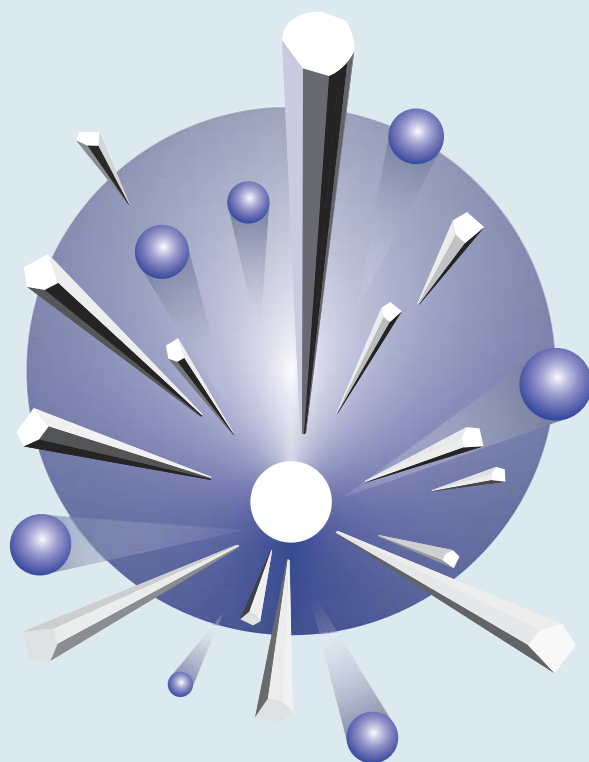


ISSN 1980-3095

Nº 27

# 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

#### **REITORA**

Profª. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

#### **VICE-REITOR**

Prof. Dr. Eduard Prancic

#### **PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

#### **PRÓ- REITORA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO PRÓ- REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Profª. Dra. Vera Engler Cury

#### **PRÓ- REITOR DE ADMINISTRAÇÃO**

Prof. Dr. Ricardo Pannain

#### **EDITOR**

Germano Rigacci Junior

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Camila Brasil Gonçalves Campos  
Cassia Gečiauskas Sofiato  
Eliana das Neves Areas  
Elisabete M. M. de Pádua  
Juleusa Maria Theodoro Turra  
Mariangela Cagnoni Ribeiro  
Rosangela M. G. Costa

**APOIO:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID/PUC-Campinas - CAPES -  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



# A SÉRIE ACADÊMICA

Série Acadêmica, PUC-Campinas, n. 27, p. 1-72, jan./dez. 2011

## FICHA CATALOGRÁFICA REVISTA Nº 27

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. 27, 2011

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

07 **A formação inicial nas licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas: inserção dos licenciandos na escola e contribuições para melhoria da Educação Básica do Estado de São Paulo**  
Profa. Dra. Ana Raquel Motta, Profa. Ms. Damaris Puga de Moraes e Profa. Dra. Maria Beatriz Ferreira Leite

23 **Programa de Apoio à Aprendizagem – PROAP**  
Profa. Ms. Damaris Puga de Moraes, Profa. Dra. Maria Beatriz Ferreira Leite, Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin Tarsitano, Profa. Dra. Ana Raquel Motta e Profa. Ms. Cláudia Suzana Ferigolo

31 **Perfil profissional dos egressos da Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-Campinas**  
Profa. Dra. Celene Fernandes Bernardes, Profa. Dra. Maria José Costa Sampaio Moura e Profa. Esp. Mariângela Cagnoni Ribeiro

39 **Explorando a cotovia e os sapos na Universidade. Relato de uma experiência no Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno - PAAA**  
Profa. Me. Ivenise Teresinha Gonzaga Santinon

45 **Repensando a prática da interdisciplinaridade como base para o ensino/aprendizagem em enfermagem: relato de experiência**  
Profa. Dra. Silvana Chorratt Cavalheri, Profa. Dra. Viviana Aparecida de Lima, Profa. Ms. Maria Aparecida Gamper, Profa. Dra. Aparecida Silvia Mellin, Profa. Ms. Monica Costa Ricarte, Profa. Ms. Raquel Leite V. G. dos Santos e Profa. Dra. Silvia Ricci Tonelli

### Texto didático

53 **A Revisão da Literatura como uma estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e a pesquisa**  
Profa. Dra. Elisabete M. M. de Pádua

### Baú de Preciosidades

67 Entrevista: **Experiência Educadora: Prof. Edgard Del Passo**

71 INSTRUÇÕES AOS AUTORES



## APRESENTAÇÃO

Comemoramos, neste ano de 2011, os 70 anos da PUC-Campinas, que, historicamente, preocupa-se em oferecer um ensino de excelência e com o compromisso com as demandas regionais.

É com satisfação que publicamos mais um número da Revista “Série Acadêmica”, que tem como principal objetivo apresentar as experiências produzidas com a comunidade Universitária.

Neste novo número, estamos apresentando os resultados iniciais de dois projetos voltados à Licenciatura: o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de dimensão externa e aprovada pela CAPES, e o Programa de Apoio à Aprendizagem – PROAP, de dimensão interna e voltado a todos os ingressantes dos cursos de Graduação da Universidade, ambos coordenados pela Coordenadoria Especial de Licenciaturas.

O PIBID integra ações dos Cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Letras, Matemática e Pedagogia, realizadas em parceria com escolas estaduais e municipais de ensino, organizadas e desenvolvidas interdisciplinarmente, visando contribuir para a formação dos alunos bolsistas e para a melhoria de qualidade das escolas públicas parceiras.

O PROAP, oferecido a todos os ingressantes a partir de 2010, tem por objetivo disponibilizar aos alunos dos diferentes cursos de graduação, complementação de conteúdos básicos nas áreas de Biologia, Português e Matemática, além de promover o aprimoramento da formação para a docência.

Ainda na perspectiva do fortalecimento da licenciatura, o artigo seguinte trata do perfil

profissional dos Egressos da Faculdade de Ciências Biológicas, baseado em levantamento realizado para subsidiar ações referentes ao aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso.

Na seção “Relato de Experiência”, contamos com o depoimento sobre a experiência vivenciada no Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, no desenvolvimento do Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA), já detalhado nos números anteriores dessa Revista, no sentido da revitalização e inovação das práticas pedagógicas dos docentes.

Na sequência, docentes da Faculdade de Enfermagem, que desenvolveram projeto de caráter interdisciplinar, apresentam reflexões sobre as experiências acumuladas nos anos de 2009 e 2010.

Na sequência, docente da Faculdade de Educação, reflete sobre tema pautado na acessibilidade e a Universidade.

A seção “Textos Didáticos” apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento da Revisão da Literatura, que visam contribuir para uma ampla contextualização teórica de um tema/problema a ser investigado.

Finalmente, temos a satisfação de contar, na seção “Baú de Preciosidades”, com a entrevista com o Prof. Edgard Del Passo, docente da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas, desde 1986, que nos conta sua trajetória na Universidade.

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



# A formação inicial nas licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas: inserção dos licenciandos na escola e contribuições para melhoria da educação básica do Estado de São Paulo<sup>1</sup>

Ana Raquel MOTTA<sup>2</sup>  
Damaris Puga DE MORAES<sup>3</sup>  
Maria Beatriz Ferreira LEITE<sup>4</sup>

*“A educação que se quer atingir é: democrática, crítica, libertadora, participativa, humanista, etc. O sujeito que pretendemos formar deve ser: crítico, criativo, indagador, autônomo, solidário, etc.” (TORRES, 2003, p.28).*

## 1. INTRODUÇÃO

O Projeto Institucional aprovado para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) PUC-Campinas integra os planos de trabalho de cinco áreas de formação em licenciatura: Biologia, Letras/Português, Matemática, Sociologia e Pedagogia, áreas essas apontadas como prioritárias pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cada área apresenta um plano de trabalho específico que reflete o balizamento presente no Projeto Institucional PIBID/PUC-Campinas, cujos propósitos são mais amplos.

Esse projeto é operacionalizado por uma comissão Institucional tendo à frente a Coordenação Especial de Licenciatura/PROGRAD PUC-Campinas. Essa comissão, constituída por representantes dos cursos das licenciaturas participantes, buscou estabelecer vínculos entre as diretrizes comuns ao Projeto Institucional/PUC-Campinas, as dos projetos específicos das licenciaturas envolvidas e as do PIBID, no sentido de construir ações conjuntas tanto na elaboração e acompanhamento, como na avaliação do projeto submetido à CAPES.

O plano de trabalho aprovado pela CAPES prevê a participação da PUC-Campinas no

<sup>1</sup> Elaborado a partir do texto do projeto aprovado no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, MEC/CAPES/DEB, 2010.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Unicamp, professora do curso de Letras da PUC-Campinas. Coordenadora da área de Letras - Português do PIBID/PUC-Campinas  
e-mail: ana.raquel@puc-campinas.edu.br.

<sup>3</sup> Mestre, bacharel e licenciada em Geografia pela UNESP, professora do curso de Geografia da PUC-Campinas. Coordenadora Institucional do PIBID/PUC-Campinas  
e-mail: damaris@puc-campinas.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora em Matemática Aplicada pela Unicamp, professora do curso de Matemática da PUC-Campinas. Coordenadora da área de Matemática do PIBID/PUC-Campinas  
e-mail: bialeite@puc-campinas.edu.br.

programa por vinte e quatro meses, a partir de agosto de 2010. Na sua realização está envolvida uma equipe de trabalho formada por: um coordenador Institucional, cinco coordenadores de área e onze professores supervisores que atuam como interlocutores nas escolas participantes e como co-formadores dos novos docentes. Cabe ressaltar que os supervisores são professores regulares das escolas que recebem o projeto.

As ações são realizadas em seis escolas de educação básica da cidade de Campinas, que aderiram ao projeto após reuniões nas Diretorias de Ensino (Leste e Oeste). Desse total, cinco pertencem à rede estadual e uma pertence à rede municipal de ensino. A escolha das escolas considerou as necessidades operacionais apontadas pelo grupo gestor, a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, também, a disposição em integrar um grupo de trabalho comprometido com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

O Projeto Institucional e os projetos de área se articulam com o projeto pedagógico e com as demandas das unidades escolares que se inserem de modo participativo, ou seja, ouvindo-se e considerando-se as argumentações de todos os envolvidos.

Desde a sua concepção, o projeto teve como desafio e diferencial promover a interdisciplinaridade. Esse tem sido o foco das articulações promovidas no âmbito dos subprojetos de áreas de Biologia, Letras, Matemática e Sociologia, que constituem as – aqui denominadas – áreas articuladas. Essas atividades vêm sendo realizadas de forma extracurricular, no contraturno do horário das aulas. A área de Pedagogia, devido às suas características particulares, tem tido uma atuação mais específica, marcada pela presença dos licenciandos junto ao docente titular de classes de alfabetização.

Conforme apontado no texto do projeto Institucional e dos subprojetos de área, a interdisciplinaridade presente nas ações propostas tem como objetivo central desafiar a fragmentação dos

conteúdos e da prática pedagógica, possibilitando uma visão ampla e articulada da realidade, reintegrando aspectos que ficaram isolados uns dos outros devido ao tratamento disciplinar acadêmico. A tentativa é superar a fragmentação existente entre as diversas áreas do conhecimento. Apesar de desafiadora, a prática interdisciplinar é entendida como uma das formas de proporcionar uma aproximação entre fenômenos naturais e sociais, que são, por natureza, interdisciplinares. É consenso no grupo de coordenadores que o modelo escolar baseado em disciplinas segmentadas, como se o conhecimento pudesse ser circunscrito em compartimentos, já não realiza a formação que se quer. Nesse sentido, buscou-se romper com a rígida compartimentalização disciplinar e desenvolver ações nas quais a prática interdisciplinar pudesse ser introduzida.

As ações levadas a efeito nas escolas foram pensadas a partir de um diagnóstico inicial das necessidades e desafios presentes em cada uma. Esse diagnóstico inicial levou a caminhos diferenciados na busca por atender a algumas demandas específicas, no entanto, não se perderam de vista os propósitos voltados ao cumprimento de conteúdos escolares.

As ações buscaram construir indivíduos (tanto da parte dos bolsistas universitários, como dos alunos das escolas) cada vez mais autônomos e participativos. Para isso foi necessária uma renovação profunda no campo pedagógico, adotando-se estratégias participativas, com intervenção dos professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, estes últimos orientados pelos coordenadores de área.

Para tanto, os componentes do grupo PIBID/PUC-Campinas enfrentaram o desafio de um trabalho conjunto de planejamento, avaliação e adoção de enfoques curriculares integrados. Isso foi possível por meio de reuniões constantes envolvendo: o coordenador Institucional, coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

O início do processo foi marcado pelas reflexões sobre a interdisciplinaridade. Algumas ocasiões foram marcadas por estranhamentos próprios da falta de experiências interdisciplinares





nas áreas e nos conteúdos. Esses fatos foram sendo superados, gradativamente, à medida que o projeto foi sendo incorporado e vivenciado por todos os bolsistas. Evidenciou-se que a prática interdisciplinar constituía-se, de fato, como o grande desafio do projeto Institucional e que seria necessário um grande trabalho para vencer os obstáculos. Vivemos hoje um momento no qual a integração dos grupos se faz mais naturalmente, com uma troca salutar de ideias e de discussões de propostas entre as diferentes áreas. Podemos dizer que, ainda que iniciais, temos como resultados a formação de uma equipe coesa, que atua com responsabilidade em relação à formação tanto dos universitários atuantes, como dos alunos das escolas de educação básica. As atividades realizadas no âmbito das escolas são fruto de discussões e aprimoramentos realizados de modo conjunto, demonstrando o compromisso coletivo com a causa da formação docente e da educação em geral.

## 2. BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

O Edital 018/2010/Capes ofereceu uma valiosa oportunidade para uma gama maior de Instituições de Ensino Superior, uma vez que, pela primeira vez, universidades municipais, comunitárias, filantrópicas e confessionais poderiam participar do PIBID, reconhecido pela comunidade acadêmica e pelas escolas de educação básica como um dos programas de maior impacto no processo de ensino-aprendizagem e na valorização da prática docente.

Tomado em seu conjunto, o plano de trabalho a ser executado reflete a preocupação Institucional com a formação do professor que seja compatível com as exigências que recaem sobre a escola de formação básica visando compreendê-la e propondo transformações efetivas, frutos de ações integradas e complementares. Esse plano parte da concepção de que a formação inicial do professor ocorre no meio acadêmico, mas se concretiza quando o licenciando inicia sua experiência pessoal com o ensino.

Considerando as exigências do Edital, que institui as normas para a elaboração de propostas

de projetos institucionais vinculados ao PIBID e o percurso já construído pelos cursos de licenciatura da PUC-Campinas, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) designou uma comissão Institucional, tendo à frente a Coordenadoria Especial de Licenciatura (CELL). Essa comissão, constituída por representantes dos cursos de licenciatura, buscou estabelecer vínculos entre as diretrizes comuns ao Projeto Institucional/PUC-Campinas, as especificidades dos projetos pedagógicos das licenciaturas envolvidas e as diretrizes do PIBID, no sentido de construir ações conjuntas, tanto na elaboração e acompanhamento, como na avaliação do projeto submetido à CAPES. Estas constituem as bases legais para o desenvolvimento do projeto, assim como os convênios firmados com as Secretarias de Educação: Estadual e Municipal.

O PIBID/PUC-Campinas tem como propósito proporcionar a formação docente em estreita articulação com as unidades escolares, portanto, no local em que se realiza o trabalho pedagógico, com destaque ao papel das unidades escolares como partícipes atuantes dessa formação e o professor da escola como co-formador de novos docentes.

A operacionalização do programa oferece aos licenciandos da PUC-Campinas a oportunidade de interagirem em escolas de educação básica, abrindo um leque mais diversificado de aprendizagem buscando qualificar a formação docente e contribuir para a elevação da qualidade da escola pública.

A teoria que embasa o plano de trabalho operacionalizado tem como ponto de partida as ideias defendidas por Torres (2003). No âmbito da formação docente, Torres (2003) defende que:

[...] assegurar a compreensão e o aprendizado pressupõe renunciar a uma exaustividade impossível de ser alcançada, ensinar aos alunos a discriminar e organizar a informação, enfatizar – na própria formação docente – o domínio de critérios para conseguir selecionar, dentro do conjunto de possibilidades, o que é pertinente e o que é prioritário (TORRES, 2003, p. 35).

No âmbito dos conteúdos a serem ministrados, Torres (2003) pondera que é preciso:

...compreender e aceitar que aquilo que está escrito pode ser interpretado, modificado e usado de formas muito diferentes, de acordo com cada realidade e cada contexto, e que a "diversidade" deve e pode se dar no processo concreto de ensino-aprendizagem, no trabalho oral com os conteúdos, na interação entre professores e alunos, etc. (TORRES, 2003, p.42).

Essas concepções teóricas norteiam as ações do coletivo do grupo de trabalho do PIBID da PUC-Campinas e terão como lugar de realização algumas das escolas de educação básica da cidade de Campinas que aderiram ao projeto e se uniram no intuito de interagir nessa empreitada.

Apesar da preocupação em manter a aderência entre o proposto no projeto Institucional e o proposto nos subprojetos, foi combinada certa flexibilidade visando respeitar as contribuições advindas das escolas parceiras e também a especificidade da área e dos docentes coordenadores.

### 3. OBJETIVOS

Os propósitos do PIBID vêm ao encontro das diretrizes da política de licenciatura, considerando-se que a Licenciatura da PUC-Campinas oferece uma formação de qualidade, de modo a contribuir para a melhoria da educação básica, valorização da docência na reflexão sobre ser professor na sociedade contemporânea e promoção do interesse e da motivação pela docência no aluno de licenciatura.

Esses objetivos institucionais são aderentes e manifestam-se nos objetivos do PIBID (BRASIL, 2010), dentre eles:

- incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

Série Acadêmica, PUC-Campinas, n.27, p. 7-22, jan./dez. 2011

- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB), ENEM, entre outras;
- incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores.

### 4. ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO

Na fase de elaboração do texto do projeto (abril e maio de 2010) aconteceram reuniões entre os representantes institucionais, os dirigentes das Diretorias de Ensino de Campinas e os gestores das escolas, a fim de promover a escolha das escolas públicas que, pelo seu perfil e disposição, deveriam participar. A Diretoria de Ensino Campinas/Oeste promoveu uma reunião com os diretores das escolas para que a proposta fosse diretamente apresentada. Essa ação proporcionou um envolvimento inicial dos diretores, que preencheram um formulário de intenções apontando algumas características e especificidades de cada escola. Após analisar as necessidades apontadas e outros fatores como IDEB, IDESP e

resultados do ENEM, procedeu-se a escolha das escolas.

Várias escolas de educação básica da cidade se dispuseram a interagir nessa empreitada. Foram selecionadas seis, sendo cinco

pertencentes à rede estadual e uma da rede municipal de ensino. São escolas periféricas, bem distantes do centro.

O Quadro I apresenta as escolas que participam do Programa.

**Quadro I** - Escolas participantes PIBID/PUC-Campinas

ESCOLA	ANO TRABALHADO
<p><b>Nome:</b> E.E. Major Adolpho Rossin <b>Endereço:</b> Rua Gertrudes M. Rossi, 178 – Jd. Bom Retiro – Campinas, SP.</p>	<b>6º e 7º do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Nome:</b> E.E. Glória Aparecida Rosa Viana <b>Endereço:</b> Rua 42 s/nº – Cidade Satélite Íris – Campinas, SP.</p>	<b>1º, 2º e 3º do Ensino Médio</b>
<p><b>Nome:</b> E.E. Miguel Vicente Cury <b>Endereço:</b> Rua São Cirilo, 354 – Vila Pe. Anchieta – Nova Aparecida – Campinas, SP.</p>	<b>9º do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio</b>
<p><b>Nome:</b> E.E. Profa. Dora Maria M. C. Kanson <b>Endereço:</b> Avenida Prof. Emílio Coelho, s/nº – Village – Campinas, SP.</p>	<b>6º e 7º do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Nome:</b> E.E. Campo Grande II <b>Endereço:</b> Avenida John Boyd Dunlop, s/nº – Campo Grande – Campinas, SP.</p>	<b>1º do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Nome:</b> E.M.E.F. Edson Luis Chaves <b>Endereço:</b> Rua Ademar Manarini, 60 – Jd. Sta. Rosa – Campinas, SP.</p>	<b>1º, 2º, 3º e 4º do Ensino Fundamental</b>

Logo após a escolha das escolas participantes, foram realizadas ações no sentido de divulgar o edital, identificar demandas das escolas e colher sugestões para a elaboração dos subprojetos das áreas. Foi encaminhado um convite às escolas juntamente com um questionário que buscava identificar as suas principais demandas com relação às diferentes áreas de conhecimento envolvidas nos subprojetos. Os questionários respondidos foram encaminhados aos coordenadores das áreas e serviram como subsídios à proposição das atividades em cada um dos subprojetos.

As ações acima especificadas demandaram boa parte do tempo destinado à elaboração do

projeto Institucional e subprojetos e foram muito importantes para garantir a sua pertinência, coerência e consistência. Esse processo permitiu também um comprometimento inicial das escolas com a futura execução da proposta.

Após a aprovação do projeto pela CAPES, as escolas foram novamente contatadas com a finalidade de promover a seleção dos bolsistas supervisores (conforme critérios contidos no Edital PIBID/CAPES) e de apresentar e de discutir o projeto aprovado, e as ações a serem desenvolvidas. O Quadro II aponta os supervisores que atuam nas escolas como coformadores dos futuros docentes.

**Quadro II** - Equipe de supervisores nas escolas

ESCOLA	PROFESSORES SUPERVISORES
E.E. MAJOR ADOLPHO ROSSIN	1.Maria Aparecida Consolaro Teixeira 2.Maria Inês Gonçalves Pinheiro Barbosa
E.E. GLÓRIA APARECIDA ROSA VIANA	1.Marcos Cesar Luis Ferreira 2.Rodrigo Gonçalves Martins
E.E. MIGUEL VICENTE CURY	1.Luciana Berttsi Zafallon 2.Delmar Thadeu Carvalho Merola
E.E. PROFA. DORA MARIA M. C. KANSO	1.Delir Ribeiro 2.Helka da Silva Ramos
E.E. CAMPO GRANDE II	1.Maria Ofélia AP. Pires Sales Gonçalves
E.M.E.F. EDSON LUIS CHAVES	1.Diocélia Gomes Pereira 2.Claudia Maria Murer

No âmbito das licenciaturas envolvidas, também foram desencadeados os processos de seleção dos bolsistas de iniciação à docência com base nos critérios estabelecidos no Edital. Um dos propósitos do processo de seleção foi incluir alunos do último período dos cursos (principalmente de Letras), pois foi ressaltada a importância de possibilitar a sua participação no

projeto, dada à relevância na qualificação profissional do licenciando.

Os professores coordenadores dos subprojetos foram indicados pelos colegiados dos cursos de licenciatura. O grupo é constituído por cinco docentes com importante experiência em ensino.

Os coordenadores de área, atuantes em 2010, constam do Quadro III.

**Quadro III** - Equipe institucional de coordenação de área

PROFESSOR COORDENADOR	ÁREA
Ana Raquel Motta de Souza	Letras/Português
Flavia Ottati Valle	Sociologia
Maria Beatriz Ferreira Leite	Matemática
Mariangela Cagnoni Ribeiro	Biologia
Mônica Cristina Martinez de Moraes	Pedagogia

No desenvolvimento do projeto, atuam 70 bolsistas de iniciação à docência dos diferentes cursos de licenciatura envolvidos, distribuídos por área conforme apresentado no Quadro IV.

Os bolsistas, orientados pelos coordenadores de área e assistidos pelos supervisores presentes nas unidades escolares, atuam em espaços diferenciados para a prática pedagógica.

Os supervisores se encarregaram da divulgação do programa junto aos alunos da escola básica, providenciaram a anuência dos pais e o documento de cessão de imagem, a fim de garantir a participação e os registros fotográficos da equipe em ação. Foram os supervisores que atuaram no controle de presenças dos bolsistas e, no caso de ausências, elaboraram, de modo conjunto, um plano de reposição de atividades.

**Quadro IV** - Distribuição dos bolsistas de iniciação à docência por área

ÁREA	QUANTIDADE DE BOLSISTAS
Biologia	15
Letras/Português	15
Matemática	10
Sociologia	10
Pedagogia	20

As reuniões semanais da equipe (gerais e específicas) trataram da estruturação das ações propostas no cronograma que consta do Plano de Trabalho a ser cumprido. Além das reuniões semanais de toda a equipe, os grupos de trabalho de cada área atuam semanalmente nas escolas. Cada ação realizada nas escolas foi planejada e posteriormente avaliada em termos de seus aspectos positivos e negativos.

Relatórios mensais promoveram os registros das ações que, em alguns casos, apontaram a necessidade de correção de rumos. Esses relatórios mensais foram sintetizados em um relatório final, elaborado por meio de um trabalho conjunto dos bolsistas e supervisores de cada uma das escolas.

As ações propostas nos subprojetos constaram de atividades específicas das áreas e

também de atividades realizadas de modo interdisciplinar. As ações interdisciplinares constituem o foco diferencial do projeto e visam diferenciar e qualificar a formação na escola básica, além de vencer o desafio de um ensino fragmentado para possibilitar uma visão ampla e articulada da realidade.

Há também o reconhecimento de que os profissionais da educação precisam dominar as novas tecnologias de informação e comunicação. Portanto, necessitam que esses instrumentos estejam à disposição em seus cursos e nas instituições coformadoras para que, como ferramentas pedagógicas, se constituam objetos de investigação e de formação profissional, para serem utilizados na prática docente cotidiana e nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foram realizadas ações de organização e dinamização de laboratórios de informática e de salas de multimídia, muitos deles inativos nas escolas.

#### 4.1. Descrição das atividades realizadas

O Quadro V aponta as ações realizadas até o momento, em acordo com o proposto no Plano de Trabalho aprovado pela CAPES.

**Quadro V** - Síntese das ações realizadas no período

PERÍODO	AÇÕES
Abril e maio de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição da equipe de coordenação;</li> <li>• Reuniões com os dirigentes de ensino e diretores de escolas;</li> <li>• Seleção das escolas participantes;</li> <li>• Elaboração do Projeto Institucional.</li> </ul>
Agosto de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início das atividades;</li> <li>• Seleção dos Bolsistas (supervisão e iniciação à docência);</li> <li>• Apresentação e discussão do projeto.</li> </ul>
Setembro de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de reuniões gerais e específicas (por área) para planejamento e preparação das atividades;</li> <li>• Definição das equipes de bolsistas em cada escola.</li> </ul>
Outubro a dezembro de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuação das equipes nas escolas;</li> <li>• Acompanhamento das ações;</li> <li>• Realização de reuniões por área e gerais;</li> <li>• Elaboração de relatórios (por escola).</li> </ul>
Janeiro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação dos resultados obtidos em 2010;</li> <li>• Realização de reunião geral.</li> </ul>

As ações efetivas nas escolas tiveram início em outubro e se estenderam até a finalização do semestre letivo, em meados de dezembro. A presença da equipe nas escolas proporcionou a realização de ações que resultaram em aprendizados diversos que serão tratados a seguir.

#### 4.1.1. Reconhecimento do cotidiano das escolas

No período de implantação do projeto, os bolsistas de iniciação à docência realizaram

atividades de reconhecimento do espaço escolar e de iniciação nos diversos aspectos da vida e da cultura das instituições escolares: frequentaram as reuniões de HTPC, reuniões de professores e de pais e atividades dos grêmios estudantis. As fotos 1 e 2 registram alguns desses momentos realizados em uma das escolas participantes.

Em colaboração com os supervisores, os bolsistas realizaram apresentações do projeto à comunidade escolar. Foi também importante a participação dos bolsistas em atividades de gestão, coordenação, planejamento e acompanhamento do projeto político pedagógico da escola participante.



**Fotos 1 e 2:** alunos e supervisores da escola conduzem os licenciandos na primeira visita ao bairro Satélite Iris II, onde está localizada a E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.

Foi realizada uma visita da equipe de gestão do projeto Institucional e de áreas em cada uma das escolas participantes como forma de estabelecer contato direto com a realidade escolar e acolher as demandas específicas de cada escola.

Essa aproximação com o dia a dia da escola, proporcionou eleger os problemas que passaram a integrar as ações da equipe. Visitas pontuais posteriores foram realizadas nas escolas que apresentaram problemas de articulação das ações.



#### 4.1.2. Definição do foco de intervenções

Após o contato inicial com o cotidiano escolar, foi possível realizar um diagnóstico visando estabelecer o foco das intervenções. Os resultados de um questionário aplicado aos gestores das escolas de educação básica por ocasião da primeira reunião realizada na diretoria de ensino também foram considerados para o estabelecimento do ponto de partida das intervenções nas escolas. No entanto, em contato com o dia a dia das escolas foi possível caracterizar a situação presente e a situação desejada pelos membros da comunidade escolar. Essa caracterização foi de fundamental importância na definição das ações subsequentes a serem implementadas nas unidades escolares.

Assim é que foram detectados alguns problemas tais como: falta de identidade dos alunos com a escola e com o bairro, inadequação do uso das bibliotecas, inoperância dos laboratórios de informática, entre outros.

##### 4.1.2.1. Tema gerador das ações

Logo nas primeiras reuniões do grupo PIBID/PUC-Campinas foi definido o tema inicial que deveria constituir a base de todas as ações no âmbito das atividades das áreas. O tema amplo: *Dignidade Humana e Meio Ambiente: nós em um mundo melhor* constituiu o pano de fundo das ações pedagógicas. A escolha desse tema buscou, pela sua abrangência, a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente as necessidades específicas de cada escola e de cada área.

##### 4.1.2.2. Dinamização de bibliotecas

Em algumas escolas, as bibliotecas vinham sendo usadas como depósito de materiais diversos e estavam muito distantes do uso real a que foram destinadas. A necessidade de frequência à biblioteca determinada por ações pedagógicas previstas acabou por estimular os bolsistas e alunos a promoverem a organização do acervo e dinamização do local por meio de leitura de histórias e consultas a obras.

De modo geral, as escolas recebem, no início do semestre, um volume imenso de livros didáticos cuja sobra representa um entrave devido ao pouco espaço livre das bibliotecas que deveriam constituir espaços de leitura.



Foto 3 - Inadequação do espaço da Biblioteca de uma escola participante.

##### 4.1.2.3. Recuperação/implantação de Laboratórios de Informática

Os laboratórios de Informática constituíram um caso à parte. Os alunos das escolas apontaram o forte desejo de ter esse espaço ativo e dinâmico. Com exceção de uma escola na qual a sala de informática é muito bem organizada (mesmo sem ter um monitor responsável), nas demais, esse espaço mostrava-se muito distante do que se espera para um Laboratório de Informática, os espaços eram pequenos demais, entulhados de materiais estranhos ao ambiente, equipamentos embalados há anos etc.

Com a colaboração da equipe de gestão da escola, dos supervisores, bolsistas de iniciação à docência e alunos da escola, aconteceram avanços importantes. Apesar de ainda haver muito que ser aprimorado, já foi possível a realização de atividades de Matemática e outras.

As fotos apresentadas a seguir mostram detalhes do antes e depois da intervenção dos bolsistas e alunos.





Antes



Depois

**Fotos 4 e 5** - Adequação e dinamização do Laboratório de Informática na escola E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.

#### 4.1.2.4. Questões de identidade e autovalorização

Nas dependências das escolas foram realizadas atividades de observação, colaboração, exercício da docência e coordenação de atividades didáticas (oficinas, performances, grafitação,

produção de painéis, entre outras). Essas atividades tiveram como foco a construção de identidade e perspectivas de futuro.

As fotos abaixo registram a atividade de construção da identidade escolar por meio de ações de grafitação do muro da escola.



**Fotos 6 e 7** - Grafitação do logo: PIBID/PUC-Campinas, criado pelos alunos da E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.





#### 4.1.2.5. Atividades pedagógicas interdisciplinares e específicas de área

Discutidas e preparadas no âmbito do grupo formado pelos coordenadores de área e alunos bolsistas de iniciação à docência, as ações pedagógicas interdisciplinares e específicas, realizadas nas escolas, foram organizadas de forma a contemplarem quatro momentos desde a chegada do grupo nas escolas até a finalização da atividade do dia:

1º momento: conversa inicial visando refletir sobre as ações combinadas junto aos supervisores e coordenadores de área;

2º momento: atividades interdisciplinares com a participação de todos os bolsistas das áreas (supervisores e de iniciação à docência) e alunos da escola;

3º momento: atividades específicas das áreas de Biologia, Letras/Português, Matemática e Sociologia;

4º momento: avaliação das atividades pelos licenciandos e supervisores, com registro de aspectos positivos e dos que necessitam de aprimoramentos.

As fotos apresentadas a seguir retratam alguns desses momentos.



**Fotos 8 e 9** - Trilha perceptiva realizada pela área de Biologia na E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.



**Fotos 10 e 11** - Ações interdisciplinares nas escolas: E.E. Adolpho Rossin e E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.

Além dessas ações, merece destaque uma realizada fora do âmbito da E.E. Major Adolpho Rossin, na forma de estudo de campo. Assim, o trabalho com o tema “Água” resultou em uma atividade complementar na empresa responsável pelo abastecimento da cidade de Campinas – SANASA.

#### 4.1.2.6. Atividades de Apoio à Aprendizagem

As atividades de apoio à aprendizagem foram bastante diversificadas e desenvolvidas de modo específico. As fotos apresentadas a seguir registraram algumas dentre as várias realizadas.



**Fotos 12, 13, 14 e 15** - Atividades específicas de Português na E.E. Major Adolpho Rossin, em Campinas, SP: leitura e produção de texto.



As ilustrações abaixo exemplificam as apresentações de slides que envolviam conteúdos curriculares.

Estas ilustrações foram empregadas em atividades desenvolvidas pela área de Biologia na E.E. Dora Kanso, em Campinas, SP, cujo tema foi "Água".

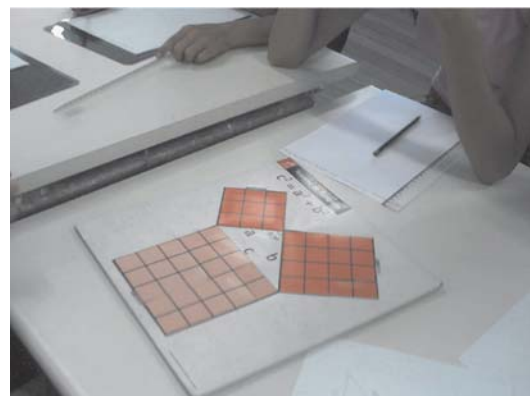
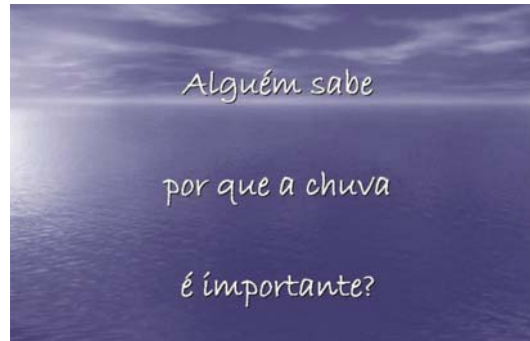


Foto 16 - Atividades específicas de Matemática na E.E. Glória Viana, em Campinas, SP.





**Foto 17** - Oficina de Sociologia realizada na E.E. Miguel V. Cury, em Campinas, SP.

#### 4.1.2.7. Atividades de Socialização

No âmbito das escolas, foram realizados painéis de exposição de trabalhos realizados, dramatizações etc. Em uma das escolas aconteceram atividades de grafiteagem no intuito de identificar a escola no bairro.

No âmbito Institucional, assim que o projeto PIBID/PUC-Campinas foi aprovado, houve divulgação interna por meio do Jornal da PUC-Campinas. Na Semana Acadêmica 2010 - evento anual destinado à socialização de todas as ações acadêmico-pedagógicas institucionais - o programa foi divulgado por meio de pôster.

Sob a orientação da coordenadora de área de Português e sob a supervisão dos bolsistas, os alunos das escolas: E.E. Dora Kanso e E.E. Adolpho Rossin produziram um jornal de divulgação interna das ações nelas desenvolvidas.

A finalização das atividades do PIBID no semestre letivo foi marcada por confraternização, com a participação da comunidade escolar.

Devido ao curto período de atuação nas escolas em 2010 (de setembro a dezembro), a equipe pretende operacionalizar atividades de socialização de maior impacto no próximo período de desenvolvimento do programa.

## 5. RESULTADOS ALCANÇADOS

O desenvolvimento das ações do PIBID/PUC-Campinas resultou em um significativo estreitamento das relações da Universidade com a rede pública de ensino, com maior disposição ao oferecimento de locais para a realização de atividades e participação dos professores das escolas na formação dos licenciandos. As barreiras iniciais encontradas em duas das escolas participantes tornaram-se tênues, após a realização de visitas pontuais da equipe Institucional e consequente aproximação entre as partes.

Os bolsistas de iniciação à docência apontaram a importância dessa experiência para a formação docente e afirmaram que a mesma proporcionou, especialmente, a articulação entre teoria e prática. As estratégias interdisciplinares demandaram estudos e reflexões constantes, pois constituem desafios pedagógicos consideráveis. Ao final do período, algumas das barreiras já haviam sido minimizadas e a crença é que a próxima etapa será da consolidação do olhar e vivência interdisciplinares.

Foi notável a difusão, junto às escolas parceiras, da importância das experiências pedagógico-formativas realizadas pelas licenciaturas e da importância da articulação da Universidade com as escolas de educação básica.

Os relatos de professores supervisores dão conta da melhora significativa na autoestima dos alunos das escolas básicas participantes; esses alunos demonstram visível orgulho por estarem participando desta experiência junto à Universidade. Os professores supervisores que atuam junto às escolas parceiras também revelam um notável prazer oriundo do reconhecimento do seu papel como coformador de novos docentes.

Ainda como resultado do PIBID/PUC-Campinas, ressaltamos a aprovação de dois projetos para o Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNICAMP, esses projetos articulam as ações e experiências obtidas por duas alunas bolsistas de iniciação à docência. Outra bolsista, formanda do Curso de Letras, optou por



assumir aulas na escola em que atuou no PIBID (E.E. Glória Viana), evidenciando o êxito do programa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível o imenso potencial já identificado durante as ações iniciais. O desenvolvimento do programa estimulou o envolvimento da direção/coordenação pedagógica das escolas que acolheram os bolsistas e que, por intermédio dos supervisores, procuraram proporcionar a estrutura necessária ao desenvolvimento das ações no chão da escola.

É notável o envolvimento e a responsabilidade com que atuaram os bolsistas de iniciação à docência das diferentes áreas participantes que, estimulados pelos coordenadores de área, são praticamente unânimes em valorizar o ganho que tiveram em sua formação por meio desta experiência. Isso é notável por meio de relatos, entre eles o apontado abaixo.

*“O projeto é muito bom para o aluno por ajudar aqueles que têm dificuldade, também aqui nós fazemos novas amizades e compartilhamos nosso conhecimento. Isso se torna divertido e todos saem com muito conhecimento, aprendizagens compartilhadas”.*

Importante também é apontar a atuação dos supervisores que realizaram uma troca salutar de experiências e que foram bastante solidários para passar aos bolsistas a sua vivência cotidiana e suas experiências profissionais.

*“Alguns alunos apresentaram maior interesse nas aulas regulares depois que iniciaram as oficinas do PIBID. Estamos otimistas com o PIBID, pois apostamos na qualidade da educação”.*

*“Ficamos surpresas com o excelente desempenho dos bolsistas de iniciação à docência nas oficinas do PIBID, trabalhando*

*a competência de leitura e escrita, definindo a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”.*

Os alunos das escolas públicas participantes, que frequentaram as atividades em contraturno, demonstraram disposição e orgulho em participarem deste programa.

*“Estou emocionada e orgulhosa porque a minha poesia foi publicada no jornalzinho elaborado nas oficinas de português. Espero ansiosa pelo PIBID no ano que vem”.*

*“Gostei muito do PIBID, porque tive várias coisas legais que nunca tinha aprendido. Algumas coisas foram cansativas também e bem “puxadas”, mas é porque eu não gosto de fazer. Amei minha oficina (Letras) e o projeto final ficou ótimo, mas foi ruim não ter mais tempo para aproveitar a matéria”.*

Apesar de ter ocorrido apenas de modo pontual, a participação e envolvimento dos pais foi tênue, o que consideramos como desafio para os próximos meses de atuação.

A nossa participação no PIBID está só começando e muito está por vir. Isso responde sobre como consideramos a relevância do programa, somos portadores de uma firme vontade de dar continuidade ao mesmo, promover seu aprimoramento, expansão e sustentabilidade.

Enquanto equipe gestora (coordenadora Institucional e coordenadores de área) reafirmamos a nossa esperança renovada de contribuirmos com o aprimoramento da formação dos licenciandos envolvidos e da escola pública de educação básica, representada pelas seis escolas envolvidas no PIBID/ PUC-Campinas.

## Agradecimentos

Nossos agradecimentos às equipes gestoras das escolas participantes, aos professores supervisores que atuam como cofomadores e, de modo especial, aos alunos das escolas de educação básica de Campinas que constituem a chama que nos estimula.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA CONSULTADA**

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – CAPES. Edital 018/2010/Capes. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf), 2010.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores e conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, p.51-75, 1998.

PUC-CAMPINAS. **Série Acadêmica nº 16**. Campinas (SP), 2002.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

## Programa de apoio à aprendizagem – PROAP

Damaris Puga de MORAES<sup>1</sup>  
Maria Beatriz Ferreira LEITE<sup>2</sup>  
Christiane Aparecida Badin TARSITANO<sup>3</sup>  
Ana Raquel MOTTA<sup>4</sup>  
Cláudia Suzana FERIGOLO<sup>5</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas tem-se pautado, cada vez mais, pela preocupação com a qualidade do acolhimento dos estudantes ingressantes, visto que muitos deles se desmotivam em sua trajetória, já no início de sua vida acadêmica, pelo fato de não terem conhecimentos prévios suficientes para cursar disciplinas básicas do seu curso. As atividades do Programa de Apoio à Aprendizagem, doravante PROAP, têm como propósito levar os ingressantes à superação de suas dificuldades, buscando desenvolver a autonomia intelectual e promover a conscientização de que o estudo constitui uma opção prazerosa e indispensável para toda a sua vida profissional. Por outro lado, as licenciaturas devem preparar o aluno, futuro professor, para a prática docente a partir, inclusive, de experiências na própria Universidade.

Nem sempre os ingressantes aos cursos universitários tiveram no Ensino Médio uma aprendizagem que os capacitasse a cursar disciplinas básicas de suas áreas de formação superior. Assim, a Universidade pode ter a importante missão de levar esses alunos à superação de suas dificuldades, as quais, como já dito, têm sido apontadas como uma das causas da retenção e da evasão de alunos no primeiro ano de vida acadêmica. Além disso, os alunos apoiadores, que desempenham um papel fundamental nesse projeto, pois são quem ministra as oficinas, são preparados para a prática docente por meio de uma vivência de trabalho em grupo e interdisciplinar, com atenção ao desenvolvimento da transposição didática e ao uso de diferentes recursos pedagógicos, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN mediante acompanhamento constante das professoras orientadoras das três áreas envolvidas: Matemática, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa.

<sup>1</sup> Mestre, bacharel e licenciada em Geografia pela UNESP, professora do curso de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Coordenadora da Coordenadoria Especial de Licenciatura, PROGRAD/PUC-Campinas. E-mail: damaris@puc-campinas.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Matemática Aplicada pela Unicamp, professora do curso de Matemática da PUC-Campinas. Integradora Acadêmica de Graduação/PROGRAD/CELI/PUC-Campinas. E-mail: bialeite@puc-campinas.edu.br.

<sup>3</sup> Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela UNICAMP, professora do curso de Ciências Biológicas da PUC-Campinas. Orientadora PROAP/Biologia. E-mail: christianetarsitano@puc-campinas.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora em Linguística pela Unicamp, professora do curso de Letras da PUC-Campinas. Supervisora de Ensino do curso de Letras, CLC/PUC-Campinas. Orientadora do PROAP/Letras. E-mail: ana.raquel@puc-campinas.edu.br.

<sup>5</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora e supervisora de ensino do curso de Licenciatura em Matemática da PUC-Campinas. Assessora da Coordenadoria de EAD/PUC-Campinas. Orientadora PROAP/Matemática. E-mail: claudiaferigolo@puc-campinas.edu.br

Coerente com tais pressupostos, a Universidade aponta em seu Plano Estratégico Institucional a opção pela qualidade da graduação tendo como pontos focais o aluno e sua formação, os processos de ensino-aprendizagem, a busca permanente de padrões de qualidade compatíveis com as exigências internas e externas. Além disso, o mesmo plano contempla a opção pelo estímulo aos projetos que visem o enriquecimento e complementação da formação acadêmica.

As Diretrizes da PUC-Campinas para a Graduação propõem como primeira diretriz *um ensino fundamentado no desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e em práticas acadêmicas que levem o aluno a ser protagonista de seu processo de formação na perspectiva da autonomia intelectual*. A diretriz 05 reafirma o incentivo à criação e utilização de inovações no ensino, compatíveis com a mudança constante do perfil do alunado. Já a diretriz 09 aponta o estímulo ao desenvolvimento de projetos com o aluno ingressante, oferecendo instrumental para sua inserção na Universidade, bem como o acompanhamento de sua trajetória na graduação.

Diante do exposto, o PROAP constitui uma oportunidade para que a Instituição cumpra com as determinações presentes tanto no Plano Estratégico da Universidade, quanto nas Diretrizes Institucionais da Política de Graduação, oferecendo a possibilidade de aprimoramento da formação do aluno ingressante nos diferentes cursos da Universidade, bem como do aluno licenciando.

## 2. OBJETIVOS

Em relação ao aluno ingressante, seus objetivos são:

- melhorar a aprendizagem de conteúdos básicos para o curso e desenvolver o gosto pelo estudo, por meio de oficinas nas quais se utilizam diferentes metodologias de ensino;
- atender às necessidades de adequação/complementação de conteúdos de Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, de alunos ingressantes dos diversos cursos da Universidade, adequando-os à necessidade do ensino superior.

• No que se refere ao aluno licenciando, seus objetivos são:

- preparar o aluno do curso de licenciatura para a prática docente a partir de experiências na própria Universidade com orientação de professores experientes;
- proporcionar uma vivência de trabalho em grupo e interdisciplinar, com atenção ao desenvolvimento da transposição didática e do uso de diferentes recursos pedagógicos.

## 3. O PROAP 2010

O Programa de Apoio à Aprendizagem oferecido em 2010 contou com uma equipe de ação formada por:

- Coordenadoria Especial de Licenciatura – CELI, com a participação da coordenadora e assessora pedagógica;
- três professores orientadores, sendo um de cada área;
- alunos apoiadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Matemática, em um total de trinta alunos, no primeiro semestre de 2010, e vinte alunos, no segundo semestre de 2010.

As estratégias de ação em cada uma das áreas foram construídas em reuniões gerais mensais realizadas na CELI e reuniões setoriais semanais entre professores orientadores e alunos apoiadores.

As oficinas oferecidas totalizaram uma carga horária de 17 horas em atividades presenciais, nas quais foram empregadas estratégias pedagógicas diferenciadas das aulas regulares.

A divulgação do PROAP contou com a colaboração dos diretores de faculdades e dos docentes do primeiro período dos cursos, já que o programa foi direcionado aos ingressantes de todos os cursos da Universidade.

As inscrições foram realizadas via Site do Aluno, com divulgação na página inicial da PUC-Campinas. Os procedimentos para inscrição e confirmação de participação vêm sendo apri-





morados a cada período de oferecimento, a partir de demandas identificadas por todos os envolvidos: orientadores de áreas, alunos ingressantes e alunos apoiadores.

As oficinas foram oferecidas num período de quatro semanas: de 22 de março a 17 de abril de 2010, no primeiro semestre, e de 23 de agosto a 18 de setembro de 2010, no segundo semestre. O desenvolvimento das oficinas ocorreu em dois encontros semanais no horário da pré-aula, do período noturno, ou pós-aula, do período matutino, horários mais favoráveis à frequência dos participantes. As oficinas de Ciências Biológicas e de Língua Portuguesa também foram oferecidas aos sábados, no período matutino, com duração de quatro horas por dia.

### 3.1. Descrição do desenvolvimento das oficinas realizadas

Nas oficinas oferecidas pelas áreas de Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Matemática foram abordadas temáticas básicas, próprias do Ensino Médio, para o acompanhamento dos conteúdos relativos às áreas de formação.

#### Oficinas de Ciências Biológicas

##### **Tema: De células a tecidos: a organização inicial dos seres humanos - primeiro semestre**

As oficinas iniciaram com uma visão geral das células eucariontes e procariontes, diferenciação celular até chegarem aos tecidos. Nas aulas foram utilizadas apresentações em power point com uso de data show, discussão de textos, instrumentos didáticos<sup>6</sup> e uso de laminários no laboratório de histologia.

##### **Tema: Conceitos atuais em Biologia Molecular e Genética - primeiro semestre**

As oficinas iniciaram com uma visão geral das células eucariontes até chegarem no núcleo,

com enfoque maior ao DNA; foi também abordada a organização dos cromossomos. Esses conteúdos foram desenvolvidos com instrumentos, lousa, figuras e com apresentações em power point. Para abordagem dos conceitos de mitose e meiose, as oficinas foram ministradas no laboratório de citologia para uso das lâminas de raiz de cebola, mostrando as fases das divisões mitóticas. Já as oficinas sobre conteúdos de transcrição e tradução de proteínas foram ministradas na sala com uso de instrumentos, lousa e figuras com apresentações em power point.

##### **Tema: Fundamentos da Biologia: Estrutural e Molecular - segundo semestre**

A mudança de tema foi baseada no relato de alunos participantes do PROAP no 1º primeiro semestre. Os mesmos apontaram que tiveram dificuldade em escolher em qual das oficinas de Ciências Biológicas deveriam se inscrever, por não terem clareza quanto aos assuntos que seriam tratados. Desse modo, optou-se pelo oferecimento de uma única oficina na qual os dois temas anteriores são sintetizados em um único tema: Fundamentos da Biologia: Estrutural e Molecular.

Todos os apoiadores das oficinas de Biologia já haviam participado do Projeto no primeiro semestre de 2010 e foi notável como a experiência anterior favoreceu e qualificou o desempenho dos mesmos.

#### Oficina de Letras - Língua Portuguesa

##### **Tema: A escrita e a leitura na Universidade**

As oficinas de Língua Portuguesa do PROAP tiveram caráter procedimental, pois se trata de aprender a escrever, escrevendo e a ler, lendo (tal orientação segue os princípios teóricos que são estudados pelas leituras discutidas nas aulas de Projeto de Atuação em Ensino de Português e suas Literaturas III). Portanto, a orientação teórica e metodológica visa fugir da visão de ensino de leitura e escrita como “dicas” ou “lista de regras” ou “lista de erros a evitar”, e a buscar princípios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento

<sup>6</sup> Instrumentos confeccionados pelos apoiadores em disciplinas de prática de ensino.

de atividades em que o aluno pratique a leitura e a escrita (atividades linguísticas), e reflita sobre essas atividades visando o seu uso (atividades epilinguísticas).

Todas as oficinas utilizaram sala de aula com quadro e equipamento multimídia. As atividades envolveram diferentes linguagens (verbal, musical, fílmica, entre outras) e tecnologias (computador, projetor, aparelho de áudio, entre outros). Os apoiadores tiveram autonomia para montar suas aulas, que deviam respeitar os processos educativos de cada turma. Além das sugestões da orientadora, os apoiadores enviaram muitas atividades, que foram comentadas pela orientadora e pelos outros participantes do grupo. Essas atividades compuseram um banco, utilizado a critério do apoiador, que escolheu com quais atividades do banco iria trabalhar.

### Oficinas de Matemática

#### Tema: Nos domínios da álgebra

Nessa oficina foram abordados os conceitos básicos de álgebra dando ênfase à resolução de exercícios e atividades envolvendo potenciação, radiciação, expressões algébricas, produtos notáveis, fatoração, simplificação e frações algébricas.

Para a realização dessa oficina, os alunos apoiadores elaboraram uma apostila contendo definições e atividades sobre os conteúdos já citados.

Além das aulas teóricas, os apoiadores trabalharam com o jogo algébrico: *Algeplan* e com recortes, a fim de facilitar a visualização e o aprendizado das operações algébricas utilizando, assim, conforme proposta do PROAP, metodologias diversificadas de ensino.

#### Tema: Entendendo a Trigonometria

Os alunos apoiadores trabalharam com os conceitos básicos de trigonometria, resolução de exercícios sobre as relações trigonométricas, círculo trigonométrico, equações trigonométricas básicas e resolução de problemas de aplicação.

Nessa oficina, os apoiadores trabalharam com material manipulativo, com desafios e situações-problema, de forma que os alunos participantes pudessem verificar a importância desses conteúdos em situações cotidianas.

O Programa foi oferecido novamente no segundo semestre visando atender, prioritariamente, os ingressantes dos processos seletivos de inverno. Entretanto, foi aberta a possibilidade para todos os ingressantes de 2010.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se ressaltar que a participação dos ingressantes no PROAP tem sido objeto de reflexões da equipe.

No primeiro semestre de 2010, já nos primeiros encontros realizados, observou-se uma acentuada diferença entre o número de alunos que mostraram interesse inicial em participar do PROAP, realizando sua inscrição, e os que efetivamente frequentaram as oficinas até o encerramento. Decidiu-se por realizar uma pesquisa por meio de uma questão enviada por correio eletrônico (e-mail) aos alunos que se inscreveram, mas que não frequentaram as oficinas.

Os resultados apontam que, para 88% dos alunos, as causas do não comparecimento estão ligadas a questões como: acúmulo de atividades escolares, indisponibilidade de horário e problemas pessoais emergentes após inscrição. Apesar de considerados em aprimoramentos futuros, esses aspectos devem ser objeto de reflexões dada a dificuldade de solução no âmbito das ações de oferecimento, pois estão relacionados a causas específicas da vivência cotidiana do alunado.

O Quadro I sintetiza a participação de acordo com o Centro de origem dos alunos ingressantes.

Por meio de uma questão aberta, foi investigado o grau de satisfação do aluno ingressante em relação às oficinas. O Quadro II sintetiza esses resultados.

**Quadro I** - Participação no PROAP nos primeiro e segundo semestres de 2010 por Centro

CENTRO	Primeiro semestre	Segundo semestre
CCHSA	26%	32%
CCV	29%	43%
CEA	6%	6%
CEATEC	30%	17%
CLC	9%	1%
Não informou	-	1%

**Quadro II** - Atendimento das expectativas

Expectativa atendida	Primeiro semestre	Segundo semestre
Parcialmente	23,5%	17,5%
Sim	75,3%	47,5%
Não	1,2%	-
Não responderam		35%

Vale observar que, no primeiro semestre, o aluno que alegou não ter tido suas expectativas atendidas justificou tal fato por não conseguir chegar no horário previsto e, com esse atraso, sempre perder as explicações iniciais, o que comprometeu seu desempenho.

Junto aos alunos apoiadores também foi aplicada uma questão visando avaliar as percepções dos mesmos quanto ao preparo para atuação na docência.

Dos apoiadores das diferentes áreas que responderam ao questionário, 75% afirmaram que a experiência do PROAP contribuiu na sua preparação para a prática docente. Vale observar que dentre os que consideraram que a experiência contribuiu parcialmente (nenhum deles disse que não), na justificativa foram citados motivos como: pouco tempo, falta de comprometimento de alguns alunos ingressantes, necessidade de adequação do conteúdo frente às dificuldades dos alunos. Portanto, foi praticamente unânime a

posição de que a experiência com o PROAP proporciona importante contribuição para o preparo para a prática docente.

O PROAP representa um importante espaço que se abre na PUC-Campinas para o compartilhamento de saberes e a solidariedade, além de qualificar seu corpo discente.

É importante ressaltar os sentimentos da equipe de trabalho PROAP 2010, que avalia o programa como sendo inédito e de grande importância na promoção do aprendizado, tanto dos ingressantes na Universidade, como dos licenciandos. O trabalho em conjunto com diferentes áreas do saber participantes do programa e o compartilhamento de ideias fez com que todos os envolvidos adquirissem um aprendizado que vai além dos conteúdos, pois provoca um despertar para a constituição das *comunidades de aprendizagem* e uma vontade de transformar as ações de ensino em ações de solidariedade entre alunos que se encontram em diferentes momentos de formação.

Sem dúvida, há necessidade de aprimoramento do processo de divulgação do programa visando estimular um maior número de ingressantes a participar. Durante a divulgação do programa, há necessidade de colaboração e envolvimento de várias instâncias da Instituição, tais como: diretorias de Centro e de Faculdades, Grupo de Apoio Pedagógico - GAPE, docentes do primeiro período dos cursos, Secretarias Acadêmicas, Assessoria de Imprensa e Representantes de Classe. Para que a divulgação seja efetiva, deve haver tempo hábil para requerer a participação de todos e, se possível, a divulgação deve ser presencial, no contato direto com as turmas de ingressantes.

Há também que se considerar que deve haver uma forma de exigir um maior comprometimento com a inscrição realizada no sistema online. Ainda há a necessidade de se pensar em ações que busquem uma maior conscientização do aluno inscrito e que gerem um maior comprometimento com relação a sua frequência e participação nas oficinas. A validação das horas de participação no PROAP, como horas de

Atividades Complementares de Formação, deve ser mais divulgada, visando manter o interesse.

O aprimoramento advindo das várias fases de oferecimento certamente levará o PROAP a deixar de ser um projeto-piloto, para se constituir em um projeto institucional solidificado, com impacto significativo no acolhimento aos ingressantes na Universidade, mas, principalmente, na qualificação da formação do licenciado.

A partir de avaliações realizadas, conclui-se que foi na qualificação da formação do licenciando que o programa mais se destacou. Nesse aspecto, torna-se importante apresentarmos alguns depoimentos que expressam o sentimento dos alunos apoiadores envolvidos.

*“Para mim, a experiência foi muito boa em relação ao preparo de aulas. Pude perceber a responsabilidade de um professor ao preparar a aula de forma clara para que os alunos entendam com facilidade e procurei buscar meios alternativos que fugissem das aulas escritas e slides (com os quais já estão acostumados), através de vídeos, figuras e ainda os instrumentos de ensino disponibilizados pela PUC-Campinas para o andamento da oficina” (Rafaella – apoiadora da área de Ciências Biológicas - primeiro semestre).*

*“O trabalho com as oficinas de produção de texto na Universidade foi uma experiência muito positiva, que me deu um novo parâmetro sobre a docência: trabalhar com adultos. Eu nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar com uma sala de universitários, e a experiência de preparar a aula, sentir as dificuldades dos alunos e trabalhar para saná-las foi algo edificante para a minha prática” (Mariana – apoiadora da área de Letras - primeiro semestre).*

*“Quando me dispus a participar do programa, minha intenção era ajudar os alunos a não desistir do curso por falta de conhecimento prévio. Acredito que, de certa forma, alcancei esse objetivo e isso me trouxe muita satisfação. Também identifiquei minhas falhas para poder me aperfeiçoar e,*

*por tudo isso, acredito que foi um excelente preparo para lecionar” (Paula - apoiadora da área de Matemática - primeiro semestre).*

*“Acredito que a prática docente é algo que somente se consolida através da prática, e também da experiência que se adquire através dela. A Universidade me proporcionou a base para poder ingressar na esfera do Ensino, e até mesmo um pouco da prática e da experiência necessárias para que eu me tornasse um bom educador” (Gabriel – apoiador da área de Biologia - segundo semestre).*

*“...Gostei muito de ser aluna apoiadora do PROAP, pois foi uma experiência gratificante e consegui me preparar ainda mais para o mercado de trabalho e me encantar ainda mais pela profissão que escolhi. Foi muito bom preparar as atividades, ajudar os alunos com suas dificuldades e trazer para as oficinas temas e assuntos que eles pediam. Lembro que quando escolhi cursar Letras, não tinha em mente ser professora. Mas, com o passar do curso, ao participar de projetos como este, acabei mudando de ideia definitivamente” (Janaina – apoiadora da área de Letras - segundo semestre).*

*“Foi de grande aproveitamento para aquisição de experiência, maturidade, conhecimento maior do conteúdo aplicado, além de ‘abertura’ de visão do andamento de uma aula. Pode-se melhorar muito na questão de preparação do aluno apoiador, do material de apoio da preparação de atividades entre outros fatores. Sem dúvida, uma experiência que nunca será esquecida, onde, além de aprimorar meus conhecimentos do conteúdo, houve lições de vida e novos horizontes criados, em conjunto com outras atividades ocorridas durante o período do minicurso”. (Weverton – apoiador da área de Matemática - segundo semestre).*

Como finalização deste relato, vale a pena lembrar que este Programa de Apoio à Aprendizagem representa a possibilidade institucional de atingir algumas das diretrizes presentes no Plano



Estratégico Institucional, com destaque: “a opção pelo estímulo aos projetos que visem o enriquecimento e complementação da formação acadêmica”. Dentre as Diretrizes da PUC-Campinas para a Graduação, o PROAP contribui no oferecimento de “um ensino fundamentado no desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e em práticas acadêmicas que levem o aluno a ser protagonista de seu processo de formação na perspectiva da autonomia intelec-

tual”. Merece destaque especial o valor do PROAP quanto ao “estímulo ao desenvolvimento de projetos de licenciatura que tenham um caráter diferencial, o qual reflita nosso compromisso com a formação docente, na perspectiva de uma contribuição eficaz para a melhoria da educação básica”.

Esta última constitui a diretriz para a qual o PROAP tem contribuído de modo mais expressivo e significativo.

# Perfil profissional dos egressos da Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-Campinas

Celene Fernandes BERNARDES <sup>1</sup>  
Maria José Costa Sampaio MOURA <sup>2</sup>  
Mariângela Cagnoni RIBEIRO <sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Faculdade de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas foi originalmente criada como Curso de Ciências, no ano de 1970, em decorrência do aumento do número de Instituições de Ensino de primeiro e segundo graus e da necessidade de professores com formação nas áreas de Biologia, Química e Física. Em 1973, foi aprovada a criação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Em 1978, ocorreu a primeira reformulação curricular, com a alteração para Curso de Ciências: Licenciatura de primeiro grau e Licenciatura Plena

com habilitação em Biologia. A Licenciatura de primeiro grau ou de Curta Duração habilitava para o ensino geral de Ciências, enquanto que a licenciatura de segundo grau, que abrangia as modalidades Curta e Plena, habilitava também para o ensino específico de Biologia. O curso de Habilitação Geral em Ciências, Licenciatura Curta era desenvolvido em três anos; enquanto o Curso de Habilitação Específica em Biologia, Licenciatura Plena, era oferecido após a aprovação na Licenciatura Curta (GÁSPARI, 1998; PROJETO PEDAGÓGICO – F. DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2003). Essa organização curricular seguia diretrizes estabelecidas pela Legislação Nacional da época (COVAL et al., 2007).

- <sup>1</sup> Professora Doutora em Bioquímica da Faculdade de Química do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC) e das Faculdades de Ciências Biológicas, Nutrição, Ciências Farmacêuticas, Medicina, Terapia Ocupacional e Enfermagem do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Ex-membro da Equipe de Estudo, Avaliação e Planejamento (EEAP) da Faculdade de Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Ex-membro do Conselho das Faculdades de Ciências Biológicas e de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Membro do Conselho da Faculdade de Química do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC) da PUC-Campinas. e-mail: celene.bioquimica@puc-campinas.edu.br
- <sup>2</sup> Professora Doutora em Fisiologia das Faculdades de Ciências Biológicas, Medicina e de Fisioterapia do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Ex-membro da Equipe de Estudo, Avaliação e Planejamento (EEAP) da Faculdade de Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Ex-membro do Conselho de Faculdade de Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas. e-mail: mourazz@puc-campinas.edu.br
- <sup>3</sup> Professora de Microbiologia e Imunologia das Faculdades de Ciências Biológicas, Medicina, Fisioterapia, Odontologia e de Nutrição do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Ex-diretora da Faculdade de Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Vida (CCV) da PUC-Campinas;  
Membro do Grupo de Apoio Pedagógico - GAPE/CCV – Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas.  
e-mail: cagnoni@puc-campinas.edub.br

A área de Bacharelado surgiu em 1980, com a criação do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas – Modalidade Médica, visando complementar uma necessidade do mundo do trabalho de profissionais para atuarem em análises clínicas e, ainda, possibilitar melhor preparação dos biólogos para a pós-graduação. Esse curso era oferecido após a aprovação em Licenciatura Plena. O Bacharelado em Modalidade Médica foi extinto em 1988, com a aprovação da implantação do Bacharelado em Modalidade Biológica, priorizando as áreas de ecologia e da saúde (GÁSPARI, 1998; PROJETO PEDAGÓGICO – F. DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2003).

Em 1996, devido ao rápido avanço do conhecimento biológico e seu impacto sobre a saúde humana, a atividade tecnológica e mesmo sobre o modo de vida e a cultura dos indivíduos, o perfil do biólogo sofreu mudanças. O Curso passou a contemplar conhecimentos que permitiam observar e interpretar, com uma visão integradora e crítica, os fenômenos da natureza e os processos biológicos e tecnológicos correlatos. Nessa época, o Curso de Ciências Biológicas foi reestruturado, passando a ser desenvolvida a modalidade de Licenciatura, com o Ensino de Ciências de primeiro e segundo graus, em três anos. No quarto ano, havia a possibilidade de desenvolvimento de Bacharelado nas áreas ambientais e morfológicas ou de biotecnologia e biologia molecular. A Licenciatura era uma área obrigatória comum a qualquer dos dois tipos de bacharelados (GÁSPARI, 1998; PROJETO PEDAGÓGICO – F. DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2003).

A partir de 2001, foi implantado o currículo vigente, passando a oferecer, concomitantemente, as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, este com ênfase em biotecnologia e meio ambiente, desenvolvido em oito semestres letivos (PROJETO PEDAGÓGICO – F. DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2003).

Na década de 1990, a temática de Avaliação dos Egressos, importada das grandes Universidades Europeias, foi introduzida nas Universidades Públicas Nacionais, que passaram a analisar o perfil dos egressos de alguns cursos. A Universidade de São Paulo analisou o perfil dos egressos

do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FEUSP); a Universidade Federal de Minas Gerais analisou o perfil dos egressos do Curso de Química e a UNICAMP, em 1992, divulgou uma análise do perfil dos egressos com a publicação do trabalho “Elementos para um diagnóstico da Graduação da UNICAMP” (COELHO, 2010).

“Em 2006, o MEC efetivou a incorporação dos egressos no processo de avaliação institucional, por intermédio da Portaria nº 300, referente aos instrumentos de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entre as várias dimensões do referido instrumento, destaca-se a de nº 09, que cita as políticas de atendimento aos estudantes, por meio das quais os egressos estão contemplados com políticas de acompanhamento e programas de educação continuada voltados para os ex-alunos” (COELHO, 2010).

A partir desse cenário, em 2005, a PUC-Campinas apontou o interesse em realizar um estudo dos egressos. A Pró-Reitoria de Graduação criou um Grupo de Apoio Pedagógico para cada Faculdade (G8) que, entre outras atividades, teve como diretriz realizar uma pesquisa com os egressos. O Grupo da Faculdade de Ciências Biológicas realizou uma pesquisa preliminar sobre os egressos do período de 2000 a 2004, na qual verificou que os formados estavam atuando nas áreas relacionadas ao Bacharelado e, a maioria, estava completando sua formação acadêmica realizando mestrado ou doutorado. Comparando-se os dados com pesquisa realizada na década de 80 (GÁSPARI, 1998) verificou-se uma mudança do perfil profissional dos biólogos, que, naquela época, atuavam predominantemente na licenciatura, como professores no ensino fundamental ou médio, em Escolas Públicas ou Privadas.

Nos anos subsequentes, a pesquisa do perfil profissional dos egressos teve continuidade, visando avaliar a área de empregabilidade e a interação com a formação baseada no currículo vigente.

Partiu-se do princípio que o egresso é aquele indivíduo que saiu da Instituição após a aprovação nas disciplinas e a conclusão da carga horária curricular exigida; portanto, apto a trabalhar em

todas as áreas conferidas pelo Conselho Regional de Biologia e pelo MEC. Nesse contexto, o diploma representa o corte do elo entre a Universidade e o egresso, que se encontra com grande expectativa em relação ao mundo do trabalho e ansioso para exercer a qualificação adquirida (COELHO, 2010). A maioria dos egressos pertence à geração nascida após 1980, denominada geração Y, que se preocupa com o meio ambiente, tem grande acesso a informações, não viveu as rupturas sociais e políticas, não assistiu às reivindicações significativas e não tem conflitos de dependências; apresenta aspirações por ganhar muito dinheiro rápido, tem disposição em aprender novas áreas, contudo, apresenta dificuldades em equilibrar algumas características importantes, como ansiedade, imediatismo e agressividade (CORTONI; CORTONI, 2010).

O grande desafio para a Universidade é liberar, para o mundo do trabalho, profissionais com uma sólida e atual formação técnica e emocional, considerando que o mercado de trabalho busca jovens talentos ou profissionais com conhecimento técnico, mas também com maturidade emocional, espírito empreendedor e que sejam capazes de tomar decisões. Portanto, cabe à Universidade desenvolver o lado comportamental do estudante? De forma indireta, os empregadores estão ava-

liando a Universidade? Em contrapartida, a sociedade pergunta: A quem a Universidade está atendendo? Quais as habilidades e competências que os egressos precisam desenvolver para atender às necessidades do mundo do trabalho?

Frente a esse paradigma, a pesquisa teve continuidade e, em 2008 e 2009, com a complementação e atualização da pesquisa relativa à atuação profissional dos egressos da Faculdade de Ciências Biológicas, foram verificados os dados apresentados e discutidos a seguir.

#### LEVANTAMENTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO BIÓLOGO FORMADO NA PUC-CAMPINAS NO PERÍODO DE 2000 A 2008

A pesquisa, realizada via correspondência eletrônica (e-mail), solicitava respostas a questões relativas à atuação profissional e à continuidade dos estudos dos biólogos. De um total de 1055 biólogos formados na Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-Campinas, no período de 2000 a 2008, 197 responderam ao questionário, perfazendo 18,67% do total de egressos no período. A proporção relativa a cada ano e turno está representada na Tabela 1.

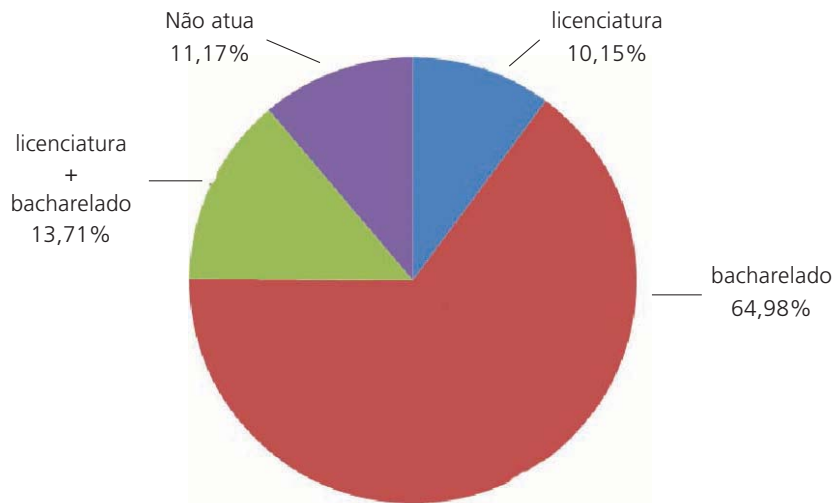
**Tabela 1** - Participação dos egressos (%) em relação ao total de concluintes

ANO DE CONCLUSÃO	Participação na pesquisa (%)	
	MATUTINO	NOTURNO
2000	7,5	11,8
2001	6,5	10,3
2002	9,8	17,3
2003	22,0	16,4
2004	18,8	14,5
2005	26,1	17,4
2006	16,9	30,1
2007	23,3	8,2
2008	34,9	22,2

A análise das áreas de atuação dos biólogos que participaram na pesquisa, conforme demonstrado no Gráfico 1, indicou que 64,98% têm atividade exclusivamente na área de bacharelado, 13,71% atuam na licenciatura, concomitante com o

bacharelado, e 10,15% atuam exclusivamente em licenciatura. Esses resultados indicam que a licenciatura continua sendo um campo considerável de trabalho para os biólogos formados na PUC-Campinas, abrangendo 23,86% dos formados.

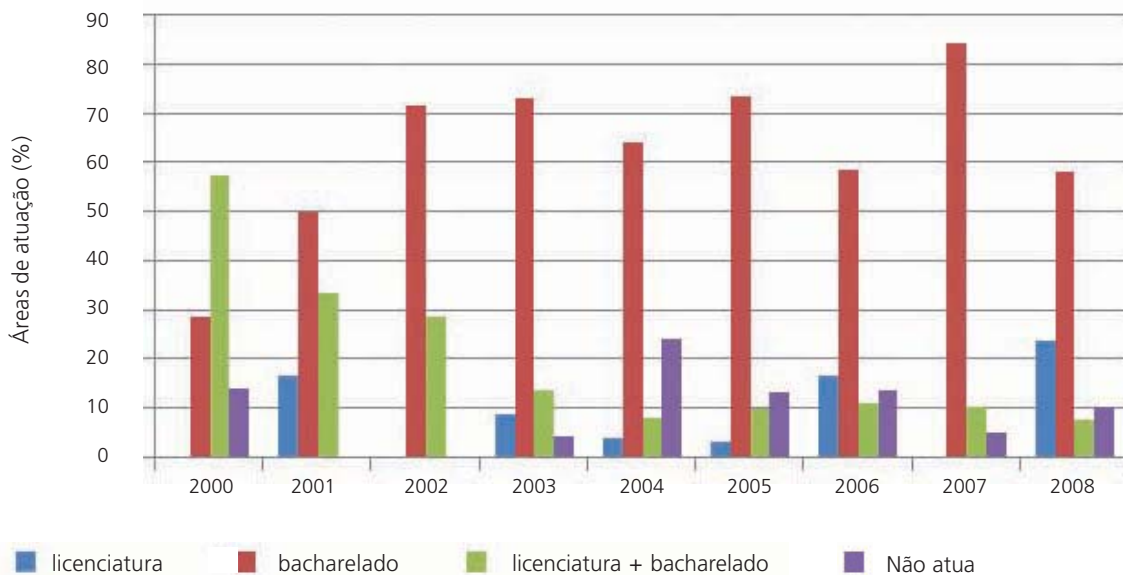




**GRÁFICO 1** - Áreas de atuação profissional dos egressos

A análise, por ano de conclusão no curso, conforme demonstrado no Gráfico 2, indicou que, a partir de 2001, predomina a atuação dos egressos no bacharelado. O segundo campo de maior atuação

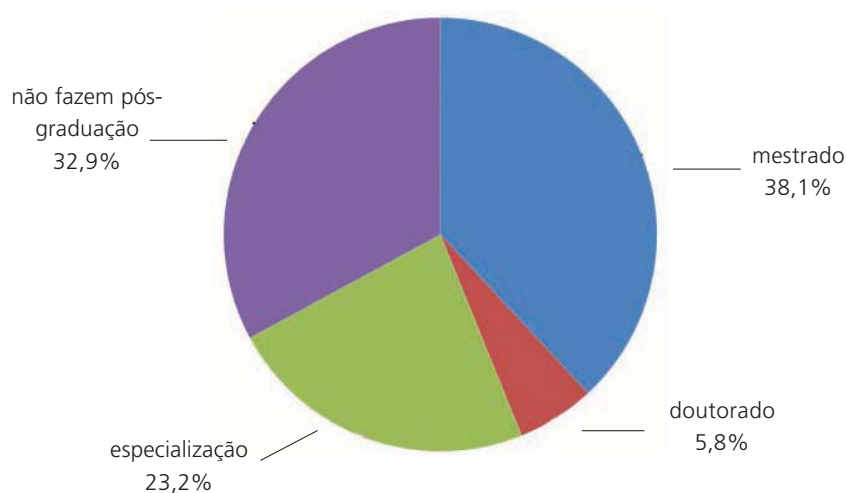
é a licenciatura, para os egressos formados nos anos de 2006 e 2008 e a licenciatura concomitante com o bacharelado, para os biólogos formados nos demais anos.



**GRÁFICO 2** - Áreas de atuação dos egressos na Pós-Graduação

À atuação dos egressos nas áreas específicas do bacharelado está vinculada, principalmente, a atualização e complementação dos estudos da

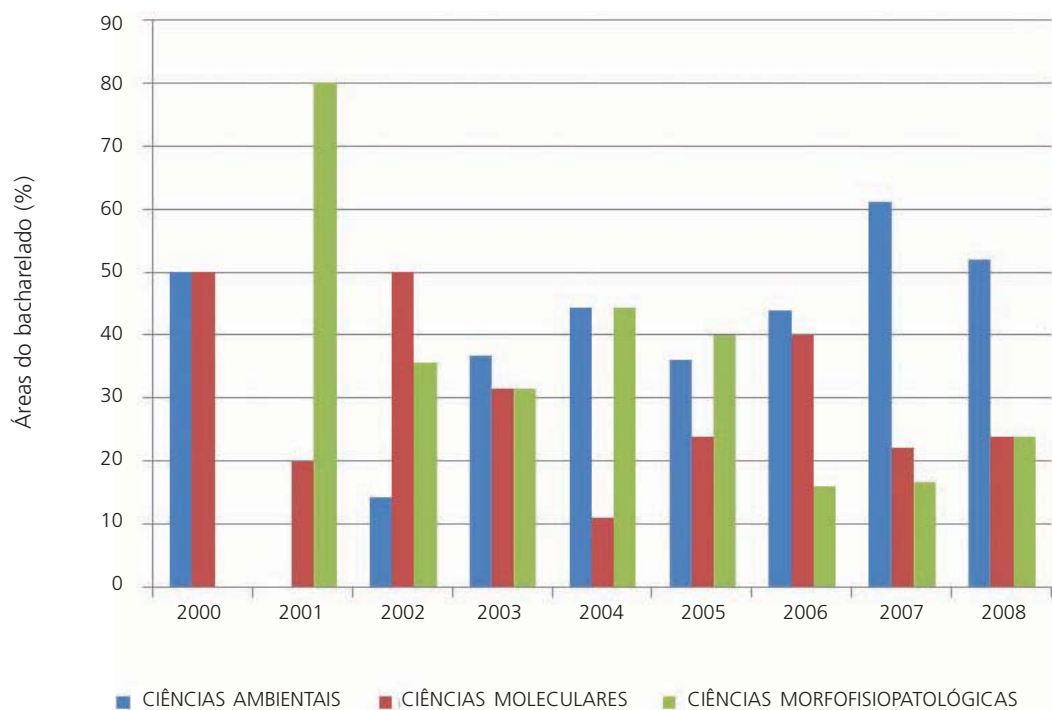
graduação, considerando que 67,1% dos biólogos fizeram ou estão desenvolvendo atividades de pós-graduação, conforme especificado no Gráfico 3.



**GRÁFICO 3** - Áreas de atuação dos egressos na Pós-Graduação

A análise específica da atuação dos egressos nas áreas do bacharelado, conforme demonstrado no Gráfico 4, foi realizada considerando as Áreas Básicas Principais de Ciências Moleculares, Ciências Ambientais e Ciências Morfofisiopatológicas.

As subáreas que compreendem cada área principal especificada estão descritas na Tabela 2. Cada grande área abrange mais subáreas do que as descritas na tabela, entretanto, foram relacionadas às que os egressos relataram estarem atuando.



**GRÁFICO 4** - Atuação dos egressos nas áreas específicas do bacharelado

Considerando o total de alunos que estão envolvidos com atividades relacionadas ao bacharelado, a área de atuação predominante é a relacionada com as Ciências Ambientais,

com 41,3% dos egressos. As outras duas grandes áreas compreendem 29,03% em Ciências Moleculares e 29,68% em Ciências Morfofisiopatológicas.

**Tabela 2** - Atuação dos egressos nas subáreas específicas do bacharelado

ÁREA	SUBÁREA	%
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	Biologia Vegetal	5,81
	Ecologia	25,16
	Microbiologia Ambiental	1,94
	Biologia Animal	8,39
CIÊNCIAS MOLECULARES	Bioquímica	12,9
	Genética	12,9
	Microbiologia	3,23
CIÊNCIAS MORFOFISIOPATOLÓGICAS	Análises Clínicas	3,87
	Biofísica	1,94
	Biologia Celular	3,23
	Embriologia	3,23
	Farmacologia	2,58
	Fisiologia Animal	5,81
	Histologia	0,65
	Imunologia	2,58
	Microbiologia	1,94
	Parasitologia	3,87

## CONCLUSÃO

A análise dos dados indica que, no contingente de 18,67% dos biólogos formados na PUC-Campinas, nos últimos nove anos, aproximadamente 78,69% atuam em áreas relacionadas com o bacharelado. Destes, 13,71% atuam também na licenciatura. Com atividade exclusiva na licenciatura verificou-se 10,15%. Levantamento semelhante do perfil profissional do biólogo formado na PUC-Campinas foi realizado no período de 1975 a 1996 (GÁSPARI, 1998). Na época, foram pesquisados 16,15% dos formados, e verificou-se que aproximadamente 41,6% atuavam em áreas relacionadas com o bacharelado e 38,9% em licenciatura. Embora o bacharelado seja a área de grande atuação, as duas pesquisas mostram que a atuação em licenciatura de Ciências Biológicas é uma área significativa de trabalho para o biólogo egresso da PUC-Campinas.

A comparação dos dois levantamentos indica que o perfil profissional do biólogo sofreu mudanças nas duas últimas décadas. Analisando as áreas específicas de atuação relacionadas com o bacharelado, verificou-se que as mudanças foram mais acentuadas, provavelmente em decorrência da necessidade do mercado de trabalho e também devido à formação que o currículo vigente em cada época proporcionava aos alunos. Considerando as subáreas que compõem cada grande área, verificou-se, na pesquisa atual, um predomínio de atuação em Ecologia (25,16%), Bioquímica (12,9%), Genética (12,9%), Biologia animal (8,39%), Microbiologia (7,11%), Fisiologia Animal e Biologia Vegetal, ambas com 5,81%. Na pesquisa dos egressos formados no período de 1975 a 1996, predominava a atuação em Análises Clínicas (15,37%), Microbiologia (4,54%) e Fisiologia Animal (3,58%).

A partir da caracterização da pluralidade de áreas que o egresso está atuando e a indicação de

que o mercado de trabalho necessita de indivíduos não apenas com sólida formação técnica, mas também emocionalmente maduro e atualizado, tanto nas áreas estreitamente relacionadas ao desenvolvimento da função profissional como atualizado nas necessidades da população regional e global, a Faculdade de Ciências Biológicas, nos anos de 2008 e de 2009, intensificou a orientação aos seus docentes no sentido de traçarem a aprendizagem do aluno focalizada na problematização. Quando é apresentado ao discente uma situação-problema, este participa de maneira ativa, promove diálogo com o professor e com os colegas, abrindo espaço para desenvolver um canal para a discussão e debates das propostas a fim de solucionar o tema. Dessa forma, buscou-se proporcionar um modelo de aprendizagem focalizado na construção, reconstrução e constatação para mudança, conforme proposto por Freire (ROMANI et al, 2006). Na visão do autor, este modelo de aprendizagem não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. No modelo de aprendizagem proposto pela Faculdade também visualizou-se a proposta de Campos (2005), que defende que a educação moderna está baseada em três princípios que definem a organização geral do ensino: a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização. A proposta da Faculdade de Ciências Biológicas, no sentido de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando maior participação do aluno e a formação de um egresso mais atuante está sendo implementada.

Essa nova proposta frente ao processo de aprendizagem também vem aprimorar as novas exigências na formação do professor, considerando que uma parcela significativa dos egressos atua em licenciatura, como professores no ensino fundamental e médio. De acordo com Schiavo (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam os professores para desenvolverem um ensino visando “valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende”.

Recentemente, também parcialmente subsidiada pela pesquisa de egressos, um grupo de estudos foi formado visando à adequação do

currículo da Faculdade de Ciências Biológicas frente às necessidades do mundo do trabalho atual e da população regional.

## REFERÊNCIAS

- Campos, C.M. Os saberes docentes e a prática pedagógica. In: Jornadas 2005. **Temas em educação IV**. Anais UERJ. Rio de Janeiro, 2005, p35.
- Coelho, M.S.C. Opinião: Egresso e Universidade. **Jornal da Universidade Federal do Pará**, Ano XXIV, nº 85, agosto de 2010.
- Cortoni, L.F.; Cortoni, S.Z. Duas gerações vivendo na empresa: adversárias ou aliadas? **Ateliê de Pesquisa Organizacional**. Disponível em [http://www.atelie.depesquisa.com.br/AF\\_resultados-geracaoXY2.pdf](http://www.atelie.depesquisa.com.br/AF_resultados-geracaoXY2.pdf), acesso em julho de 2010.
- Coval, F.S.; Amaral, L.; Rodrigues, M.H.N.; Trópia, P.V.; Mendes, S.C.V. A formação de professores no Brasil e participação da PUC-Campinas: Breve Histórico. **Série Acadêmica**, nº 21, p.29-38, 2007.
- Garcia, C. Apagão de profissionais volta a assombrar as pessoas. Reportagem publicada no jornal **O Estado de São Paulo**, em 08/03/2010. Disponível em [https://www.2get.com.br/detalhe\\_noticia.aspx?idNoticia=54](https://www.2get.com.br/detalhe_noticia.aspx?idNoticia=54), acesso em julho de 2010.
- Gáspari, P.E. Formação superior em biologia e mercado de trabalho: um estudo sobre egressos. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 1998. 114p.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico, Faculdade de Ciências Biológicas, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.
- Romani, C.B.; Bernardi, E.H.F.; Voloski, G.L.; Trevisan, S.F.; Beatrici, R.; Bernardi, V.; Fumagalli, V.L.A.. Educação no/do campo: desafios de uma educação emancipadora. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**. Ano 2, nº 2, agosto 2006. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/Claudete%20Beatris%20Romani%20e%20outros.pdf>, acesso em julho de 2010.
- Schiavo, A.A. Novos tempos, novas exigências na formação do professor. **Série Acadêmica**, nº 21, p.21-24, 2007.



# Explorando a cotovia e os sapos na universidade

## Relato de uma experiência no Projeto Acompanhamento Acadêmico do Aluno - PAAA.<sup>1</sup>

Profa. Ivenise Teresinha Gonzaga SANTINON<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

No decorrer das aulas do Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA) no Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC), em 2010, surgiram preocupações as quais foram motivos de discussões entre o corpo docente. As atividades desse projeto, em sua segunda fase, não satisfaziam a nós, professores, e as reuniões de preparação se esvaзиavam. Estávamos, então, frente a um enorme desafio e perguntas importantes permaneciam, tais como: Qual é a filosofia original do projeto? Quais são os objetivos dessa segunda fase? O que é ensinar o aluno a estudar? Como isso pode ser melhorado?

As tarefas propostas eram desenvolvidas, mas suspeitávamos de que as metas não estavam sendo cumpridas como deveriam. À medida que preparávamos as aulas, percebíamos atividades incompatíveis com o universo dos ingressantes e, mais ainda, sentíamos que, por vários motivos, os alunos das Engenharias não pareciam comprometidos com a proposta do trabalho. Notávamos que eles apreciavam dinâmicas, brincadeiras e

passeios, mas havia neles resistências e indiferenças quanto a atividades de caráter científico. Não conseguiam fazer interpretação de textos ou leituras; tinham dificuldades em compreender planilhas e tabelas; resistiam para organizar agendas e não se motivavam com um convívio sadio entre "diferentes". Às vezes, detectávamos até que princípios básicos para uma convivência ética estavam longe da sala de aula.

No sentido de minimizar tais posturas, foi inevitável a busca de alternativas que nos auxiliassem na superação dessa visão mecanicista e apenas lúdica do projeto. Haveríamos de tomar outros direcionamentos para que as nossas ações não fossem "improdutivas". Precisávamos, como docentes, pensar estratégias conjuntas para que o alunado apreendesse o conteúdo proposto, ou seja, o ato de estudar. Surgiu aí a ideia de um trabalho de leitura de textos relacionados aos seres humanos e suas relações sociais, o que contemplaria também o ato de estudar nas Engenharias. A nossa hipótese era que grande parte dos alunos não sabia fazer leitura contextualizada de textos e que com essa proposta articulada, além de melhorar o aproveitamento no projeto poderia haver um maior envolvimento com o curso escolhido.

<sup>1</sup> Atividade elaborada no Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA), conjuntamente com as professoras Adélia M. Masullo, da Faculdade de Engenharia Civil, e Rafaella O. do Nascimento, da Faculdade de Química Tecnológica. Participaram também das atividades experimentais professores e alunos dos Cursos de Geografia, Matemática e de Engenharia da Computação.

<sup>2</sup> Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA), com doutorado em Ciências da Religião, Integradora Acadêmica de Graduação na Faculdade de Engenharia Elétrica do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC). e-mail: ivenise@puc-campinas.edu.br

Dessa forma, iniciamos um trabalho para que os alunos pudessem atuar como protagonistas no processo de aprendizagem<sup>3</sup> e que os docentes percebessem a necessidade de buscar novas leituras, de se abrir a novos aprendizados indo além apenas da sua especificidade acadêmica. E a nossa intuição parece que foi certa. O que inicialmente era um experimento virou uma atividade quase obrigatória.

Assim, sem a pretensão de sistematizar ou fundamentar teoricamente uma experiência, relataremos neste texto um pouco dessa experiência. A intenção aqui é compartilhar uma prática como proposta a ser aprimorada a fim de que se possa manter a filosofia original do projeto, contribuindo com o cumprimento de seus reais objetivos.

### 1. ACOMPANHANDO A EXPERIÊNCIA

Essa atividade foi despertada por uma Oficina de Capacitação Pedagógica oferecida pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a "Leitura Analítica de Textos"<sup>4</sup>, o que nos levou a descobrir as reais dificuldades implícitas no ato de estudar, principalmente nas áreas das Ciências Exatas. Propiciou-nos uma visão nova, uma busca de estratégias conjuntas para a superação de um ensino predominantemente técnico e permitiu uma reflexão para implementação de novas metodologias de ensino para alunos das Engenharias. Vimos a possibilidade de organizar uma tarefa de aprendizado mútuo em que superar dificuldades de leituras de textos e até de expressões matemáticas poderia ser um desafio para alunos e professores. E haveria a necessidade de se aprimorar um trabalho diário para superar uma visão de ensino exclusivamente alicerçada numa transmissão de técnicas<sup>5</sup>. Entendíamos que era necessário inovar o ensinamento da leitura de textos e para isso teríamos de trabalhar de forma diferenciada, inicialmente nos cursos de Engenharias Elétrica e Civil, no Centro de Ciências

Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC). Com isso poderíamos conseguir um ganho na qualidade do processo de ensino, o que proporcionaria maior produtividade na aprendizagem.

Compartilhamos as preocupações entre os colegas de outros cursos e vimos que as dificuldades eram mais comuns do que imaginávamos. Os alunos não compareciam nas aulas do PAAA com o intuito de dar um novo sentido ao seu processo educativo, agora como ingressante na Universidade. Muitos participavam apenas para cumprir uma obrigatoriedade imposta no calendário acadêmico.

Assim, reconhecendo o esforço do corpo docente para suprir essas lacunas, alguns alunos nos alertaram sobre suas angústias e medos. E conhecendo melhor os envolvidos, procuramos buscar textos envolventes, motivadores de discussões, de fácil assimilação, mas também que mostrassem certa complexidade epistemológica. Dentre alguns, o texto abaixo foi escolhido para essa atividade. Em seguida, demonstraremos as fases do trabalho.

"Era uma vez, uma sociedade de sapos que vivia no fundo de um poço profundo e escuro, do qual absolutamente nada se via do mundo. Os sapos eram governados por um imenso sapo-chefe, um valentão, que afirmava, sob pretextos um tanto duvidáveis, ser o senhor do poço e de tudo quanto nele saltava ou rastejava. O sapo-chefe jamais movia uma palha para se alimentar ou se manter, vivendo do trabalho de diversos outros sapos com os quais ele compartilhava o poço. Essas pobres criaturas passavam todas as horas de seus dias escuros e muitas de suas noites tenebrosas a se matar na umidade e no lodo para encontrar vermes e insetos que colaboravam para engordar o sapo-chefe.

Ora, de vez em quando, uma cotovia excêntrica voava para dentro do poço (sabe Deus por quê) e contava para os sapos as maravilhas que vira em suas viagens pelo imenso mundo lá

<sup>3</sup> PUC-CAMPINAS. Acompanhamento Acadêmico do Aluno. Um projeto inovador para a graduação. p. 29

<sup>4</sup> Elisabete M. M. de PÁDUA. Oficina "Leitura Analítica de Textos Teóricos".

<sup>5</sup> Olga R. ARCHANGELO. Uma experiência Pioneira. PAAA. Série Acadêmica 20, p.38.



fora. Falava do sol, da lua e das estrelas, das montanhas altaneiras, dos vales férteis, dos vastos mares e, ainda, da delícia de explorar o espaço infinito.

Sempre que a cotovia chegava de visita, o sapo-chefe recomendava aos sapos trabalhadores que escutassem atentamente tudo o que o pássaro tinha para contar. *“Ela lhes está falando”*, explicava o sapo-chefe, (que, de qualquer modo, era meio surdo e nunca sabia direito o que a cotovia estava dizendo. Achava aquela ave esquisita e inteiramente maluca), *“da terra feliz para onde vão todos os sapos bons.”*

É possível que um dia, os sapos trabalhadores se houvessem imbuído daquilo que o sapo-chefe lhes dizia. Com o tempo, porém, se tornaram cínicos com relação aos contos da carochinha e chegaram à conclusão de que aquela cotovia tinha um parafuso a menos. Além disso, haviam sido convencidos por alguns sapos livres-pensadores (quem pode dizer de onde vêm esses livres-pensadores?) de que aquele pássaro estava sendo usado pelo sapo-chefe para censurá-los e distraí-los com estórias de maravilhas que existem no céu para os que morrem. *“E isso é mentira”*, coaxavam furiosamente os sapos-trabalhadores.

Entretanto, havia entre os sapos-trabalhadores, um sapo-pensador que formulava uma ideia nova e interessante a respeito da cotovia: *“O que a cotovia diz não é exatamente uma mentira”*, dizia ele. *“Nem é loucura”*, completava o sapo-pensador. *“Na verdade, ao falar dessa maneira esquisita, a cotovia está se referindo ao lugar maravilhoso em que poderia transformar este poço, se quisesse. Quando fala do sol e da lua, a cotovia refere-se às magníficas formas de iluminação moderna que poderíamos adotar para afugentar as trevas em que vivemos. Quando canta os céus amplos, refere-se à saudável ventilação que devíamos gozar, em vez dos ares úmidos e fétidos a que nos acostumamos. Quando louva a embriaguez que vive ao lançar-se pelos céus, refere-se às delícias dos sentidos liberados que todos nós conheceríamos se não fôssemos obrigados a desperdiçar nossas vidas nesta labuta opressiva. E o que é mais importante, quando a cotovia enaltece o voo altivo e livre das estrelas, refere-se*

*à liberdade que todos teremos quando nos livrarmos da opressão do sapo-chefe. Veem? Não devemos desdenhar o pássaro. Em lugar disso, ele deve ser apreciado e louvado por nos proporcionar uma inspiração que nos livra do desespero”*, completou.

Graças ao sapo-pensador, os sapos-trabalhadores passaram a olhar a cotovia com afeição. Na verdade, quando chegou afinal a revolução (pois as revoluções sempre acabam vindo), os sapos-trabalhadores até mesmo pintaram uma esfinge da cotovia em seus estandartes e marcharam para as barricadas fazendo o máximo que podiam para, com seu coaxar, imitar-lhe as líricas cavatinas. Derrubado o sapo-chefe, o poço escuro e úmido tornou-se magnificamente iluminado e ventilado, transformando-se num lugar muito melhor de se viver. Além disso, os sapos experimentaram um novo e gratificante lazer, acompanhado de muitas delícias dos sentidos – justamente como o sapo-pensador havia previsto.

Entretanto, a cotovia continuou a visitar o poço, contando histórias do sol, da lua e das estrelas, de montanhas, vales, oceanos e de esplêndidas aventuras, que vivera nos céus. *‘Quem sabe, confabulou o sapo-pensador, e afinal de contas, este pássaro não seja mesmo louco? Não temos mais nenhuma necessidade dessas canções enigmáticas. E, seja como for, é muito cansativo ter que ouvir fantasias quando já perderam sua relevância social’*

Assim, um dia os sapos conseguiram capturar a cotovia. Depois empalharam-na e colocaram-na no recém-construído museu cívico, em lugar de honra e com entrada gratuita!

## 2. O desenvolvimento da atividade

A primeira experiência desta atividade foi desenvolvida simultaneamente com alunos das Engenharias Elétrica e Civil. Em seguida, compartilhamos com docentes dos cursos de Matemática e Engenharia da Computação, os quais utilizaram também o mesmo texto, com resultado satisfatório.

Além da prévia pesquisa de textos, a atividade é composta, basicamente, de três partes:

- a) leitura individual e atenta do texto;
- b) exercícios de interpretação e correlação interdisciplinar, divididos em dois momentos;
- c) atualização e conclusão em grupos.

A seguir, pedimos que os alunos sublinhassem as palavras desconhecidas e anotassem dúvidas e sugestões. A leitura individual foi seguida de discussões em grupos. Surgiam inúmeras questões com relação às regras gramaticais, questões epistemológicas e até éticas. Num segundo momento, a leitura é dividida em duas partes: *subjéitiva* e *objetiva*.

### 2.1. Análise subjéitiva

Essa primeira parte é compreendida por uma leitura individual. A proposta é que cada aluno tente descobrir o texto em si mesmo, enquanto interage num contexto universitário. São também levantadas as expectativas perante o curso levando-os a descobrir a importância da convivência ética na Universidade. As leituras contextualizadas poderão produzir novos conhecimentos e gerar conteúdos úteis para o cotidiano do aluno, podendo, dessa forma, perceber a importância do papel social do curso escolhido. O objetivo dessa leitura contextualizada é questionar o alunado, despertando para uma “hermenêutica” que o ajude a decifrar a sua vida e a sua missão.

Num primeiro momento, as questões são simples e abordam aspectos pessoais:

- Você sabe o que é uma cotovia?
- Você prefere ser sapo ou cotovia?
- O que você acha melhor: viver como sapo ou como cotovia?
- Qual a visão de mundo que o texto proporcionou a você?
- Qual relação você consegue fazer entre o texto e a sua vida na Universidade e na sociedade?

Pelas respostas dadas a essas questões, tem início, no segundo momento, uma discussão com

<sup>6</sup> Olga R. ARCHANGELO. Uma experiência Pioneira. PAAA. Série Acadêmica 20, p.39.

o objetivo de partilhar experiências e expectativas. Pelas respostas podemos perceber que eles buscam melhores meios para estudar os significados do curso, o que contribui para descaracterizar aquele olhar clientelista, comum em muitos deles. Assim, a proposta é colaborar com uma das metas do PAAA: “*criar condições para que o aluno desenvolva uma relação afetiva com o seu curso e com a Universidade e supere a relação consumista que, em geral, costuma ter.*”<sup>6</sup>

### 2.2. Análise Objetiva

Esta etapa é composta de duas partes. A primeira compreende uma interpretação sistêmica do texto. A segunda é a articulação interdisciplinar, ou seja, a busca por uma correlação no conhecimento. Se objetiva fazer uma leitura analítica trazendo à tona, com auxílio da epistemologia e da metodologia científica (disciplinas que nem todos os cursos oferecem no primeiro período), a capacidade do aluno de identificar trechos e elementos lidos, como: **introdução, conteúdo, e conclusão**, descobrindo o **contexto** e o **pretexto** do texto.

O conceito de cada uma dessas partes é analisado e é feita uma nova leitura dos campos estudados:

- Qual é o contexto do texto?
- Qual é o pretexto principal do autor?
- Quais os argumentos que o autor utiliza para defender a sua ideia?
- Quais recursos metodológicos são utilizados no texto?
- Qual é a conclusão do texto?

A seguir, tem início uma discussão para se encontrar as divergências e semelhanças nas leituras. É proposto fazer uma correlação epistemológica entre Literatura e Matemática (Ciências Humanas e Exatas). Na tentativa de minimizar as dificuldades dos “alunos das exatas” para com leituras literárias e analíticas de textos, é feita, nesse momento, uma explicação sobre as leituras



de símbolos em equações matemáticas e desenhos geométricos por meio de equações específicas para as Faculdades de Engenharia Elétrica e Civil e para a de Química Tecnológica. A intenção é auxiliar os alunos na interpretação de enunciados discursivos

### 2.3. A correlação epistemológica

Como os alunos já haviam lido o texto na aula anterior, são apresentadas as fórmulas, de acordo com suas áreas específicas. Os alunos da Engenharia Elétrica e da Civil deveriam transformar uma equação em texto, procurando entender o contexto e o pretexto. Os da Química Tecnológica transformaram uma fórmula em texto.

Esse exercício foi elaborado na tentativa de demonstrar que as Ciências Humanas e Exatas poderiam encontrar um ponto em comum ou até um mesmo sentido por meio de uma boa leitura. Pela correlação, os alunos interpretam significados ocultos nos caracteres e com semelhantes aprendem a respeitar as ideias implícitas em cada pergunta, mesmo que as respostas sejam, aparentemente, diferentes. As questões, embora específicas, demonstram a possibilidade de se entender formas diferentes com significados semelhantes.

Seguem abaixo exemplos de questões:

- Qual é o contexto do texto?
- **Qual é a solução do problema?**
- Qual é a ideia principal?
- **Qual é a incógnita?**
- Quais são argumentos utilizados para defender a ideia do texto?
- **Quais são as variáveis propostas na equação?**
- Quais são os recursos metodológicos utilizados?
- **Quais são as operações matemáticas utilizadas?**
- Qual é a conclusão do texto?

#### •Qual é o resultado da equação?

Para as Engenharias Elétrica e Civil a proposta é a aplicação de uma *expressão matemática*:

$$i = \frac{(cm - pm) - (cj - pj)}{L}$$

cm = cota de montante

pm = profundidade de montante

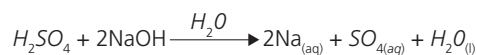
cj = cota de jusante

pj = profundidade de jusante

L = comprimento da rede

- Qual o texto descrito por esta equação?
- Quais pretextos poderiam ser sugeridos por ela?
- Qual contexto (quais contextos) da Engenharia esta expressão pode ser utilizada?
- Quais são as justificativas plausíveis para que se tenha um resultado satisfatório?

Para a Química a proposta é por meio de uma *reação ácido – base*, seguida de perguntas:



- Qual o texto descrito por esta equação?
- Quais pretextos poderiam ser sugeridos?
- Qual/quais contextos da Química esta reação pode ser apresentada?
- Quais as justificativas plausíveis para que a mesma ocorra?

### 2.4. A atualização

Como a finalidade é concluir a atividade obtendo um resultado aceitável para a questão ou problema levantado, tanto na leitura do texto quanto das expressões matemáticas, têm início discussões para que percebam as correlações existentes entre as respostas dadas.

Nesse momento, relembremos a análise subjetiva feita na aula anterior sobre o curso es-

colhido, a profissão desejada, o resultado esperado com a formação acadêmica e a função social do profissional.

Finalizamos a atividade mostrando a importância da leitura analítica e contextualizada, sem a qual não é possível estudar com eficácia, compreendendo corretamente os textos necessários para uma adequada formação acadêmica.

### 3. CONCLUSÃO

O objetivo deste relato não foi teorizar uma atividade por meio de conceitos e fundamentos científicos. Tratou-se de passar uma experiência recente e que necessita de ajustes, pensada com o intuito de encontrar respostas mais criativas para vencermos dificuldades inerentes da segunda fase do PAAA. Procurou-se oferecer ferramentas e mediações para a construção de um conhecimento específico nas Engenharias, com cunho interdisciplinar.

Diante das especificidades, elaboramos uma atividade que nos auxiliou a levar o alunado a estudar de forma mais eficaz, elaborando respostas que servirão às perguntas da sua vida cotidiana. Entre outras, as respostas ajudaram nas perguntas: «O que eu quero ser?»; «O que é fazer Engenharia?»; «Por que eu escolhi a Engenharia?»; «Para que as Tecnologias?»; «O que eu espero com a Engenharia e as Tecnologias?»; «Eu estudo só para ganhar mais dinheiro?», entre outras.

Não se trata de um trabalho meramente intelectual no âmbito das Engenharias. É feito por meio de um diálogo subjetivo e objetivo, cuja finalidade é colocar uma ética ou uma mudança de postura diante do ingressante na Universidade. É um meio de introduzir o aluno no âmbito acadêmico-tecnológico despertando-o para o gosto da leitura, fazendo-o descobrir-se como um leitor nas Ciências Exatas. É levar o universitário a perceber a intenção escondida por trás dos textos matemáticos. É motivá-lo à percepção oculta nos problemas e nos fatos.

Concluímos que a leitura analítica de texto e a correlação epistemológica, sugeridas nesta atividade, levaram os alunos a descobrir mensa-

gens subliminares nos caracteres lidos e solucionados, vendo que ali existe antes uma subjetividade própria do caráter dos sujeitos que os interpreta. Isso só se consegue de forma mais plausível quando a leitura é feita por meio de um aprendizado específico, processual e próprio de leituras contextualizadas, feitas por sujeitos que conhecem e decifram caracteres, por pessoas que interpretam letras, símbolos, cifras para construir uma história.

Esta atividade, que envolve as dimensões tecnológicas e humanistas, teve sua história construída por uma pequena experiência entre professoras e alunos, envolvidos no PAAA, no CEATEC.

Na tentativa de superar dificuldades num universo complexo de aprendizagem, compartilhamos uma experiência com a intenção de aprimorar estratégias pedagógicas e propiciar aos alunos e professores uma iniciativa que pode ir além da formalidade e do cumprimento de um calendário de aulas. É uma proposta interdisciplinar, um tanto aventureira, que precisa ser mais discutida, mas é uma contribuição para se criar um novo espírito de estudo, quem sabe favorecedor de um aprendizado de novas posturas éticas a alunos e professores, nas Engenharias e em outras áreas.

Como afirma Paulo Freire: “... *somos os únicos para quem aprender é uma aventura criadora, algo muito mais do que meramente repetir a lição. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*”.

### REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar in **Ação Cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. Oficina: Leitura Analítica de Textos Teóricos: uma proposta metodológica, uma estratégia de ensinagem. PUC-Campinas. Programa Permanente de Capacitação Pedagógica, 2010.
- PUC-CAMPINAS. ARCHANGELO, Olga R. Uma experiência Pioneira. PAAA. Revista Série Acadêmica. nº. 20. Campinas. SP. 2006
- PUC-CAMPINAS. Acompanhamento Acadêmico do Aluno. Um projeto inovador para a graduação. Ideias e Letras. S. Paulo. 2009



## Repensando a prática da interdisciplinaridade como base para o ensino/aprendizagem em Enfermagem

**Aparecida Silvia MELLIN<sup>1</sup>**  
**Maria Aparecida GAMPER<sup>2</sup>**  
**Monica Costa RICARTE<sup>3</sup>**  
**Raquel Leite V. G. dos SANTOS<sup>4</sup>**  
**Silvana Chorratt CAVALHER<sup>5</sup>**  
**Silvia Ricci TONELLI<sup>6</sup>**  
**Viviana Aparecida de LIMA<sup>7</sup>**

### I. INTRODUÇÃO

A Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas tem, ao longo de sua história, se preocupado com o aprimoramento constante da formação na Graduação. Podemos destacar que, já em 1986, reformulou o seu Projeto Político-Pedagógico de forma inovadora, o que se deu a partir da reflexão coletiva de seus docentes, que buscaram integrar todas as dimensões deste projeto.

Assim, as concepções de mundo, homem, educação e sociedade, nele contidas, refletiam discussões realizadas pelos docentes à época e

serviram de substrato para a organização do currículo do curso, bem como orientaram sua organização.

Vale ressaltar que, em anos subsequentes, o currículo foi revisitado continuamente, pelas necessidades da Faculdade e da Universidade, sempre contando com a efetiva participação e envolvimento dos docentes e discentes. Neste percurso, ao longo deste período, foram realizadas alterações no Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Enfermagem, considerando que sua conformação já apresentava forte caráter vanguardista em relação às próprias diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC), Comissão de Especialistas e Diretrizes da Univer-

<sup>1</sup> Professora Doutora da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [asmellin@puc-campinas.edu.br](mailto:asmellin@puc-campinas.edu.br)

<sup>2</sup> Professora Mestre da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [gamper@puc-campinas.edu.br](mailto:gamper@puc-campinas.edu.br)

<sup>3</sup> Professora Mestre da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [monicacricarte@puc-campinas.edu.br](mailto:monicacricarte@puc-campinas.edu.br)

<sup>4</sup> Professora Mestre da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [raquelleite@puc-campinas.edu.br](mailto:raquelleite@puc-campinas.edu.br)

<sup>5</sup> Professora Doutora da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [silvanac@puc-campinas.edu.br](mailto:silvanac@puc-campinas.edu.br)

<sup>6</sup> Professora Doutora da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [silviabart@puc-campinas.edu.br](mailto:silviabart@puc-campinas.edu.br)

<sup>7</sup> Professora Doutora da Faculdade de Enfermagem do Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.  
e-mail: [viviana@puc-campinas.edu.br](mailto:viviana@puc-campinas.edu.br)

sidade (BRASIL a; BRASIL b, sd; PUC-Campinas, 1999).

Destacamos como reflexo do olhar contínuo sobre o Projeto, a introdução na matriz curricular do curso das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Seminários Integrados e Estágio Curricular (Reformulação Curricular de 1996), portanto, antes da recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais (PUC-Campinas, 1999, PUC-Campinas, 2008).

O perfil do corpo docente da Faculdade teve influência tanto na concepção do Projeto pedagógico, como, no constante repensar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação o que foi favorecido pela postura questionadora, comprometida e crítica destes professores. Este modo de pensar e agir tem sido concretizado pela participação em diversos fóruns de discussão, estimulados pela Direção, quer sejam reuniões de disciplina, de série, ou período, de corpo docente, dentre outras.

É possível considerar que exista no Curso uma matriz curricular propícia a experimentações pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino e ao atendimento das demandas do mundo do trabalho da atualidade, e do perfil dos alunos que temos recebido.

Nesta perspectiva, apresentamos o Relato de Experiência a seguir, com objetivo de socializarmos uma prática pedagógica interdisciplinar, que vem sendo construída pelos docentes do curso.

## 1) Experiência de 2009

Durante o período de planejamento pedagógico do ano de 2009, o corpo docente, ao realizar suas reflexões sobre interdisciplinaridade, compreendeu a necessidade de desenvolver mecanismos que pudessem criar oportunidade de integração de conhecimentos, com vistas a atingir o perfil profissional descrito pelo projeto Político Pedagógico do curso.

<sup>8</sup> No ano seguinte, com alteração do currículo, não houve a disciplina Gerenciamento, deslocada para outro período e a mudança de nomenclatura de duas disciplinas: Procedimentos Básicos em Saúde Coletiva e Semiologia e Semiotécnica B para Prática Supervisionada em Fundamentos da Saúde Coletiva e Fundamentos de Enfermagem B, respectivamente.

Em que pese avanços já ocorridos na educação brasileira em geral e na área da saúde e da enfermagem, em especial, há necessidade de práticas pedagógicas problematizadoras de uma dada realidade. É fato que ainda há forte tendência para formar profissionais de saúde de forma fragmentada, com contornos fortemente biologicistas. Tal perspectiva tem dificultado, sobremaneira, o desenvolvimento de visão integradora do processo de cuidar em saúde e em enfermagem, fundada em premissas que apontem horizonte ético, novas atitudes humanizadoras voltadas a quem é cuidado e a quem cuida, considerando a complexidade do trabalho em saúde que está contida na ação do enfermeiro.

Diante desta constatação, o corpo docente decidiu iniciar nova experiência no contexto já existente da organização curricular, em busca de contemplar os eixos teóricos e filosóficos da proposta pedagógica do curso, bem como o perfil almejado para o egresso, por meio da interdisciplinaridade.

O momento escolhido para que o desafio pudesse ser enfrentado foi o 3º período matutino e vespertino/noturno, por entendermos que nesse momento o acadêmico inicia suas vivências nas práticas clínicas, situação que exige intervenções em perspectiva holística e integralizadora do cuidado. As disciplinas que compunham o 3º período, em 2009, eram: Saúde Mental A, Semiologia e Semiotécnica B, Procedimentos Básicos em Saúde Coletiva, Gerenciamento e Central de Material Esterilizado<sup>8</sup>.

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como interação entre disciplinas e representa desde a troca de ideias até a comunhão conceitual e/ou combinações que se dão de pontos de vista diferentes, no sentido de construir síntese sobre um objeto que seja comum e que exista em uma realidade também comum.

Japiassu (1976), em seu trabalho clássico pioneiro, no Brasil, conceitua a interdisciplinaridade, como atitude que, na instância indi-



vidual, decorre da descoberta e, no aspecto coletivo, se dá por meio do trabalho em equipe e do diálogo. Ivani Fazenda (1987), em trabalho posterior, a entende também como possibilidade de compreensão e transformação do 'mundo' e como atitude que permite unir saberes até então fragmentados.

Bordoni (sd) assim define a prática interdisciplinar:

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade "devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as" e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica. Tal atitude embasa-se no reconhecimento da 'provisoriedade do conhecimento', no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento (op. cit: 1).

Para tanto, a autora não propõe que se eliminem disciplinas, mas que haja movimentação para que a prática ocorra de forma convergente em trabalho que envolva reflexão e cooperação e prossigue discorrendo sobre os efeitos desta prática:

Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo (id ibid:1).

Vilma de Carvalho (2007) empreendeu estudo filosófico da questão da interdisciplinaridade na enfermagem como profissão enfatizando que, na medida em que os enfermeiros, desde a década de 1970, incorporaram-se ao debate das políticas de saúde no Brasil, atuaram

de forma interdisciplinar. Também que esta, quando aplicada aos projetos pedagógicos deve incorporar as várias disciplinas e a troca de informações. Assim, para a autora:

Além de possibilitar a troca de informações e de críticas entre os *parceiros*, amplia a formação geral para *aprender-a-aprender* no interesse de todos. Em plano assistencial, favorece o engajamento dos pares ou parceiros, nas equipes de trabalho, nos grupos de pesquisa, assegurando a racionalidade da ação totalizada em serviços prestados à sociedade. E vale muito como requisito de atualização contínua ou educação permanente. À conta do exposto, por fim, mas não por último, vale reiterar que o mais importante é saber que não basta a idéia de implantar um novo programa acadêmico, ou uma nova prática de ensinar e aprender mediante a interdisciplinaridade (...). No caso da enfermagem, não se pode nem pensar em desfavorecer os significados éticos relativos à prática profissional e à *unidade* humana, posto que tudo gira em torno de princípios fundamentais que têm a ver com a realidade do homem, do mundo e de uma *arte insigne* - ela diz respeito ao pensar e ao fazer da responsabilidade social de enfermeiras (os) no Brasil e no mundo (2007: 7).

Galindo e Goldenberg (2008) que realizaram pesquisa acerca da interdisciplinaridade, em currículos e escolas de enfermagem comentam que os cenários das práticas são apontados como promissores para tais vivências. Já no desenvolvimento teórico, as escolas colocam dificuldades decorrentes de custos e grades curriculares.

A experiência vivida por nós e ora relatada mostra que existem possibilidades de ruptura com esta realidade, principalmente se apoiada no Projeto Político Pedagógico do curso e da Universidade, embora demande esforços coletivos para alcance da sua concretude.

Outras leituras e contribuições pessoais serviram como subsídio para a preparação do grupo e orientação do trabalho havendo utilização, também, de textos sobre avaliação formativa e

processo de trabalho em saúde e em enfermagem<sup>9</sup>.

Além disso, para sua organização prática, foi de fundamental importância para os professores, a leitura relativa ao referencial teórico da interdisciplinaridade, de modo que houvesse alinhamento das concepções no sentido de sustentar teoricamente a experiência<sup>10</sup>.

Como anteriormente mencionado, a opção pelo terceiro período não se deveu ao acaso, visto que é esse o semestre em que o aluno inicia atividade prática assistencial que, obrigatoriamente, modifica seu papel ao aprender e executar o cuidado. Esta ação – de cuidar - é realizada com pessoas que vivenciam experiências internas decorrentes do processo de adoecer e, no mais das vezes, tornam-se pacientes, adquirindo, então, nova condição de Ser. O adoecimento faz com que se sintam fragilizados, ansiosos, amedrontados e dependentes, o que exige intervenção complexa que requer amplos recursos por parte ‘de quem cuida’, neste caso, professores e alunos.

Por sua vez, ao iniciar esta aprendizagem o aluno também se sente temeroso, assustado, frágil, inseguro e ansioso, dada a seriedade da prática a ser iniciada - aprender a assistir- realizando ações na pessoa adoecida, sem apresentar, ainda, domínio técnico, relacional e emocional necessário ao estabelecimento de relações interpessoais, em que pesem as aulas teóricas e práticas que subsidiavam este novo fazer. Ressalta-se que o ‘medo de errar’, ‘medo de causar danos irreparáveis ao outro’ caracteriza-se, historicamente, como o *ethos* que acompanha o processo educacional da enfermagem.

As estratégias, elaboradas pelo grupo, deram a partir da compreensão deste momento do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se, além disso, a dinâmica funcional da Faculdade.

A proposta da vivência interdisciplinar, inicialmente, ocorreu por ocasião da avaliação de

final de semestre, a partir do diagnóstico de que os alunos apresentavam dificuldades em retratar conhecimentos que articulassem os diferentes aprendizados.

O recurso utilizado para a realização da prática avaliação interdisciplinar foi, em 2009, a projeção e discussão em grupos do filme “*Uma Lição de Vida*”, que, na narrativa, aborda as relações interpessoais, processo de trabalho em saúde, humanização, ética profissional e do cuidado, além da situação de ‘estar doente’ e do ‘poder sentir-se doente’, aspectos estes relativos ao aprendizado deste período.

Após a projeção de parte do filme, os acadêmicos, em trios, a partir de questão disparadora: ‘*que aspectos do filme se mostram significativos para o momento de aprendizagem em que você se encontra?*’, elaboraram texto síntese acerca dos significados nele expressos e sustentados pelos saberes adquiridos na formação.

Os critérios avaliativos definidos pelos docentes, englobaram a capacidade de expressão verbal e escrita, raciocínio, análise crítica e de articulação com os conhecimentos adquiridos. Foram analisados por professores das diferentes disciplinas que compunham o período, na modalidade de banca. Todo o processo avaliativo, posteriormente, foi socializado com os estudantes em sala de aula teórica, por uma das docentes do grupo.

**A avaliação do vivido:** inicialmente, a experiência foi sentida pelos alunos como ansiogênica, em especial pela organização, em banca, e pelo manejo dos conhecimentos de forma interdisciplinar - o que, para eles, era novo. Em um segundo momento, os alunos consideraram a experiência muito boa, pois constataram em si a presença de recursos técnicos e científicos de percepção, de análise e de reflexão que não percebiam como presentes, até aquele momento. Levaram em conta, além disso, que houve melhor interação entre professores e alunos, e entre eles próprios.

<sup>9</sup> O referencial lido e discutido em parte, ou na totalidade foi: PERRENOUD, PH. *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. 1997.

<sup>10</sup> \_\_\_\_\_ . *Dez novas competências para ensinar*. 2000.

CARVALHO, V. de. *Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem*, 2007. FAZENDA, I. C. A. *A questão da interdisciplinaridade no ensino*. **Rev Educ Sociedade**. Ano IX, n.27, set/87. 122-140



## 2) Experiência de 2010

A partir da avaliação da primeira experiência, o grupo optou por modificar e ampliar a experiência ao perceber que a atividade interdisciplinar deveria ser entendida na perspectiva de processo, não somente de resultado. Para tanto, foi necessário criar condições para que, o acadêmico efetuasse, de forma processual, a construção e consolidação de conceitos por meio de oportunidades mais frequentes ao longo do semestre letivo.

Foram acrescentadas à proposta a análise de mais dois filmes, além do utilizado em 2009, e discussão de textos. Houve a inclusão de vivências interdisciplinares, decorrentes de situações ocorridas em campos clínicos, consideradas de maior complexidade para os alunos, complexidade esta decorrente do período inicial de formação, tais como discussão sobre as intervenções realizadas, por exemplo: atendimento de pacientes fora de possibilidades terapêuticas, morte iminente, pacientes resistentes ou não aderentes ao tratamento, dentre outras.

Os dois encontros realizados trabalharam com a projeção dos filmes *“Um Golpe do Destino”*, *“Invasões Bárbaras”*, contemplando a experiência da morte, das relações interpessoais e familiares, bem como o Sistema Público de Saúde do Canadá. As projeções dos filmes foram antecedidas pela discussão dos textos<sup>12</sup>: *“O caso Filomena”* e o *“Caso Madalena”*. O conjunto das estratégias utilizadas tratou da experiência de clientes em serviços de saúde, das equipes de saúde diante dos clientes, conceitos como Sistema Único de Saúde, Estratégia de Saúde da Família, processo saúde e doença, necessidades de saúde, ética, humanização, acolhimento, vínculo, cuidado integral, trabalho coletivo em saúde e relação entre serviços e clientes. Além disso, uso de tecnologias leves e leve/duras que retratam o fazer do trabalhador da saúde (MERHY, 2002).

**A avaliação do vivido:** os acadêmicos relataram, em suas avaliações sobre a experiência,

a presença de sentimentos de ansiedade e medo, sobretudo com relação ao momento da banca avaliativa final, à semelhança do ano anterior, observaram, no entanto, que a vivência possibilitou uma melhor percepção de si mesmo em relação ao desempenho apresentado, desenvolveu, por conseguinte, sensação de superação. A valorização da experiência os levou a indicar a necessidade da continuidade da proposta, pelos seguintes aspectos:

- Reflexão sobre componentes imprescindíveis à realização do cuidado humano, tais como, empatia, humanização, inter-relacionamento, acolhimento, ética, dentre outros;
- Manejo, de forma integrada, dos conhecimentos abordados nas disciplinas que compõem o período;
- Ampliação do olhar sobre o trabalho da enfermagem, que transcende os livros e disciplinas;
- Valorização do SER humano, para além dos aspectos clínicos e biológicos;
- Aprimoramento de visão crítica acerca da equipe e de serviços de saúde;
- Melhoria da qualidade das relações entre professores e alunos e entre os primeiros.

Na avaliação dos professores, nesse segundo ano de desenvolvimento, foi reafirmada a necessidade da efetivação de reflexões conjuntas acerca das vivências do processo assistencial, ocorridas nos diferentes campos clínicos, com suas conseqüentes implicações, uma vez que estas ocorreram em poucas oportunidades em ano anterior, além de considerar os avanços obtidos pelo grupo.

### III. CONCLUSÃO

Cabe considerar que o trabalho interdisciplinar, iniciado em 2009 a partir da

<sup>12</sup>Os textos foram publicados pelo Ministério da Saúde em curso para 'Facilitadores em Educação Permanente', realizado em 2005, e que contou com a participação de uma das docentes da Faculdade e disponibilizados com antecedência.

avaliação dos docentes e alunos sofreu, em seu transcorrer, mudanças em 2010 e em 2011, que entendemos como conseqüências naturais do vivido, tendo por objetivo seu aprimoramento.

Desenvolver estratégias pedagógicas de forma interdisciplinas significa, para nós, professores, conviver com muitas variáveis de dimensões diferentes, o que tem implicado 'mudanças nos modos de relacionar-se e ensinar' por romper paradigmas historicamente estruturados, e por exigir novas demandas de tempo de trabalho. No entanto, esta experiência tem sido acolhida de forma afetiva por todos.

Percebermos que o Projeto tem atendido seus objetivos iniciais, ao contribuir para a formação do aluno, de acordo com o perfil de egresso definido pelo Projeto Pedagógico da Faculdade. Isto é, pessoas que ancoram visão holística no seu modo de ver e perceber, o que pode definir sua ação no processo de trabalho em enfermagem e em saúde.

Alguns acertos de rota têm sido necessários, principalmente no que se refere às estratégias e ao tempo destinado a cada atividade, no sentido de oferecer melhores condições de imersão do aluno em atividades de caráter interdisciplinar, com vista ao aprofundamento das reflexões, não somente sobre os temas, mas sobre os sentidos e significados da experiência vivida durante sua formação.

No ano de 2011, houve continuidade do projeto e, por opção da Faculdade, que avaliou a experiência como positiva, foi elaborado Projeto Interdisciplinar executado, também, no quinto período do curso.

Para finalizar o presente relato, destaca-se que liberdade de ousar e confiança foram elementos que puderam ser claramente observados nas reuniões de corpo docente e que contribuíram de forma significativa para a concretização do Projeto.

Ressalta-se, ainda, que as alterações propostas nesta experiência, bem como sua concepção, se aplicaram a uma realidade específica e foram realizadas sem qualquer modificação na estrutura curricular vigente. Assim,

movimentos semelhantes podem ser utilizados em outros contextos, com diferentes estratégias, a depender das circunstâncias pedagógicas a serem desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

ARCAND, d. As invasões bárbaras (Lês Invasions Barbares). Canadá-França: Téléfilm Canadá, DVD (99 min).

BORDONI, C. T. Uma postura interdisciplinar (*on line*), sd. Disponível em <[http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat\\_7.htm](http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_7.htm)>. Acesso em janeiro de 2009.

BRASIL. (a). **Propostas de diretrizes curriculares para enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto- MEC- D. P.E. S. Coordenação das comissões de especialistas de ensino - Coordenação das comissões de especialistas de ensino de enfermagem, s.d.

BRASIL. (b). **Propostas de diretrizes curriculares para enfermagem**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto- MEC- D. P.E. S. Coordenação das comissões de especialistas de ensino - Coordenação das comissões de especialistas de ensino de enfermagem, s.d. (definitiva).

CARVALHO, V. de. Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 3, Sept. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342007000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 de março de 2011.

FAZENDA, I. C. A. A questão da interdisciplinaridade no ensino. **Rev Educ Sociedade**. ano IX, n.27, set/87. 122-140.

GALINDO, M. B.; GOLDENBERG, P.. Interdisciplinaridade na Graduação em Enfermagem: um processo em construção. **Rev. bras. enferm.** Brasília, v. 61, n. 1, fev. 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672008000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 abril. 2011.

HAINES, H. Um golpe do destino (The Doctor). EUA: Touchstone Pictures, 1991. DVD. 122 min.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.





MERHY, E. E. Saúde: cartografia do trabalho vivo. São Paulo: HUCITEC, 2002.

NICHOLS, M. Uma lição de Vida (Wit). EUA: HBO films/ Avenue Pictures Productions, 2001. DVD. 99 min.

PERRENOUD, PH. **Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, PH. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PUC- CAMPINAS. **Parâmetros e metas institucionais para a reformulação curricular dos cursos de graduação da PUC- Campinas**. Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Faculdade de enfermagem. Projeto Pedagógico**: uma realidade construída no cotidiano. Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Faculdade de enfermagem. Projeto Pedagógico**. Campinas, 2008.



## **A Revisão de Literatura como uma estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e a pesquisa**

**Profa. Dra. Elisabete M. M. de PÁDUA<sup>1</sup>**

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

*“O conhecimento só pode ser pertinente se ele situar seu objeto no contexto e, se possível, no sistema global do qual faz parte, se ele cria uma forma incessante que separa e reúne, analisa e sintetiza, abstrai e reinsere no concreto”.*

Edgar Morin, 2002

*“(literature review).I. Levantamento e análise criteriosa e sistemática dos resultados e conclusões de outras pesquisas acerca de determinado tema. Os estudos de revisão de literatura (ou revisão bibliográfica, como também são conhecidos) organizam, comparam e resumem outras pesquisas e são extremamente úteis quando um pesquisador necessita realizar uma rápida avaliação de determinado campo de pesquisa com seus principais autores; v.tb.: pesquisa e meta-análise.”<sup>2</sup>*

*“(meta-analysis; metanalysis) II. Análise (através de quaisquer critérios científicos) dos resultados de diversos estudos dedicados a investigar uma mesma questão”<sup>3</sup>*

*“Revisão de Literatura: registra o levantamento bibliográfico de outros autores que pesquisaram o mesmo tema, os parâmetros utilizados, as controvérsias existentes, enfim, contextualiza a pesquisa em relação aos avanços teóricos e metodológicos na área de conhecimento”<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo, assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas.

*e-mail:* elisabetepadua@puc-campinas.edu.br

<sup>2</sup> F APPOLINÁRIO. Dicionário de Metodologia Científica, 173.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 131.

<sup>4</sup> E. M. M. de PÁDUA, Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática, 90.



Uma primeira leitura das citações acima nos possibilita, quase que imediatamente, perceber elementos importantes para a compreensão da **Revisão de Literatura** como parte fundamental da construção do(s) contexto(s) em que uma pesquisa se desenvolve, tanto entendida como estratégia de aprendizagem nos cursos de graduação, quanto na pesquisa *stricto sensu* da Pós-Graduação ou dos Institutos de Pesquisa.

Alguns destaques chamam nossa atenção e são relevantes para a abordagem da **Revisão de Literatura** na perspectiva que queremos aqui tratar, ou seja, como estratégia multidimensional de investigação.

Um primeiro destaque diz respeito à compreensão da **Revisão de Literatura** como “*levantamento e análise criteriosa e sistemática dos resultados e conclusões de outras pesquisas*” ou seja, a **Revisão de Literatura** não se confunde com o Levantamento Bibliográfico acerca de um determinado tema/problema, melhor dizendo, não é uma lista de autores, embora esta possa se constituir como o ponto de partida para a **Revisão de Literatura**.

Podemos ainda observar, como segundo destaque, que tanto na primeira quanto na segunda citação, a **análise** se sobressai e a entendemos como “*estudo acerca de como as partes interagem para formar um todo*” ou, ainda, “*interpretação das partes para explicar o todo*”, remetendo à percepção de como cada autor abordou o tema, como os argumentos foram encadeados para explicar os conceitos que fazem parte do tema tratado e como estes interagem, para se ter uma ideia do referencial teórico em que a abordagem de cada autor se insere, bem como sua relação com o todo da pesquisa e com o campo teórico da área de conhecimento.

Dessa forma, é possível caminhar na direção do destaque da terceira citação, ou seja, é possível perceber tanto as semelhanças quanto as controvérsias existentes entre os autores que foram considerados em uma **Revisão de Literatura**, o que logo nos mostra a complexidade e o desafio que esta se constitui em qualquer área do conhecimento, para que ultrapasse a concepção mais comum de listagem de autores e seus

respectivos textos e abordagens. Melhor dizendo, para que a **Revisão de Literatura**, como estratégia multidimensional de pesquisa, sugere a concepção de que se trata de “coisa corriqueira”, “coisa banal”, “coisa simples” e adquira um novo papel nos processos de investigação.

Como procedimento metodológico ou estratégia de aprendizagem, a **Revisão de Literatura** tem sido, há longo tempo, objeto de estudo, por parte dos autores que se dedicam à Metodologia da Pesquisa, desde autores clássicos como GOODE e HATT (1975), NOGUEIRA (1977), LAKATOS e MARCONI (1990), como autores que vêm aperfeiçoando suas abordagens, como TRIVIÑOS (1997), GIL (1989, 2009), DEMO (1994), MINAYO (2000), GEWANDSNAJDER (1989) GEWANDSNAJDER e ALVES-MAZZOTTI (1999), CHIZZOTTI (2006), LUNA (2009), entre outros.

Na perspectiva da contribuição para uma compreensão multidimensional e contextualizada da Revisão de Literatura poderíamos citar: ESTEVES DE VASCONCELLOS (2003), MOURÃO VASCONCELOS (2009), ANDALOUSSI (2004), RODRIGUES e LIMENA (2006), BEHRENS (2001), KINCHELOE e BERRY (2007), sem prejuízo de tantos outros autores que têm se dedicado aos estudos da Epistemologia e da Metodologia da Pesquisa, no sentido de colaborar com a formação de pesquisadores, desde os alunos dos cursos de Graduação que participam de Programas de Iniciação Científica e/ou elaboram Trabalhos de Conclusão de Curso, até os que se dedicam à pesquisa nos diferentes Programas de Pós-Graduação.

Portanto, encontramos na literatura de Metodologia da Pesquisa ou Metodologia Científica, diferentes abordagens desse recurso metodológico, dependendo dos objetivos e enfoques de cada autor.

Nosso objetivo aqui é, ampliando o olhar para a **Revisão de Literatura**, considerá-la como estratégia multidimensional de investigação no âmbito do ensino e da pesquisa, que contribua para:

1) compreender as possibilidades de se ampliar a visão que temos do tema/problema a ser estudado;

2) identificar e compreender o modo como os autores construíram seus olhares sobre os temas estudados, ou seja, como as redes de conhecimento sobre um tema/problema foram sendo construídas;

3) e, como consequência, apresentar alguns procedimentos que, a nosso ver, favorecem a realização de uma **Revisão de Literatura** contextualizada, que supere a concepção de “listagem” dos autores que estudaram determinado tema/problema.

Os objetivos propostos são decorrentes de uma preocupação acerca da construção de procedimentos metodológicos que possibilitem ampliar e contextualizar a visão inicial que temos sobre determinado tema/problema.

Considerando a complexidade de qualquer realidade a ser estudada, observamos que técnicas de pesquisa muito rígidas, recortes muito fechados do objeto de estudo, delimitações que isolam o problema de seu contexto, tendem a limitar a compreensão da realidade, das múltiplas dimensões que a constituem, dos contextos e das relações entre os fenômenos, correndo-se o risco da simplificação e de uma visão descontextualizada do tema/problema que se quer investigar.

Procuramos aqui, com a expressão **estratégia multidimensional**, considerar que a estratégia pode ser mais aberta do que uma técnica rígida estabelecida *a priori*, uma vez que a ideia de estratégia comporta modificações ao longo do percurso que se faz em toda investigação. Considerar, ainda, que a multidimensionalidade não só permite, mas “exige” um olhar ampliado sobre os diferentes contextos que fazem parte do tema/problema a ser investigado.

Nesse sentido, queremos considerar a **Revisão de Literatura** como um procedimento metodológico que possibilita a construção de redes de conhecimento que contribuam para a contextualização do tema/problema em sua área de conhecimento, ou, ainda, avançar na compreensão do tema/problema em suas possíveis relações com outras áreas de conhecimento.

## 1) Revisão de Literatura: elementos de contexto para a construção de redes de conhecimento

*“A contextualização é sempre um ato complexo, à medida que expõe conexões entre aquilo que se supunha serem entidades separadas... sempre há um outro contexto em que se pode estudar um fenômeno”.*

Kincheloe e Berry, 2007

A **Revisão de Literatura** consiste na identificação do que já se conhece sobre o tema/problema que se quer investigar, ou como já definimos anteriormente<sup>5</sup>, o “estado da arte” em determinada área do conhecimento, tendo como foco tanto aspectos teóricos quanto metodológicos ou da prática profissional, encontrados em estudos anteriores sobre o tema/problema em questão.

Não pretendemos aqui tratar de uma tipologia da **Revisão de Literatura**, mas cremos importante destacar que na literatura especializada da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação (NORONHA e FERREIRA, 2000), (MOREIRA, 2004) se apresentam diferentes tipos de Revisão de Literatura, cada um com características específicas, tipos estes que foram construídos a partir de critérios que levam em conta objetivos, abrangência, função, abordagem teórica, entre outros. Em consequência, expressões como Revisão de Literatura Histórica, Revisão de Literatura Opinativa, Revisão de Literatura Analítica, Revisão de Literatura Bibliográfica, Revisão de Literatura Crítica, para citar alguns exemplos, são frequentemente encontradas nos levantamentos bibliográficos iniciais, que antecedem a **Revisão de Literatura** propriamente dita.

Nosso foco se volta para uma abordagem da **Revisão de Literatura** como uma estratégia multidimensional de investigação, que possibilita **re-ver, re-visar, olhar novamente**, ou melhor, **ampliar o olhar** sobre o que diferentes autores já

construíram em termos de conhecimento sobre o tema/problema que será objeto de estudo. Ampliar o olhar significa, ao mesmo tempo, contextualizar e analisar criticamente a literatura encontrada e selecionada, a fim de se estabelecer as relações, as conexões, os fios condutores comuns (ou não) entre os estudos já realizados.

Uma **Revisão de Literatura** se faz necessária no contexto do ensino ou da pesquisa, a partir do momento em que tivermos delimitado o que se quer estudar e já tivermos pelo menos um delineamento do problema a ser tratado e das questões, dúvidas, hipóteses de solução, geradas pelo problema<sup>5</sup>.

Nesse sentido, algumas leituras preliminares e o contato inicial com as obras de alguns autores já levaram ao delineamento do tema/problema que será objeto da **Revisão de Literatura**.

Assim, a **Revisão de Literatura** propriamente dita se inicia com as leituras preliminares, que auxiliam a identificar as palavras-chave ou os conceitos-chave que irão orientar uma busca mais cuidadosa das fontes a serem selecionadas.

Uma busca inicial pode se dar a partir da **literatura de referência**, composta pelas obras didáticas da área de conhecimento ou dicionários especializados. Essas fontes secundárias podem trazer indicações importantes para a busca de artigos originais, relatórios de pesquisa, dissertações, teses ou livros que, como fontes primárias, serão objeto de estudo mais detalhado.

O levantamento bibliográfico inicial pode ser complementado com os recursos informatizados hoje disponíveis em Bancos de Dados. Esses Bancos de Dados organizam e inter-relacionam informações das diferentes áreas do conhecimento, em Bases de Dados nacionais ou internacionais, que permitem a recuperação de informações atualizadas.

Importante destacar que existem diferentes tipos de Bases de Dados: de bibliografias, de catá-

logos, de periódicos, de teses, de normas técnicas, de legislação, entre outras.

As Bases de Dados mais utilizadas nos meios acadêmicos são as referenciais, que remetem às fontes primárias, como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Medical Literature Online (MEDLINE), Educational Resources Information Center (ERIC) e as Bases de Dados bibliográficos, que informam o que foi publicado sobre determinado assunto, geralmente com os respectivos descritores, palavras-chave e resumos dos documentos, como o Eletronic Reference Library (ERL), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), BIREME (originalmente Biblioteca Regional em Medicina), Literatura Latino-Americana em Ciências de La Salud (LILACS). Outras Bases de Dados nacionais também constituem importante meio de busca de informações, como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a base catalográfica da USP (DEDALUS) ou o Sistema IBGE de Recuperação Automática de Dados (SIDRA).

Assim, as Bases de Dados, hoje amplamente utilizadas, constituem um referencial confiável de busca, por meio das palavras ou conceitos-chave, auxiliando a construção de um primeiro quadro orientador, que mostre quais bases foram consultadas e quais palavras-chave que remetem ao tema/problema foram utilizadas.

Dada a complexidade e volume de informações disponíveis, é imprescindível, desde o início do processo, o registro detalhado dos procedimentos (Quadro I), independentemente do(s) objetivo(s) da **Revisão de Literatura**, uma vez que o relato do conjunto dos procedimentos será parte da apresentação final do processo.

Para organizar o material durante o processo de busca, é importante relacionar os textos/estudos/artigos recuperados na pesquisa bibliográfica ou nas Bases de Dados, o que resulta num segundo quadro que já evidencia, dos textos recuperados, quais podem ou devem ser considerados para a **Revisão de Literatura** propriamente dita.

<sup>5</sup> E.M. M. PÁDUA, op. Cit., 124.

<sup>6</sup> Para complementação sobre delimitação do tema e formulação do problema ver E. M. M. Pádua, op. cit. 39-46.

**Quadro I** - Identificação das Bases de Dados Consultadas e/ou Levantamento Bibliográfico

Bases de Dados Consultadas/Levantamentos Bibliográficos	Palavras-Chave/Conceitos-Chave
1.....	1.....
10.....	10.....

**Quadro II** - Identificação dos textos/artigos recuperados e selecionados

Bases de Dados Consultadas/Levantamentos Bibliográficos	Textos/artigos recuperados	Textos/artigos selecionados
1.....	1.....	-
10.....	10.....	-

A seguir, a atenção deve se voltar para a construção de um quadro mais detalhado, que será orientador da continuidade do processo, sendo também um indicador da metodologia utilizada para recuperação e triagem dos textos selecionados. Não há um “número ideal” de textos a serem selecionados, estabelecidos *a priori* ou como padrão, isto

é, serão selecionados tantos textos quanto forem necessários para se atender aos objetivos propostos. No caso de trabalhos acadêmicos de Graduação, deve-se discutir com os professores que acompanham o desenvolvimento da investigação qual seria o número de textos aceitável para a **Revisão de Literatura** que se quer construir.

**Quadro III** - Identificação dos textos/artigos selecionados

Bases de Dados Consultadas/Levantamentos Bibliográficos	Autores	Títulos	Ano de Publicação
1.....	1.....	1.....	-
10.....	10.....	10.....	-

No entanto, é preciso considerar que o problema gerador de qualquer investigação não se encontra “solto”, “desconectado” de uma referência teórica mais abrangente, em qualquer área do conhecimento, ainda que não se tenha total clareza desse referencial ao se iniciar o processo de investigação.

Nesse sentido, a própria **Revisão de Literatura** pode ser importante para se estabelecer um marco teórico de referência<sup>7</sup>, à medida que auxilia na identificação das diferentes abordagens teóricas ou práticas já existentes.

No geral, as orientações quanto aos procedimentos metodológicos para se organizar

<sup>7</sup> Sobre o marco teórico de referência ver: D. V. SALOMON. Como fazer uma monografia, cap. VIII.; E. M. VASCONCELOS, Parte II, Cap. 4.

uma **Revisão de Literatura** têm insistido na identificação de estudos ou pesquisas que se referem ao tema/problema que estejam no mesmo campo teórico-metodológico, ainda que se levem em consideração as divergências existentes entre os autores pesquisados, quer sejam as de caráter teórico, quer sejam aquelas divergências que dizem respeito aos métodos de investigação ou aos resultados alcançados.

Fica assim constituída uma espécie de rede inicial, unida por um fio comum, que é o tema ou problema estudado, num mesmo campo teórico, além de auxiliar na delimitação mais precisa do problema e das hipóteses levantadas para compreendê-lo. Este primeiro movimento de identificação das explicações e dos resultados obtidos por diferentes autores para o mesmo tema/problema do estudo pode auxiliar no estabelecimento do marco teórico, ou seja, dos referenciais teóricos e conceitos que serão efetivamente utilizados no estudo, tal como apontado por GIL (2009,47), que considera a **Revisão de Literatura** como *uma forma prática de se estabelecer um arcabouço teórico*.

Para tanto, a nosso ver, é necessário estabelecer um primeiro ponto de contato entre os autores, a partir do exame das referências por eles consideradas ou da bibliografia recomendada, o que, por sua vez, já nos revela se existem e quais seriam as fontes de pesquisa comuns entre esses autores selecionados. As fontes comuns podem ainda indicar em que medida o campo teórico já se encontra consolidado na área de conhecimento.

No entanto, mesmo que os autores e textos estejam tratando de um tema/problema comum, num mesmo campo teórico, como acima exemplificado, as referências não são, necessariamente, as mesmas em sua totalidade. Isso quer dizer que se deve também dar a devida importância às referências que podem marcar justamente as diferenças ou divergências entre abordagens construídas no mesmo campo teórico, alargando nossa visão sobre o tema/problema tratado ou mesmo trazendo elementos para modificá-la.

Esse não é um procedimento comum, uma vez que a tendência é a de “descartar”, de

“excluir” referências que poderiam vir a “destoar”, a “causar estranhamento”, a “trazer incertezas”, frente a uma certa expectativa de concordância de abordagens e resultados apresentados nos textos e autores pesquisados, o que reforçaria o olhar que, muitas vezes, já temos de início.

No entanto, não seria importante considerar essa referência que causa “estranhamento” como possibilidade de se ampliar o olhar sobre o tema e a rede de conhecimentos inicialmente construída?

Esta referência que “destoa” não poderia nos levar a outro campo teórico que trata da mesma questão/tema/objeto de estudo? Que desafios esse olhar “diferente” traria para nosso estudo?

Seria pertinente incluir essa referência? Em que medida seria possível e pertinente pôr em contato, fazer dialogar, autores que estão, segundo nossa análise inicial, em campos teóricos diferentes?

Considerando-se que os estudos foram realizados separadamente - o fio que os une é o tema/problema pesquisado - como se pode relacioná-los de maneira a unir os fios formando uma outra rede de conhecimentos, com possíveis relações entre eles?

Trata-se, então, de refletir qual seria a contribuição que uma segunda rede de conhecimentos traria para a **Revisão de Literatura** que estamos realizando e analisar uma possível inclusão de referências teóricas dessa natureza.

Um só ponto de contato já seria suficiente para se ampliar o olhar, sem que se perdessem os objetivos da **Revisão de Literatura**. Ao contrário, cremos que diferentes perspectivas teóricas e metodológicas auxiliariam a construir a passagem de uma **Revisão de Literatura** de caráter somente descritivo-cronológico, para a construção de uma **Revisão de Literatura** amplamente contextualizada, de caráter mais complexo, crítico, que possibilitaria, cada vez mais, ampliar a rede de conhecimentos sobre o tema/problema.

Na verdade, temos a expansão e conexão das redes já construídas pelos diferentes autores em suas pesquisas sobre o tema/problema, por

meio da articulação – redes de redes de conhecimento, que vão dando sentido aos conteúdos, ajudando a identificar conceitos e conectar, relacionar as abordagens e saberes já construídos na área de conhecimento.

Uma **Revisão de Literatura** nessa perspectiva permite que se tenha maior clareza de que na prática cotidiana do ensino e da pesquisa convivem abordagens teórico-metodológicas de natureza diversa, ou seja, abordagens disciplinares, ainda predominantes, com abordagens inter e transdisciplinares, emergentes.

Do mesmo modo, podemos encontrar nos autores pesquisados procedimentos de investigação de caráter quantitativo e qualitativo, que não sejam necessariamente excludentes entre si, ou melhor, desde que teoricamente contextualizados, procedimentos qualitativos e/ou quantitativos podem trazer contribuições para que se amplie o olhar sobre o tema/problema tratado.

Os pontos de contato, sejam por semelhanças, sejam por diferenças teórico-metodológicas encontradas, acabam por colocar em evidência múltiplas perspectivas, sendo esse justamente um dos objetivos da **Revisão de Literatura**, porque aqui se inicia um processo de delineamento mais preciso de como a pesquisa como um todo irá se desenvolver, bem como qual será a contribuição de uma **Revisão de Literatura** amplamente contextualizada para todo o processo.

## 2) Revisão de Literatura: olhando mais de perto as redes de conhecimento construídas

A partir da seleção e da leitura inicial dos textos, deu-se a construção desta primeira rede de conhecimentos, que já permite perceber múltiplas perspectivas de abordagem sobre o tema/problema, o que é procedimento básico para a empreitada seguinte, que deve olhar mais de perto o conteúdo dos textos, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre o que cada autor propõe

e a partir de quais pressupostos (conceitos, axiomas) cada autor trabalhou.

A elaboração do Quadro III e a seleção dos textos/autores, conforme exemplificado anteriormente, já permitiu uma visão, ainda que preliminar, do conteúdo teórico e/ou metodológico de cada um deles.

No entanto, a **Revisão de Literatura** na perspectiva multidimensional requer a elaboração de uma **síntese comentada** de cada texto, que inclua uma análise própria, ou seja, uma interpretação crítica que ultrapasse o resumo do texto e que traga elementos que possibilitem tanto ampliar a visão do contexto em que as pesquisas objeto de estudo foram desenvolvidas, quanto o estabelecimento de possíveis relações entre os resultados apresentados.

Nessa perspectiva, quanto maior for o rigor na leitura, na análise e na elaboração da **síntese comentada** de cada texto, mais elementos e argumentos consistentes estarão presentes na discussão dos achados da **Revisão de Literatura**.

Ao contrário do que indica APPOLINÁRIO em seu Dicionário de Pesquisa (op.cit.) cremos que a **Revisão de Literatura** não se efetiva como uma “rápida avaliação de determinado campo de pesquisa”, ou seja, exige tempo de dedicação e um trabalho intelectual minucioso, se quisermos atribuir a ela a devida importância como estratégia multidimensional nos processos de ensino e de pesquisa.

Retomando aqui uma breve orientação para a leitura analítica<sup>8</sup>, diríamos que não se trata de uma etapa simples. A leitura analítica de textos teóricos compreende três leituras que se dão de modo articulado e, ao mesmo tempo, possibilitam o aprofundamento do estudo sobre o tema/problema tratado.

Sinteticamente, diríamos que se inicia com a análise textual, que compreende uma leitura geral e, se for o caso, com a elaboração de um glossário de palavras ou de conceitos que permitam compreender o texto. Essa análise textual tem

<sup>8</sup> Para orientação sobre a Leitura Analítica nos baseamos em A. J. Severino, Metodologia do Trabalho Científico.



seu foco no que diz o autor e na realização de um esquema do texto, que identifique os principais conceitos, seja por meio de grifos dos trechos, que chamam a atenção, por meio de esquemas ou de quadros sinóticos.

A análise textual é seguida de uma análise temática, com foco na identificação do que o autor diz, com objetivo de perceber como os conceitos estão relacionados e com quais argumentos o autor os relaciona ou justifica.

A nosso ver, a análise temática dos textos selecionados é o ponto mais importante da **Revisão de Literatura**, uma vez que a identificação dos conceitos, dos pontos-chave, dos argumentos e dos resultados alcançados pelos autores é que vai possibilitar a construção das **sínteses comentadas** de cada estudo/pesquisa/autor selecionado que, por sua vez, possibilitará a construção de quadros de referência mais amplos, ou seja, uma contextualização que coloca a **Revisão de Literatura** para além da descrição ou resumo dos textos.

Entretanto, uma leitura analítica de textos teóricos comporta, ainda, uma análise interpretativa que articula o que o autor diz com o que pensamos/analizamos sobre o que o autor diz. Se nas análises textual e temática o foco é a identificação, aqui já se trata de interpretar, a partir do conhecimento que já temos sobre o tema/problema, quais contribuições teóricas e metodológicas e quais resultados encontrados serão relevantes para o trabalho acadêmico ou para a pesquisa.

É o momento mais complexo desse processo, principalmente quando a **Revisão de**

**Literatura** está sendo desenvolvida como estratégia de ensino-aprendizagem, particularmente nos cursos de Graduação. Nos níveis mais avançados de pesquisa se torna absolutamente necessário que a leitura analítica alcance essa complexidade, justamente porque é a partir da análise interpretativa que levantamos questões sobre o conteúdo do texto, a pertinência da metodologia em relação às hipóteses levantadas, a problematização sobre os resultados e as lacunas que percebemos nas diferentes abordagens.

Portanto, é a partir da leitura analítica que se elabora a **síntese comentada** de cada texto e a identificação dos elementos que possibilitam uma discussão do tema/problema, que já configura o momento seguinte de construção de um quadro de referência mais amplo, que situe cada autor a partir dos principais conceitos e dos destaques mais importantes de cada **síntese comentada**.

Nessa perspectiva, a **síntese comentada** de cada texto deve conter:

- 1) os principais conceitos trabalhados pelos autores;
- 2) a metodologia;
- 3) os resultados obtidos;
- 4) o registro dos principais aspectos da análise interpretativa, ou seja, o esforço de compreensão e crítica por parte do aluno ou pesquisador, que permita construir um quadro de referência teórico-metodológico, como exemplificado no Quadro IV.

**Quadro IV** - Revisão de Literatura: Quadro de Referência para Análise das Sínteses Comentadas

Autores/Textos	Principais Conceitos	Procedimentos metodológicos	Resultados	Observações próprias decorrentes da leitura analítica dos textos
Autor 1... Texto 1 Autor 10... Texto 10				



Olhando o quadro de referência, podemos perceber as diferenças e/ou semelhanças conceituais ou metodológicas, em relação aos resultados obtidos em cada pesquisa. Nesse sentido, é importante anotar, com o maior rigor possível, as observações próprias que decorrem da análise que constituirão o ponto de partida para a redação e apresentação da **Revisão de Literatura**.

A construção de um quadro de referência, a partir das sínteses comentadas, é importante contribuição para:

- rever o problema inicialmente levantado, quando for o caso;
- rever hipóteses;
- construir gradativamente uma consistência teórica para o trabalho que se está desenvolvendo;
- ampliar a contextualização do tema/problema, com relação à área de conhecimento;
- ampliar a contextualização do tema/problema identificando relações com outros aspectos – socioculturais, políticos, históricos, etc. – que sejam relevantes para a compreensão do tema/problema;
- identificar e relacionar resultados de outras abordagens sobre o mesmo tema/problema, comparando-os com os resultados previstos, no sentido da não repetição de mesma abordagem sobre o tema/problema;
- rever o encaminhamento da metodologia inicialmente proposta, quando for o caso.

Como destacamos anteriormente, nesta fase da **Revisão de Literatura**, muitas vezes acabamos por identificar contribuições de autores de diferentes áreas do conhecimento, ampliando-se as redes já construídas. Isso não quer dizer que, a partir deste momento, vamos ter de dar conta de pesquisas sobre o mesmo problema, realizadas em todas as áreas de conhecimento, o que seria inviável e indesejável. No entanto, constatar e ter clareza de que o tema/problema é tratado sob múltiplas perspectivas e múltiplas dimensões, que

há diferenças entre autores e abordagens, se constitui num passo importante para a construção de metodologias “abertas”, que levem em conta a multidimensionalidade que toda investigação sobre a realidade comporta.

Por outro lado, é preciso também ter clareza que a **Revisão de Literatura** não se constitui como uma espécie de “sopa metodológica” ou “amalgama” dos conceitos trabalhados por diferentes autores em seus campos teóricos respectivos. Ao contrário, marcando as semelhanças e/ou diferenças é que se pode perceber **se** e **como** seria possível fazer dialogar diferentes abordagens sobre um mesmo tema.

Diferentes olhares sempre trazem uma contribuição para se compreender o tema/problema objeto do trabalho. No entanto, toda atenção deve ser dada ao quadro de referência para não se correr o risco de “banalizar” os resultados encontrados pelos autores, ou simplificá-los ao extremo. Tratando a fundamentação teórica e conceitual em pesquisas que se pretende desenvolver na perspectiva interdisciplinar, VASCONCELLOS (2009,170) chama atenção justamente para essa questão e para o risco que se corre, uma vez que nos processos de investigação dessa natureza,

*“exige-se um conhecimento mínimo das diferentes perspectivas teóricas e conceitos envolvidos nestas contribuições, bem como um controle rigoroso para evitar o risco de uma dispersão teórica e conceitual acentuada, de um ecletismo fácil ou de uma simplificação exagerada das abordagens envolvidas”.*

Assim, a partir do quadro de referência pode-se iniciar a etapa de redação e apresentação da **Revisão de Literatura**, com foco nas tendências, semelhanças, divergências e diferenças encontradas, ou seja, a partir dos principais destaques das análises temática e interpretativa, já registrados nas **sínteses comentadas** e inseridos no quadro de referência, procurando superar o esquema tradicional de listar autor por autor e os tópicos abordados em cada pesquisa.

A **Revisão de Literatura**, na perspectiva multidimensional, ganha novo status nos processos de ensino e de pesquisa à medida que:

- possibilita trazer as principais contribuições já existentes na área de conhecimento, que trataram do mesmo problema ou de problemas semelhantes;
- permite comparar resultados ou diferentes abordagens sobre o problema em questão, destacando o posicionamento dos autores quanto ao tema/problema estudado;
- permite identificar os métodos/procedimentos/técnicas utilizados e as contribuições quantitativas e/ou qualitativas encontradas;
- permite identificar aspectos que ainda não foram explorados pelos autores selecionados e que poderiam ser incluídos no estudo que se pretende desenvolver ou registrados para estudos futuros;
- possibilita, pela análise da ordem cronológica de desenvolvimento das pesquisas, compreender a evolução do conhecimento na área pesquisada;

- possibilita ampliar a visão inicial do problema, sem “enquadrá-lo”, “reduzi-lo” ou colocá-lo numa “camisa de força” teórica.

### 3) Orientações gerais para a apresentação do processo de elaboração e de construção da Revisão de Literatura

A **Revisão de Literatura** pode constituir, em si, um trabalho acadêmico de Graduação, um Artigo de Revisão, uma Comunicação em eventos científicos, um Capítulo de Dissertação ou Tese, ou parte de uma pesquisa institucional. Em cada uma dessas modalidades, a apresentação da **Revisão de Literatura** se organiza em função dos objetivos específicos que as caracterizam e à área de conhecimento que abrangem.

O roteiro que sugerimos a seguir é adequado à apresentação da **Revisão de Literatura** como um trabalho acadêmico, usual nos cursos de Graduação e de Especialização. As partes que se referem à Metodologia e à Discussão são, no geral, as que compõem um capítulo em Dissertações, Teses e Relatórios técnico-científicos.

## ROTEIRO PARA APRESENTAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA COMO TRABALHO ACADÊMICO

### Elementos pré-textuais

Capa  
Página de Rosto  
Dedicatória ou Epígrafe  
Resumo  
Listas (de tabelas, de figuras, de quadros, outras)  
Sumário

### Elementos textuais

Introdução  
Objetivos gerais e específicos

### I – Metodologia

- 1) Descrição dos procedimentos para levantamento, busca e seleção dos estudos e pesquisas já realizados sobre o tema/problema;
- 2) Resultados do levantamento (conforme exemplificado nos quadros I, II, III);
- 3) Apresentação das Sínteses Comentadas;
- 4) Quadro de Referência elaborado a partir das sínteses comentadas.

### II – Discussão

- 1) Análise crítica sobre os resultados da Revisão de Literatura e sua contribuição para a compreensão do tema/problema.

Observação: pode-se apresentar o próprio quadro de referência construído a partir das sínteses comentadas e, a seguir, a redação com a análise e comentários ou apresentar somente a análise e comentários como conteúdo desta parte do trabalho acadêmico.

### Considerações finais

### Elementos pós-textuais

Referências  
Bibliografia consultada (quando solicitada)  
Anexos e/ou apêndices (quando pertinentes)  
Contracapa

## Considerações finais

“Em todo pensamento, em toda investigação há sempre o perigo da simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, de esclerose, de não retroação; **há sempre a necessidade, reciprocamente, de estratégia, reflexão, arte**”. (grifos nossos)

Edgar Morin, 2002

**A Revisão de Literatura**, aqui considerada como uma estratégia multidimensional para dar início ao estudo de um tema/problema, tanto no âmbito do ensino quanto no da pesquisa, longe de ser “tarefa fácil”, “tarefa corriqueira”, “tarefa de menor importância”, exige uma dedicação e um trabalho intelectual minucioso, de grande relevância para uma compreensão global e contextualizada do tema/problema que será objeto de estudo ou pesquisa.

Outro aspecto importante, que aqui enfatizamos, é que a **Revisão de Literatura** possibilita, nessa perspectiva, a construção das redes de conhecimento já existentes sobre o tema/problema e, indo mais longe, possibilita identificar redes de conhecimento, construídas com o esforço de pesquisa de muitos autores que anteriormente se debruçaram sobre o mesmo tema/problema.

Assim, a construção das redes de conhecimento possibilita apreender o significado da contextualização para a área de conhecimento, no que se refere ao foco (objetivo) específico do estudo ou da pesquisa e suas relações, conexões mais abrangentes com aspectos socioculturais, políticos, econômicos e históricos, entre outros, que podem vir a ser relevantes para se ampliar o olhar sobre o tema/problema.

O registro dos procedimentos de cada etapa, a elaboração das sínteses comentadas e a visualização do quadro de referência organizado permitem a contextualização do tema/problema na respectiva área do conhecimento, por meio de uma organização sistemática dos textos e autores selecionados e criteriosamente analisados.

Os procedimentos aqui indicados visaram ampliar a visão tradicional do papel da **Revisão de Literatura** no ensino e na pesquisa, a fim de que essa estratégia multidimensional de investigação possa, de fato, contribuir para a compreensão do tema/problema a ser estudado e fazer avançar a produção de conhecimento na área em questão.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Revisões Bibliográficas em teses de mestrado e doutorado: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, S. Paulo, v. 81, maio/1992, 53-60.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa**. S. Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDALOUSSI, K. L. **Pesquisas-ações**. (Trad. Michel Thiollent), São Carlos – EdUFSCAR, 2004
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. S. Paulo: Atlas, 2004.
- BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente in **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. MASETTO, M.T. (org.) Campinas – São Paulo: Papirus, 2001
- BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. A (Orgs.) **A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e Pesquisa**. Campinas – S.Paulo: papirus, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. S. Paulo: Cortez, 1991.
- CORREA, Everton S. e LORIERI, Marcos A. Teoria e Método no pensamento de Edgar Morin. **Cadernos de Pós-graduação – Educação**. S. Paulo: UNINOVE, v. 8, 2009, 55-63.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. S. Paulo: Editores Associados, 1996.
- GIL, Antonio C. **Estudo de Caso**. S. Paulo: Atlas, 2009.
- GOODE, W. J. e HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 5ª. ed. S. Paulo: Ed. Nacional, 1975.
- KINCHELOE, J. L. e BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. S. Paulo: Atlas, 1990.

LIMENA, M. M. C. e RODRIGUES, M. L. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. S. Paulo: Liber Editora, 2006.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Revisão de Literatura: conceito, função e estrutura. **Behaviors: Ciência Básica, Ciência Aplicada**. S. Paulo: PUC-SP, Volume 13, dez./2009, 62-67.

MINAYO, M. Cecília S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Maria Cândida. O **Paradigma Educacional Emergente**. 14ª ed. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2010.

MORIN, André. **Pesquisa ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. S. Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar e Le Moigne, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOREIRA, Walter. *Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção*. **Janus**, Lorena, ano 1, no. 1, 2002, 22-30.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social: introdução às suas técnicas**. 4ª ed. S. Paulo: Nacional, 1977.

NORONHA, D. P. e FERREIRA, S. M. *Revisões de Literatura*. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PÂDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17ª ed. Campinas – S.P.: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Revisão de Literatura**. Apresentação. Slides. Curso de Especialização em Gestão Pública da Saúde. Programa UNICAMP/FUNDAP, módulo TCC: *Trabalho de Conclusão de Curso*, 2008/2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. S. Paulo: Atlas, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A importância do ler e do escrever no ensino superior in **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. S. Castanho e M. Eugenia Castanho (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2001, 71-79.

VASCONCELLOS, E. Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, M. J. Esteves de **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas – S.P: Papyrus, 2003.

VEIGA, J. P. Alencastro (org.) **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas – S. P: Papyrus, 2009.



# Baú de Preciosidades





---

## ENTREVISTA

### Experiência Educadora

Prof. Esp. Edgard Del Passo

---

**1. Revista Série Acadêmica** – Como foi sua trajetória na PUC-Campinas, ao longo dos anos?

**Edgard Del Passo** – Sou da turma de 1964 da Faculdade de Odontologia. De 1964 a 1970 permaneci na Universidade como estagiário voluntário da disciplina de Periodontia. Em 1969, fui convidado pela Profa. Aglair Iglesias Duran para ajudá-la a reestruturar a disciplina de Higiene em Odontologia, hoje denominada de Odontologia em Saúde Coletiva, devido ao falecimento do professor titular João Gumercindo Guimarães. Em 1970, fui nomeado professor assistente dessa disciplina na qual permaneço como docente até a presente data.

**2. Revista Série Acadêmica** – Quais os momentos marcantes de sua docência na Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas?

**Prof. Edgard Del Passo** – O meu primeiro momento importante como docente foi em março de 1980 quando fui convidado pelo Diretor da Faculdade de Odontologia, Prof. Hiromi Takito, e pela Vice-Diretora, Profa. Aglair Iglesias Duran, para fazer parte da comissão de reestruturação do projeto pedagógico determinada pelo MEC. Traçarmos o perfil do profissional que almejávamos formar, que era um cirurgião dentista generalista com formação voltada para o social, foi um trabalho pedagógico importante.

Outro momento marcante se deu em 1981, quando fui indicado a participar de “Seminários de viagens”, promovido pela CAPES – Odontologia – Docência e Serviços, do acordo Capes/ABENO/Kellog e pelo MEC. Deste participaram alguns professores efetivados de Faculdades brasileiras e outros de Instituições de Ensino Superior do exterior

(México, Venezuela, Costa Rica, outros). Todos eram docentes de instituições que, na época, assumiram projetos de ensino odontológico inovadores. Essa experiência me ajudou a participar ativamente na construção do projeto pedagógico da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas, pois possibilitou propor que a formação do cirurgião dentista fosse, além de técnica-científica, uma formação humanística.

**3. Revista Série Acadêmica** – Dentre as experiências educadoras que participou, quais marcaram a história da Faculdade de Odontologia?

**Prof. Edgard Del Passo** – Uma experiência, que durou 20 anos, foi a criação da **Clínica Modular de Serviço Comunitário “Prof. Joaquim Ferreira Lima”** que era inserida na disciplina Saúde Coletiva, dirigida pela Profa. Aglair Iglesias Duran, da qual eu era professor assistente. Nessa unidade, foi possível criar o primeiro campo de trabalho docente-assistencial da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas, fazendo uma odontologia preventiva e também curativa, em um trabalho ergonômico chamado “trabalho a quatro mãos”, isto é, os alunos do 7º e 8º períodos atuavam como operadores auxiliados pelos alunos de 2º, 3º e 4º períodos, com supervisão docente.

Outra experiência muito importante na minha vida acadêmica foi a aprovação, pelo Conselho de Faculdade, do **“Projeto Saber”** que significa proporcionar saúde bucal para escolares da rede pública da região de Campinas. Esse projeto, que foi tese de mestrado da Profa. Aglair Iglesias Duran, buscava novos paradigmas para a educação odontológica, aceitando desafios de sediar um espaço de vivência, em que eram tratados valores



de interesse de toda a sociedade. Ele teve o propósito de ser um agente transformador que se abria para a criatividade e para propostas inovadoras, que deveriam reorganizar os caminhos da educação odontológica do século XXI. Hoje, esse projeto foi incorporado na nossa disciplina Odontologia em Saúde Coletiva e tem como objetivos: buscar a transformação do ensino odontológico; realizar parcerias com gestores municipais de saúde; estabelecer efetiva integração docente-assistencial; preparar profissionais de saúde bucal para atuarem no Serviço Único de Saúde (SUS). Para cumprir esses objetivos, apresenta as propostas de: arriscar e ousar na construção de um currículo interdisciplinar; inserir no contexto educacional as reflexões sobre fundamentos da ética em busca da prática pedagógica que expresse conceitos e valores essenciais ao pleno exercício da cidadania; formar profissionais de odontologia em serviços, dentro de um contexto educacional que tenha a comunidade como parceira para construir um novo modelo de atenção e assistência à saúde bucal coletiva; interagir com a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e gestores municipais de Saúde Bucal, para enfrentarmos juntos, o desafio de reconstrução do SUS; realizar eventos junto à comunidade; desenvolver ações educativas de atenção à saúde geral.

**4. Revista Série Acadêmica** – Como foi idealizado o projeto “Saúde na Praça” ?

**Prof. Edgard Del Passo** – Este projeto surgiu devido às propostas que o “Projeto Saber” se propunha, a de realizar ações voltadas à saúde da população da região de Campinas, conforme citado anteriormente. No início foi designado de **“Saúde na Praça – prevenção é a solução”**, o qual era uma atividade que mostrava a opção que a Universidade fez em ser uma Instituição Comunitária, desenvolvendo ações que fortalecessem o exercício da cidadania. O projeto é desenvolvido até hoje, agora integrando outras faculdades do Centro e Ciências da Vida e de outros Centros.

**5. Revista Série Acadêmica** – Que mensagem gostaria de transmitir aos alunos ingressantes?

**Prof. Edgard Del Passo** – Mostrei alguns pontos de realização como docente, nestes 40 anos, e quero deixar alguns pensamentos para os acadêmicos, baseados no saudoso Paulo Freire, que nos ajudou a construir o projeto pedagógico da Faculdade de Odontologia. Espero que tenham muito amor ao trabalho, tenham respeito ao seu próximo, sejam tolerantes, humildes e gostem da vida. Tenham disponibilidade às mudanças, abertura ao novo, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança e abertura à justiça.



## 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 e fizeram e que fazem parte da história da PUC-Campinas

### 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.

