos sólidos, como também realizar a coleta seletiva nesse Campus com

constante monitoramento. Em 2005, os petianos, em conjunto com ONG Ecologia e Dignidade Humana, fundadora da Cooperativa Aliança de Coleta e Manuseio de Recicláveis São Judas Tadeu, realizaram palestra para a comunidade do Campus II e distribuíram folders em papel reciclado com informações sobre coleta seletiva. Posteriormente, foi ministrada outra palestra pela ONG Ecologia e Dignidade Humana e a Cooperativa Santo Expedito para os funcionários desse Campus com o objetivo de orientar como deveriam realizar a coleta seletiva. Em 2007, foi realizada pelos integrantes do grupo uma oficina de reciclagem para toda comunidade desse Campus. Para a coleta do lixo reciclável foi implantada no Campus II da PUC Campinas lixeiras verdes, onde é depositado o lixo reciclável, esse material é recolhido pelos funcionários desse Campus, depositado em lixeira separada do lixo orgânico e duas vezes por semana os cooperados da Cooperativa Santo Expedito vêm coletá-lo. Atualmente, são coletados, em média, 700 kg de material reciclável por semana pela Cooperativa Santo Expedito. Anteriormente à implantação do projeto, eram coletados 20 sacos de 100 litros por dia de lixo orgânico juntamente com o material reciclável, os quais tinham como destino o Aterro Sanitário da cidade. Os petianos realizam orientações sobre a coleta seletiva aos ingressantes e o monitoramento constante dos locais de coleta. A próxima etapa desse projeto será a implantação, no Campus II da PUC-Campinas, da coleta seletiva de óleo de cozinha.

### **Projeto VII: Análise microbiológica da água de escolas públicas de Campinas, SP**

Apesar dos esforços para armazenar e diminuir o seu consumo, a água está se tornando um bem escasso, e sua qualidade se deteriora cada vez mais rápido (FREITAS et al., 2001). A água é essencial para a sobrevivência de todo ser vivo, no entanto, se for contaminada por microrganismos se torna veículo de doenças,

podendo causar gastroenterite ou até febre entérica (AMARAL, 2003; TORTORA, 2005). Para seu consumo pela população é imprescindível realizar a análise para verificar a potabilidade. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA preconiza que em uma amostra de 100ml de água não pode haver presença de coliforme termotolerante. Este estudo visa realizar a análise microbiológica da água em escolas públicas da região de Campinas. Serão coletadas, em cada escola, quatro amostras de água em recipientes estéreis, após a higienização dos locais de coleta com álcool 70%. Para a análise dessa água está sendo utilizada a técnica dos tubos múltiplos para pesquisa de coliformes termotolerantes (SILVA, 2005). Cinco escolas tiveram amostras de água analisadas e todas se encontravam de acordo com o exigido pela ANVISA.

### **Projeto VIII: Identificação do componente arbóreo e revitalização da área verde de Escolas - Campinas, SP**

A atual cobertura vegetal do Estado de São Paulo, comparada com anos anteriores, diminuiu significativamente, sendo a urbanização uma das principais causas desse desmatamento. Na região do município de Campinas estima-se que exista apenas 2,55% da área total de vegetação remanescente e que grande porcentagem da florística local é hoje representada por áreas de lazer para a população, tais como bosques, parques, praças, entre outros (SANTIN, 1999). As áreas de vegetação remanescente existentes dentro das áreas de lazer dos parques e bosques municipais somam, aproximadamente, 1,87% da cobertura vegetal remanescente do município. O levantamento da composição florística de uma determinada região auxilia no entendimento das alterações antrópicas e direciona para as principais atitudes que podem ser tomadas para revitalização e manejo do local, justificando assim a importância da conservação por meio da educação ambiental.

Este estudo visa realizar o levantamento florístico de uma unidade escolar e o acompanhamento da revitalização e preservação da área verde dessa escola por meio da Educação Ambiental.

A coleta de amostras vegetais (ramos, flores e frutos) foi realizada pelos petianos na área arborizada da escola EMEF Violeta Dória Lins, sendo selecionados os indivíduos que apresentavam valor igual ou superior a 15 cm de DAP (altura diâmetro do peito) os quais foram devidamente identificados. Esse material foi prensado e seco em forno e posteriormente foi realizada a confecção de exsiccatas e identificação de cada indivíduo. Essas exsiccatas foram utilizadas como material didático para explicar todo o processo de identificação das árvores.

Para a educação ambiental foi ministrada, pelos petianos, palestra para a comunidade dessa escola. O tema abordado enfocou problemas ambientais da área verde da Unidade Escolar, tais como erosão do solo, acúmulo de lixo, dentre outros, e na finalização do trabalho, os petianos levaram os alunos na área arborizada e apontaram soluções para todos os problemas que haviam relatado. Até o momento, foram amostrados 124 representantes arbóreos. A identificação ainda não foi concluída e conta com cerca de 70 indivíduos identificados. A espécie mais abundante, até o presente, é a *Tipuana tipu* (Benth.) Kuntze, uma espécie exótica. Dentre as espécies frutíferas foi encontrada a *Psidium guajava* L. (goiaba), *Eugenia uniflora* L. (pitanga) e *Morus nigra* L. (amora). Deve-se destacar a presença de dois exemplares de *Caesalpinia echinata* Lam. (Pau-Brasil), um dos representantes mais conhecidos da flora brasileira que se encontra em extinção devido ao corte, pois é muito apreciado por sua madeira de boa qualidade. No trabalho de educação ambiental foram orientados sobre a importância desses remanescentes cerca de 300 pessoas, entre funcionários e alunos da Instituição Escolar.

## Projeto IX: Recepção aos calouros

O trote é uma atividade que tem sido realizada por estudantes veteranos na recepção dos ingressantes. Em alguns casos, no entanto, tem causado constrangimento e consequências drásticas. A PUC-Campinas proibiu a prática de trotes violentos dentro da Universidade (Trote Violento..., 2008). Associado a esse fato e devido à crescente degradação do Meio Ambiente, em que se estima que 7,5 milhões de hectares de florestas tropicais primárias são destruídos por ano, sem contar as áreas de corte seletivo e destruição de formações de vegetação nativa (TONON, 2005), o Grupo PET Biologia verificou a importância de se realizar a recepção aos calouros da Faculdade Ciências Biológicas, agregando também o conhecimento da educação ambiental e proporcionando a recuperação de áreas degradadas.

Para a realização dessa atividade o Grupo PET Biologia, junto com a Diretoria da Faculdade de Ciências Biológicas, verificou uma área dentro do Campus II da PUC-Campinas que apresentasse degradação e desmatamento e, após aprovação da Divisão de Logística e Serviços da PUC-Campinas e da Prefeitura, pois é uma Área de Preservação Ambiental - APA, o projeto pôde ser executado. A área foi preparada para o plantio pelos funcionários do setor de jardinagem da PUC-Campinas designados pela Coordenadoria Geral de Atenção à Comunidade Interna - CACI, os quais limparam a área e preparam as covas utilizando o método da triangulação. Posteriormente, os petianos orientaram os alunos ingressantes sobre a importância do reflorestamento e os levaram na área onde plantaram 100 mudas de árvores nativas. Atualmente, os integrantes do Grupo PET Biologia estão realizando manutenção das mudas, regando-as diariamente, assim como, também, depositaram terra de melhor qualidade e serrapilheira na área para manter a umidade e a fertilização. Nessa manutenção

foi verificada a presença de formigas e, desse modo, os petianos realizaram o controle biológico desses insetos colocando um anel de garrafas pet ao redor de cada planta e passando graxa.

O Grupo já desenvolveu outros projetos como: *CinePET*, o qual consistia em atividade de ação sociocultural com exposições periódicas de filmes e documentários para a comunidade acadêmica; *Histórico da Biologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*, no qual foi realizado levantamento histórico da Faculdade de Ciências Biológicas até a gestão da Profa. Mariângela Cagnoni Ribeiro, por meio de entrevistas com professores, ex-professores, alunos, ex-alunos e ex-diretores, busca bibliográfica em jornais, teses e documentos; *Gerenciamento dos Resíduos Hospitalares: O Meio Ambiente compartilhando Responsabilidades*, pesquisa realizada em conjunto com o PET Enfermagem e PET Arquitetura, e PET Biologia que realizou o estudo da incidência de bactérias e fungos presentes no ambiente da Ala Pediátrica do Hospital e Maternidade Celso Pierro.

Atualmente, o Grupo possui alguns projetos que se encontram em fase inicial, como o *Orienta PET*, visa auxiliar a ampliação do número de grupos PET na Universidade e, para isso, os membros do grupo PET Biologia oferecerão ajuda aos interessados de outras Faculdades do Campus II em montar novos grupos, esclarecerão dúvidas sobre como elaborar um projeto e os itens relevantes a serem contemplados em um plano de trabalho. *Revista PET Campinas*, será uma revista semestral e que conterá informações sobre os grupos PET de Campinas, projetos, cursos, palestras e eventos do período. Também terá como conteúdo curiosidades, dicas dos professores para estudo, críticas dos leitores, passatempos, piadas, entre outras atividades. Essa revista trará benefício à comunidade acadêmica, pois levará conhecimento e entretenimento a todos. *Aproximando Fronteiras: Curso de francês*, visa ampliar o conhecimento dos petianos proporcionando

vivências culturais, por meio do ensino de língua francesa.

### **PET Arquitetura - Apresentação**

O grupo PET Arquitetura está vinculado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Campinas desde 1992. Foi criado sob a tutoria da Profa. Dra. Maria Ivone Salgado e, desde então, o grupo teve outros quatro tutores: Profa. Dra. Maria Lúcia Refinetti Rodrigues Martins, Prof. Dr. Abílio Guerra, Profa. Dra. Jane Victal Ferreira e, desde o segundo semestre de 2007, a Profa. Me. Beatriz Helena Bueno Brandão. Nos primeiros anos de existência o grupo tinha um caráter de estudo voltado ao Patrimônio e à História da Arquitetura. Atualmente, buscando a inserção no panorama nacional, desenvolve vertentes no tema da Sustentabilidade, permitindo o trabalho em conjunto com os outros grupos PET da PUC-Campinas e dos cursos de Biologia e Enfermagem.

Desde a sua criação, o grupo participou de pesquisas e exposições que o distinguiram na Faculdade de Arquitetura e em outros segmentos da área. Sua produção inclui a participação em Bienais de Arquitetura, organização de palestras e exposições, criação de acervos de arquitetos de grande renome na arquitetura mundial e execução de maquetes que se tornaram patrimônio da cidade de Campinas.

É um grupo vinculado ao Programa de Educação Tutorial do MEC e tem como premissa o desenvolvimento dos alunos de graduação participantes na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e na formação de profissionais de nível superior dotados de elevados padrões científicos, técnicos e éticos, capazes de atuar numa transformação qualitativa da realidade social.

Nesse sentido, todas as atividades propostas para o grupo PET Arquitetura para os últimos anos foram concebidas a partir de uma diversidade de projetos temáticos, porém,

articulados segundo o enfoque unificador de um grande tema: "*Sustentabilidade no ambiente construído e responsabilidade social do arquiteto no exercício profissional*". Esse tema engloba duas vertentes, uma de postura técnica e outra de caráter humano, entendidas no sentido restrito do indivíduo, mas também no sentido do coletivo, seja perante os pares (âmbito acadêmico), seja com respeito à comunidade local ou nacional. E também no debate dos temas abordados no cenário mundial, como o caso da escassez dos recursos materiais e a necessidade de adoção de práticas aceitáveis para a manutenção da qualidade ambiental.

Esse tema, esboçado e adotado como norteador desde o segundo semestre de 2006, focado do ponto de vista da arquitetura e do urbanismo, suscita uma série de atividades que permitem ser enfrentadas a partir de vários projetos envolvendo práticas consistentes de Ensino, Pesquisa e Extensão, além de outras atividades consideradas de formação instrumental. Embora o objetivo seja obter o equilíbrio entre essas três modalidades de ação em cada projeto, nem sempre é possível estruturá-las simultaneamente, o que confere, em alguns momentos, a preponderância de uma ação sobre as demais.

Assim, todas as atividades propostas são organizadas por meio dos projetos articuladores indicados a seguir.

### **Projeto I: Sustentabilidade: Materiais e Técnicas Construtivas**

O Projeto tem como objetivo investigar técnicas construtivas e materiais alternativos aplicáveis na construção civil, bem como as relações entre construção civil, espaço urbano e meio ambiente. No âmbito da pesquisa, procura discutir e investigar sobre os materiais e as técnicas construtivas, com base nos paradigmas da sustentabilidade e do meio ambiente, abordando as possibilidades menos agressivas e a reutilização e redução de resíduos

na construção civil. Objetiva, também, obter experiências com metodologias de pesquisas científicas em ambiente de laboratório. Atualmente, estão em andamento 2 pesquisas: *Resgate e análise da evolução das técnicas construtivas com terra e Otimização de traço para a fabricação de blocos de concreto e intertravados com resíduos da construção civil*. Essa atividade de pesquisa permite um desdobramento como Ensino, quando os alunos, para disseminar os conteúdos pesquisados, organizam e oferecem oficinas e workshops aos colegas da graduação em Arquitetura e Urbanismo. Permite, também, estabelecer contatos entre a Universidade, ONGs, pesquisadores e empresas do setor da construção civil, buscando divulgar de forma prática os resultados da pesquisa, bem como investigar a aplicabilidade dos resultados obtidos com ensaios de materiais no laboratório.

### **Projeto II: Habitação Social – Ergonomia e Acessibilidade**

O objetivo desse Projeto é avaliar as habitações de interesse social pelo processo da Avaliação Pós-Ocupação enfocando as questões da Ergonomia e da Acessibilidade, para orientar os moradores quanto à usabilidade do espaço interno das respectivas unidades habitacionais. Para tal, serão realizadas pesquisas numa determinada região de Campinas a fim de conhecer e analisar as diferentes tipologias construídas referentes à habitação de interesse social e identificar a apropriação do espaço interno das respectivas unidades. Os conteúdos dessas pesquisas serão organizados e oferecidos aos alunos da graduação em Arquitetura e Urbanismo como seminários e palestras, caracterizando a atividade de Ensino. Esperamos, ainda, como atividade de Extensão, estabelecer contatos entre a Universidade, as companhias habitacionais, a comunidade e pesquisadores, buscando divulgar de forma prática os resultados da pesquisa e efetivar as orientações necessárias.

### **Projeto III: Auxílio Técnico à Comunidade Através de Cartilhas**

O Projeto tem como objetivo investigar todas as etapas construtivas, aplicáveis na construção civil, gerando uma cartilha de auxílio técnico às pessoas que praticam a autoconstrução. Pretende-se, nesse sentido, pesquisar todas as etapas envolvidas em uma obra, desde as noções de projeto, até as etapas de uma obra e a sua execução, visando à redução de resíduos da construção civil. Os conteúdos dessas pesquisas serão organizados e oferecidos como seminários e palestras aos alunos da graduação em Arquitetura e Urbanismo, caracterizando a atividade de Ensino. Esperamos, ainda, como atividade de Extensão, estabelecer contatos entre Universidade, comunidade, pesquisadores e empresas do setor da construção civil, buscando divulgar de forma prática por meio de cartilhas os resultados da pesquisa. Atualmente, estão em andamento 3 pesquisas: *Organização de canteiros e gestão de resíduos em obras; Custos e etapas na execução da obra; Saberes do anteprojeto, implantação e aprovação da obra*.

### **Projeto IV: Ensinar, Aprender e Atuar na área de Arquitetura e Urbanismo**

O objetivo desse Projeto é buscar uma participação mais efetiva no cotidiano da Faculdade de Arquitetura, por meio de assessorias aos alunos por meio do Plantão PET, da participação no Trote Solidário e do projeto em parceria com o Museu de Arte de São Paulo. O *PLANTÃO PET* pretende auxiliar os alunos do curso de Arquitetura nas disciplinas curriculares ou atividades extracurriculares e trabalhos decorrentes dessas atividades, por meio de assessoria e plantões de dúvidas. O *TROTE SOLIDÁRIO* possibilita aos alunos, a atuação em conjunto com grupos do Programa de Extensão, de outras faculdades e os demais grupos PET da

PUC-Campinas, para prestar serviços de arquitetura às comunidades carentes, sem acesso ao profissional de arquitetura. O objetivo maior dessa atividade é acabar com a violência e o desrespeito comuns nos trotes tradicionais e recepcionar os alunos ingressantes na Universidade, apresentando-lhes suas instalações e iniciando-os em eventos que os incitem à responsabilidade social via profissão. Essa imersão na realidade é vital para que a escola instrumentalize o futuro profissional no efetivo desempenho de seu papel social e ético. O projeto *CONTATOS COM A ARTE PARA UNIVERSITÁRIOS* é uma parceria educativa do Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM com a FAU/PUC-Campinas, em que os alunos se comprometem a participar de todos os encontros promovidos e de fornecer suas notas na escola para a produção de um trabalho científico comparativo de seu desempenho durante o curso de Arquitetura. A Universidade se compromete a fornecer dados estatísticos da evolução desses alunos na escola, ao longo do curso, para a elaboração de um trabalho científico na construção de um modelo de cooperação entre Universidade e o Museu de Arte Moderna de São Paulo.

### **Projeto V: Levando o Saber: uma questão de cidadania**

Esse Projeto tem como objetivo contribuir com o conhecimento adquirido na Faculdade de Arquitetura, esclarecendo e vivenciando com alunos de Escola Pública as questões referentes a temas urbanos e construtivos, contribuindo para formação da cidadania das crianças.

### **Projeto VI: Canal PET**

O objetivo desse Projeto é divulgar as atividades realizadas pelo grupo para os demais alunos da Faculdade de Arquitetura como forma de interação, além de apresentar matérias sobre assuntos de interesse comum.

### **Projeto VII: Seminários PET**

O Projeto tem como objetivo motivar e ampliar as oportunidades dos integrantes do grupo PET Arquitetura em realizar apresentações públicas e submeter ao debate os resultados de processos de aprendizagens em todas as instâncias em que se apresentam, seja como produto de disciplinas curriculares, em pesquisas individuais, em atividades de extensão ou seja em discussões localizadas. Essa atividade propicia, ainda, situações em que os alunos possam organizar encadeamentos lógicos sobre algum tema e elaborar material pedagógico com o uso de tecnologias digitais nas quais se exercitam por meio das disciplinas oferecidas na Universidade.

### **Projeto VIII: Egressos da FAU/PUC-Campinas**

São encontros promovidos com a participação de convidados entre arquitetos que foram alunos da FAU/PUC-Campinas e, em alguns casos, integrantes do grupo PET, para se conhecer os resultados que a formação na nossa escola oferece quanto à atuação profissional e a responsabilidade social. Nesses encontros são discutidos assuntos relativos à atuação profissional, à repercussão do programa PET após a graduação, assim como questões sobre mercado de trabalho e, principalmente, sobre a formação acadêmica no atendimento das atividades profissionais.

### **Projeto IX: Inter PET Arquitetura**

O objetivo desse Projeto é estabelecer a comunicação com os demais grupos PET Arquitetura do país. Pretende, assim, tratar de questões específicas dos cursos de Arquitetura e como ocorre a ligação do grupo com a faculdade de origem. Essa atividade pode ser realizada virtualmente, por meios digitais e de

videoconferência e incluir, ainda, visitas aos grupos contatados.

### **Projeto X: Inter PET PUC-Campinas**

O Projeto tem como objetivo o encontro dos grupos PET da Universidade para uma troca de experiências e maior interação entre os grupos, de modo que apresentem suas atividades e os seus resultados.

O grupo PET Arquitetura conta, na sua atual composição, com 12 alunos-bolsistas, 1 aluno não bolsista e sua tutora. A atuação do grupo se baseia na dinâmica de "aprender fazendo" em que a tutora atua como orientadora. Anualmente é realizado o processo seletivo de novos integrantes para o grupo, que irão substituir os bolsistas que forem desligados do Programa no período e/ou os integrantes veteranos que peçam desligamento. O PROCESSO SELETIVO é tratado como Projeto de Atividade porque temos verificado sua importância como oportunidade de realizar a reflexão e a crítica sobre a atuação do grupo de acordo com os princípios do Programa de Educação Tutorial e por envolver uma série de etapas que promovem também o exercício do planejamento, organização, divulgação, consecução e recepção dos novos ingressantes. Esse processo, ao mesmo tempo retrospectivo e propositivo, faz com que os alunos petianos estejam em contínuo desenvolvimento de novos valores.

### **PET Enfermagem – Apresentação**

Na Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, o programa surgiu a partir de um projeto idealizado pela docente do curso, Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, que, desde sua implantação em 1996, assumiu a sua tutoria até meados de 2000. A Profa. Dra. Carmen Elisa Vilalobos Tapia é a responsável por essa tutoria desde o 2º semestre de 2000.

Para ilustrar algumas das atividades desenvolvidas pelo PET Enfermagem, serão

apresentadas algumas delas; faz-se mister destacar que no Planejamento Anual, a temática central serve de eixo norteador para as ações que serão realizadas no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Conforme a linha temática do PET Enfermagem, para 2008, intitulada "Cidadania na escola, no trabalho e na sociedade, Competências e Habilidades", a viabilização da proposta está sustentada em três grandes linhas amparadas, por uma de postura técnica, política e ética e de compromisso perante a sociedade. As vertentes que auxiliaram os eixos norteadores de nossa proposta foram:

### **Projeto I: PET – Responsabilidade social: O envelhecimento na Universidade da Terceira Idade**

Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo 2000), os idosos são hoje 14,5 milhões de pessoas, 8,6% da população total do País. O Instituto considera idosas as pessoas com 60 anos ou mais, mesmo limite de idade considerado pela Organização Mundial da Saúde – OMS, para os países em desenvolvimento. Em uma década, o número de idosos no Brasil cresceu 17%. Em 1991, correspondia a 7,3% da população. O envelhecimento da população brasileira é reflexo do aumento da expectativa de vida, devido ao avanço no campo da saúde e à redução da taxa de natalidade. Prova disso é a participação dos idosos, com 75 anos ou mais, no total da população. Em 1991, eram 2,4 milhões (1,6%) e, em 2000, 3,6 milhões (2,1%).

Sabe-se que no processo de envelhecimento ocorrem mudanças fisiológicas (WEINECK, 1991), psicológicas e sociais que influenciam o comportamento do idoso. Portanto, é imprescindível um cuidado especial na terceira idade.

A promoção da saúde na terceira idade proporcionará melhor qualidade de vida trazendo efeitos benéficos para a manutenção



da capacidade funcional e da autonomia física e psíquica do adulto idoso no processo de envelhecimento.

Este projeto teve como objetivo realizar ações educativas junto aos adultos-idosos, visando à promoção da saúde, enfatizando o cuidado com as principais doenças crônicas que acometem tal faixa etária.

Nosso lócus de trabalho foi a Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas que atende adultos-idosos, na faixa etária a partir de 60 anos, que necessitavam de uma reeducação quanto aos hábitos de vida que interferiam em sua saúde ou no processo do envelhecer.

Este projeto ajudou seus participantes a obter melhor qualidade de vida. A consciência cidadã e o desenvolvimento social são os pilares de sustentação tanto para nossa formação quanto para o aprimoramento das nossas ações no cotidiano.

### **Projeto II: Projeto PET – Lar Campinense**

É uma ação educativa que viabiliza o bem-estar do jovem/adolescente, é um projeto que leva a Universidade até a comunidade. Realizado por alunos universitários comprometidos com a sociedade, em especial com o adolescente, que buscam na praxe um sentido maior do SER UNIVERSITÁRIO, que o faz sair da "cápsula asséptica acadêmica" e mergulhar num mundo de realidade, no qual, cheios de força, amplitude e política social podem apresentar uma esperança de vida digna para os alunos que se beneficiarão dessa ação educativa.

Em nosso país, tem crescido, ao longo dos anos, o número de adolescentes grávidas, o número de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e um aumento brusco no consumo de drogas, em destaque o álcool e o tabaco. O ser adolescente é dotado de confiança em si mesmo, mas por ter muitas dúvidas sobre sua

sexualidade e as drogas, torna-se vulnerável, ou seja, age somente pelo impulso, sem medir as consequências.

A finalidade desse Projeto não é inibir a "rebeldia genuína" juvenil, mas, sim, propiciar métodos e fornecer subsídios teóricos de assuntos pertinentes à sexualidade, para que, por meio do conhecimento, possa desenvolver senso crítico e o autocuidado. Além de ser agente multiplicador desse conhecimento.

Foram realizados encontros com os jovens do Lar Campinense, utilizando como estratégia de ensino palestras educativas com vocabulário simples para atingir o público-alvo. Aconteceram 48 encontros, ao longo do segundo semestre de 2007, abordando temas relacionados à sexualidade. A partir desses encontros, verificamos uma heterogeneidade nos conhecimentos relativos ao sexo, os adolescentes enxergam a sexualidade como algo banal. É relevante destacar, entretanto, que pairavam muitas dúvidas relativas ao assunto.

Para o grupo PET a experiência foi um desafio, no que diz respeito ao tipo de abordagem realizada pelos alunos ao questionarem as informações transmitidas. Foi necessário, portanto, preparo e readaptação de nossa parte no decorrer das palestras. Podemos concluir que, dentre as competências do enfermeiro, o papel de educador, sem dúvida nenhuma, é a mola-mestra para a construção de uma sociedade mais bem preparada para o futuro no que tange a esta temática.

### **Projeto III: Oficina: Leitura Programada e Ciclo de Seminários PET Enfermagem**

A cada módulo dos seminários semanais de estudo foram abordados temas que propiciaram o aprofundamento nas bibliografias selecionadas para o tema. Nessas ocasiões, as reuniões do grupo foram abertas aos demais interessados da comunidade acadêmica

interna e externa, com ampla divulgação nas dependências da Universidade. A leitura, discussão e preparação dos seminários que versavam sobre temas atuais, eram de responsabilidade dos acadêmicos que, posteriormente, apresentavam uma resenha de forma oral e escrita, com o intuito de aprimorar o seu entendimento, bem como, a capacidade de síntese.

Dentro do grupo PET, é de responsabilidade de cada bolsista a participação nas reuniões semanais e com elas a oportunidade de interagir com os assuntos pesquisados pelos demais integrantes. Tal atividade, prevista no planejamento, é de extrema relevância, uma vez que os alunos necessitam complementar e aprofundar seus conhecimentos relacionados aos conteúdos ministrados em sala de aula; promover a multidisciplinaridade entre os graduandos de outras faculdades; aumentar o conhecimento intelectual e social dos alunos; promover seu raciocínio clínico, crítico e reflexivo e, de maneira geral, complementar seu desenvolvimento acadêmico. O objetivo precípua era, ainda, propiciar uma integração entre alunos de outros cursos e de pós-graduação.

#### **Projeto IV: Minicurso: “É melhor saber e não precisar do que precisar e não saber”**

Os elementos constitutivos do minicurso permitem que os alunos aprendam a reconhecer uma situação de emergência e possam decidir, com segurança, quando e como chamar o Resgate. Os primeiros socorros, quando bem aplicados, podem fazer a diferença entre a vida e a morte. O melhor é estar bem preparado. Esta atividade teve como finalidade atentar a comunidade acadêmica sobre as atividades desenvolvidas na Faculdade de Enfermagem e pelo Grupo PET. O minicurso foi elaborado pelos alunos petianos e teve como objetivo abordar de forma teórica (aula expositiva) e prática (simulação de situações de risco) as temáticas

que envolvem o atendimento de primeiros socorros, tais como: Hemorragia, Fraturas, Queimaduras, Parada Cardiorrespiratória, Convulsões e Desmaios. O participante aprende como reconhecer uma situação de emergência, sua gravidade e a prestar os cuidados imediatos necessários ao atendimento correto dos diversos agravos à saúde, desde acionar o sistema de emergência até o transporte da vítima para uma unidade hospitalar, cumprindo o seu dever como cidadão. Propicia, também, maior visibilidade do programa PET, bem como das ações desenvolvidas pelo grupo, na comunidade acadêmica.

#### **Projeto V: Pesquisa: Gerenciamento de resíduos em saúde: compartilhando responsabilidades**

O gerenciamento de resíduos hospitalares do Hospital e Maternidade Celso Pierro do município de Campinas, SP, está de acordo com o manual de normas e rotinas proposto pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), mas, ainda, há algumas pendências que a administração do hospital vem trabalhando maciçamente. O problema relativo à conscientização dos trabalhadores da saúde é o foco maior do aperfeiçoamento do gerenciamento de resíduos. Objetivou-se o melhoramento desses gerenciamentos de resíduos na unidade pediátrica que tem convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS) por ser uma unidade que apresenta riscos iminentes, não somente aos funcionários, mas, também, às crianças que nesse setor estão internadas. O estudo realizado em conjunto com os grupos PET Enfermagem, Biologia e Arquitetura teve por finalidade abranger os problemas apresentados na unidade que vão desde a planta física, que está sob responsabilidade do PET Arquitetura, até a diminuição de riscos de acidentes de trabalho para os funcionários, estagiários e para as crianças internadas, que está sob responsabilidade dos PET Biologia e Enfermagem; o

Projeto foi dividido em fases para facilitar o processo de trabalho para os grupos PET.

### **Projeto VI: Pesquisa: “A Enfermagem e o meio ambiente”**

O grupo PET incentiva o aluno a interessar-se não só pela a sua área de formação acadêmica, mas por tudo que de certa forma afeta a sua vida e a da sociedade como um todo. A preocupação com as questões relacionadas à crise ambiental tem sido cada vez mais frequente entre os diversos setores e instituições da sociedade. São comuns as notícias veiculadas pela mídia e pesquisadores de diversas áreas sobre os efeitos catastróficos do processo de degradação a que está sendo submetido o meio ambiente. Esses efeitos têm impacto sobre o próprio meio ambiente e, também, sobre a saúde humana. Os problemas ambientais são, simultaneamente, problemas de saúde, uma vez que os seres humanos e a sociedade são afetados em várias dimensões. O grupo PET Enfermagem já realizou uma pesquisa sobre Resíduos Hospitalares, demonstrando a sua preocupação com o meio ambiente.

Os benefícios dessa pesquisa são diversos. Além de contribuir com a formação acadêmica tornando-a ampla e em sintonia com o contexto atual do planeta, proporciona a oportunidade de orientar agentes comunitários com o intuito de serem multiplicadores, conscientizando, também, a população acadêmica.

No âmbito do Meio Ambiente a enfermagem tem um papel preponderante nas suas ações educativas. O trabalho a ser desenvolvido em 2009 versará sobre “As ações da Enfermagem para a preservação do Meio Ambiente”, e o objetivo é verificar, junto ao referencial bibliográfico existente nos últimos dez anos, artigos relativos a este assunto. A pertinência do trabalho, descrita acima, enfatiza que, como educadores de saúde,

somos o pilar de sustentação para a manutenção de um gerenciamento de resíduos biológicos que estejam de acordo com o preconizado pela ANVISA.

Pretendemos que ao final dessa pesquisa possamos trazer subsídios teóricos para entender melhor o papel do Enfermeiro no contexto do Meio Ambiente. Sabe-se que na área da saúde há necessidade de se planejar nas Instituições, públicas ou privadas, as orientações quanto à formação de hábitos de higiene, alimentação, trabalho, vestuário, e aspectos relativos à cidadania.

### **REFERÊNCIAS**

- AMARAL, L. A. do; NADER FILHO A.; ROSSI JÚNIOR, O. D.; FERREIRA, F. L. A.; BARROS, L. S. S. Água de consumo humano como fator de risco à saúde em propriedades rurais. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 37, n. 4, 2003.
- AMORIM, C. 50 maneiras de cuidar da Terra. *Galileu*. n.150, p. 43-54, 2004.
- BERTÓI, J. M.; Reciclar é Preciso. *Ciência & Educação*. v.1, n.2, p.10-11, 1998.
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Portaria MS nº 1.469, de 29 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Manual de Orientações Básicas PET. Manual de Orientações do Programa de Educação Tutorial. MEC/SESu/DEPEM, 2002.
- BRASIL. Manual de Orientações Básicas. Manual de Orientações do Programa de Educação Tutorial. MEC/SESu/DEPEM, 2006.
- COLAVITTI, F.; O que fazer com o lixo. *Galileu*. n.143, p.39-50, jun., 2003.
- IBGE. Estatísticas sobre o lixo no Brasil, 2000. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pnsb/lixo\\_coletado/defaultlixo.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pnsb/lixo_coletado/defaultlixo.shtm)>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

DESSEN, M. A. Histórico do PET: Histórico do Programa. Disponível em: <[http://www.em.ufop.br/petcivil/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=55](http://www.em.ufop.br/petcivil/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=55)>. Acesso em: 12 de agosto de 2009.

DIAS, G. F. Educação Ambiental – princípios e práticas. 9.ed., 2004.

DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

IVANISSEVICH, A. Saber Fragmentado. Ciência Hoje, v. 34, n. 200, 2003.

MARTINS, S.V. Recuperação de matas ciliares. Viçosa: Aprenda fácil, 2001. Disponível: [www.arvorebrasil.com.br/?pg=reflorestamento\\_mata\\_ciliar](http://www.arvorebrasil.com.br/?pg=reflorestamento_mata_ciliar) Acessado em: 28 de junho de 2005.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade, o caso do ensino da ciência. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, 2000.

Ministério da Educação (MEC): Grupos PET. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12226&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12226&Itemid=86)>. Acesso em: 12 de agosto de 2009.

NEVES, M. C. D.; HIDALGO, M. Reinventando a Graduação. Maringá: Massoni/SESu-MEC, 2005. 216 p.

RECICLOTECA. Centro de Informações sobre Reciclagem e Meio Ambiente, 2008. Disponível em: <<http://www.recicloteca.org.br/Default.asp?Editoria=4&SubEditoria=12>>. Acesso em: 6 de agosto de 2008.

SANTIN, D.A. A vegetação remanescente do município de Campinas (SP): mapeamento, caracterização fisionômica e florística, visando à conservação. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, S. A. M; RUFFINO, P. H. P. Proposta do Programa de Educação Ambiental. O Estudo de Bacias Hidrográficas – uma estratégia para educação ambiental. 2 ed. 2003.

SILVA, N. da; NETO, R. C.; JUNQUIERA, V.C. A.; SILVEIRA, N. F. de A. Manual de métodos práticos de análise microbiológica da água. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria Varela, 2005.

TORTORA, G. J.; FUNKE, B. R.; CASE, C. L. Microbiologia. 8 ed. São Paulo: Editora Artmed, 2005.

Trote Violento perde espaço para trote solidário. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12472.shtml>>. Acesso em: 3 de dezembro de 2008.

# MONITORIA: AVALIAÇÃO DOCENTE

Prof. Pedro de Miranda COSTA<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A monitoria é vista hoje como uma atividade de grande importância para a melhoria do ensino de Graduação. Dentro desta visão, a PUC-Campinas vem investindo e desenvolvendo estratégias que permitam o constante aperfeiçoamento desta atividade.

Além de acompanhar e consolidar a implementação do Programa Institucional de Monitoria e de aprimorar os mecanismos de gestão do projeto, por meio do SIM – Sistema Informatizado de Monitoria, está também contemplada pelo projeto da PROGRAD a promoção da Avaliação Institucional, realizada ao fim de cada semestre letivo, e aplicada on-line aos alunos monitores e aos professores que tenham desenvolvido projetos de monitoria nas disciplinas da graduação, no semestre em questão. Adicionalmente à aplicação da avaliação semestral, outras atividades vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de potencializar e desdobrar os benefícios desta avaliação, por meio da identificação mais precisa de pontos positivos e negativos, do encaminhamento de possíveis ações sobre os pontos identificados e do aprimorando dos próprios sistemas de avaliação.

Exemplos destas atividades foram os “Encontros Temáticos”, envolvendo docentes com projetos de monitoria, realizadas em agosto/setembro de 2009 e a publicação de

artigos envolvendo as atividades de monitoria e sua avaliação, permitindo a divulgação a toda a comunidade universitária. É neste contexto que se situa a motivação para realização deste artigo, que, desta forma, utiliza-se das seguintes fontes:

- Avaliação Institucional da Monitoria, respondida pelos docentes, referente ao 1º semestre de 2009, tanto em sua parte aqui chamada quantitativa (8 questões objetivas com alternativas pré-estabelecidas), como em sua parte qualitativa, composta por respostas abertas, presentes (como complemento ou justificativa à alternativa escolhida) em 4 das 8 questões, além de um espaço para livre manifestação.
- Avaliação Institucional da Monitoria, respondida pelos alunos monitores, da qual é utilizada, neste artigo, somente a parte quantitativa.
- Material advindo dos Encontros Temáticos em monitoria, realizados nos dias 27 de agosto de 2009 no Campus I, com a presença de 23 docentes, e 1º de setembro de 2009 no Campus II, com a presença de 14 docentes. Estes encontros foram realizados por docentes que desenvolvem projetos de monitoria.

<sup>1</sup> Economista pela UNESP, Mestre em Engenharia de Produção pela UFSCar. Professor do Centro de Economia e Administração da PUC-Campinas.

Os objetivos deste artigo são: 1) a apresentação de informações quantitativas, extraídas diretamente das questões objetivas da Avaliação Institucional e 2) a análise qualitativa a partir das informações provenientes dos Encontros Temáticos e das partes abertas da Avaliação Institucional Docente. Para isto, o artigo está organizado nas seguintes seções:

Inicialmente são apresentados dados quantitativos, resultantes das avaliações docentes referentes ao 1º semestre de 2009, acompanhado de análises sucintas e, quando pertinente, de comparações com questões da avaliação discente referente também ao 1º semestre de 2009.

Segue-se então a seção em que é apresentada uma análise qualitativa de aspectos selecionados, envolvendo docentes, monitores, alunos e estrutura envolvida nos processos que contemplam a elaboração e seleção de projetos; a seleção de monitores e a condução das próprias atividades de monitoria.

Por fim são apresentadas as Considerações Finais, em que são feitas algumas reflexões sobre os resultados trazidos pelas Avaliações Institucionais e pelos Encontros Temáticos realizados.

## 2. Apresentação e Análise dos Resultados Quantitativos

Esta apresentação obedece à ordem das questões presentes na Avaliação Institucional.

### 2.1. Contribuição da monitoria para o monitor

Tabela 1.1 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 1

Esta Monitoria contribuiu para a formação acadêmica do seu monitor?	Total Respostas	%
Plenamente	45	66,2%
Regularmente	23	33,8%
Minimamente	0	0,0%
Não contribuiu	0	0,0%
Não respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Tabela 1.2 – Avaliação Institucional Discente - 1º semestre 2009 – Questão 1

Esta Monitoria contribuiu para a sua formação acadêmica?	Total Respostas	%
Plenamente	189	81,8%
Regularmente	36	15,6%
Minimamente	4	1,7%
Não contribuiu	1	0,4%
Não respondeu	1	0,4%
<b>Total</b>	<b>231</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Verifica-se, pelos dados quantitativos, que há predominante percepção, entre os docentes com projetos de monitoria, de que os monitores foram beneficiados, sendo 2/3 de forma plena e 1/3 de forma regular.

Esta percepção é compatível com a avaliação respondida pelos próprios monitores, na qual 97,4% relataram contribuição relevante (plena ou regular), sendo 81,8% de forma plena e 15,6% de forma regular.

### 2.2. Atividades desenvolvidas pelos monitores

Tabela 2 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 1

Quais das seguintes atividades foram desenvolvidas pelo seu monitor?	Total Respostas	%
Esclarecimento de dúvidas	60	28,8%
Orientação no desenvolvimento de exercícios/atividades	23	33,8%
Levantamento bibliográfico	0	0,0%
Desenvolvimento de materiais	0	0,0%
Outros. Cite:	0	0,0%
Não Respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Duas das atividades previamente listadas - “Esclarecimento de dúvidas” e “Orientação

no desenvolvimento de exercícios/atividades" perfazem, juntas, mais de 50% das respostas dadas pelos professores. Dentre os alunos monitores estas mesmas duas atividades perfazem, somadas, 60% das respostas. Identifica-se, portanto, uma predominância destas atividades.

Das questões abertas, dentro do campo "outras", destacam-se as relacionadas às aulas práticas, presentes em algumas das disciplinas.

### 2.3. Benefício aos monitorados

Tabela 3.1 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 3

<b>Você considera que os alunos monitorados foram beneficiados com as ações da Monitoria?</b>	<b>Total Respostas</b>	<b>%</b>
Sim. Por quê?	57	83,8%
Não. Por quê?	0	0,0%
Em parte. Por quê?	11	16,2%
Não respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Tabela 3.2 – Avaliação Institucional Discente - 1º semestre 2009 – Questão 3

<b>Você considera que os alunos monitorados foram beneficiados com as ações da Monitoria?</b>	<b>Total Respostas</b>	<b>%</b>
Sim. Por quê?	215	93,1%
Não. Por quê?	3	1,3%
Em parte. Por quê?	13	5,6%
Não respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>231</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Evidencia-se a percepção de que houve benefício (83,8% Sim, 16,2% Em Parte). Entre os alunos monitores a percepção do benefício pleno foi de 93,1% dos respondentes. Há uma postura mais comedida entre os docentes, talvez pelo fato de confrontarem o benefício percebido com o benefício vislumbrado.

### 2.4. Orientação do docente

Tabela 4.1 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 4

<b>Você considera que sua orientação aos alunos monitores foi suficiente para o desenvolvimento da Monitoria?</b>	<b>Total Respostas</b>	<b>%</b>
Plenamente	41	60,3%
Regularmente	26	38,2%
Minimamente	11	0,0%
Não foi suficiente	0	0,0%
Não Respondeu	0	1,5%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Tabela 4.2 – Avaliação Institucional Discente - 1º semestre 2009 – Questão 4

<b>A orientação do professor foi adequada para o desenvolvimento da Monitoria?</b>	<b>Total Respostas</b>	<b>%</b>
Plenamente	189	81,8%
Regularmente	37	16,0%
Minimamente	2	0,9%
Não foi suficiente	3	1,3%
Não Respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>231</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Para facilitar a comparação apresenta-se também a tabela 4.2, com os dados da questão equivalente na avaliação dos alunos monitores. Verifica-se que há forte predomínio do conjunto ("Plenamente" + "Regularmente") tanto na avaliação dos docentes (98,5%) como para os monitores (97,8%). Dentro deste conjunto, em que as avaliações dos monitores e dos docentes são muito próximas, há uma percepção de melhor avaliação por parte dos monitores (Plenamente para 81,8%) que dos docentes (60,3% Plenamente). Ainda restringindo-se a este conjunto os docentes foram mais rigorosos ao avaliar sua própria orientação que os monitores.

Por outro lado, embora os números sejam de valor baixo, há nas avaliações dos monitores 2,2% de respostas ao conjunto "Minimamente"+"Não foi suficiente", não havendo respostas com estes valores nas avaliações dos docentes.

## 2.5. Adequação da infra-estrutura

Tabela 5.1 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 5

A infra-estrutura (local, equipamentos, materiais, etc.) oferecida foi adequada ao desenvolvimento das atividades da Monitoria?	Total Respostas	%
Sim. Por quê?	50	73,5%
Não. Por quê?	4	5,9%
Em parte. Por quê?	12	17,6%
Não respondeu	2	2,9%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Tabela 5.2 – Avaliação Institucional Discente - 1º semestre 2009 – Questão 5

A infra-estrutura (local, equipamentos, materiais, etc.) oferecida foi adequada ao desenvolvimento das atividades da Monitoria?	Total Respostas	%
Sim. Por quê?	181	78,4%
Não. Por quê?	7	3,0%
Em parte. Por quê?	43	18,6%
Não respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>231</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

A avaliação quantitativa tem predomínio do "Sim" (73,5%), número coerente com o relatado pelos monitores (78,4%). Dentre as razões apontadas e relatadas nas questões abertas, predomina efetivamente um atendimento, em termos da infra-estrutura, às necessidades da monitoria, inclusive envolvendo equipamentos/instalações. Há também relatos, pelas características da disciplina, de pouca exigência em termos de infra-estrutura.

O conjunto ("Em parte"+ "Não") somou 23,5% nas avaliações dos docentes e 22,0% nas avaliações dos monitores. Nas razões apontadas pelos docentes, aparecem a falta de um local previamente determinado para a realização das atividades, a falta de computadores adequados e de materiais de laboratórios.

## 2.6. Avaliação do Monitor

Tabela 6 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 6

O desempenho de seu monitor durante a execução das atividades de Monitoria foi:	Total Respostas	%
Plenamente satisfatório	53	77,9%
Regular	15	22,1%
Minimamente satisfatório	0	0,0%
Insatisfatório	0	0,0%
Não respondeu	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Questão que revela resultados altamente positivos, pois apresenta 100% das respostas contidas no intervalo ("Plenamente satisfatório + Satisfatório"), sendo que 77,9% "Plenamente Satisfatório".

## 2.7. Intenção de continuidade em Monitoria

Tabela 7 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 7

Você pretende continuar orientando Monitorias?	Total Respostas	%
Sim. Por quê?	66	97,1%
Não. Por quê?	0	0,0%
Não respondeu	2	2,9%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Todos os docentes respondentes da questão apresentaram-se dispostos a continuar orientando monitorias. A análise feita a partir das respostas aponta três grandes razões, relacionadas aos destinatários dos benefícios:



Monitores; Desenvolvimento da disciplina; Monitorados. A dissociação entre os dois últimos, no entanto, é meramente de abordagem, pois o estudante de uma determinada disciplina é beneficiário direto do bom desenvolvimento desta.

Com relação ao monitor, são intensas a percepção e a intenção dos professores respondentes na formação do Monitor, pela oportunidade de vivência e de preparação para possível docência. Chama a atenção também a frequência com que esta se apresenta como principal razão, superando inclusive os benefícios gerados para a disciplina ou para os monitorados.

Em relação ao desenvolvimento da disciplina, a maioria aponta a monitoria como um fator que melhora o desenvolvimento da disciplina, seja porque melhora o entendimento dos alunos, seja porque proporciona ao professor uma melhor percepção do nível de apreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos desenvolvidos. Outros, por características peculiares da disciplina, reputam a monitoria como fundamental para o seu desenvolvimento.

Em relação aos benefícios aos alunos monitorados, podem ser destacadas a possibilidade de estudo monitorado fora da sala de aula, a existência de uma figura intermediária, o monitor, entre o professor e o aluno e a possibilidade de facilitar, para os estudantes com dificuldades, o acompanhamento da disciplina.

## 2.8. Cumprimento dos Objetivos da Monitoria

Tabela 8 – Avaliação Institucional Docente - 1º semestre 2009 – Questão 8

<b>Você considera que os objetivos definidos para esta Monitoria foram cumpridos?</b>	<b>Total Respostas</b>	<b>%</b>
Plenamente	49	72,1%
Parcialmente	18	26,5%
Minimamente	0	0,0%
Não foram cumpridos	0	0,0%
Não Respondeu	1	1,5%
<b>Total</b>	<b>68</b>	

Fonte: SIM – Sistema de Monitoria

Questão fechada, também com resultado bastante positivo, 98,5% dentro do intervalo “Plenamente/Parcialmente” sendo 72,1% Plenamente. Esse resultado apresenta coerência com os resultados também positivos das questões 4, referente à orientação do docente; 5, referente à infra-estrutura e 6, relativa ao desempenho do monitor. Sem prejuízo das constatações acima colocadas, é preciso, no entanto, ponderar que o número de docentes respondentes, 68, correspondeu a apenas 22% de um total de 305. Daí a necessidade de se aumentar o número de respondentes, com o objetivo de eliminar possíveis distorções, aumentando a precisão dos resultados da avaliação.

## 2.9. Observações abertas da avaliação institucional

O espaço, presente nas avaliações, para livre expressão do docente foi utilizado de maneira diversificada. Das 31 manifestações, 7 destinaram-se a referendar uma percepção positiva e elogiosa em relação às atividades de monitoria e de sua importância para a disciplina. Outras apresentavam sugestões ou pontos em que são necessários aprimoramentos.

Estes pontos distribuem-se em questões referentes aos monitores, aos alunos, aos docentes, aos sistemas de divulgação e controle das atividades.

Esta natural convergência entre os pontos principalmente apontados pelos docentes e os tratados nos encontros tornou pertinente que a análise qualitativa dos dados - objeto da seção seguinte - se pautasse por estes temas, permitindo analisar de forma conjunta e comparativa tanto as manifestações dos docentes provenientes da parte aberta das questões da Avaliação Institucional como as que se apresentaram durante a realização dos Encontros Temáticos.

## 3. Análise Qualitativa: Encontros Temáticos e Avaliação dos Docentes

### 3.1 Encontros Temáticos: Objetivos e metodologia

Para melhor entendimento, julga-se conveniente uma explicação sobre os objetivos e metodologia utilizada na realização dos encontros temáticos, promovidos, de forma idêntica em duas ocasiões, uma no Campus I e outra no Campus II.

Este encontro teve como objetivos complementar as informações trazidas pela avaliação institucional, bem como oferecer-se como um foro específico para que questões pertinentes à condução e aprimoramento das atividades de monitoria pudessem ser discutidas de forma mais aberta, interativa e coletiva.

Na preparação para os Encontros, foi previamente disponibilizado aos docentes inscritos o artigo "Monitoria Avaliação e

Perspectivas" publicado na Revista "Série Acadêmica", nº 24, para que houvesse uma referência comum a partir da qual se estruturassem as discussões propostas.

Os Docentes que compuseram o Encontro Temático, representativos dos 5 Centros da Universidade, foram, em sua grande maioria, docentes que desenvolvem ou desenvolveram projetos de monitoria.

No que se refere à condução das discussões os professores participantes foram divididos em pequenos grupos, de 4 a 6 professores. A cada grupo foi pedido que desenvolvesse um dos dois conjuntos de temas propostos, presentes nas fichas de avaliação. Os resultados das discussões deveriam ser sintetizados nas fichas e apresentados posteriormente em plenária a todos os demais participantes. Seguem reproduções das fichas contendo os temas propostos:

Figura 1 – Ficha Encontro Temático – TEMA A

<b>TEMA A</b>
Como o grupo avalia a contribuição pedagógica da Monitoria para:
1 Monitores:
2 Monitorados:
3 Professores:
4 Projeto Pedagógico do curso:

Figura 2 – Ficha Encontro Temático – TEMA A

<b>TEMA B</b>
Como o grupo avalia o Programa Institucional de Monitoria, estrutura, fluxo e capacitação de monitores quanto:
1 Aos avanços / pontos positivos
2 Às dificuldades / Pontos negativos
3 Expectativas futuras / sugestões para aprimoramento do Programa

Os resultados obtidos a partir dos depoimentos e discussões nos encontros temáticos, juntamente com as informações de ordem qualitativa da avaliação institucional são apresentados a seguir abordando os seguintes temas: "Monitores"; "Monitorados"; "Docentes"; "Estrutura Física e Lógica". Ao final da apresentação e análise de cada aspecto, são transcritos relatos selecionados, provenientes tanto dos encontros temáticos como da avaliação institucional.

### 3.2 Análise Qualitativa – Monitores

Personagem principal da atividade de monitoria, principal referência dos docentes para avaliar, de forma global, o desempenho do projeto de monitoria, é, sinteticamente, a visão dos docentes sobre os alunos monitores. Para fins de análise, abordou-se o tema relativo aos monitores a partir das óticas dos benefícios aos monitores resultantes da monitoria e da natureza das atividades dos monitores e seu desempenho.

Quanto aos benefícios aos monitores, pelos depoimentos dos professores participantes do Encontro Temático, identifica-se a percepção de que a monitoria é benéfica ao monitor na medida em que contribui para sua formação por meio da iniciação à docência e da maturação do estudante monitor, tanto pelo exercício do compromisso e da responsabilidade como pela ação de relacionar-se com de formas diversas: com o docente, não mais na condição de aluno, mas sim na de colaborador; e com os alunos monitorados, não mais na condição de colega, mas de facilitador do aprendizado.

Além destes benefícios, foram relatados os decorrentes de um reestudo dos conteúdos das disciplinas, realizados com uma abordagem diferente, permitindo seu aprofundamento e melhor relacionamento com os conteúdos de outras disciplinas.

De forma semelhante, das manifestações da Avaliação Institucional apreende-se que a

monitoria oferece aos monitores, segundo estes depoimentos, oportunidades de terem um primeiro contato com a docência, de exercer responsabilidades e de terem um novo contato com o conteúdo da disciplina, porém numa perspectiva diferente, fazendo-o de forma crítica e transmitindo-o aos colegas monitorados.

Entre os docentes participantes dos Encontros Temáticos – e em alinhamento com os resultados da Avaliação Institucional – a dedicação e o desempenho dos monitores são predominantemente reputados como muito bons, o que se reflete nos benefícios percebidos tanto nos próprios monitores como nos monitorados. Há, no entanto, uma minoria de casos em que a dedicação do monitor não é a esperada. Atribui-se este fato ao insuficiente conhecimento, da parte do monitor, quando ainda candidato, da exata natureza das atividades a serem exercidas na monitoria. Há ainda problemas pontuais em alguns cursos que acabam perdendo seus monitores quando para eles aparecem oportunidades ou de iniciação científica ou de trabalho ou estágio em empresas com remuneração mais alta.

Questão relevante surgida dos debates nos Encontros Temáticos é a relativa à participação dos alunos monitores durante as aulas. Avaliou-se que para algumas disciplinas – especialmente as que contemplam aulas práticas – isto seria benéfico. Porém, há uma dificuldade em função da coincidência entre os horários das aulas nas quais o monitor atua como monitor com as que ele frequenta enquanto estudante. Esta dificuldade é contornada em cursos oferecidos em mais de um período.

A despeito das dificuldades e de sua superação, esta questão trazida pelos docentes demonstra a existência implícita de duas concepções de monitoria: uma do monitor em um momento além da aula, outra do monitor acompanhando a aula. Ter claro a existência destas duas concepções é muito importante, tanto no momento da elaboração do projeto

de monitoria como no momento de seleção de monitores.

Ainda por meio das manifestações dos professores nos Encontros Temáticos ficam evidenciados, em alguns deles, o desejo por uma ampliação da participação dos monitores no desenvolvimento da disciplina. Em outros, a constatação de que esta maior participação já existe e apresenta-se como uma "via de mão dupla" na qual o monitor atua também como alguém que percebe e transmite ao docente as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Seguem transcrições de alguns relatos sobre contribuição pedagógica da monitoria para os monitores:

### **Manifestações dos Encontros Temáticos**

*"No caso das licenciaturas é um acréscimo na qualidade da formação, no entanto a prática da docência é importante para a formação em outras áreas."*

*"Acelera o processo de maturidade profissional. Contribui para mais contato com a pesquisa e auto aprendizagem."*

*"Contribui para o aprimoramento didático-pedagógico e para o desenvolvimento pessoal (iniciação à docência). A monitoria tem importância singular para a formação do aluno como profissional; aprimora as relações interpessoais, sedimenta o compromisso; aprende a interagir; compreende melhor o papel do professor; melhora a auto-estima; estimula a pesquisa."*

*"É um exercício; um desafio para estabelecer um compromisso com a atividade de ensino. Desenvolve o interesse pela atividade docente ao mesmo tempo que leva ao aprofundamento na disciplina com a qual o monitor já possui afinidade e/ou facilidade. O monitor vive o desafio de 'tematizar' os saberes; tem oportunidade de uma nova visão sobre o contudo já*

*visto; adquire novos conhecimentos. A monitoria é espaço para reencontro com os saberes pouco consolidados, no monitor, e leva ao estabelecimento de vínculo afetivo que perdura após o período da monitoria."*

### **Manifestações da Avaliação Institucional**

*"A monitoria dá ao aluno uma experiência impar, que ele levará para sua atuação profissional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a sua formação como: compreender, organizar e até mesmo avaliar."*

*"Ganho de experiência prática na área pedagógica"*

*"Principalmente porque inicia sua preparação para a docência. Além de maior fixação do conteúdo, o introduz em certas dificuldades e ele necessita aprender a superá-las."*

*"A criação da atividade de monitoria permite ao acadêmico, em parte, vivenciar segmentos da realidade de um professor e sua responsabilidade na facilitação da aquisição de conhecimentos necessária aos estudantes. Também favorece e estimula o desenvolvimento de habilidades e destrezas manuais do monitor, aproximando-o da sua futura área de atuação. É uma atividade que deve ser estimulada e cobrada pela nobre Instituição."*

### **3.3 Análise Qualitativa – Monitorados**

Também no que se refere aos monitorados, as informações provenientes da Avaliação Institucional e dos Encontros Temáticos, tendem a convergir e se complementar, advindo dos encontros informações com maior riqueza de detalhes.

No que tange à Avaliação Institucional, algumas das impressões extraídas dos depoimentos são no sentido de que o benefício advém da oportunidade de um momento, fora de sala de aula, em que o aluno monitorado possa ter contato com um colega mais experiente na disciplina. O aproveitamento deste momento, conforme características da disciplina e do plano do docente, dá-se pela ampliação ou aprofundamento dos pontos tratados na disciplina, pelo reforço do conteúdo da disciplina e pelo apoio e orientação em atividades práticas.

Há, porém, também manifestações – notadamente entre os docentes que avaliaram o benefício como parcial - que demonstram a existência de pontos que precisam ser melhorados para que se atinja um benefício mais amplo.

Em alguns casos o horário apresenta-se como uma dificuldade, tanto para monitores como para monitorados, isto pode ser um reforçador de uma situação indesejada mas presente em alguns cursos: a baixa frequência dos monitorados à monitoria. Muitos monitorados poderiam obter maior aproveitamento se buscassem os monitores com maior frequência.

Em relação às informações provenientes dos Encontros Temáticos, as fichas e debates corroboram a situação expressa pela Avaliação Institucional, acrescentando algumas informações importantes e apresentando uma análise mais crítica sobre pontos a serem aperfeiçoados.

Há, de fato, em alguns cursos, pouca procura pela monitoria ou esta tende a se concentrar somente nos dias próximos às datas das avaliações.

Outro relato interessante refere-se à conotação dada à monitoria pelos estudantes de alguns cursos. Segundo os docentes, a monitoria é vista por estes estudantes como uma atividade destinada somente aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado.

A frequência à monitoria teria então o significado, para o aluno monitorado, de assunção desta dificuldade. Isso poderia ser um fator inibidor da frequência à monitoria. Um outro fator, também apontado com possível inibidor é a pouca confiança do monitorado no monitor.

Interessante notar, porém, que estas dificuldades são realmente peculiares a determinados cursos. Em outros, estas dificuldades transformam-se em benefícios. Monitorados vêem monitores como alguém mais próximo e como exemplo a ser seguido.

Estas diferenças na relação e na reputação do monitor (e da monitoria) para o monitorado parecem ter forte relação (sendo necessária maior investigação) com o grau de maturidade, com a cultura desenvolvida em relação à monitoria e com outras atividades extra-sala, como iniciação científica e iniciação à extensão. Nos cursos em que estas atividades estão mais arraigadas a monitoria é mais bem vista e desenvolvida.

Isto demonstra a importância de estabelecer uma "cultura da monitoria" e de dar-lhe o caráter de atividade incorporada e complementar à disciplina e não somente como atividade de "recuperação" ou de "reforço". Seguem alguns relatos relativos aos alunos monitorados.

### **Manifestações dos Encontros Temáticos**

*"Apesar de pouca frequência, os monitorados tem o privilégio de aprendizagem contínua, porém o perfil deles deve ser amadurecido para que procurem questões mais estruturais. Do que respostas imediatas."*

*"Onde existem as maiores dificuldades não reconhecem o monitor como alguém capacitado para ensiná-los. Reducionismo da atividade a um "plantão de dúvidas".*

*"Proximidade para perguntar e esclarecer dúvidas. Apoio extra para estudos e orientação às atividades de*

*pesquisa, trabalhos. Ter o monitor como um exemplo positivo a ser seguido."*

*"A monitoria oferece um espaço de admiração, de atividade exemplar, onde o monitor desempenha o papel de "exemplo" para os monitorados. A pertinência de uma linguagem mais próxima do aluno, mais acessível; É uma oportunidade de maior atenção e de singularização no aprendizado.*

*Alguns alunos não aproveitam a oportunidade por falta de interesse ou por falta de tempo"*

### **Manifestações da Avaliação Institucional**

*"Porque o aluno além de estar mais um período na faculdade e acompanhado pelo professor, ele pode aprofundar seus conhecimentos na disciplina."*

*"Facilidade na superação das dificuldades, proximidade para esclarecimento de dúvidas e suporte para estudo."*

*"Sim, porque puderam contar com mais um tipo de suporte para auxiliar no processo de aprendizagem, apoio este que teve condições de atender às necessidades de forma mais individualizada."*

*"No caso das monitorias que ofereço percebo pouca procura por parte dos monitorados. Isso é algo que me inquieta e venho pensando em atividades no sentido de aproximar os monitores da sala e acabar com um estigma que percebo: os alunos não buscam mais ajuda por que, há um certo preconceito, no sentido que se buscarem auxílio mostrarão que sentem dificuldades. Na minha opinião precisamos adotar estratégias para mudar esta imagem."*

*"As orientações aos alunos que apresentam determinados limites de aprendizagem tem lhes possibilitados*

*maior entendimento e superação de dificuldades de escrita, compreensão de textos, etc."*

### **3.4 Análise Qualitativa – Docentes**

De forma geral, os docentes, ao avaliar a monitoria, raramente o fazem colocando-se na condição de beneficiados pela atividade e quando o fazem, colocam-se dividindo o benefício com alunos ou com monitores. Acredita-se, no entanto, que esta postura não seja reflexo de uma insatisfação dos docentes com relação à monitoria, mas sim de uma visão dos docentes focada na formação lato senso do aluno, seja como aluno da disciplina (monitorado), seja como aluno do curso e futuro profissional ou docente (monitor). Ou seja, o que predomina é a visão de que os benefícios ao professor estão circunscritos aos benefícios às realizações do ensino-aprendizagem e formação do aluno. Talvez possa haver espaço para uma visão (ainda implícita) dos benefícios aos docentes decorrentes de um aprimoramento na própria condição de educador.

De forma mais objetiva e específica, benefícios das seguintes ordens são percebidos:

- Professores são auxiliados pelos monitores na preparação de aulas, principalmente aulas práticas;

- Professores são auxiliados durante as aulas práticas, principalmente naquelas em que um acompanhamento mais individualizado se faz necessário;

- Professores têm, nos monitores, um elo entre eles e os alunos, aproximando a relação. Isto permite ao docente melhor perceber o nível de compreensão da sala em relação aos conteúdos e melhor identificar possíveis problemas nas turmas.

A orientação de monitoria é, da perspectiva do docente, voluntária. Este fato, associado às manifestações tanto na avaliação institucional como nos encontros temáticos, fazem crer que a remuneração não é o principal

motivador da manutenção de projetos de monitoria. Esta questão porém não deixa de aparecer como um ponto a ser tratado, justificando-se pela maior dedicação que poderia ser prestada por parte dos docentes caso a condução de projetos de monitoria fosse remunerada. Seguem alguns relatos selecionados:

### **Manifestações da Avaliação Institucional**

*"A monitoria é o elo entre a docência e os monitorados, é o forum próprio para revisão de materiais e assuntos desenvolvidos, e é uma forma essencial de incentivo às atividades de docência aos monitores que a elas se voltarem"*

*"Acredito no processo e na importância da monitoria tanto para o aluno monitor, quanto para os alunos graduandos e professores."*

*"Auxilia o docente nas atividades e contribui para o desenvolvimento acadêmico do monitor"*

*"Considero importante ter esta instância intermediária entre docente e aluno para a percepção das necessidades de aprendizagem dos alunos, A monitoria realiza um apoio importante na realização de tarefas de organização das aulas."*

*"Considero parte das atividades de formação que são de responsabilidade do professor."*

*"É instrumento importante da formação do monitor e favorece maior vivência para as turmas monitoradas e, para o docente, é uma interlocução que o aproxima dos jovens alunos"*

*"Há enriquecimento duplo docente-monitor; satisfação em dar oportunidade ao aluno experimentar o primeiro passo à docência."*

*"Pois é uma oportunidade para o(a) estudante e para o(a) docente crescermos enquanto orientando e orientador, em que pese descompassos ao longo do caminho."*

*"Porque é um momento muito importante para o aluno e ao mesmo tempo é uma ajuda ao professor."*

*"Porque me traz as dificuldades dos alunos, que no decorrer da aula muitas vezes não percebemos"*

### **Manifestações dos Encontros Temáticos**

*"Para alguns conseguem ter "feedback" da classe, via monitor, para detecção das principais dificuldades da classe. Para outros colaboraram nas aulas práticas. Porém nos cursos onde os monitores não têm possibilidade de acompanhar as aulas há uma maior prejuízo."*

*"Auxílio na orientação e acompanhamento das atividades e no processo de avaliação. Os monitores são capazes de fazer observações e identificar aspectos sobre os alunos (dificuldades, etc)."*

*"Monitores auxiliam no apoio às atividades docentes; ajudam a organizar as disciplinas práticas. Procuram repensar as estratégias de ensino."*

*"Permite um retorno do conhecimento e da compreensão dos alunos em sala de aula. Professores são auxiliados na confecção do material didático. Há apoio no acompanhamento de visita técnica."*

*"Leva ao estabelecimento de vínculos afetivos que perduram após o período da monitoria."*

### **3.5 Análise Qualitativa – Estrutura Física e Lógica da Monitoria**

Contempla os aspectos envolvendo o fluxo dos processos para o estabelecimento da

monitoria; recursos disponibilizados para o seu desenvolvimento e importância da Monitoria para a disciplina e curso.

No que se refere ao chamado "Fluxo dos processos", tema tratado especificamente nos encontros temáticos, foram destacados, como pontos positivos, a informatização do sistema de recebimento e seleção de projetos e seleção de monitores e a criação de um sistema de avaliação pelos monitores e pelos docentes.

Como pontos a serem aprimorados foram sugeridos:

- pequenos incrementos técnicos no sistema de recebimento de projetos (aumento no tempo-limite para inserção das informações nos campos);

- A necessidade de maior conhecimento, por parte dos docentes, de todo o fluxo de operações envolvendo desde o recebimento dos projetos até a divulgação dos monitores selecionados.

De fato, pode-se perceber, pela análise das manifestações na avaliação docente, que não há pleno conhecimento, quanto à autonomia possuída pelos docentes em conduzir o processo de seleção dos monitores, que lhes permite buscar o perfil mais adequado à realização das atividades.

Há ainda, adicionalmente, algumas sugestões pontuais:

A de um controle mais rigoroso da frequência e atividades desenvolvidas pelo monitor.

A da possível participação, como monitor remunerado, de alunos bolsistas do PROUNI. Esta condição não existe hoje, pois a remuneração da monitoria dá-se na forma de desconto da mensalidade, da qual os alunos em questão estão isentos justamente por serem bolsistas.

A realização de encontros periódicos entre docentes, para discussão das questões relativas à monitoria.

Quanto aos recursos para desenvolvimento da Monitoria, a estrutura física, em

consonância com o demonstrado pelos dados quantitativos, foi avaliada como adequada, com apenas algumas exceções. Isto é expresso na parte aberta da questão 5 da avaliação docente. Os relatos dos encontros temáticos convergiram com as informações vindas da avaliação institucional, tanto pelos aspectos positivos, de predomínio atendimento das necessidades, quanto das restrições em alguns casos. Ainda pelas informações que puderam ser coletadas dos encontros pode-se perceber que em alguns casos não há uma efetiva falta de equipamentos/laboratórios, mas sim uma impossibilidade de uso em determinados horários, devido às regras de utilização ou a restrição de profissionais responsáveis.

Em se tratando da monitoria e sua importância para disciplina e o curso, há diversidade de realidades, dependendo da disciplina e do curso. Em alguns a monitoria está fortemente integrada à disciplina, sendo classificada pelos docentes como "fundamental" ao desenvolvimento desta. Em outros cursos a monitoria ainda tem um papel apenas acessório e concentrado nas atividades de resolução de dúvidas.

Seguem transcrições de relatos, tanto dos encontros temáticos como da parte aberta da avaliação institucional, pertinentes ao tema.

### **Manifestações dos Encontros Temáticos**

#### **Pontos Positivos**

*"As condições físicas e recursos são adequados. Forma uma competência essencial: Aprender a Aprender/Ensinar/Preparar-se."*

*"Pontos Positivos: Complemento às aulas; complemento na formação do monitor"*

*"Avanço: Capacitação pela prática de formação (de formação de monitores)"*

*"Melhora do valor curricular; Existir capacitação; Logística melhor desenvolvida"*



*“Disponibilidade do monitor. Institucionalização do processo de seleção. Informatização. Seminários envolvendo a Universidade como um todo.”*

*“Implementação do sistema de avaliação de docentes/alunos; Capacitação do monitor.”*

#### **Expectativas:**

*“Alunos bolsistas e do Prouni. Porque não receber?” (se refere à bolsa-monitoria)*

*“Introduzir conteúdo na monitoria no PAAA. Promover encontros de monitoria unificado em todos os campi.”*

*“Registro das atividades de monitoria feito diariamente (informatizado)”*

*“Espaço/Fórum permanente de capacitação docente no sentido de construir o programa de monitoria.”*

*“Constar no programa da disciplina a existência do monitor. Alinhar o projeto pedagógico com o projeto da monitoria, podendo assim o professor temporário assumir a monitoria.”*

*“Criação de espaços nos respectivos centros para socialização de experiências docentes, visando a capacitação na prática.”*

#### **Manifestações da Avaliação Institucional**

*“A disciplina, com a reforma de nosso laboratório, dispõe de condições plenas de desenvolvimento, o que é extensivo à monitoria.”*

*“As atividades propostas para a monitoria não requeriam recursos além dos disponibilizados pela Universidade”*

*“Às vezes falta material solicitado para as aulas práticas”*

*“Dispomos de um laboratório para o desenvolvimento das atividades, equipado de mesas, cadeiras, computadores e impressora.”*

*“Porque os alunos puderam contar com as salas de aula, além de terem acesso aos materiais na biblioteca e deixado nas pastas. Sugiro que o Laboratório pudesse ser utilizado, também.”*

*“Sugestão; Planejamento de encontros para a troca de experiências em Monitoria, por professores e alunos monitores.”*

*“Acho que o professor que desenvolve monitoria em sua disciplina, deveria ter pelo menos uma hora aula por semana, para dedicar aos monitores, isto faz muita falta, pois o planejamento é dificultado, é feito de forma fragmentada.”*

#### **4. Considerações Finais**

Pelos resultados apresentados, advindos das avaliações dos docentes e dos alunos monitores, juntamente com os trazidos pelos encontros temáticos, é possível apresentar algumas reflexões sobre a Monitoria, seu desenvolvimento e sua avaliação:

Fica claramente evidenciado como estritamente positivo o resultado das atividades de monitoria. É identificada a contribuição pedagógica para o ensino-aprendizagem. O grau de contribuição, de fato, apresenta variação, conforme disciplina e curso. Essa variação, numa análise preliminar, vem de fatores próprios da natureza de oferecimento da disciplina e do aproveitamento do potencial de benefícios que a monitoria pode oferecer. Ou seja, há diferentes potenciais de contribuição da monitoria à disciplina e há diferentes aproveitamentos dos potenciais existentes.

O monitor é identificado também como beneficiado, pela contribuição a sua formação geral, como profissional e como possível futuro docente.

Melhorias recentes na estrutura de oferecimento das atividades de monitoria têm

contribuído para que os processos se tornem mais fluidos.

A avaliação, pelos docentes e pelos monitores, é um instrumento fundamental de acompanhamento das atividades, para consolidação das melhorias implementadas, percepção e atuação em pontos que necessitem novas melhorias. Neste contexto, a ampliação do universo de docentes e monitores respondentes da avaliação institucional é de grande importância para que esta ocorra de forma efetiva e com mínimo de viés.

À avaliação pode caber também o papel de melhor identificar as diversidades e os potenciais de contribuição anteriormente citados e assim, permitir que as atividades de monitoria aperfeiçoem-se a partir das boas práticas existentes na própria universidade, mantendo, ao mesmo tempo, o respeito às diversidades advindas das características próprias das disciplinas ou cursos.

A organização ordinária de encontros/ oficinas entre professores e entre monitores tem também papel importante na melhoria das atividades de monitoria, na medida em que permite um intercâmbio de experiências.

A melhoria das atividades de monitoria também passa pela sua incorporação, num sentido amplo da palavra, pelas unidades de ensino da Universidade (Centros e Faculdades), de elementos distribuídos pelos seguintes aspectos:

- Cultural, que se refere à criação/ consolidação de uma cultura positiva em relação às atividades de monitoria, tanto da parte relativa ao "ser monitor" como da referente ao "ser monitorado".

- Institucional, que se refere ao acolhimento da monitoria nos projetos pedagógicos e planos de ensino das disciplinas;

- Estrutural, que visa atender as demandas de infra-estrutura originadas pela existência das atividades de monitoria.

"Satisfação de promover esta oportunidade aos nossos monitores, outra visão e outras possibilidades nas quais os alunos podem pensar, assim como o amadurecimento da disciplina através das pesquisas por eles realizadas; a contribuição dos monitores também se torna importante para nós, professores."

(depoimento, docente, avaliação 2008)



**Textos  
Didáticos**

## O JOGO (BRINCADEIRA, BRINQUEDO E LÚDICO) NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO

Prof. Dr. João Serapião de AGUIAR<sup>1</sup>

A literatura em Psicologia e em Educação é pródiga em obras de fôlego sobre jogos e seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Psicólogos e Educadores pertencentes a diferentes correntes de pensamento são unânimes em admitir que os jogos têm uma poderosa função no desenvolvimento da pessoa e exercem importante papel orientador sobre as aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos.

Desde a mais tenra infância a criança é exposta a inúmeras possibilidades de interação com os ambientes ecológico e social, bem como com seu próprio comportamento. À medida que ela se desenvolve, essas interações vão burilando e tornando mais complexo o seu comportamento conceitual, com base em controles por situações estimuladoras cada vez mais sofisticadas. A família, a comunidade e a escola influenciam fortemente a aquisição de conhecimentos da criança e o seu aperfeiçoamento, à medida que produzem situações para a ocorrência da aprendizagem e do desenvolvimento.

Na escola, são inúmeras as situações acadêmicas que podem ser criadas para ensinar repertórios conceituais às crianças. A mais

produtiva dentre elas é, provavelmente, a que abrange o jogo, atividade em que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca.

Na nossa cultura as palavras jogo, brinquedo, brincadeira e lúdico têm sido usadas como termos inter-relacionados. Para Ferreira (1986, apud Aguiar, 2007), essas palavras podem significar: **jogo** "*brinquedo, passatempo, divertimento*"; **brinquedo** "*objeto que serve para as crianças brincarem, jogo de criança e brincadeiras*"; **brincadeira** "*divertimento, brinquedo, jogo, passatempo, entretenimento, ato ou efeito de brincar*"; e **lúdico** "*o que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos*".

Segundo Kishimoto (1994), jogo e brincadeira têm sido utilizados na linguagem popular com o mesmo significado. Para Friedmann (1996), o lúdico envolve o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Gomes (2000) prefere usar o termo "*atividades recreativas*", em vez de jogo, brincadeira, brinquedo e lúdico. Justifica sua opção pelo motivo de a palavra jogo ter sentido polissêmico. Justifica, ainda, que sua escolha baseou-se nas posições de Winnick (1990),

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UNICAMP e docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação Física e do Centro de Ciências da Vida, Faculdade de Psicologia  
E-mail: serapiao@bol.com.br

Rosadas (1991) e Friedmann (1996). Para Winnick as atividades recreativas podem ocorrer por meio de jogos, desenvolvem o prazer, que é o meio da continuidade da ação e despertam a curiosidade e a vontade. Rosadas caracteriza "atividade recreativa" como sendo a atividade que causa prazer, que diverte o ser humano e, por esse motivo, possui mais possibilidades de envolver as pessoas em participação ativa e, também, como sendo a atividade que usa o jogo como meio para alcançar essa diversão e esse envolvimento. Já Friedmann, afirma que "atividade lúdica" envolve, de forma mais ampla, os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo. Para Gomes, o termo "atividade recreativa" corresponde a toda ação, motora ou não, que causa prazer, espontaneidade e ludicidade para quem a pratica, podendo usar de jogos, brincadeiras e brinquedos para alcançar esses objetivos (pp. 33-34).

Para Wajskop (1995), ainda que a brincadeira seja vista nas representações atuais sobre a infância como ligada à educação da criança, a atividade lúdica não é exclusiva da infância. Sob a forma de jogos, a conduta lúdica está presente, também, na vida adulta da pessoa (Kamii & Declark, 1988; Piaget, 1975b). Na teoria do historiador Huizinga (1980) sobre o *Homo Ludens* o lúdico está presente na vida adulta, é o fato mais antigo da cultura e antes mesmo de o homem ter se tornado *faber* já seria lúdico. De acordo com Gonçalves (1996), desde o princípio da civilização o brincar é uma atividade das crianças e dos adultos, pois não se restringe somente à infância, embora tenha predominância nesse período. Segundo Lima (1992, apud Gomes, 2000), o brincar significa o conjunto de atividades que se assemelham entre si pelo caráter lúdico, é uma forma de atividade que possui a característica de combinar a ficção com a realidade. Para Lima, ao brincar, o sujeito trabalha com informações, dados e percepções da realidade.

Segundo Piaget (1975), os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância. Tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem-se em

assimilação do real. Almeida (1995) diz que a brincadeira simboliza a relação pensamento-ação da criança e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita).

O desenvolvimento de competências por meio do movimento e em situação lúdica é tradicionalmente reconhecida como um aspecto central da educação da criança.

Bastos Filho e Sá (2001) numa visão holística do homem, que tem por concepção que o indivíduo é um ser indivisível, integrado e inteiro, definem a interdependência entre o pensamento e o ato motor (a ação) como psicomotricidade.

Dinello (1984) e Machado (1985) dizem que os jogos desempenham papel significativo no desenvolvimento psicomotor e no processo de aprendizado de domínio social da criança. Nos jogos, as crianças exercitam os processos mentais, desenvolvem a linguagem e os hábitos sociais. Além disso, para esses autores, as brincadeiras favorecem as crianças na assimilação e na descoberta dos significados do mundo exterior. Bruner (1969) já preconizava que os jogos são recursos excepcionais na educação infantil, por fazerem com que as crianças participem ativamente do processo de ensino, permitindo condutas que conduzem ao comportamento exploratório, contribuindo para a solução de problemas e também para aprendizagem das convenções e habilidades sociais.

As atividades lúdicas são reconhecidas como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Na educação infantil, mediante a brincadeira, a fantasia, a criança forma a base e adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais, sociais e motores.

A valorização educacional dos brinquedos e jogos remonta à Antiguidade greco-romana: filósofos como Platão,

Aristóteles, Quintiliano já preconizavam seu uso e a brincadeira como recursos na preparação infantil para a vida adulta, na identificação das tendências naturais da criança e o seu desenvolvimento intelectual (Brougère, 1997; Caplan & Caplan, 1974; Kishimoto, 1990; Millar, 1969). Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em jardins, em comum pelos dois sexos e sob vigilância (Platão 348 a.C., apud Almeida, 1987). Reprimidas e censuradas na Idade Média (Kishimoto, 1990; Wajskop, 1995), essas ideias (dos significados do jogo no desenvolvimento infantil) voltam a ganhar força durante o Renascimento (século XV a XVI-XVII). Mas, foi com o Romantismo – notadamente com as contribuições de Rousseau, no século XVII – que se sedimentaram noções de que a criança não é um adulto em miniatura, de que a infância é uma etapa do ciclo vital com especificidade e necessidades próprias (Kishimoto, 1990; Leite, 1972).

As ideias de aprendizagem prazerosa e por meio de brincadeiras, de experiências com materiais concretos e o aprender fazendo, ganham força com educadores como Pestalozzi e Froebel, no século XIX; e como Dewey, no século XX Dewey, em defesa dos métodos ativos na educação, destacava que não se pode adquirir ideias, técnicas e sentimentos, senão vivendo-os. Essas ideias estendem-se também a crianças com deficiências, através de adaptações de métodos educacionais, materiais e jogos educativos, criados por educadores como Itard, Séguin, Decroly e Montessori (Caplan & Caplan, 1974; Kishimoto, 1990; Wajskop, 1995).

Froebel, que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acreditava que a personalidade da criança pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo e que a principal função do professor, nesse caso, é fornecer situação e materiais para o jogo. Para Froebel, as crianças aprendem por meio do brincar, admirável instrumento para promover a sua educação (Froebel, 1826, apud

Bomtempo, 1974). Claparède (1940) afirma que a criança é um ser feito para brincar e que o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino no nível da criança, fazendo, de seus instintos naturais, aliados e não inimigos. Jacquin (1963) enfatiza que o jogo tem sobre a criança o poder de um exercitador universal. Diz que o jogo facilita tanto o progresso da personalidade integral da criança como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.

Alves (2002), analisando o jogo no processo de aprendizagem, diz que a inteligência gosta de brincar e que é brincando que se aprende. Para ele a brincadeira é um tônico para a inteligência.

Marcellino (1988), fazendo referência à necessidade do lúdico afirma:

O primeiro e fundamental aspecto sobre a sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira são gostosos, dão prazer, trazem felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade (Marcellino, 1988, p.70).

Para Bijou (1978) o jogo (brinquedo, brincadeira) é uma atividade que aumenta todo o repertório comportamental de uma criança, influencia seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento. O brinquedo é tudo aquilo que uma criança faz quando ela própria, ou qualquer outra pessoa, diz que está brincando. O brinquedo pode estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas (fantasias) e habilidades de solução de problemas ou, então, manter as já existentes no repertório da criança.

Bijou considera quatro estágios no desenvolvimento do brinquedo social na infância: brinquedo de observação, paralelo, associativo e cooperativo. Assim os explica:

- brinquedo de observação: a criança olha como um espectador, mas não participa do brinquedo;
- brinquedo paralelo: duas ou mais crianças brincam lado a lado, em geral com os mesmos brinquedos, mas, sem interagirem umas com as outras;
- brinquedo associativo: as crianças interagem e compartilham o material;
- brinquedo cooperativo: as crianças dividem e desempenham papéis em direção a objetivos comuns, podendo envolver-se em comportamentos de ajuda, ou até em jogos de grupo com regras.

O comportamento verbal facilita o desenvolvimento do brinquedo cooperativo, porque a comunicação linguística provoca tanto uma extensão da capacidade comportamental do falante como da capacidade sensorial do ouvinte. À medida que as crianças se aproximam dos quatro ou cinco anos, já se tornam mais cooperativas e brincam melhor em pequenos grupos (Bossard e Boll, 1960, apud Bijou, 1978).

Bijou faz uma distinção entre o jogo estruturado e o livre (espontâneo). Ele diz que ambos são altamente significativos para o desenvolvimento da criança e os diferencia da seguinte maneira:

- jogo estruturado: é aquele em que a criança se engaja quando na presença de uma situação em que o espaço, os materiais, às vezes outras crianças, instruções e ajuda, explícitas ou implícitas, são arranjados para que ela alcance um objetivo. Exemplo: Um professor está estruturando um jogo quando diz ao aluno: – “Olhe aqui estas massas. Quero ver você fazer um bonito boneco com elas”;
- jogo livre: ocorre quando o jogo e o objeto do brinquedo são selecionados livre e espontaneamente pela criança. Nesse caso a criança brinca livremente, isto é, ela é a gerente da situação.

Entre os dois tipos existe o jogo semiestruturado, que combina elementos das situações precedentes.

Tanto o jogo estruturado, como o semiestruturado e o livre, se arranjados e supervisionados de maneira apropriada, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança.

Segundo Bijou, o que a criança aprende no jogo generaliza a outras situações da vida diária. Na mesma linha caminharam Marshall e Hahn (1967, apud Bandura, 1979), que mostraram que crianças em início da idade escolar, orientadas por um adulto, em sessões de jogos com bonecos que representavam temas comumente usados nas brincadeiras das crianças, aumentaram, subseqüentemente, sua representação dramática com companheiros em suas interações diárias, num processo em que a modelação e o reforçamento vicariamente têm papel essencial. Esse dado mostra que o aprendizado, no contexto escolar, como atitudes de cidadania, pode ser generalizado pela criança em sua vida cotidiana fora da escola.

A relevância do jogo no desenvolvimento infantil também é enfocada na perspectiva sociohistórica. Vygotsky (1989) diz que é enorme a influência do brincar no desenvolvimento da criança. No brinquedo a criança cria e expressa uma situação imaginária. Vygotsky situa o começo da imaginação humana na idade de três anos, afirmando que o seu surgimento se origina da ação. Durante a idade escolar as habilidades conceituais da criança são expandidas através do jogo e do uso da imaginação.

Para Vygotsky, ao brincar a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Dessa maneira, o brinquedo gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual, com ele a criança começa a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e também com os mais velhos. Nos jogos, a criança adquire e inventa regras.

Discutindo o ensino formal, Vygotsky traça um paralelo entre o brincar e a instrução escolar. Afirma que ambos criam uma "zona de desenvolvimento proximal", definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 148).

Nos dois contextos, o brincar e a instrução escolar, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar. Durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos e, sendo assim, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado como o papel do adulto especialmente treinado para ensinar devem ser cuidadosamente planejados para atender as reais necessidades da criança.

Para Decroly, certos processos de aquisição de conhecimento são facilitados quando tomam a forma de jogos. A autora atribui ao jogo, usado sob a forma de método pedagógico, grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares (Decroly, 1926, apud Kishimoto, 1992 e 1994).

Segundo Abreu (1993), os jogos são importantes na escola porque fazem parte do universo infantil, são objetos sociais que trazem dentro de si uma infinidade de conteúdos que integram as disciplinas escolares.

Santos (1998) destaca que:

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança. Nesta perspectiva o jogo tem muito a contribuir com as atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula (p. 49).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) salientam que as atividades lúdicas, competitivas ou não, favorecem a aprendizagem do aluno por exigir do mesmo mecanismos de atenção que possibilitam executar tarefas de forma satisfatória e adequada. O jogo propicia prazer, motiva, mantém o interesse na atividade e fornece no processo interativo entre o **sujeito consciente que se move** e **o meio**, possibilidades não apenas de assimilação da cultura mas, também, de sua transformação.

Segundo Hoff (2001), o jogo pode ter lugar na escola como ferramenta educacional. Diz que um dos papéis do professor é atuar como guia estruturante do processo ensino-aprendizagem devendo, ao propor um ambiente indutor, fazê-lo com postura problematizadora, levantando questões, explorando contradições, estimulando o aluno a pensar e gerando conflitos cognitivos e desequilíbrios, contribuindo, desse modo, para a construção de conhecimentos de seus alunos.

Aguiar (2007), analisando o brincar como ferramenta educacional, coloca que:

Ao usar jogos, o professor deve manter um clima agradável (saudável), de respeito entre os membros de um grupo. O bem-estar entre os integrantes de um grupo, de uma comunidade e da sociedade em geral é um dos fatores que contribuem favoravelmente para a qualidade de vida das pessoas. Sendo assim, cabe também à escola educar para esse fim. (Aguiar, 2007, p. 87).

Aguiar (op. cit.), diz também que o uso do lúdico na escola, que emprega como procedimento metodológico a atividade física, auxilia a combater eventos estressantes, o sedentarismo e o uso abusivo do computador em salas (laboratórios) de informática, que podem trazer prejuízos à saúde.

Dimenstein (2008), apoiando-se em descobertas de neurocientistas da Universidade da Califórnia, ao analisar o significado do brincar para a saúde da criança, desde a pré-escola, diz que geralmente as pessoas imaginam,



erroneamente, que o brincar é um passatempo inútil. Porém, Dimenstein coloca que o jogo é um dos caminhos para o prazer da descoberta, capaz de estabelecer conexões cerebrais usadas pelo resto da vida.

Assim, estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, vêm salientando a importância do jogo no universo da criança, primeiramente como um fato indiscutível - as crianças brincam grande parte de seu tempo - e depois porque o jogo constitui um dos recursos mais eficientes de ensino para que a criança adquira conhecimentos sobre a realidade, além de contribuir para a sua saúde.

Quanto ao fato do uso do lúdico na escola, Brougère (1997) previne que quando o jogo é utilizado pelo professor com criança/adolescente, como meio para aquisição de conhecimentos e aprendizagens, o educador deve tomar cuidado para que o lúdico não se desconfigure e se perca, ao deixar de ser um fim em si mesmo, para se tornar uma ferramenta educacional, utilizada pelo professor para atrair o aluno para as aprendizagens escolares.

Antunes (2001), em estudo sobre os jogos e as habilidades operatórias diz que nem todo jogo é um material pedagógico. Coloca que em geral, a característica que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é a de que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, de estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, de despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. Antunes entende por habilidade operatória uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção da pessoa nos fenômenos sociais e culturais e que a ajuda a construir conexões com o mundo em que vive.

O autor deste artigo acredita que os jogos favorecem a aprendizagem do aluno ao acionar mecanismos de atenção que lhe possibilitam executar tarefas de forma satisfatória e adequada. É uma atividade que promove bem-estar, propicia prazer, motiva, ajuda a desenvolver a concentração e permite

assimilar a cultura, além de criar possibilidades de transformação. Na escola, os jogos podem servir de *ferramenta educacional*. Ao utilizá-los, o professor deve ter uma postura problematizadora, explorando contradições e desafiando a inteligência do aluno, *contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos e a formação da cidadania*.

## Referências Bibliográficas

ABREU, A. R. *O Jogo de Regra no Contexto Escolar: Uma Análise na Perspectiva Construtivista*. 1993. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.

AGUIAR, J. S. *Jogos para o Ensino de Conceitos: Leitura e Escrita na Pré-Escola*. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos*. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

ALMEIDA, P. N. *Educação Lúdica*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

ALVES, R. É brincando que se aprende. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 dez. 2002. Caderno Sinapse, p. 6.

BANDURA, A. *Modificação do Comportamento*. 1<sup>ª</sup> ed. (Trad. E. Nick). Rio de Janeiro: Interamericana, 1979. (Orig.: 1969).

BASTOS FILHO, A.; SÁ, C. M. F. *Psicomovimentar*. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

BERALDO, P. B. *As Percepções dos Professores de Escola Pública sobre a Inserção do Aluno tido como Deficiente Mental em Classes Regulares de Ensino*. 1999. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

BIJOU, S. W. *Child Development. The Basic Stage of Early Childhood*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1978.

- BOMTEMPO, E. Papel do Brinquedo no Controle do Comportamento. *Boletim de Psicologia*, v. 66, n. 25, p. 13-16, 1974.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BROUGÈRE, G. Que possibilidades têm a brincadeira? In G. Brougère (Colet.), p. 89 – 107. *Brinquedo e Cultura*. (Trad. M. A. A. S. Dória). São Paulo: Cortez, 1997.
- BRUNER, J. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. 2ª ed. (Trad. N. L. Ribeiro). Rio de Janeiro: Bloch, 1969. (Orig.: 1966).
- CAPLAN, F.; CAPLAN, T. *The Power of Play*. New York: Anchor Press/Doubleday, 2ª ed., 1974.
- CLAPARÈDE, E. *A Educação Funcional*. 2ª ed. (Trad. J. B. D. Penna). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (Orig.: s/d).
- DIMENSTEIN, G. Brincar faz bem à saúde. *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano, p. 9, 7 de dezembro de 2008.
- DINELLO, D. R. *A Expressão Lúdica na Educação da Infância*. Santa Cruz do Sul: Gráfica Universitária da Apex, 1984.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: Crescer e Aprender, o Resgate do Jogo Infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- GOMES, N. M. *Avaliação da Influência de Atividades Recreativas das Aulas de Educação Física na Alfabetização de Alunos Portadores de Deficiência Mental*. 2000. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
- GONÇALVES, C. *Brincar, o Despertar Psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- HOFF, M. S. *Pensamento Dialético e Possíveis em um Jogo Computadorizado*. 2001. 235f. Tese (Doutorado em Psicologia, Área de Concentração: Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-CAMPINAS.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura*. (Trad. J. P. Monteiro). São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1980. (Orig.: s/d).
- JACQUIN, G. *A Educação pelo Jogo*. 2ª ed. (Trad. T. A. Penna). São Paulo: Flamboyant, 1963. (Orig.: s/d).
- KAMII, C.; DECLARK, G. *Reinventando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget*. (Trad. E. Curt, M. C. P. Dias e M. C. D. Mendonça). Campinas: Papyrus, 1988. (Orig.: s/d).
- KISHIMOTO, T. M. O Brinquedo na Educação. *Considerações Históricas. Ideias*, n. 7, p. 39 – 45, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Jogo, A Criança e a Educação*. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e Escola – Fundamentos Filosóficos para uma Pedagogia da Animação, no Início do Processo de Escolarização*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.
- MILLAR, S. *The Psychology of Play*. Middlesex: Penguin Books Inc., 2ª ed., 1969.
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. 2ª ed. (Trad. A. Cabral e C. M. Oiticica). Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Orig.: 1946).
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Projeto “Vida Nova com a PUC”. Campinas: Centro de Ciências Sociais Aplicadas da PUC-Campinas, 2008.
- ROSADAS, S. C. *Educação Física Especial para Deficientes*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.
- SANTOS, C. A. *Educação Física e Alfabetização*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 3ª ed. (Trad. pelo grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biológicas - USP). São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Orig.: 1935).
- WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 92, p. 62 – 69, 1995.
- WINNICK, J. P. *Adapted Physical Education and Sport*. Illinois: Human Kinetics Book, 1990.



**Baú de  
Preciosidades**

---

## ENTREVISTA

### Projeto Acessibilidade: histórias e vivências

O Conselho Editorial da Revista Série Acadêmica entrevistou os docentes Carmem Silvia Cerri Ventura (CCV), José Meciano Filho (CCV), José Oscar Fontanini de Carvalho (CEATEC), Rita Maria Manjaterra Khater (CCV), Silvia Cristina de Matos Soares (CEATEC), que iniciaram esse projeto.\*

---

#### 1. Como foi o início do Projeto de Acessibilidade (ProAces)? Indique os aspectos positivos e as dificuldades vivenciadas.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – O Projeto de Acessibilidade - ProAces - teve início em 1997. No segundo semestre de 1996, antes do início das inscrições para o vestibular, fomos procurados por uma jovem deficiente visual (DV), e sua mãe, pois sua intenção era cursar psicologia. Dada a sua condição de deficiente, queria informações sobre a possibilidade de frequentar esse curso e a nossa opinião sobre essa situação, já que, à época, eu era Coordenadora do Curso de Psicologia. Até então, não havia na Universidade alunos portadores de DV ou de qualquer outro tipo de deficiência. Depois de discutirmos sobre o assunto, verificamos que aprenderíamos muito com ela e que não haveria qualquer restrição. A aluna passou no vestibular aqui na PUC-Campinas. Na Unicamp foi aprovada, em primeiro lugar, no Curso de Música. E ela cursou as duas faculdades, concomitantemente. Diante da concretização da matrícula, faltava acertarmos como seria, de fato, a sua frequência, o acesso ao material, aos textos, como seriam as provas. Temos de lembrar que os professores deixavam a matriz na gráfica para a confecção de cópias xerográficas pelos alunos. Mãe e filha relataram que possuíam material em casa, impressora Braille e demais equipamentos importados. Mas a Universidade não possuía tais equipamentos. Com relação às cópias xerografadas, os professores deveriam emprestar os livros; a primeira cópia original era digitalizada pela mãe com a ajuda

de um escâner e, em seguida, se passava para a escrita Braille. Para a confecção das provas, procuramos o Centro Cultural Louis Braille e a Pró-visão - Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual - para saber como seria feita a transcrição. Enquanto fazíamos essa busca, reunimos os professores do primeiro ano para informar-lhes que tínhamos uma aluna deficiente visual no curso e que tínhamos de fazer alguns acertos com relação aos textos e detalhes, tais como falar enquanto estivessem escrevendo na lousa. Toda essa adaptação, há 12 anos, foi muito interessante. Os professores estavam preocupados com essa nova situação e eu os acalmava, dizendo que a aluna só não enxergava, mas podia ouvir perfeitamente. A princípio, a reação dos docentes era de um certo temor, uma certa insegurança. Chamamos a Profa. Hitomi, que trabalha com deficiência visual na sala de recursos da Escola Estadual Carlos Gomes, para esclarecer aos professores sobre esse novo procedimento. Enquanto isso, tentávamos descobrir como deveríamos fazer a transcrição do material para a escrita Braille, pois tanto o Centro Cultural Louis Braille como a Pró-Visão se situam, fisicamente, muito longe desta Universidade. Enquanto tentávamos resolver essa situação, conhecemos o Centro de Formação do Magistério (Ceforma), onde a Profa. Hitomi prestava assistência. Também trabalhava nesse local a docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Profa. Mônica Cristina Martinez de Moraes. Os docentes enviavam as questões das provas e a minha secretária, à época, Iussara Martins, levava-as para o Ceforma, a fim de fazer a

---

\* Obs.: Profª Mônica Cristina Martinez de Moraes também participou do início do programa sendo sua coordenadora até hoje mas não pôde comparecer a entrevista.

transcrição para a escrita Braille. A aluna fazia a prova, mandávamos de volta e eles transcreviam para o papel. A aluna sempre deixou claro que nunca faria nada diferente dos colegas. Ela também não aceitava fazer prova oral, nem que houvesse qualquer mudança nos procedimentos usuais utilizados em sala de aula. O único detalhe é que, na época, ela usava a máquina (de escrever) Perkins, que é um pouco barulhenta, por isso ela fazia as provas na minha sala, porque o barulho atrapalhava os colegas. E os professores brincavam muito com essa situação! O Prof. Pedro Paulo de Barros, de Fisiologia, ficava inconformado com a velocidade com que a aluna datilografava. Na hora em que o professor acabava de falar e olhava para a mão da aluna, ela tinha acabado de datilografar e parava também, tamanha era a sua rapidez. Dizia até que ela o fazia na velocidade do som. Essa brincadeira permitiu descontrair o grupo. Os colegas queriam esganá-la, porque, às vezes, ninguém havia lido os textos e somente ela os lia, estudava e os discutia. Como Coordenadora, achei que não era possível a Universidade procurar auxílio externo para dar conta de atender uma aluna deficiente visual. Nesse sentido, fui falar com Prof. Carlos de Aquino Pereira, vice-reitor acadêmico naquele período. Para minha surpresa, recebi a informação de que havia outros alunos cegos na Universidade: seis na Informática, um no curso de Relações Públicas, um no curso de Direito e um no curso de Psicologia. Havia, também, um aluno com baixa visão, no Campus II, no curso de Nutrição. O Prof. Aquino nos orientou para falar com o Prof. José Oscar Fontanini de Carvalho, vice-diretor do instituto de informática da época, e com os demais professores das Faculdades em que esses alunos cursavam. Em reunião com as Professoras Mônica Cristina Martinez de Moraes e Rita Maria Manjaterra Khater, que já trabalhava no Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente - CIAD por conta do Ceforma, percebemos que havia dez alunos com deficiência visual na Universidade e que cada curso tinha um procedimento diferente.

Decidimos marcar uma reunião com esses alunos para expor a intenção da Universidade realizar um atendimento diferenciado e, também, para ouvir suas necessidades, a maneira como estavam se organizando para poder estudar, fazer as provas e os trabalhos. Dessa reunião surgiu a primeira sementinha do ProAces. O Prof. José Oscar foi pesquisar qual era infraestrutura que a Universidade precisava providenciar para atender esses alunos. O ProAces iniciou as atividades com a finalidade de atender somente alunos com deficiência visual. Esse programa passou, depois, a ser coordenado pela Profa. Mônica e vinculado à Faculdade de Educação. A PUC-Campinas foi pioneira. Não existia esse tipo de serviço em nenhum outro lugar e, naquela época, não havia, ainda, a obrigatoriedade que existe hoje. A Universidade foi uma das primeiras que se organizou institucionalmente com equipamentos e monitores para atender esses alunos. E foi um avanço, porque o ProAces foi um marco importante no reconhecimento da condição da deficiência. Somente depois dessa estruturação é que se ampliou o atendimento para os surdos. Na época da criação do ProAces, o aspecto positivo foi a grande inovação, a posição de vanguarda da Universidade. A dificuldade foi delimitar o atendimento aos alunos com deficiência visual. E a PUC-Campinas passou a apoiar outras atividades. Durante o Congresso Eucarístico Nacional, ocorrido em Campinas, em 2001, o texto base utilizado nesse evento foi impresso na escrita Braille pela PUC-Campinas. A Universidade apoiou, também, todo o trabalho realizado com pessoas portadoras de outras deficiências.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Em 1993, eu era o vice-diretor do Instituto de Informática e a Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht, a diretora. Ela disse-me que estávamos com um problema sério, pois havia, na sala em que eu lecionaria, naquele ano, um aluno deficiente visual e ela não tinha a menor ideia de como deveríamos proceder. Eu lecionava a disciplina Modelagem de Sistemas e trabalhávamos com

modelos gráficos de sistemas e não sabia como ensinaria modelagem para esse aluno. Nessa época, eu estava procurando um tema para minha dissertação de mestrado, na área de interação homem-computador e, assim, decidi que seria esse mesmo o tema. Falei com a minha orientadora e ela, espantada com tal decisão, falou-me que nem ela e nem ninguém no Brasil entendia de tecnologia para deficiente visual. Decidi pesquisar para dar uma solução para o caso desse rapaz. E comecei a estudar a tecnologia para poder trabalhar, pois a questão maior era saber como esse aluno trabalharia com o computador. Minha tese de mestrado e meu doutorado foram nessa área. Depois, veio outra aluna, com visão subnormal bem acentuada. Formamos, em 1992-93, um grupo de pesquisa e começamos a estudar possíveis soluções tecnológicas para uma pessoa com deficiência visual ter acesso à informação. Temos de lembrar que, naquela época, estávamos saindo de uma reserva de mercado de informática e, tanto no Brasil, como no exterior, existia pouca opção. Esse grupo de pesquisa começou a dar soluções caseiras, estudou os problemas, e publicou um artigo. Desde essa época, já estávamos numa vanguarda nacional. Nosso primeiro artigo foi publicado pela revista *Informédica* do professor Renato M. E. Sabbatini, da Unicamp, uma revista de informática para médicos. Começamos a pesquisar e criar de acordo com as necessidades, tais como impressoras adaptadas para esses alunos. Como não conhecíamos o problema, resolvíamos o assunto com o próprio aluno. Nos reuníamos e, juntos, buscávamos soluções. Um dia a Rosinha (Rosa Maria Cruz Gontijo) ligou-me para informar que havia mais um aluno com deficiência visual lá na Psicologia e que eu deveria conversar com a Profa. Carmem. E antes mesmo de marcarmos uma reunião, nos encontramos num evento. Acredito que a inteligência está no grupo e não na pessoa, por isso nunca gostei de trabalhar individualmente. Sempre preferi que o grupo fosse multidisciplinar. Todos os meus trabalhos, até hoje, foram sempre com grupos multidisciplinares. Eu

nunca acreditei na especialização e, na época, formamos um grupo. Como, entre todos do grupo, eu era o único vice-diretor e, portanto, estava mais perto da administração superior, sempre que precisava encaminhar um documento para o pró-reitor, era eu que fazia esse trabalho. Esse livre acesso à administração superior proporcionou uma liderança natural, não por outro motivo, só pelo fato de eu estar mais perto e ter a facilidade de reservar uma sala para o grupo se reunir e outros detalhes que precisávamos para trabalhar. Lembro-me da data da nossa primeira reunião: 1º de outubro de 1997. Participaram dessa reunião a Profa. Carmem, A Iussara, da Faculdade de Psicologia, eu e a Profa. Maria Cristina Luz Fraga Moreira Aranha, docente do Instituto de Informática. Nessa primeira reunião percebemos que esse projeto deveria ser multidisciplinar. Na segunda reunião, além de nós quatro, participaram, também, os alunos deficientes visuais e com visão subnormal da Universidade, seus familiares e um ex-aluno formado e que trabalhava como analista de sistema. Com o passar do tempo, esse grupo foi aumentando e incluímos a Profa. Mônica e depois a Profa. Rita. Esse projeto multidisciplinar foi assinado pelas Professoras Carmem e a Iussara, da Faculdade de Psicologia, por mim e pela Profa. Cristina devido à tecnologia empregada e por tudo o que tínhamos feito no Instituto de Informática, pela Professora Mônica, representando a Faculdade de Educação Especial, e pela Professora Rita, do CIAD. O Projeto foi enviado, em novembro de 1997, e submetido à apreciação da vice-reitoria acadêmica. Foi assim que surgiu o ProAces. Tenho aqui o despacho com o parecer favorável da vice-reitoria da época, Profa. Olga Archangelo. Foi o parecer mais elogioso que já recebi até hoje! Esse projeto foi organizado em três partes: a tecnologia para dar apoio aos deficientes, o suporte para gerar os documentos com essa tecnologia e o acompanhamento dos alunos. O Projeto recebeu a denominação de ProAces/DV. Depois, iniciáramos o ProAces/DA, e assim por

diante. Sempre acreditei que, pelo fato de estarmos numa Universidade, o projeto deveria atuar na área de ensino, pesquisa e extensão. Eu me desinteresso por projetos que não tenham pesquisa, porque nos tornamos administradores. E não era essa a ideia. Nós ensinávamos, treinávamos as pessoas, executávamos, fazíamos o projeto funcionar, pesquisávamos e trazíamos informações novas. Tenho certeza de que nós fomos os pioneiros de um projeto completo aqui no Brasil. Havia a Universidade Federal do Rio de Janeiro que desenvolvera um equipamento para deficiente visual e estava sendo bem divulgado. Mas era só um equipamento. Não existia o apoio completo. Ninguém fazia isso naquela época. Nós publicamos esse projeto em revistas qualificadas e o apresentamos em congressos nacionais e internacionais. Fomos convidados a participar da mesa especial do I Congresso de Acessibilidade, ocorrido na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – USP. Nesse evento, estavam presentes os professores da Unicamp e da USP. E recordo-me que eles mencionavam não estarem nem perto daquilo que fazíamos.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Foi notória excelência do Projeto apresentado pela PUC-Campinas. A Unicamp, presente na mesma mesa, tinha, naquela época, a obrigação de inovar com pesquisa e com aquele marketing de pioneirismo. E nós superamos! Essa mesa ficou na história!

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Nós publicamos um livro sobre esse assunto e a Universidade institucionalizou o projeto. Ao fazê-lo, a pesquisa foi deixada de fora e foi aí que o projeto se perdeu. Ao me perguntar sobre as dificuldades que tivemos, respondo-lhe que foi em trabalhar de maneira multidisciplinar. Toda equipe multidisciplinar tem dificuldades, porque cada membro do grupo representa uma área e quer que sua área prevaleça. Destaco a parte positiva do projeto: a PUC-Campinas foi pioneira nessa área no Brasil. As soluções apresentadas nos projetos de acessibilidade de outras Instituições têm hoje o mesmo

formato daquele que fizemos. A diferença é que uns projetos ficam subordinados à biblioteca da Instituição, outros a demais setores. Mas a forma de trabalhar e a organização surgiram de ideias que tivemos durante as nossas reuniões. Não copiamos de ninguém, nem dos Estados Unidos.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Esse projeto trouxe um caráter de inclusão para a Universidade e uma vertente inclusiva que é inovadora até hoje. Eu acompanho alunos em outras universidades que precisam de tradução e de orientação que a faculdade ou a universidade não promovem. Nós temos um caráter inclusivo. A pessoa com deficiência, que vem para a PUC-Campinas, sabe que encontrará um acolhimento diferenciado.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Trabalhávamos muito e não recebíamos pela hora excedente. O jornal Correio Popular pretendia emitir um jornal em escrita Braille e nos procurou, à época, pois tínhamos um equipamento que não existia igual na região. Declinamos do convite e justificamos que dávamos conta somente da produção interna. Para a publicação de um jornal desse porte precisaria, certamente, de um equipamento maior. Além do mais, éramos todos voluntários. Não poderíamos colocar uma equipe para ficar de madrugada recebendo pauta de jornal para imprimir em escrita Braille. Não podíamos assumir uma responsabilidade dessas e não tínhamos como atendê-los. E esse equipamento não era tão caro que essa empresa não pudesse adquiri-lo.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Lembro-me, ainda, de uma discussão sobre quantos ProAces nós faríamos e em que local o deixaríamos. Seria na Faculdade de Psicologia ou no CIAD ou no prédio da Informática, na Central, no SBI, não conseguíamos chegar a uma conclusão!

**José Meciano Filho (Nino)** – Destaco a importância do olhar diferenciado. Essa época foi um marco. Antes de 1990, chegamos a ter um aluno formado pela Faculdade de

Fisioterapia, que era deficiente visual, um aluno na Faculdade de Educação Física com visão subnormal e uma cadeirante na Faculdade de Psicologia. Destaco o olhar diferenciado que surgiu com o Professor José Oscar e com os demais elementos do grupo. E a Profa. Carmem que teve essa visão de atender a aluna na Faculdade de Psicologia.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Destaco o esforço dos professores para atender a aluna deficiente visual, no início do curso de Psicologia. Eles começaram a criar material didático. O Prof. Almir Linhares Faria, docente da disciplina Psicologia Geral, precisou se adequar para explicar profundidade no papel, pois a aluna queria entender esse conceito.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Essa foi uma fase muito difícil, pois nem todos os professores aceitavam a situação. Havia um docente que mencionara não ser possível o aluno aprender sua matéria e que ele não poderia se formar.

**José Meciano Filho (Nino)** - Os estudos na disciplina Psicologia do Desenvolvimento eram baseados em observações e relatórios semestrais. Naquele momento, o estudo focalizava as gestantes. A professora responsável pela disciplina ficou apavorada, pois não sabia como seria o resultado. Na reunião seguinte, a docente informou que o relatório da aluna deficiente visual foi o mais bem elaborado de toda a sala. E ela obteve a primeira colocação no Provão (???) de Psicologia do Estado de São Paulo.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – A mesma docente utilizava cenas de novelas para ensinar observação. Ela passou um trecho de uma novela, gravado em VHS. Nesse trecho não havia falas, era uma cena de perseguição de carros, com música e efeitos sonoros, com aceleração e brechadas. Os alunos deveriam assistir e relatar. A aluna deficiente visual fez o melhor relato e os colegas a aplaudiram quando acabou a atividade. Ela explicou que as pessoas que enxergam nem sempre ouvem os sons que, nesse caso, também faziam parte da cena.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Essa situação também se estende a outros cursos. Em Medicina, com relação à radiologia, um professor mencionou que o aluno não poderia ler uma radiografia. No curso de Nutrição, o professor salientou que o aluno não poderia observar se uma comida estaria boa ou não. Nessa época, eu assessorava o Prof. Aquino e precisava resolver essas questões. O curso de Medicina passou por uma época difícil. Precisou de um acórdão do Conselho (Universitário? de Medicina???) sobre um aluno cego de uma instituição de Santos. E constava desse acórdão que o próprio curso deveria solucionar esse tipo de problema. Foi muito trabalhoso.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Apesar de eu não ter vivenciado esse momento inicial do projeto, o mais interessante nesse histórico é o conceito de inclusão, que é o mesmo até hoje. Percebe-se que houve um envolvimento de várias pessoas, docentes ou não. Os professores, alunos e seus pais construíram um projeto e uma maneira de organizar as ações da Universidade com o conceito de inclusão. Não é porque o aluno tem uma deficiência, que vai ser tratado diferentemente. O aluno vai fazer a mesma coisa que os demais, só que de forma diferenciada. O grupo desenvolveu a infraestrutura, que não havia antes, os recursos e as máquinas. E trabalhou a postura dos docentes, pois não eram todos que queriam ou sabiam como participar. Foi importante a postura de como lidar com o desconhecido.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Essa era a postura da maioria, somente a minoria demonstrava certa resistência. E não era por falta de informação. Depois de receber as explicações, a pessoa acabava aceitando.

**José Meciano Filho (Nino)** – Creio que era medo!

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Sim, medo de errar!

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – No que se refere à aluna deficiente visual do curso de Psicologia,



não ouvi mais falar dela. Ela superou as dificuldades iniciais e o pessoal também se adaptou.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Mas essa aluna é sensacional! Trabalhei com ela na Unicamp, num projeto em que ela está até hoje com a Professora Teresa Egler Mantoan, da Faculdade de Educação, e com a Professora Maria Cecília Calani Baranauskas, do Instituto de Computação da Unicamp. Ela é uma pessoa com grande interesse por tudo. O que não conhece ou não sabe, acredita que tem uma maneira própria de saber. Isso acaba quebrando as barreiras que enfrenta.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Seu brilhantismo é um destaque. Por isso eu creio que o sucesso desses nossos alunos tem muito a ver com a garra de cada um.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Lembro-me que coloquei essa aluna de Psicologia e outra de Direito no projeto de Estágio Obrigatório da disciplina no Instituto Eldorado de Pesquisa. Ao verificar o desempenho de ambas, no mês seguinte, fiquei surpreendida. Todos estavam deslumbrados com o potencial das duas.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – O professor pode ter a maior boa vontade, mas se o aluno não participar, não adianta. E isso faz uma diferença incrível!

**José Meciano Filho (Nino)** – O Prof. José Oscar tinha algum material, mas, na minha área, neurologia, não havia nada. Foi necessário construir os modelos. Começamos com os mais simples. Pegava o papel na impressora Braille e, com o cortador de massa de pastel, eu fazia os desenhos. Os alunos passavam o dedo sem a luva nesse modelo construído, porque com a luva eles não conseguiam ver. O tato sem a luva na peça anatômica permitiria o contato direto com o formol, o que desidrataria os dedos e prejudicaria o dia a dia. Foi esse o método utilizado, colando cordonê e fazendo o contorno dos objetos. Depois, evoluímos e passamos a construir os modelos em massa de

dentista. O modelo ficava na mesa do aluno deficiente visual e, quando era possível, esse aluno palpava as outras peças. O mais interessante é que eles acabavam explicando para os demais alunos. Esses alunos nunca quiseram fazer a prova de maneira diferente. A nossa prova é uma “gincana”. São colocados quatro ou cinco alfinetes no cérebro-modelo demarcando uma área. A pessoa vê onde estão esses alfinetes e responde a sua localização, o que é e a sua função. E eu tinha de construir a peça deles ao lado da peça do colega. Não podia reservar uma fileira da mesa. Há um despertador que toca a cada três minutos para que os alunos mudem de mesa para a identificação. E os alunos deficientes visuais também vão mudando. Foi muito interessante.

## 2. Quais as contribuições dessas experiências para o seu desenvolvimento profissional?

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Essas experiências contribuíram para a elaboração do meu mestrado e doutorado. Eu pesquiso e tenho publicado artigos nessa área. Pessoalmente, a contribuição é inegável. E acredito que eu tenha colaborado bastante com a Universidade. Relativamente ao ramo da palavra-chave Acessibilidade, a PUC-Campinas encabeça esse ranking no Brasil com publicações. As pessoas ainda veem esta Universidade como uma instituição que tem um trabalho bem feito e conhecido nessa área. Somos reconhecidos. E gosto muito do que faço. Nós da área da tecnologia somos muito criticados. Houve uma época na minha vida que eu tive uma crise de identidade. Não sabia o que faria com toda essa tecnologia. Até parece o poeta Fernando Reis, “milhões de vasos sem nenhuma flor”. Eu realmente queria sair da empresa em que trabalhava e fazer dessa tecnologia alguma coisa boa. E eu trabalhava com informática, desempregando pessoas. Eu estava fazendo o mal e queria fazer o bem com essa tecnologia. Por isso vim para a Universidade e me comprometi a usar a tecnologia para ajudar as pessoas, o Ensino, a

facilitar, enfim, a inclusão digital. Foi esse sempre meu objetivo e me faz sentir muito bem. Desenvolvemos um trabalho na tese de doutorado com o pessoal de mestrado, na Unicamp. Desenvolvemos um produto, o patenteamos e o colocamos gratuitamente na Internet. Se não fosse o aluno deficiente, da informática, eu não saberia, naquela época, o estava fazendo nessa área. Esse trabalho me faz sentir bem.

**Rita Maria Majaterra Khater** – A minha experiência profissional estava centrada na pessoa com deficiência, é uma história de 26 anos. E cada dia é uma experiência nova. As vivências, o acompanhamento que eu pude ter no ProAces, ensinaram-me muito. Sinto orgulho em participar desta Instituição em que a inclusão é realidade. Orgulho profissional em saber que temos um olhar diferenciado. E a trajetória para a inclusão é muito mais efetiva do que outros modelos. E a nossa experiência profissional cresce e nos faz sentir mais inclusivos. Creio que é esse olhar que se modifica a cada momento. Cada dia é uma aprendizagem nova. Cada dia, ao entrar no CIAD posso vivenciar, realizar algo novo. E o ProAces foi uma experiência inusitada e orgulho-me de poder ter participado. E o fato de participar de uma Instituição que promove esse serviço, também me orgulha muito.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Fazemos parte da história da inclusão no país.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Será que, nessa época em que acolhemos tantos deficientes, paralelamente, outras universidades, do mesmo porte da PUC-Campinas, já incluíam esse número de deficientes? Com esse mesmo resultado de sucesso? Embora eu não tenha dados, imagino que sim. Isso tudo nos acresce profissionalmente de uma maneira inexplicável.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Já que falamos da história da PUC-Campinas, menciono, também, o difícil trabalho de acessibilidade realizado durante o vestibular para pessoas com necessidades especiais

desenvolvido pela Profa. Mônica. Esta Universidade também é pioneira nessa área. Nenhuma outra instituição tinha o vestibular como o da PUC-Campinas. Buscávamos a pessoa com necessidades especiais de carro para ela poder fazer a prova, muito antes de saírem as leis. Lembro-me quando a Profa. Mônica pensou em usar uma tecnologia nova, considerada a melhor, o Braillon ou Braillete (não me lembro do nome correto), em que a folha de papel em Braille é substituída por uma folha de acetato feita numa impressora especial. O aluno colocava a mão naquele acetato, mas por estar nervoso para fazer o vestibular, começava a suar e a perder o tato. Foi necessário voltar a usar folha de papel, porque absorvia o suor. Era esse nível de trabalho que tínhamos, numa época em que ninguém discutia esse tema. Creio que era necessário dar esse depoimento e o devido destaque a esse trabalho desenvolvido.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Eu sempre atuei na área educacional. E na época em que atuei na clínica de psicologia, lidava com questões de aprendizagem. Profissionalmente, bem antes dessa fase de 1997, eu trabalhava com bebês portadores de deficiência, atendendo, no contexto clínico, bebês e crianças com Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, etc, e orientando suas famílias. Depois de 1997, voltei-me ao atendimento à deficiência essencialmente no ambiente educacional, e fui deixando a clínica. Desde 1997, trabalho num projeto de inclusão de crianças com Síndrome de Down e Autismo no ensino regular. A mudança, para mim, foi de contexto mesmo. Na perspectiva da clínica, o foco é a deficiência daquela determinada pessoa. Ao mudar o olhar para o contexto educacional, o foco se amplia, porque se refere ao sistema educacional como um todo. Trata-se do professor, da escola, do esclarecimento da comunidade, de pais e alunos. E esse trabalho é feito por nós, até hoje, com todos os avanços indiscutíveis que a inclusão tem. É uma luta que não acaba, pois ainda existem pessoas que perguntam se a Síndrome de Down é

contagiosa. Participei, em julho de 2009, de um encontro de formação sobre educação inclusiva, em Brasília-DF, e o que as pessoas dizem sobre inclusão é que passa a ser um projeto de vida. A mudança ultrapassa a área profissional, porque não se consegue mais olhar a vida da mesma maneira, pois se briga na igreja, no clube, se briga na rua...

**Rita Maria Majaterra Khater** – Passando esse conceito para a família, também!

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – A nossa postura passa para a família, para os filhos, para os amigos e torna-se uma referência. Eu mudei de área e fui percebendo, também, se a escola está bem, se não precisa ter clínica. A mudança é pessoal e não só profissional.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Creio que na área profissional, sem dúvida alguma, o ProAces ajudou muito. O trabalho realizado, e que ainda é desenvolvido, auxilia professores que, como eu, por exemplo, não têm formação específica para lidar com deficientes. E no começo foi extremamente difícil, porque na minha aula havia um aluno com deficiência motora e dois com deficiência auditiva. Eu escrevia no quadro e ia falando, tendo um aluno que não ouvia em sala. Quando eu me lembrava, eu me virava para ficar de frente para a sala. Um dos deficientes auditivos conseguia fazer leitura labial, com esse eu falava mais pausadamente, olhando para ele. O aluno com deficiência motora fazia questão de escrever, mas demorava a realizar essa tarefa. Com ele eu precisei mudar o material e a maneira de dar aula. Estou em contato com o pessoal do ProAces para eu conseguir aprender a lidar com a situação. Profissionalmente foi bom, porque aprendi a trabalhar com circunstâncias que nunca havia imaginado. E pessoalmente, é uma transformação, pois só quem lida com pessoas com deficiência sabe como é tocante, pois ainda há pessoas que têm preconceito. O professor percebe que, além do conteúdo programático, é necessário fazer um trabalho voltado para a inclusão. E a classe inteira se envolve, se disponibiliza a ajudar ou a sugerir

outras maneiras de apresentar aquele conteúdo ou tema.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – E o resultado positivo é saber que a classe se preocupou e tentou uma solução para aquele problema. E, com isso, aprenderam duas vezes, porque pensaram e sugeriram outra maneira de apresentar aquele conteúdo. Repartiram conhecimento.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – A área profissional e pessoal estão interligadas. Profissionalmente, aprendi a buscar tecnologias assistivas e a usar esses recursos para ver o que poderia ou não ser melhorado. Pessoalmente, é uma experiência gratificante, consegui realizar algo e envolver outras pessoas. Quando se percebe, todos estão unidos.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Percebe-se que há inclusão quando o aluno deficiente passa a ser um a mais no grupo, sem qualquer distinção.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Esse conceito de inclusão existe desde o início do ProAces e permanece até hoje. Não se faz nada especialmente para um ou para outro, todos fazem a mesma coisa. Isso é inclusão.

**José Meciano Filho (Nino)** – Houve, sim, um crescimento profissional quando tive de traduzir o conteúdo de minha disciplina para o deficiente visual. Era uma nova maneira de ensinar. Também sinto orgulho por trabalhar numa Instituição que apoia a implantação de um projeto de inclusão, antes mesmo do surgimento de uma legislação específica. A PUC-Campinas sempre esteve aberta aos nossos anseios, desde o vestibular. Tivemos uma aluna que frequentava, em uma instituição estadual, a Faculdade de Educação e a coordenadora desse curso pediu para que ela o abandonasse, porque ela não tinha condições de se formar. Esse fato demonstra que somos vanguarda e não se discute. Durante as minhas palestras menciono que a PUC-Campinas é referência na área e sinto orgulho por isso, pelo zelo que se tem e pela seriedade

do processo. Quando venci o desafio de encontrar meios para ensinar o deficiente, percebi que eu dominava a minha disciplina. Porque eu tinha outros meios de ensinar. E estou em débito com a Instituição, pois ainda não publiquei todo o material que elaborei.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Destaco, ainda, que os alunos com deficiência visual queriam alugar o material elaborado pelo Prof. Nino para estudar, devido à sua qualidade. E eles até explicavam o conteúdo para os colegas que enxergavam! E é aí que entra a inclusão e o ganho para todos. Sinto que os alunos com deficiência são um instrumento, pois proporcionam a melhora da escola e benefício aos demais. Recebi o depoimento de um professor de História, do 6º ano do Ensino Fundamental, que disse nunca ter notado a dificuldade que seus alunos tinham em relação à sua disciplina até que chegou uma aluna com Síndrome de Down. A partir daí, ele começou a prestar mais atenção para ver se essa aluna tinha entendido ou não a explicação. E as dúvidas que surgiam eram as mesmas dos colegas. E ele não percebia o grau de dificuldade dos demais, porque, na escola, a criança aprende a não perguntar mais do que uma vez. Ocorre que a criança faz a pergunta e o professor responde. Se ela ainda não conseguiu entender e se perguntar de novo, provavelmente levará uma bronca, porque não deveria estar prestando atenção no momento da explicação. E ela para de perguntar. No caso da aluna com Síndrome de Down, enquanto ela não entender, fica olhando para o professor. Ela não vai disfarçar. Se ela não entendeu você vai ter de explicar de novo. E essa situação auxilia os demais.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Creio que o verdadeiro sentido do ensino inclusivo é esse, que o professor entenda a diversidade da sala de aula. A Profa. Geraldina Witter, docente do os professores. Ela dizia que "não é o aluno que tem dificuldade de aprender é você que tem dificuldade de ensinar". Se o professor tivesse esse olhar inclusivo e percebesse a diversidade

tem dificuldade de aprender é você que tem dificuldade de ensinar". Se o professor tivesse esse olhar inclusivo e percebesse a diversidade da sala de aula, entenderia, pois é o aluno que está sem comer, está deprimido e tem tantos problemas. O ProAces está focado na deficiência. Mas o professor tem de aproveitar desse Projeto e fazer que esta seja uma Universidade inclusiva de fato, percebendo a diferença de cada um na sala de aula. Esse é o professor ideal.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – É pela inclusão que você se torna melhor professor, tornando a escola melhor.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Creio ser esse um ensaio para ser melhor professor para todos.

### 3. Qual o alcance desse projeto?

**José Meciano Filho (Nino)** – O alcance transcende a escola, propiciando atender à expectativa de uma família. Costumo dizer que somos felizes, pois não temos os mesmos problemas de pais cujo filho é deficiente. A grande preocupação desses pais é saber quem, após a sua morte, vai cuidar de seu filho. Creio que esse alcance de propiciar um sonho é uma realização e uma independência. Realizei uma pesquisa para avaliar qual a percepção dos alunos, na sala de aula, com e sem a presença de um deficiente, no caso do meu projeto, um deficiente visual. Os alunos diziam que se o aluno deficiente era capaz, eles também seriam capazes de executar determinadas tarefas, permitindo, desse modo, que todos crescessem do ponto de vista pessoal. Na disciplina, enquanto estou projetando o desenho, estou colocando a mão na cabeça do aluno, estou palpando e explicando onde se localizam os conceitos que eu estou apresentando. E os alunos prestam mais atenção e pedem para ver. Na sala em que não havia um deficiente visual, era comum o aluno que enxergava pedir para mostrar na sua cabeça onde se localizava determinado

conceito. Nesse levantamento, todos ganharam no sentido pessoal. E esse é o alcance.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Os professores também aprenderam a ser mais tolerantes.

**José Meciano Filho (Nino)** – E os alunos também, pois tiveram paciência de esperar eu explicar, todos cresceram. Essa pergunta foi importante, pois eu precisava falar sobre esse ganho.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Esse projeto saiu dos muros da Instituição e teve alcance social, porque um aluno comenta com os seus colegas e há, atualmente, uma rede de comunicação enorme. Eu sei por ter visto e ter participado. Exemplifico com a participação em um congresso de pessoas com necessidades especiais, e apresentar um projeto, fazer uma palestra, não é fácil, por que eles criticam, sem qualquer pudor, quem estiver fazendo algo inadequado. Às vezes, um pequeno detalhe é o suficiente para eles focalizarem a crítica. E participei de vários desses congressos. Creio que a PUC-Campinas é reconhecida nacionalmente pelo projeto que tem. Entre os deficientes há comentários de que a PUC-Campinas é uma boa alternativa para quem tem necessidades especiais e quer cursar uma Universidade séria. E esse alcance social é muito bom. Com relação à área educacional, o sucesso surgiu a partir do momento em que vários profissionais competentes, já citados anteriormente, se propuseram a desenvolver um bom trabalho. Creio que se um aluno com necessidade especial entrar na PUC-Campinas, ele vai aprender, pois esta Universidade está preparada para atendê-lo corretamente. E na pesquisa, tivemos um alcance internacional por meio de artigos publicados no Exterior, como a Espanha, que é referência em inclusão. O Projeto de Acessibilidade ficou maior do que esperávamos, quando o iniciamos para resolver um problema imediato.

**Rita Maria Majaterra Khater** – O alcance desse projeto é o crescimento pessoal dos alunos que têm a oportunidade dessa convivência

inclusiva, formatada pelo ProAces. O aluno que convive com um aluno deficiente na sala de aula tem um ganho que os demais profissionais não têm. Trabalho com inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e em algumas empresas, as pessoas não têm qualquer vivência com o deficiente. Se elas tivessem passado por uma sala de aula da PUC-Campinas, certamente teriam outro olhar, o que facilitaria para a empresa e para o funcionário que está entrando. O aluno que não tem uma deficiência aparente na nossa sala de aula, tem um ganho e a sociedade que o acolhe, a comunidade que vai se envolver profissionalmente, também tem esse ganho. Ganha a pessoa com deficiência, a pessoa que convive, ganha a Universidade. Abrange as diversas camadas facilitadoras de um modelo de sociedade inclusiva. A PUC-Campinas tem uma expressiva contribuição para a sociedade, pois seus alunos formam, de certa maneira, algumas empresas, algumas clínicas, algumas escolas. Esse conhecimento toma uma proporção incomensurável. O aluno que teve essa vivência nesta Universidade, expande a mentalidade inclusiva, proporcionando o seu transbordamento para a sociedade. A filosofia do ProAces já faz parte de um modelo social que mudou e vem mudando de certa maneira a representação social da deficiência. Essa é a grande contribuição.

**José Meciano Filho (Nino)** – O aluno com essa experiência tem muito mais recursos em uma empresa. Compartilhar a sala com um portador de necessidades especiais é um felizardo, pois participa de uma modificação no grupo.

**Rita Maria Majaterra Khater** – A Universidade, por meio do ProAces, viabiliza essa convivência, permitindo, acolhendo, resolvendo a situação. Esse enfoque do ProAces viabiliza uma convivência cidadã, de transformação para o aluno não deficiente.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Eu também observei esse ambiente inclusivo nas três turmas em que trabalhei. Percebe-se, quando os alunos chegam, que existe uma diversidade

muito grande. Todos vêm com conceitos já pré-definidos. Durante a convivência com esses alunos deficientes, percebe-se que há, com a grande maioria, uma revisão de conceitos. Havia o caso de um aluno portador de deficiência motora. Os demais alunos comentavam que ele era um dos melhores da classe. E brincavam com aqueles que não iam bem, que não se esforçavam, ou não tinham interesse, perguntando quem realmente era o deficiente. Percebia-se que os demais alunos identificavam que, realmente, cada um tem as suas deficiências. O ambiente inclusivo faz com que os alunos percebam que a deficiência visual, a auditiva e a motora são rotuladas e que todos temos os nossos limites. E essa reflexão é proporcionada pela convivência na sala de aula, que não tem nada a ver com a disciplina, mas que faz parte da formação da pessoa. O aluno que teve a chance de se formar numa turma dessa, torna-se um profissional diferenciado e vai para o mercado de trabalho, para o convívio social com vários conceitos redefinidos.

**José Meciano Filho (Nino)** – Essa socialização é verificada na formatura da classe. É interessante quando a plateia vê esses alunos deficientes.

#### **4. Quais as recomendações mais atuais para o atendimento das pessoas com deficiência?**

**Carmem Sílvia Cerri Ventura** – As recomendações são várias, porque é um processo de amadurecimento, mas pode-se iniciar com a ampliação das discussões junto aos professores nos planejamentos. Participei de um encontro de formação para Educação Inclusiva. A questão ficou muito mais focalizada no acesso a documentos, como a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU. Há, ainda, muito a conhecer em termos do que existe oficialmente no Brasil. Exemplificando, a diretora da Secretaria de Educação Especial do MEC é cega e o seu marido trabalha no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Tele-

comunicações – CPqD. Ela vem para Campinas a cada 15 dias. Seria preciso trazê-la para proferir uma palestra na PUC-Campinas, a fim de fazer contato com os professores. Creio ser necessário ampliar o diálogo, pois as pessoas têm de discutir a partir de experiências concretas que os professores vivenciam. O discurso de que o professor não está mais preparado não pode mais ser aceito, ele tem de se preparar. A Universidade tem o compromisso de buscar assessorias para preparar o seu corpo docente. Os professores de alunos surdos têm de ter o curso de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Os cursos de Licenciatura precisam ter essas atividades em seus currículos, assim como os professores também precisam tê-las. E os colegas desses alunos têm de ter esse acesso. A acessibilidade garante a questão pedagógica e, até um certo ponto, a questão social e ter essa ampliação significa falar duas línguas, o português e LIBRAS. Claro que a presença do intérprete é fundamental e indiscutível. Certo está que várias ações devem ser feitas, como a divulgação do documento da Convenção promulgada pela ONU, que vai adquirindo força de lei, uma vez que o Brasil também é signatário. Além da divulgação das experiências dos professores que têm alunos com deficiências na sua sala de aula. Há necessidade de a Universidade proporcionar mais fóruns para se debater esse assunto, há necessidade de se resignificar o conceito de deficiência, pois, para muitos, ainda está associada a uma doença com a qual a pessoa vive o resto da sua vida e que não muda. E se não houver oportunidades para ampliar o debate não poderá haver mudança de paradigma. A Universidade tem de oferecer ao professor essa oportunidade.

**Sílvia Cristina de Matos Soares** – A PUC-Campinas é uma Universidade que tem recursos na infraestrutura e no pessoal para fazer esse tipo de divulgação. Trabalhei na Secretaria da Educação Especial, em 2007, em que há um projeto do governo federal, com a duração de 4 anos, de aperfeiçoamento para os professores da rede pública. Coordenei a área de Ensino a

Distância desse curso e conseguimos atingir cerca de 1400 professores espalhados pelo Brasil. O foco desse curso é justamente trabalhar as 4 deficiências. E o resultado do curso é ótimo, apesar de várias dificuldades enfrentadas nas cidades da Região Norte do país, que ficavam, às vezes, sem acesso à internet por cerca de um mês. Para essas cidades, o material era enviado pelo correio. Destaco o interesse dos professores a partir do momento em que sentiram a necessidade de trabalhar com alunos deficientes em sala de aula. Esse interesse vai sendo passado para outros professores dentro da própria escola. O material para esse curso foi preparado em DVD e em livros e foi enviado aos professores. Recebo, até hoje, correspondência eletrônica desses professores espalhados pelo Brasil, agradecendo a oportunidade que tiveram de participar do curso. Há nas Regiões Sul e Sudeste um número maior de universidades e mais recurso financeiro, proporcionando ao professor esse aperfeiçoamento. Mas nas regiões mais distantes, não há essa mesma oportunidade para capacitação. A PUC-Campinas tem uma estrutura sensacional com a TV PUC-Campinas, com os recursos para o Ensino a Distância, e Ensino Presencial para usar nessas capacitações. Esta Universidade tem muito potencial para desenvolver esse tipo de trabalho.

**José Meciano Filho (Nino)** – Creio que a tendência é aumentar o número de alunos com necessidades especiais dentro das classes. Os professores devem se preparar, se atualizar tanto na área legal quanto na área operacional do dia a dia.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – A legislação nos ajuda a romper certos tipos de barreiras. Mas as atitudes devem ser modificadas na convivência com o deficiente. O conhecimento da legislação, dos tratados nacionais e internacionais que existem a esse respeito é essencial. Existem barreiras visíveis e invisíveis, no dia a dia, em que o deficiente pode ser excluído com um simples olhar. Por isso o trabalho e o conhecimento têm de ser amplos e muito divulgados, desde a questão legal até a pedagógica.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Meu projeto de pesquisa refere-se às tecnologias avançadas para a inclusão. Dentro dos próximos dez anos, o panorama já estará totalmente diferente, pois as tecnologias serão muito potentes para auxiliar as pessoas com necessidades especiais. E essas pessoas deficientes estão cursando o Ensino Superior e pesquisando a esse respeito, para o próprio benefício, e não mais aguardando que alguém faça a pesquisa por elas. Existem tecnologias que poderiam ser aplicadas para apoiar pessoas com necessidades especiais e não são aplicadas justamente porque ninguém nunca pensou nisso. Exemplifico com a invenção do torpedo do telefone celular. Essa é a solução para quem é deficiente auditivo, pois consegue se comunicar por esse meio. A PUC-Campinas poderia desenvolver alguns cursos com uma disciplina da área ou com um conteúdo direcionado para a inclusão e necessidades especiais. O curso de Análise de Sistemas da PUC-Campinas foi um dos primeiros a colocar um conteúdo de inclusão e de tecnologia assistiva no seu programa. Creio que o analista de sistemas tem de saber que existe usuário que é cego e deve desenvolver sistemas pensando nesse usuário.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Esse conteúdo deveria integrar a matriz curricular de todos os cursos da Universidade.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Um aluno que cursa a Faculdade de Educação precisa concluir seu curso sabendo como deve ensinar para pessoas com necessidades especiais, porque ele é um profissional do ensino. Mas na Faculdade de Engenharia Civil não se fala de acessibilidade. Como um engenheiro civil pode construir uma rampa se não teve o devido preparo para resolver esse problema dos deficientes, por exemplo. Esse profissional é ignorante nesse assunto, por isso a necessidade de um conteúdo de inclusão em todas as disciplinas. O engenheiro deve projetar suas obras com um design universal já pensando na inclusão dos deficientes, em todos os detalhes.

Dessa forma, cada profissional, dentro de sua área, já planejará e desenvolverá seu trabalho pensando nessa pessoa com deficiência. Nos cursos de Análise de Sistema já há a disciplina Interação Humano-Computador que trata desse segmento. Eu leciono essa disciplina e depois de conversar com o diretor, ele disse que seria interessante e que esse módulo deveria ser inserido. Na realidade, esse módulo trata de interfaces de computador.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Destaco que, além do curso de Análise de Sistemas, há também no curso sequencial uma disciplina, a qual eu leciono, que trabalha a inclusão, a acessibilidade .

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Atualmente, em todos os trabalhos de conclusão de curso dos alunos do curso de Análise de Sistemas há uma preocupação de se colocar algum detalhe sobre acessibilidade. Muitos dos trabalhos referem-se à tecnologia para acessibilidade, o que antes não existia. Creio que o curso deveria ser repensado. Exemplifico, ainda, com o curso de Direito, pois existe uma disciplina que trata do direito da pessoa com necessidade especial. Deveria ser mais divulgada a maneira como eles transmitem esse assunto. Orientei uma dissertação de mestrado e essa aluna fez um levantamento de todos os cursos de Biblioteconomia no Brasil para ver o seu conteúdo e quem discutia esse assunto, porque um aluno não tem como acessar essa informação numa biblioteca. O resultado dessa dissertação propõe uma disciplina para elaborar essa tarefa. O bibliotecário recém-formado está trabalhando e quando aparece um deficiente visual em uma Biblioteca, o profissional entra em pânico, pois não sabe o que fazer. Falta essa orientação mais pontual.

**Rita Maria Majaterra Khater** – A PUC-Campinas realiza muitas atividades e não comunica seu desempenho para a sociedade. Recentemente, esta Universidade firmou um acordo de cooperação para o cumprimento da sua cota de inclusão. E por conhecer a grande

maioria dos acordos que existem nessa área, por participar do Ministério do Trabalho e do Emprego, e por participar de um núcleo de discriminação do trabalho e do emprego, afirmo que esse acordo firmado pela PUC-Campinas para a inclusão de pessoas com deficiência é, de fato, o mais bonito até o momento. A Universidade reverte o seu produto, o Ensino, para que a sociedade possa trabalhar com essa representação social da deficiência. Esse acordo propõe Práticas de Formação, Cursos de Extensão. Eu ministro um curso gratuito para profissionais de Relações Humanas e a PUC-Campinas nada cobra dos participantes. A Pró-Reitoria de Graduação fará, nos próximos quatro anos, uma revisão em seus projetos e colocará a pessoa com deficiência em disciplinas que perpassem por todos os cursos. A Universidade está fazendo, de forma efetiva, uma trajetória para alterar o preconceito da deficiência, propiciando uma mudança nesse paradigma. Exemplifico com os meninos que trabalhavam no Campus II pela APAE de Campinas. Hoje eles são funcionários registrados da PUC-Campinas. Há muitas pessoas com deficiência cognitiva atuando em vários centros da Universidade. Existe na PUC-Campinas uma conferência nacional da pessoa com deficiência que apontou, no ano passado, a necessidade de se divulgar, um pouco mais, a eficiência da pessoa deficiente no mercado de trabalho. E a Universidade ofereceu a sua agência experimental, que criou uma peça publicitária, já disponibilizada para a sociedade. A PUC-Campinas está usando o seu produto, o Ensino, para alterar a representação social da deficiência de maneira efetiva, mas tímida. Não há divulgação e essa discrição, às vezes, causa aos professores alguma ansiedade.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Deveria haver, por exemplo, na Faculdade de Engenharia Civil, uma disciplina específica, ministrada por um engenheiro civil, que ensinasse pessoas com necessidades especiais a construir casas para pessoas com necessidades especiais. Assim como acontece na Faculdade de Análise de Sistemas.



**Rita Maria Majaterra Khater** – Você se refere a uma disciplina específica?

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Disciplina específica e estabelecida pelo MEC.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Lembre-se que, ao se colocar uma disciplina específica, ela deixa de ser inclusiva.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Depende da disciplina.

**José Meciano Filho (Nino)** – A disciplina proporciona a formação técnica.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – É para o aluno pensar a partir dessa formação.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Exemplifico com LIBRAS, pois um fato é pensar na deficiência que temos, outro fato é pensar no surdo. Essa é uma deficiência que tem a necessidade de um recurso significativamente diferente do usual. Creio que, ao se ensinar LIBRAS, não se exclui, se trabalha concretamente com um recurso significativamente diferente do usual.

**Rita Maria Majaterra Khater** – O docente da Faculdade de Arquitetura não precisa de uma disciplina para resolver as dificuldades das barreiras arquitetônicas, esse docente tem, sim, de ensinar de maneira que o arquiteto formado por aquela faculdade pense de forma inclusiva.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Exatamente, mas na disciplina dele.

**José Meciano Filho (Nino)** – Todas as disciplinas deveriam transitar nessa especificidade.

**Rita Maria Majaterra Khater** – O docente da Faculdade de Enfermagem não precisa de uma disciplina específica para saber como atender um surdo, um cego, um cadeirante. Ele tem de ensinar o enfermeiro a atender essas necessidades.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Por esse motivo mencionei não ser uma disciplina, mas

um conteúdo das disciplinas que trate desse assunto.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Certamente o conteúdo ficará mais inclusivo do que uma disciplina.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Lembro que o MEC não cita mais “Disciplina”, mas, sim, “Conteúdos”.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Excluir não significa falar sobre especificidades.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Faço parte do Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência, da Comissão de Pessoas com Deficiência, da Comissão do Ministério do Trabalho e do CIAD. Em determinado momento da minha trajetória profissional, deparei-me, na “Semana de Luta da Pessoa com Deficiência”, com uma frase que me ensinou muito e que diz: “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”. Eu pensava a deficiência sem consultar o deficiente sobre o assunto. O ProAces e a PUC-Campinas, viabilizando as faculdades para a pessoa com deficiência, estão caminhando para a formação de um modelo de professor de tecnologia assistiva que se formará, entrará na sala de aula e será um docente deficiente. E o acesso à Universidade está viabilizando o acesso dessas pessoas para a empregabilidade. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência nos ensina que a sociedade tem de ser acessível aos deficientes. Ela nos ensina que o tamanho da deficiência é proporcional à inadequação social. As barreiras, sejam elas arquitetônicas, do transporte ou do ensino, causam a deficiência, e o seu tamanho é proporcional à falta de acessibilidade. Essa é a parte principal da Convenção. O ProAces traz uma resposta para a falta de acessibilidade. Há um processo para diminuir a deficiência de nossos alunos por meio de maior acessibilidade ao ensino.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – O ProAces deu resultados, porque a solução para o problema do deficiente é dada por eles, os

professores auxiliam na execução da tarefa. O primeiro passo dado foi chamar os alunos, seus pais e familiares para que eles expusessem quais eram as suas necessidades e o ProAces executou aquilo que eles não conseguiam fazer, devido à sua condição de deficiente. Um engenheiro, ao desenvolver um elevador, deve pensar na hipótese de um deficiente ter condições de abrir facilmente a porta para poder usufruir desse elevador. O pensamento desse engenheiro deve incluir os deficientes nos seus projetos.

**Silvia Cristina de Matos Soares** – Destaco ser um caso real lá na Faculdade de Análise de Sistemas. Foi isso que aconteceu.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Há tempos foi feita uma rampa para facilitar o acesso de cadeirantes. Pedi ao engenheiro que tentasse subir nessa rampa sentado em uma cadeira de rodas. Ele sentiu a dificuldade.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Esses são conhecimentos específicos.

**José Oscar Fontanini de Carvalho** – Exatamente.

**Carmem Silvia Cerri Ventura** – Um detalhe é o raciocínio sobre a acessibilidade e outro é a técnica. É específico e não faz ser diferente.

**Rita Maria Majaterra Khater** – Exemplifico com a existência de uma placa, na saída do Campus II, orientando que se transite pela calçada, mas não há qualquer calçada em condições ideais para se caminhar naquele local. Às vezes se faz o que é lógico e não o que é real.

**José Meciano Filho (Nino)** – Quando recebemos, lá no Campus II, o pessoal com deficiência para trabalhar na limpeza, verificamos que o número de faltas e atestados médicos do pessoal não portador de necessidades especiais reduziu drasticamente, resolvendo o problema da falta do pessoal. A presença dos deficientes forçou uma mudança radical de comportamento. Foi muito interessante!

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Série acadêmica é uma revista editada pela Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas.

Seu objetivo é ser um espaço para socialização das práticas pedagógicas que vêm sendo construídas pela comunidade universitária, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Desde seu lançamento, em 1994, aborda ampla variedade de temas: avaliação, currículo, estágio, monitoria, pesquisa, trabalho de conclusão de curso, entre outros.

Aberta à participação de docentes e gestores, se constitui também como espaço de troca de experiências didáticas inovadoras, que possam qualificar cada vez mais as atividades acadêmico-pedagógicas da Universidade.

A revista publica trabalhos nas seguintes categorias:

**Original:** contribuições destinadas à divulgação de práticas pedagógicas inovadoras e relatos de experiências tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para futuras pesquisas e para a prática pedagógica.

**Artigos de revisão:** síntese crítica de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances

metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos e contribuições para o desenvolvimento curricular e para a prática pedagógica.

**Relato de experiências:** relato dos resultados de pesquisas e de atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico, envolvendo ensino e gestão educacional, cujo objetivo é socializar resultados e subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na área.

**Transcrição de palestras:** apresentação de palestras ministradas na Universidade que trazem contribuições para a educação superior.

**Entrevistas:** entrevistas com professores que contribuíram significativamente para a educação, que fizeram ou fazem parte da história da PUC-Campinas.

**Textos didáticos:** contribuições dos docentes, que visam apoiar atividades pedagógicas em sala de aula.

## PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

**Apresentação do texto:** Enviar os textos para a Prograd, preparados em espaço duplo, formato A4, em um só lado da folha, fonte Arial 11. Artigos com máximo de 25 páginas para **artigo original, artigo de revisão e relatos de experiências**, 10 a 15 páginas para **Transcrição de palestras**, e até cinco páginas para

**entrevista.** Todas as páginas devem ser numeradas a partir da página de identificação.

**Página de título** deve conter: a) título completo; b) nome de todos os autores por extenso, indicando a filiação institucional de cada um; c) endereço completo para correspondência com os autores, incluindo o nome para contato, telefone, fax e e-mail;

**Texto:** os trabalhos deverão seguir a estrutura formal para trabalhos científicos apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. O autor responsabiliza-se pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações e gráficos), que devem permitir redução sem perda de definição, para tamanhos de uma ou duas colunas (7 a 15cm respectivamente).

**Agradecimentos:** podem ser registrados agradecimentos, em parágrafo não superior a três linhas, dirigidos a instituições ou indivíduos que prestaram efetiva colaboração para o trabalho.

**Anexos:** deverão ser incluídos apenas quando imprescindíveis à compreensão do texto. Caberá aos editores julgar a necessidade de sua publicação.

**Abreviaturas e siglas:** deverão ser utilizadas de forma padronizada, restringindo-se apenas àquelas usadas convencionalmente ou sancionadas pelo uso, acompanhadas do significado, por extenso, quando da primeira citação no texto. Não devem ser usadas no título.

**Referências de acordo com as normas da ABNT:** A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor.

**Encaminhamento dos originais:** Enviar uma via por e-mail para o endereço [serieacademica@puc-campinas.edu.br](mailto:serieacademica@puc-campinas.edu.br) e outra impressa para a Prograd, PUC-Campinas, Campus I, empregando editor de texto MS Word 6.0 ou superior. Os trabalhos enviados são apreciados pelo Conselho Editorial e por especialistas na área, quando for o caso. Endereço para correspondência:

Pró-Reitoria de Graduação, PUC-Campinas, Rodovia D. Pedro I, km 136 - Caixa Postal 317 - CEP 13020-904 - Jardim Santa Cândida - Campinas-SP.