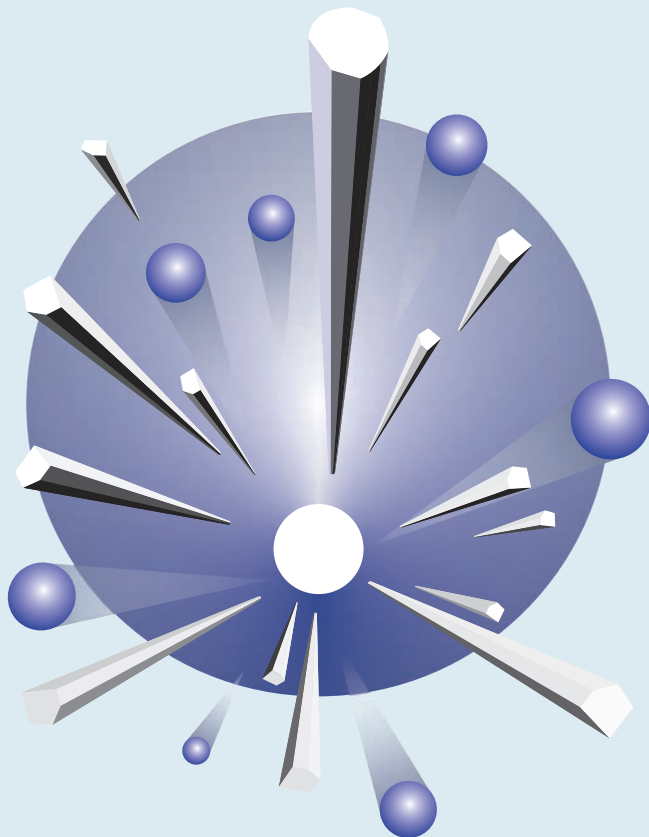


ISSN 1980-3095

Nº 29

A SÉRIE ACADÊMICA



PUC
CAMPINAS
PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Missão da PUC-Campinas

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Airton José dos Santos

REITORA

Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

VICE-REITOR

Prof. Dr. Eduard Pranic

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

Ana Paula Fraga Bolfe
Eliana das Neves Areas
Elisabete Matallo Marchesini de Pádua
Juleusa Maria Theodoro Turra
Kristiane Cera Carvalho
Mariangela Cagnoni Ribeiro
Ricardo Catalano

A SÉRIE ACADÊMICA

FICHA CATALOGRÁFICA REVISTA Nº 29

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. 29, 2013

Semestral

ISSN 1980-3095

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

CDD 370

SUMÁRIO

04 **Apresentação**

Artigo

05 **Ousar Caminhos: a importância do Planejamento Acadêmico-Pedagógico na Universidade**

Profa. Dra. Aparecida Silvia Mellin, Prof. Dr. Edvaldo Manoel Araujo, Profa. Me. Fernanda F. Camargo, Profa. Dra. Ivenise T. G. Santinon e Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira Tangerino

09 **A questão do fundamento na Docência Universitária Católica**

Prof. Dr. Pe. Paulo Sérgio Lopes Gonçalves

21 **Ensino e aprendizagem no/do terceiro Milênio: a excelência e seu avesso**

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante

34 **Leitura e Escrita na Universidade**

Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade

43 **O uso do AVA para avaliação da aprendizagem no Curso de Serviço Social**

Prof. Dr. Duarcides Ferreira Mariosa, Profa. Dra. Jeanete Liaschi Martins de Sá, Profa. Dra. Edna Maria Goulart Joazeiro, Profa. Dra. Maria Virginia Righetti Fernandes Camilo e Profa. Dra. Vânia Maria Caio

Textos Didáticos

52 **Resumos dos Pôsteres apresentados no Planejamento Acadêmico-Pedagógico: Relatos de Experiências Acadêmicas e Pedagógicas da PUC-Campinas**

76 **Anexos**

80 **Instruções aos autores**

APRESENTAÇÃO

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas tem se preocupado sobremaneira com as questões relativas ao ensino e à aprendizagem e com o enfrentamento das inúmeras questões postas para o ensino superior, na atualidade.

Assim, a Pró-Reitoria de Graduação tem promovido ações que possibilitem a apropriação e a troca de saberes pedagógicos por parte do corpo docente da Universidade, tendo em vista a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos em sala de aula. Tais ações têm se concretizado por meio do Planejamento Acadêmico-Pedagógico, realizado no início de cada semestre letivo.

Os artigos e pôsteres aqui apresentados refletem, portanto, os conteúdos do Planejamento Acadêmico-Pedagógico do primeiro semestre de 2013, que teve como tema central a **“Política Educacional e Ensino Superior”**. Este número da Revista Série Acadêmica está dividido em duas partes. Na primeira estão os artigos referentes a algumas das palestras e encontros pedagógicos.

O primeiro artigo, intitulado *“Ousar Caminhos: a importância do Planejamento Acadêmico-Pedagógico na Universidade”* desperta para a importância da participação dos professores no momento de Planejamento Acadêmico-Pedagógico. Na sequência, o artigo *“A questão do fundamento na Docência Universitária Católica”* explicita que a Docência se assenta no Fundamento, compreendido em suas dimensões

institucionais, alicerce e fundamentação. O terceiro artigo *“Ensino e aprendizagem no/do Terceiro Milênio. A excelência e seu avesso”* discute acerca de valores contemporâneos e suas implicações para as tarefas de ensinar e aprender na Universidade do século XXI. O artigo *“Leitura e Escrita na Universidade”* apresenta algumas perspectivas teóricas de leitura e a noção de língua e texto, com ênfase na abordagem discursiva. Por último, o artigo *“O uso do AVA para avaliação da aprendizagem no Curso de Serviço Social”* relata a experiência do Curso de Serviço Social da PUC-Campinas na adoção do instrumento de avaliação intitulado *“Prova Integrada”*.

A segunda parte da Revista compreende a seção *“Textos Didáticos”* na qual estão os resumos dos trabalhos apresentados na Mostra de Pôsteres *“Metodologias de Ensino e Aprendizagem”*. Os resumos refletem as experiências realizadas em salas de aula com utilização de estratégias pedagógicas inovadoras como também o uso de Metodologias Ativas e projetos de Monitoria e Extensão.

Portanto, espera-se que a leitura deste número da revista Série Acadêmica contribua para a construção de saberes coletivos, proporcionando reflexão e reunindo esforços no compartilhamento dos saberes.

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

Ousar caminhos: a importância do Planejamento Acadêmico-Pedagógico na Universidade

Profa. Dra. Aparecida Sílvia MELLIN¹

Prof. Dr. Edvaldo Manoel ARAUJO²

Profa. Me. Fernanda F. CAMARGO³

Profa. Dra. Ivenise T. G. SANTINON⁴

Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira TANGERINO⁵

A formação do docente universitário tem sido um grande desafio para as instituições que têm como princípio a excelência na qualidade do ensino, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Com a expansão do Ensino Superior, amplia-se, também, a preocupação com os saberes pedagógicos considerados fundamentais para o exercício da docência e as possibilidades de transmissão-assimilação de tais saberes.

Nas diferentes áreas do conhecimento, é notório que os conteúdos pedagógicos proporcionados em cursos de graduação e pós-graduação são, inúmeras vezes, bastante limitados. Como resultado, temos um professor que tende a agir de forma intuitiva, autodidata e/ou reproduzindo práticas pedagógicas vivenciadas quando estudante. Corrêa *et al* (2011) apontam que:

“No contexto da universidade, a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior. Esse modo de se constituir docente não

facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica” (op. cit., p. 80-81).

Além disso, transformações no perfil dos estudantes universitários sugerem, mesmo para os docentes cuja formação pedagógica tenha sido dimensionada satisfatoriamente, novos desafios no âmbito da sala de aula. Libâneo (2011, p. 190), diante dessa questão que se constitui como desafios às escolas e aos professores de hoje, problematiza:

“Como lidar com o conhecimento teórico no mundo da informação? Como ensinar alunos numa realidade de mudanças nos valores e práticas morais que modificam o modo de ser jovem? Como lidar com a poderosa cultura formada pelas tecnologias da informação e comunicação? Como devem ser pensadas as práticas de ensino e aprendizagem numa sociedade em mudança?”.

As argumentações expostas refletem a preocupação do Grupo de Trabalho Programa

¹ Profa. da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas

² Prof. da Faculdade de Teologia da PUC-Campinas

³ Profa. da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

⁴ Profa. da Faculdade de Teologia da PUC-Campinas

⁵ Prof. da Faculdade de Teologia da PUC-Campinas

Permanente de Capacitação Pedagógica (GT-PPCP), da PUC-Campinas, em promover ações que possibilitem a apropriação e a troca de saberes pedagógicos por parte do corpo docente da Universidade, tendo em vista a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos em sala de aula.

Desde sua constituição, no início de 2011, os componentes do Grupo preocuparam-se em estabelecer uma linha de ação que levasse em conta o trabalho já realizado pela Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD), mas que, sobretudo, abrisse espaço para o envolvimento cada vez maior dos professores no processo de planejamento e de oferecimento de oficinas. Por haver demanda crescente por formação teórico-pedagógica por parte do corpo docente da PUC-Campinas, pensamos, a princípio, em continuar oferecendo oficinas pontuais sobre temas específicos solicitados pelos professores envolvidos no Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA) e nas Práticas de Formação. Também, pensamos em continuar atendendo às solicitações das diretorias de Faculdades que pleiteavam oficinas sobre temas que auxiliariam os professores na plena execução de metodologias e práticas pedagógicas expressas nos projetos pedagógicos dos cursos.

Adotando a prática de extensos debates internos e aproveitando as múltiplas experiências dos docentes componentes do GT-PPCP, estudamos textos diversos que nos auxiliaram a pensar a relação ensino-aprendizagem de forma dialética, com foco ora em um, ora em outro polo, mas enfatizando, sobretudo, o caráter dialógico dessa relação. Conforme afirma Veiga (1995, p. 84), o “ensino (magistério) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (estudo). Cada um deles não existe sem o outro, pressupõe e condiciona o outro”.

O passo seguinte foi ouvir segmentos do corpo docente da Instituição, auscultando suas preocupações em relação às práticas rotineiras do fazer profissional, bem como suas aspirações relativas às inovações metodológicas, sejam aquelas que incorporam as denominadas metodologias ativas e/ou outras que fazem uso

crescente de recursos tecnológicos em salas de aulas.

Enquanto realizávamos tais discussões, uma nova configuração dada ao Planejamento Acadêmico-Pedagógico alterou significativamente o trabalho desenvolvido pelo GT-PPCP. Em 2012, a PUC-Campinas ampliou o período destinado ao planejamento e o dividiu em três momentos: o primeiro destinado às atividades promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); um período reservado aos Centros; e um para o desenvolvimento das atividades relativas a cada Faculdade. Desde então, as ações desenvolvidas pelo GT-PPCP têm tido como ponto central o Planejamento Acadêmico-Pedagógico, realizado no início de cada semestre letivo, idealizando e organizando, juntamente com a COGRAD, as atividades oferecidas pela PROGRAD.

Com isso, as atividades programadas pelo GT-PPCP passaram a ocorrer de forma concentrada, em um período específico do planejamento, ampliando a possibilidade de participação dos professores, além de permitir o desenvolvimento de ações de capacitação pedagógica, organizadas de maneira mais coerente e articulada.

De acordo com Libâneo (1994) há três modalidades de planejamento que devem estar articuladas entre si. A primeira delas refere-se ao plano da Instituição, em seguida, temos o plano de ensino, e, por último, o plano de aula. Se pensarmos nessas três esferas de planejamento relacionando-as à PUC-Campinas, teremos: (1) políticas, diretrizes e estratégias da Instituição, incluídos os Projetos Pedagógicos de cada curso; (2) plano de ensino de disciplinas; e (3) plano de aula de cada professor.

Entende-se planejamento como um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que deve articular a atividade institucional e seu contexto social. Libâneo (1994, p. 222) afirma que os elementos do planejamento (objetivos, conteúdos, métodos), nas três modalidades já destacadas, têm um significado político:

“[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações;

se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”.

Com o intuito, portanto, de possibilitar momentos de reflexão e aprendizado sobre o fazer pedagógico e tendo em vista a articulação necessária entre o projeto pedagógico, o plano de ensino de disciplina e as situações didáticas concretas nas salas de aula, temos pensado no oferecimento de palestras, encontros pedagógicos, oficinas, dentre outras atividades.

O Planejamento Acadêmico-Pedagógico do início do ano letivo de 2012 refletiu, em grande parte, essas preocupações. E mais, adotamos a estratégia de multiplicar oficinas em horários simultâneos, o que permitiu melhor adensamento temático sem descuidar da profundidade da abordagem, e o atendimento quase total das demandas que nos chegaram.

Enfatizamos, ainda, que sempre encontramos no corpo docente da casa a qualificação necessária para tratar dos temas sugeridos/solicitados. Por isso, optamos por convidá-los para ministrar palestras e oficinas. Entendendo, assim, que os conhecimentos e práticas de nossos professores, à medida que são socializados, ajudam os próprios colegas em suas respectivas práticas, e também, por meio deles, auxiliam o corpo discente, melhorando seu desempenho como estudantes.

Abramowics (2001, p. 142), ao falar da importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos superiores, destaca:

“[...] a ênfase na participação dos professores em seu próprio processo constitutivo, valorizando seus saberes. Contribuindo

significativamente para o projeto pedagógico de suas escolas, as mudanças a serem desencadeadas são permeadas pela transformação das práticas, pela maior clareza e segurança do professor em seus fundamentos, em suas atividades e em seu papel expresso em uma nova relação com o aluno no contexto da valorização do trabalho coletivo”.

Finalizado o planejamento do primeiro semestre de 2012, os docentes puderam avaliar as propostas desenvolvidas e, como o retorno da avaliação dos professores em relação ao planejamento foi muito significativo, estatisticamente representativo, observamos que tal avaliação nos autorizou a permanecer nesse mesmo caminho, pois a maioria afirmava ter gostado muito da forma e dos conteúdos propostos, sugerindo ações que foram, por nós, acolhidas.

Posteriormente, realizamos avaliação de todo o processo de planejamento, cujos resultados foram encaminhados pelo Pró-Reitor de Graduação a todas as diretorias de Centro da Universidade e, destas para as diretorias de Faculdade.

Assim, seguiram-se o planejamento do segundo semestre de 2012 (período mais curto), e o planejamento do início do ano de 2013.

No planejamento de 2013, além da multiplicidade de encontros pedagógicos (de caráter mais amplo do que as oficinas), oferecemos palestras de caráter mais teórico, que nos ajudaram na reflexão e problematização de nossas ações cotidianas.

Pelas avaliações recebidas, percebemos que os professores enfatizam como amplamente positivo o fato de muitos dos palestrantes serem “da casa” e destacam, também, a participação artística e/ou cultural dos docentes, nos momentos de convivência e de abertura das palestras. Essas avaliações afirmam que tais momentos tornam o planejamento “algo mais”, que vai além de suas finalidades e deixa o ambiente universitário mais fraterno.

Importante destacar que estamos nos referindo ao planejamento no período de responsabilidade organizativa da PROGRAD, como já

mencionado, que precede ao período de planejamento destinado aos Centros e às Faculdades.

Ouvir a comunidade, planejar palestras e encontros pedagógicos, refletir sobre conteúdos temáticos, aceitar críticas, ousar a propor caminhos, são características do GT-PPCP, sempre em consonância com os objetivos da política de graduação da PROGRAD que tem como compromisso, dentre outros, *a implementação de atividades permanentes voltadas à qualificação do corpo docente da graduação com o objetivo de consolidar a qualidade de ensino*, e também em sintonia com as diretrizes da Universidade.

Para finalizar este artigo, lembramos as palavras de Terezinha Azerêdo Rios, que nos prestigiou com uma tocante palestra de encerramento do Planejamento Acadêmico-Pedagógico, referente ao primeiro semestre de 2013:

"A universidade do futuro está entre nós, sim, de alguma forma, no projeto que dela fazemos no presente. Para a construção desse projeto, é preciso explorar as potencialidades que o contexto universitário guarda, verificar as ações concretas já desenvolvidas no sentido da mudança e do crescimento, criar novos espaços de criação e desenvolvimento. Isso requer um empenho de todos que estão na universidade. Para os professores, se coloca o desafio do exame crítico constante de sua atuação, do diálogo fértil com os alunos e da busca constante de aprimoramento da qualidade do trabalho" (RIOS, 2011, p. 241, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICS, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CORRÊA, Adriana. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

A QUESTÃO DO FUNDAMENTO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CATÓLICA

Prof. Dr. Paulo Sérgio Lopes GONÇALVES¹

1. Por que tratar de Fundamento na docência universitária?

A reflexão filosófica sobre a questão do Fundamento na docência universitária tem por objetivo explicitar que a docência se assenta no Fundamento, compreendido em suas dimensões de instituição, alicerce e fundamentação, propiciando que o pensamento docente seja um pensamento fundamental. Justifica-se esse objetivo, ser o caráter originário de *arché*, presente na concepção de Fundamento, identificado com o que se denomina de *aletheia*, traduzida na língua latina por *veritas*. Assim sendo, compreender o Fundamento é compreender a verdade do que se investiga.

A busca então pela verdade propiciou que o Fundamento se desenvolvesse como fundamentação para pensar o ser, embora a conotação metafísica tenha desembocado no ente, principalmente no ente supremo. A ciência advinda no auge do período medieval não dispensava a fundamentação metafísica, mesmo que a sua fonte principal, Aristóteles, um dos grandes pais do pensamento ocidental, tenha sido trazida para o Ocidente mediante pensadores árabes². É verdade que a

Teologia, subsidiada pela Filosofia, era a “rainha” da Universidade, tendo logo abaixo, ainda em um âmbito superior, a Medicina e o Direito. Mesmo na idade moderna, em que preponderou o antropocentrismo e emergiu a ciência moderna, cujo método marcado pela tríade hipótese, observação, verificação, trazia à tona o empirismo como um dos elementos preponderantes na cientificidade do pensamento, não se abdicou da filosofia. Aliás, foi Leibniz, um dos pais da matemática moderna ao lado de Descartes, que afirmou *nihil sine ratione*, sendo esse o seu *principium ratione* ou *principium grande*, também compreendido como *principium fundamentum*. Nesse sentido, nada há sem Fundamento e, por conseguinte, nada pode estar sem instituição, alicerce e fundamentação. A própria organização da Universidade moderna, desde Kant³, Fichte⁴ e Humboldt, o Fundamento tornou-se crucial para a ciência se afirmar ou se fincar como ciência. Mas o Fundamento não se consolidou na especificidade de cada ciência, superando o perigo de sua fragmentação, mas assumiu o caminho da *Universitas*, já realçada por Newmann⁵, um dos grandes idealizadores da Universidade propriamente católica, em que se acentuou a necessidade do diálogo entre as ciências, das ciências com a

¹ Bacharel e Licenciado em Filosofia e bacharel em Teologia pela PUC-Campinas, mestre em Teologia pela Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção da PUC-SP, doutor em Teologia pela PUG (Roma, Itália) e pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Évora (Portugal). É docente-pesquisador da PUC-Campinas, líder do grupo de pesquisa “Teologia Contemporânea”, desenvolvendo pesquisa sobre análise filosófico-teológica da religião, avaliador institucional do MEC-INEP.

² Essa é a situação típica de Tomás de Aquino que, em meio ao auge do pensamento platônico-agostiniano, marcadamente idealista e dualista, buscou congregá-lo com o pensamento substancialista e realista de Aristóteles, mediante o seu contato com os árabes Averrois e Avicena.

³ Cf. KANT, I. *O conflito das Faculdades*. Edições 70: Lisboa, 1993.

⁴ Cf. FICHTE, J.G. *Por uma Universidade Orgânica*. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 1999.

⁵ Cf. NEWMAN, J.H. “Newman e a ideia de uma Universidade”, in TURNER, FM (org.) *Newman e a ideia de uma Universidade*. Edusc: Bauru (SP), 1996, pp. 45-236.

sociedade e com a religião. Por sua vez, Heidegger não apenas retomou o Fundamento na história da filosofia, como também o abriu ao âmbito ontológico-hermenêutico, passando-o de suas dimensões supramencionadas para o seu caráter abissal, uma vez que o Fundamento conduz ao abismo do pensamento e, conseqüentemente, à sua profundidade⁶.

Além da justificativa intrínseca à história da Filosofia, há de se ater também ao próprio contexto cultural denominado de pós-modernidade⁷. A despeito da diversidade de interpretações referentes a esse conceito⁸, há um consenso em filosofia, de que a pós-modernidade denota paradoxo entre ruptura e continuidade da modernidade, pensamento nomadológico, transversal e fragmentado⁹, efemeridade cultural¹⁰, virtualidade comunicacional¹¹, pluralismo em diversas situações¹², globalização política e econômica¹³. Edifica-se um novo ritmo de tempo, clamante paradoxalmente pela rapidez e pelo sossego¹⁴, e uma nova configuração espacial, inclusive com retorno às tribos¹⁵. Ademais, a razão moderna, marcada pelo cientificismo empirista e messiânico, não mais possui primazia,

possibilitando que surja uma razão sensível, tipicamente mosaica, concentrada no cotidiano humano¹⁶. Trata-se da emergência do “quarto uomo”¹⁷, com suas novas configurações sociais, religiosas, culturais, políticas e econômicas¹⁸.

O caráter paradoxal da pós-modernidade é visivelmente presente na ciência. Não há dúvidas de que uma vertente densa que se apresenta na filosofia atualmente é a hermenêutica. Com a hermenêutica possibilitou-se o redimensionamento da metafísica por meio da formulação de uma ontologia hermenêutica¹⁹, maior atenção à estética e à diversidade de formulações históricas trazendo à tona a relevância do contexto no ato interpretativo²⁰. Com isso, emergiu um pensamento débil²¹ que rompe com a dureza da ciência moderna e possibilita o surgimento de uma ciência pós-moderna²², trazendo à tona uma crise das metalinguagens, o conflito das interpretações²³, o cuidado com a existência²⁴ e uma nova forma de efetivar a compreensão e apreender a verdade, concentrada no diálogo e na fusão de horizontes²⁵. Mas a ciência continuou a avançar e a pautar por seu respectivo método científico e por primar por sua verdade, assumindo novos rumos em diversos

⁶ Cf. HEIDEGGER, M. “Vom Wesen des Grundes”, in *Wegmarken*, Gesamtausgabe IX. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1976, pp. 123-175. A expressão alemã *Grund* exprime a ideia de Fundamento, mas quando se coloca o *Ab no Grund*, formando o *Abgrund* se traduz por abismo, não no sentido de ruína ou lançamento em algo desconhecido, mas no sentido de profundidade, daquilo que se encontra no fundo mais fundo.

⁷ Cf. LYOTARD, J.F. *La condition Postmoderne*. Les Éditions de Minuit: Paris, 1979; CONNOR, S. *Cultura Pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. Loyola: São Paulo, 1993; HARVEY, D. *Condição Pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Loyla: São Paulo, 1992.

⁸ Cf. GONÇALVES, P.S.L. *Por uma nova razão teológica. A teologia na pós-modernidade*. Unisinos: São Leopoldo, 2005.

⁹ Cf. OLIVEIRA, M.A. “Pós-modernidade: abordagem filosófica”, in GONÇALVES, P.S.L. – TRASFERETTI, J. (orgs). *Teologia na Pós-modernidade. Abordagens epistemológica, sistemática e teórico-prática*. Paulinas: São Paulo, 2003, pp. 21-52.

¹⁰ Cf. LIPOVETSKI, G. *O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas*. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

¹¹ Cf. LÉVY, P. *Cyberculture*. Éditions Odile Jacob: Paris, 1997.

¹² Cf. ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. Brasiliense: São Paulo, 2000.

¹³ Cf. IANNI, O. *Teorias da globalização*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002.

¹⁴ Cf. MAFFESSOLI, M. *O Instante eterno. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. Editora Zouk: São Paulo, 2003; Id. *O ritmo da vida. Variações sobre o imaginário pós-moderno*. Record: Rio de Janeiro – São Paulo, 2007.

¹⁵ Cf. MAFFESSOLI, M. *O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2006.

¹⁶ Cf. Id. *Elogio da razão sensível*. Vozes: Petrópolis, 2005.

¹⁷ Cf. MORRÁ, G. *Il quarto uomo. Posmodernità ou crisi della modernità?*. Armando Editore: Roma, 1992.

¹⁸ Cf. GONÇALVES, P.S.L. “A teologia na cultura pós-moderna”, in SOUZA, Ney de (org.). *Teologia em diálogo. Os desafios da reflexão teológica na atualidade*. Santuário: Aparecida, 2011, pp. 13-64.

¹⁹ Cf. STEIN, E. *Compreensão e finitude. Estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Editora Unijuí: Ijuí, 2001.

²⁰ Cf. GADAMER, H.G. *Verdade e método(I). Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes – São Francisco: Petrópolis – Bragança Paulista, 2003.

²¹ Cf. VATTIMO, G. *O Fim da Modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

²² Cf. SANTOS, B.S. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Graal: São Paulo, 2003.

²³ Cf. RICOEUR, P. *Le conflit des interpretations*. Edition du Seuil: Paris, 1969.

²⁴ Cf. HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit. Gesamtausgabe 2*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1977.

²⁵ Cf. GADAMER, H.G. *Verdade e Método (I). Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes – São Francisco: Petrópolis – Bragança Paulista, 2003.

ramos, principalmente em relação à mente humana²⁶ e às questões ecológicas²⁷. Mesmo em meio às novas teorias comprovadas empiricamente, a ciência possui um rosto moderno de fragmentação, de pensar o seu *positum* e, por conseguinte, caracterizar-se em sua onticidade, sem o pensamento acerca da totalidade, requerendo assim a presença da Filosofia para servir-lhe de fundamentação onto-lógica.

A docência universitária, por sua vez, não está isenta das influências desse contexto, seja no âmbito dos discentes que assimilaram veementemente esta cultura, seja em seu âmbito próprio, seja no que se refere à política educacional, na qual se configuram tanto o rigor científico do ofício e da profissão de docentes, quanto uma intervenção político-educacional do Estado mediante sistemas avaliativos e exigências sistêmico-pedagógicas. Com um alunado de cultura pós-moderna, principalmente por constituir-se formalmente de menor apreensão da cultura da biblioteca convencional e apreendendo com intensidade uma cultura da comunicação virtual, da visualização e da audição, construindo uma cultura de respostas rápidas e muitas vezes superficiais aos desafios da vida, a docência universitária tem diante de si o desafio de desenvolver ciência, no ensino e na pesquisa, com a devida fundamentação epistemológica e com todos os elementos que constituem o Fundamento da docência. Com a mencionada intervenção do Estado, suscita-se a pergunta acerca da autonomia da docência e da Universidade, que constitui o próprio Fundamento universitário e, por conseguinte, o espírito de *Universitas*. Em termos interrogativos: como superar a superficialidade da cultura pós-moderna, a intervenção do Estado sem que se sacrifique a autonomia da Universidade, principalmente de seus docentes e o espírito de intelectualidade e cientificidade que constitui o espírito da Universidade? A docência universitária está a serviço do ofício ou da profissão docente?

Conforme o exposto, o que está colocado reclama por uma conceituação filosófica de Fundamento e sua operação hermenêutica na docência universitária.

2. O que é Fundamento?

A exposição filosófica sobre o conceito de Fundamento implica reconhecer que não há um *positum* específico para a respectiva conceituação, mas há o movimento do filosofar que é próprio da filosofia: pensar o ser do Fundamento em um âmbito ontológico. Nisso reside a identidade da Filosofia: constituir-se em uma ciência ou uma sabedoria de caráter ontológico²⁸. Por isso, ao se pensar filosoficamente o Fundamento emerge também a reflexão sobre o Ser – sobre aquilo que É –, uma vez que ambos se identificam à medida que se remetem à verdade. Então Ser, Fundamento e Verdade estão entrelaçados. A verdade se define por ser a consonância que se mostra na condição de concordância com aquilo que se apresenta na identidade como unido. Isso significa que verdade e identidade se entrelaçam, pois somente o que se identifica pode ser verdadeiro. E o verdadeiro manifesta o Ser, aquilo que É e que se identifica com o próprio Fundamento, em sua condição de *arché* que institui, alicerça e fundamenta²⁹.

Se a compreensão do conceito de Fundamento remete à compreensão do Ser, então surge a pergunta: como é possível compreender o Ser? A compreensão do Ser parte de sua pré-compreensão ontológica, na qual o Ser está simultaneamente velado e escondido. Em seu ocultamento ou encobrimento está a possibilidade de ser desvelado, descoberto, trazido à luz. Mas o Ser em si não é acessível, senão pela compreensão do ente em seu ser, que se movimenta e manifesta a sua verdade. Em outras palavras, a compreensão

²⁶ Cf. DI BIASE, F – AMOROSO, R. (orgs.) *A Revolução da Consciência. Novas descobertas sobre a mente no século XXI*. Vozes: Petrópolis, 2004.

²⁷ Cf. MARGULIS, L. – SAGAN, D. *O que é Vida?* Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2002; WILSON, E. *O futuro da Vida. Um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana*. Editora Campus: Rio de Janeiro, 2002.

²⁸ Cf. HEIDEGGER, M. *Phänomenologische Interpretation zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung. Gesamtausgabe 61*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1985, pp. 1-12.

²⁹ Cf. HEIDEGGER, M. "Was ist Metaphysik?", in *Wegmarken. Gesamtausgabe 9*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1976, pp. 123-137.

do Ser se efetiva na compreensão do ser do ente, imbuído de caráter histórico e existencial. A verdade por sua vez, não é apenas a predicação de enunciados linguísticos que se fixam historicamente, mas aquilo que transcende tal predicação. A transcendência é a própria ultrapassagem do Ser no ente ou do próprio ente em seu ser, em sua condição de ente existente. Isso significa que na ultrapassagem, a verdade não se esgota em uma sentença, nem se exaure em uma *adequatio* linguística, mas se apresenta em sua própria identidade originária: *aletheia*³⁰. Derivado de *lethe* – esquecer³¹, fechar, encerrar – *aletheia* designa recordação e abertura, possibilitando a penetração da clareira no ambiente que se abriu. Assim sendo, a verdade é a abertura iluminadora, de clarificação, de evidência, de transparência³².

Para que a verdade, identificada com o Ser e com o Fundamento não se torne abstrata, torne-se necessário que se visualize em seu interior o conceito de mundo, assaz utilizado na história da filosofia, para a compreensão do ser. Dessa forma, somente por meio da presença do ser no mundo é possível compreender o mundo. E como o ser se compreende somente a partir do ser do homem, cabe, então, ao homem em movimento, em seu desenvolvimento histórico a conceituação de mundo. Logo, mundo designa o significado da existência humana, compreendida em três dimensões: si mesmo – *Selbstwelt* –, os outros – *Mitwelt* e o ambiente – *Umwelt* –³³. Nesse sentido, supera-se o dualismo separatista entre matéria e espírito, corpo e alma, realidade e ideia, porque a compreensão de mundo implica integrar todos esses elementos, constituindo um todo em que as três dimensões se entrelaçam.

A despeito dessas três dimensões de mundo, há de se compreender que quando o homem cria o seu mundo, o faz com as três dimensões e no contexto da multiplicidade de mundos, com a potencialidade relacional de todos esses mundos. Assim sendo, o mundo é o homem em relação com outros homens, situado em contextos históricos, culturais, sociais e marcado por uma potência de transcendência ou de ultrapassagem histórico-existencial. Na inserção do homem no mundo, constituindo mundos, emerge a visão de mundo, concebida como o modo de o homem olhar o mundo, projetando-se nele, com todas as suas visões prévias e relações com outras visões que constroem o mundo ou a multiplicidade de mundos. Nessas relações humano-mundanas situa-se a liberdade em movimento, caracterizando a transcendência do próprio homem que com seu mundo, se relaciona com outros mundos, conhecendo-os e compreendendo o sentido desse mesmo conhecimento. O processo de compreensão mundana efetuado pelo homem possibilita o desvelamento do ser na história dos mundos constituídos, sem que isso signifique não haver mais nada para ser velado. Ao contrário, o desvelamento já indica o velamento do ser e a necessidade do cuidado para que a verdade desse mesmo ser não se adéque e se feche em sentenças apresentadas em perspectiva absoluta³⁴.

Em sua identificação com o ser e com a verdade, o Fundamento se manifesta em sua transcendência, cuja identidade se radica na liberdade do *Dasein*³⁵ que se apresenta como ser-no-mundo, efetivando a ultrapassagem mundana. Nessa efetividade, tornada possível em função do desenvolvimento da liberdade, caracterizadora da transcendência, o Fundamento se consolida como

³⁰ Cf. HEIDEGGER, M. “Aletheia (Heráclito, Fragmento 16)”, in *Ensaio e Conferências*. Vozes – São Francisco: Petrópolis – Bragança Paulista, 2002, pp. 226-249.

³¹ O principal sentido etimológico de *lethe* é esquecer, o que provavelmente conduziu Heidegger à reflexão sobre o esquecimento do Ser, enquanto é fechamento do à verdade do Ser que se desvela naquilo que é velado.

³² Cf. HEIDEGGER, M. “El final de la filosofía y la tarea del pensar”, in HEIDEGGER, M. – JASPERS, K. – SARTRE, J.P. et al. *Kierkegaard vivo*. Alianza: Madrid, 1970, pp. 125-152. A identificação entre o termo grego *aletheia* e o termo alemão *lichtung* esclarece que a verdade é aquilo que clarifica, que ilumina, que evidencia, que traz a luz para que as coisas sejam vistas e manifestadas.

³³ Cf. HEIDEGGER, M. *Phänomenologie des Religiösen Lebens. Gesematausgabe 60*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1995, pp. 3-30.

³⁴ Cf. HEIDEGGER, M. “Vom Wesen des Grundes”, in *Wegmarken*, op. cit. pp. 137-162.

³⁵ A utilização do termo *Dasein* feita por Heidegger em *Sein und Zeit*, identifica-se com o homem que em sua condição ontológica e ôntica de existência, se lança e se projeta no mundo, evidenciando que o Ser somente se configura no homem em movimento ôntico de sua existência ontológica.

fundar, cuja compreensão está no instituir, no alicerçar e no fundamentar. Antes, porém, deve-se afirmar contundentemente que a liberdade não é uma espécie particular de fundamento, mas é a própria origem do Fundamento. Isso significa afirmar que o tolhimento da liberdade é a inibição da transcendência e a ausência de Fundamento e, por conseguinte, inatingibilidade da verdade e não atuação do ser.

O fundar do Fundamento se efetiva como instituir mediante a transcendência do *Dasein* no mundo em que habita. Essa transcendência é possível à medida que o *Dasein* se projeta no mundo, penetra o ente pela ultrapassagem, possibilitando um novo horizonte de mundo desse mesmo ente. Dessa forma, o que transcende é o que se encontra no ente, enquanto projeto de mundo assumido pelo ente e nele ultrapassado. Ao estar no ente, tem-se o fundar como alicerçar, porque o ente que foi cativado pelo *Dasein* e o projeto de mundo instituído pertencem respectivamente a uma temporalidade. Desse modo, a transcendência se radica na essência do tempo³⁶, cuja articulação entre *chronos* e *kairós* possibilita inferir que o Fundamento se caracteriza pela inserção do *Dasein* no mundo, enquanto articula no horizonte de possibilidades a própria possibilidade e a sua privação, e não pela sua rigidez, solidez e imutabilidade. Dessa forma, denota-se a finitude da liberdade do *Dasein*, cuja transcendência simultaneamente excede e priva, eleva e decai³⁷. O *Dasein* se apresenta na relação com o ente no mundo em que se finca, propiciando a possibilidade transcendental da intencionalidade, trazendo à tona o fundar como fundamentar.

Fundamentar não é derivado da prova de proposições ôntico-teoréticas, mas a possibilidade de suscitar o porquê em geral, principalmente em sua origem transcendental. Justifica-se essa afirmação o fato de que o fundar instituidor proporciona possibilidades de existência e o fundar como alicerce propicia o fincar das possibilidades de

existência. Isso significa que se realça o poder-ser do *Dasein*, cuja sobrelevação se efetiva no projeto de mundo, propiciando que o porquê surja em vista de tal sobrelevação, seja repassado pelo domínio do ente que à volta do homem se apinha na situação. Dessa forma, torna-se necessário que o porquê se irrompa em função da transcendência, trazendo à tona o que nele já reside: a pré-compreensão. Ao se levantar o porquê já se tem uma resposta primeira e última, sem que isso signifique a igualdade de proposições ou de sentenças. São respostas que se identificam à medida que não se compreende sem a pré-compreensão, sem a previedade conceitual que é jogada no dinamismo da transcendência da própria fundamentação³⁸.

Os três modos de fundar constituem a essência do Fundamento, porque os três são respectivamente, possibilidade, base e comprovação, que emergem transcendentalmente do fundar no projeto do mundo, na cativação pelo ente e na fundamentação ontológica do ente. Assim sendo, a essência do Fundamento é a clarificação da essência do ser e da verdade, radicados na liberdade efetivada na temporalidade do *Dasein*, denotando então a transcendência, compreendida como ultrapassagem, desse mesmo *Dasein* que se temporaliza no ente, sem esgotar-se nesse ente. Por isso, a liberdade, enquanto transcendência do *Dasein* é o fundamento do Fundamento e, por conseguinte, se caracteriza por determinar transcendentalmente a unidade dos três modos de fundar. Por isso, essa liberdade é tão fundamental que se identifica como abismo – *Ab-grund* –, não no sentido de ruína e perdição, mas de aprofundamento do *Dasein* em sua própria existência radicada no ente. Ao se identificar com o abismo, a liberdade coloca o *Dasein* no âmbito do poder-ser, perante possibilidades que se abrem diante da escolha finita, o seu destino – *Schicksal* –. A abissalidade do *Dasein* não é um aprofundamento psicológico da existência, mas o movimento

³⁶ Cf. HEIDEGGER, M. *Der Begriff der Zeit. Gesamtausgabe 64*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 2004.

³⁷ Cf. Veja HEIDEGGER, M. *Phänomenologische Interpretationen zur Aristoteles*, op. cit. pp. 56-60. Essa dialética entre elevação ou acesso e decadência fora desenvolvida por Heidegger desde quando desenvolvera a sua hermenêutica da faticidade, com base na *faktische Lebenserfahrung*, em que não há qualquer juízo de valor embutido tanto no âmbito da elevação quanto no da decadência. Ocorre que elevar-se e decair são elementos constituídos da experiência de vida fática do *Dasein* humano.

³⁸ Cf. HEIDEGGER, M. "Vom Wesen des Grundes", op. cit. pp. 162-168.

primordial em que a liberdade propõe originariamente o conteúdo do mundo fundado, mergulhado pelo próprio *Dasein*. Nesse sentido, o *Dasein*, situado no mundo projetado e lançado, exerce sua liberdade revelando simultaneamente sua finitude e sua transcendência enquanto liberdade para o fundamento³⁹.

O *Dasein* transcendente e livre é o próprio homem que, com a existência transcendente sobrepuja possibilidades, apresentando-se como ser da lonjura – *Wesen der Ferne* –. Essa distância, concebida na transcendência humana, possibilita que o homem estabeleça relação com o ente, marcada pelo florescimento da verdadeira proximidade. E quando homem pode ouvir na lonjura é que ele amadurece em sua existência o despertar da resposta da coexistência, do ser-com-os-outros, sacrificando a egoidade para conquistar o autêntico si-mesmo.

O Fundamento é, então, a existência ontológica do homem em jogo, em relação com os outros homens, constituindo mundos que não sejam superficiais, mas que sejam profundamente abissais, capazes de trazer à tona a verdade como *Aletheia*, identificada com o ser compreendido como clareira – *Lichtung* – que ilumina o homem, para que ao caminhar se encaminhe constituindo novos caminhos, denotativos de sua transcendência e liberdade, fundamentais para o sentido de sua existência.

3. O fundamento aplicado à Docência Universitária

3.1 A docência universitária:

A docência em sua proveniência da palavra latina *docens* remete a *doctor* e *doctrina*, podendo haver também relação com a *didachalia* dos gregos, compreendida como ensinar. Dessa forma, a docência está relacionada ao ato de ensinar uma determinada doutrina, cuja posição doutoral do docente se fundamenta em sua capacidade de

dominar a doutrina que ensina. O ato de ensinar é também um ato de educar, pois a expressão latina *educare* corresponde ao processo de conduzir alguém para um determinado destino. À medida que se ensina, propicia a educação, enquanto capacitação ou formação para se alcançar um destino almejado.

O ensinamento na docência universitária é acoplado ao significado de Universidade, cuja indicação originária remete ao espírito das Universidades medievais - principalmente as três grandes: a de Oxford, a de Paris e a de Bolonha -, em que se primava pela intelectualidade de seus membros desenvolvida em temas denotativos da produção universal do conhecimento. Nesse sentido, as Universidades se desenvolviam à luz da relação entre o mestre e os seus discípulos em quatro pontos. O primeiro era a *praelectio*, em que o mestre instruía os seus discípulos à leitura da(s) obra(s) referente ao tema em desenvolvimento. O segundo era a *lectio*, em que os alunos efetuavam a leitura supramencionada, objetivando levantar suas questões e sua primeira posição sintética do texto lido. O terceiro correspondia a *quaestio*, promovida pelos alunos em diálogo com o seu respectivo mestre, cuja função de exegeta gradativamente dá lugar para a de um pensador. Nesse sentido, a resposta à *quaestio* emerge como *determinatio*, elemento crucial para o quarto ponto: a *disputatio*. Esse era o momento do debate que se inicia na própria relação do mestre com os seus alunos e se estendia para a discussão ampla, o *quodlibet*, entre os diversos grupos. Em todo o processo da *disputatio*, eram desenvolvidos três elementos: o da afirmação de uma tese ou *determinatio*, a apresentação de sua objeção e a exposição da solução encontrada ao longo do debate⁴⁰.

Conforme o exposto, o espírito das Universidades medievais era o da *universitas cognitio*, superando o risco da produção fragmentada do conhecimento, uma vez que sua dinâmica primava pela dialética da busca da verdade sapiencial. Esse espírito não esteve longe das Universidades

³⁹ Cf. HEIDEGGER, M. "Vom Wesen des Grundes", op. cit. pp. 168-175.

⁴⁰ Cf. LE GOFF, J. *Os Intelectuais na Idade Média*. José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 2003.

modernas, ainda que com o surgimento das Faculdades, identificadas com a diversidade da ciência moderna, se manifestasse epistemologicamente a identidade singular de cada faculdade ou ciência. Nesse sentido, a divisão apresentada por Kant entre faculdades superiores - Teologia, Medicina e Direito - e faculdade inferior - Filosofia⁴¹ - não implicava, necessariamente, o conhecimento concebido em seu fragmento epistêmico. Sabe-se que Kant efetuou essa divisão, porque as denominadas faculdades superiores tinham esse *status* em função de sua relação estreita com o poder governamental do Estado, enquanto que a Filosofia tinha a função de analisar o compromisso dessas faculdades com a verdade, compreendida em seu todo. Por isso, à faculdade de Filosofia cabia analisar todas as disciplinas para examinar a sua verdade. A faculdade de Filosofia estava dividida em dois departamentos: o das ciências históricas – história, geografia, linguística, estética, entre outras – e o das ciências racionais puras – matemática pura, filosofia pura, metafísica da natureza e dos costumes –. Essa divisão nem mesmo implicava a diferença de grau ou de importância entre as faculdades, mas a função específica de cada uma e principalmente, a respectiva relação entre elas, inclusive a forma conflitiva de relação. Desse modo, não se pode conceber as faculdades sem o conflito, sem a contradição emergente na própria constituição ontológica da Universidade⁴².

Em consideração a essa filosofia da Universidade trazida por Kant, ainda que a Universidade contemporânea tenha intensas marcas da profissionalização oriunda de um modelo tecnicista de educação, a essência da Universidade é a produção da *Universitas cognitio* em meio ao conflito das faculdades, com centralidade antropológica e com direcionamento para a formação do *humanum*. Com essa base, é plausível afirmar que a docência universitária há de primar pela ciência e pela educação do homem,

seja na distinção de cada uma seja na articulação entre ambas.

3.2 O desenvolvimento da ciência na docência universitária

Nesse processo concebe-se a ciência como o desvelamento fundante de uma região do ente, a cada vez, fechada em si mesma, em virtude do próprio ter sido desvelado. Conforme o caráter objetivo e o modo de ser de seus objetos, cada região de objetos possui um modo específico de possível desvelamento, demonstração, fundamentação e cunhagem de conceitos que dão forma ao conhecimento que daí surge. Por isso, toda ciência, exceto a filosofia, possui um caráter ôntico, uma vez que um ente previamente dado é tomado como tema. A onticidade denota a presença de um *positum* a ser desvelado, de uma região do ente a ser descoberta sem que isso signifique não haver nada mais de encoberto nela. Por isso, a ciência, por mais exata que se apresente, ainda deixa de desvelar algo, que continua a ser velado e possui potencialidade de ser desvelado⁴³.

A compreensão do *positum* da ciência se efetiva hermeneuticamente. A hermenêutica é o ato de abordar, de questionar, de interpelar a própria existência do homem, compreendido em sua situação mundana⁴⁴. A hermenêutica se realiza mediante a conjunção da compreensão e da interpretação, processo que se realiza no “círculo hermenêutico”. Em sua efetividade, a compreensão é o processo que aponta para a possibilidade de existência do *Dasein* no mundo constituído, é o projeto daquilo que pode ser a sua constituição ontológico-existencial. Por isso, só é possível compreender quando se situa no projeto e este, por sua vez, só se consolida estando no mundo, obtendo a compreensão ontológica na abertura e inserção do *Dasein* no mundo. Interpretar, por sua vez, significa apreender a compreensão, dando-lhe sentido existencial ao tomar a situação em sua totalidade conjuntural já

⁴¹ A despeito de Kant afirmar que a Filosofia é a única faculdade inferior, pode-se deduzir o acréscimo do saber estético e literário enquanto faculdades inferiores, uma vez que a Filosofia se estendia também para as Artes e Letras.

⁴² Cf. DERRIDA, J. “Mochlos ou o Conflito das Faculdades”, in DERRIDA, J. – PETERSON, M. *O Olho da Universidade*. Estação Liberdade: São Paulo, 1999, pp. 83-122.

⁴³ Cf. HEIDEGGER, M. *Introdução à Filosofia*. Martins Fontes: São Paulo, 2008, pp. 28-70.

⁴⁴ Cf. HEIDEGGER, M. *Ontologie. Hermeneutik. Gesamtausgabe 63*. Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, 1995, p. 9

compreendida. Ao apropriar-se do que já se compreendeu, a interpretação move-se a essa totalidade conjuntural e funda-se na posição, na visão e na concepção prévias. Interpretar requer, então, apreender a pré-compreensão, circulá-la no dinamismo da compreensão, visando apropriar-se do sentido do que se busca compreender e interpretar. O sentido é o aquilo que sustenta a compreensão de algo e se articula na possibilidade de abertura da compreensão, é a perspectiva articuladora da posição, visão e concepção prévias, apresentando-se como um existencial do *Dasein* mergulhado no mundo. A compreensão e interpretação desse existencial exigem efetivar o círculo que os move, porque o círculo em movimento pertence à estrutura de sentido⁴⁵.

O desdobramento do círculo é a proposição que deriva da interpretação e é lugar próprio e primário da verdade. O sentido disso desdobra-se na demonstração, na predicação e na comunicação, os quais são apresentados no círculo, consolidam o modo de realização da hermenêutica e do *logos* analítico do ser no mundo. O *logos* culmina na linguagem que pronuncia um discurso referente ao sentido do mundo apropriado à compreensão e sua interpretação. Mas esse pronunciamento exige a escuta e o silêncio que possibilita o discurso do *Dasein* no mundo. Por isso, linguagem e *Dasein* no mundo se identificam à medida que esse *Dasein* é evidenciado na linguagem, cuja condição ontológico-existencial está no próprio ser no mundo⁴⁶. É essa identificação que possibilita a efetividade do círculo no cotidiano da vida, com tudo aquilo que a vida tem: decadência e acesso. Dessa efetividade surge a verdade como *aletheia*, abertura às novas possibilidades, clareira para que o homem caminhe, realize o percurso de caminho. Por isso, realça-se a importância da categoria “cuidado” – *Sorge* ou *curare* –, a ser aplicada ao *Dasein*, visando enfatizar o surgimento da verdade como superação de dogmatismos, de moralismos, de

rigorismos que inibem e tolhem a condição efetiva do ser no mundo⁴⁷. A linguagem resultante denota um pensamento fundamental e meditativo, isento de fragmentação e que possibilite visualizar o *positum* da ciência no contexto da existência mundana do homem. Nisso reside o fundamento expresso na linguagem: a de que a verdade e o ser não possuem efemeridade e nem se prendem ao impensado, mas residem na linguagem que exprime o dizer e o pensar do Fundamento⁴⁸.

A afirmação de que a “ciência não pensa”⁴⁹ não é uma atitude de refutação à ciência, mas de que a ciência sem a filosofia, que é o próprio filosofar em movimento, não se torna um pensamento e menos ainda um pensamento fundamental. Este caracteriza a ciência à medida que esta centra-se no seu *positum*, vinculando-o à existência do homem que constitui mundos, se situa em mundo ambiente e vivencia a relação desses mundos. Por isso, a identificação entre o homem e o *Dasein* é plausível à medida que se concebe o homem como ente de linguagem, capaz de fazer a ultrapassagem – em função de seu caráter transcendental, mediante a sua liberdade que funda *ethos* que propicia a constituição da *oikos*, da boa convivência. Desse modo, a ciência não pode ser desenvolvida sem que seja relacionada com o sentido da existência do homem, sem sua eticidade que, na efetividade da liberdade, constrói o *humanum*⁵⁰.

3.3 O caráter educacional da docência universitária

Afirmou-se acima que vige na docência universitária um caráter educacional, compreendido como formação do homem em sua condição humana. Para que se compreenda a condição humana, a antropologia filosófica afirma o caráter transcendental do homem, explicitando sua condição histórica e sua condição de sujeito livre. A compreensão da condição histórica do homem

⁴⁵ Cf. HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, op. cit. pp. 197-216.

⁴⁶ Cf. HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, op. cit. pp. 216-239.

⁴⁷ Cf. HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, op. cit. pp. 240-306.

⁴⁸ Cf. HEIDEGGER, M. *¿Qué significa pensar?* Trotta: Madrid, 2008.

⁴⁹ Cf. HEIDEGGER, M. *¿Qué significa pensar?*, op. cit. p. 188.

⁵⁰ Cf. OLIVEIRA, M. *Ética e racionalidade moderna*. Loyola: São Paulo, 1993, pp. 152-173.

remete ao conceito de tempo, no qual o homem delimita sua vida entre o tempo linear – *chronos* – e o tempo oportuno – *kairós* – vivenciando a experiência da angústia em função da situação do viver presente na vida e da dinâmica que o projeta para tomar decisões consoantes à sua própria existência. Por isso, afirmou-se acima que o caráter transcendental do homem aponta para a sua liberdade, cujo desenvolvimento remete à eticidade humana para a efetividade da *oikós*. Desse modo, o transcendental do homem se realiza na horizontalidade histórica da existência humana.

Por sua vez, a antropologia teológica cristã parte da afirmação bíblica de que Cristo é o novo homem, no qual se encontra o modelo de homem. Essa afirmação está enraizada na concepção de que Cristo é o novo Adão que está em contraste com o primeiro Adão, marcado pelo pecado original, concebido como a força do pecado que leva o homem a pecar. A menção sobre o Adão veterotestamentário recorda a palavra hebraica *Adam*, traduzida no grego por *Anthropos*, que se remete a *adamah* – em latim *húmus* – aludindo à condição humilde originária do homem. Esse *Adam* está concebido biblicamente como *ish* – varão – e *ishah* – varoa – e é *Damut* – Imagem – e *Selém* – Semelhança – de Deus. Desse modo, Cristo como novo Adão é a retomada graciosa do que o homem é em sua origem: constitutivo de um devir de comunhão com Deus e em sua condição de Semelhança possui caráter transcendental para realizar essa comunhão. Essa condição humana justifica a colocação veterotestamentária do homem como aquele que cresce, se multiplica e domina a terra e tudo o que nela habita, bem como a mensagem neotestamentária de que o homem, ao assumir a fé cristã, deve viver o evangelho mediante estruturas sociais justas e fraternas, e sedimentar-se como homem novo⁵¹.

Na tradição cristã, essa antropologia bíblica desdobrou-se na categoria “pessoa”, cuja origem etimológica se remete ao século II quando por

ocasião da definição trinitária de Deus. A concepção trinitária assimilada do novo testamento não significava afirmar a existência de três deuses e nem de um único de Deus e duas criaturas excelsas, mas requeria afirmar um único de Deus constituído de três pessoas. Assim sendo, utilizou-se a noção grega de *ousia* traduzida por *substantia* em latim, para afirmar o caráter único da substância de Deus. Utilizou-se também as palavras *hipóstase* e *prosopon*, ambas da língua grega e traduzidas por *persona* para afirmar a pessoalidade do Pai, do Filho e do Espírito. Sabe-se que *hipóstase* firmou-se dogmaticamente para afirmar as naturezas humana e divina na única pessoa de Jesus Cristo, e que a palavra *prosopon* designava máscara que representava cada personagem dos teatros gregos. Ao se aplicar dogmaticamente a palavra *prosopon* na questão das pessoas divinas, apropriou-se também da palavra grega *perichoresis* que literalmente se traduz por interpenetração e que Santo Agostinho traduziu-a por *relatio*. Isso significa afirmar que cada pessoa divina está relacionada às outras duas, pois não há Pai sem Filho e vice-versa e não há relação entre Pai e Filho se não houver o Espírito – *Pneuma* em grego – que vitaliza a ambas as pessoas divinas e que procede também de ambas. Conjugando a substancialidade com a pessoalidade pericorética, tem-se um Deus que é única substância divina, constituída de três pessoas que se relacionam pericoreticamente. Então, em Deus não há solidão, mas distinção de pessoas divinas e unidade de substancialidade divina⁵².

Ao afirmar que o homem é Imagem e Semelhança de Deus, a antropologia teológica mira o seu olhar em Deus para falar do homem, e ao conceber a Divindade como unidade substancial na diversidade pericorética de pessoas divinas, coloca o homem como também um ente relacional. Nesse sentido, afirmar que o homem é pessoa significa que ele é ente de relações: consigo mesmo, com os outros humanos, com a natureza

⁵¹ Cf. LADARIA, L. *Antropologia Teológica*. Piemme Theologica – PUG: Roma, 1995, pp. 15-202.

⁵² Cf. WOLINSKI, J. “Le économie trinitaire du salut (II^e siècle)”, in SESBOÛE, B. – WOLINSKI, J. *Histoire des Dogmes(I). Le Dieu Du Salut*. Desclée: Paris, 1995, pp. 135-176; SESBOÛE, B. “Le Mystère de la Trinité: Réflexion spéculative et élaboration Du langage. Le ‘Filioque’. Les relations trinitaires (A partir Du IV^e siècle)”, in *Ibidem*, pp. 281-339; GRESHAKE, G. *Der dreiene Gott. Eine trinitarische Theologie*. Verlag Herder: Freiburg im Bresigau, 1997.

e com Deus. Para essa antropologia o homem é criatura de Deus com capacidade de colaborar com o seu Criador, cocriando toda a sua criação. Essa afirmação coincide com aquela da antropologia filosófica que coloca o homem como social, histórico, ecológico, transcendental e livre, que busca realizar-se como homem em sua existência⁵³.

Ao se afirmar a educação humana como uma das dimensões da docência universitária pretende-se indicar que a tarefa da docência não se reduz à profissionalização de seu aluno e tampouco, conforme se observou acima, é essa a essência da Universidade. A docência universitária deve formar o aluno como pessoa, a fim de que assuma sua condição histórica e social, na condição de sujeito que age com liberdade transformando a matéria mediante o trabalho, estruturando sua vida social de modo a fazer prevalecer a justiça em todas as suas dimensões, estabelecendo relações fraternas e dando sentido sapiencial à sua existência. Essa formação articula ciência e educação, tornando a ciência educativa e propiciando que o profissional formado pela instituição em que essa docência é desenvolvida, não se reduza a um operador técnico de sua área específica, mas um egresso acadêmico com as marcas de uma antropologia transcendental e cristã ou até mesmo de um humanismo cristão⁵⁴. A realização dessa tarefa é a essência da questão do Fundamento na docência universitária. Para que essa tarefa efetive torna-se necessário o aprofundamento da exposição mediante a entrada na tríade da Universidade que é constitutiva à própria docência: o ensino, a pesquisa e a extensão.

3.4 A tríade da docência universitária: pesquisa, ensino e extensão

A docência universitária remete à tríade que constitui a estrutura essencial da Universidade:

ensino, pesquisa e extensão. Para que se desenvolva o ensino na docência, torna-se necessária a pesquisa, considerada como um processo de investigação científica sobre a verdade de um ente ou de uma região do ente, ainda desconhecido. A motivação da pesquisa tem dois polos originários: a curiosidade que constitui ontologicamente o homem à busca da verdade e a demanda oriunda da estrutura social em que está inserida a Universidade. A pesquisa oriunda da demanda social atende ao Estado ou alguma entidade privada e pode ser denominada de “pesquisa finalizada”⁵⁵. Esse tipo de pesquisa serve à razão instrumental, possui o selo da utilidade e da eficiência e ao tornar-se exclusiva na docência universitária denota que a Universidade perdeu sua autonomia, concordou com a hegemonia da razão instrumental, imbuí-se da primazia da linguagem do cálculo e da informação, e isenta-se de uma ontologia hermenêutica que abarca o encontro entre o homem e o ser. Nesse encontro, a pesquisa emerge também a partir da verdade do ser que, não necessariamente se determina pelo Estado ou por alguma entidade privada, mas pelo amor à verdade, pela abertura ao espírito da *curiositas* que é próprio da existência humana e à sensibilidade que ultrapassa uma perspectiva de ciência que está fragmentada em uma única área do saber. Permanecer na exclusividade da “pesquisa finalizada” implica não se ater ao que Heidegger denominou *Ereignis*⁵⁶, que se traduz em língua brasileira como acontecimento-apropriação ou também como evento, para designar o encontro entre o ser e homem. Em outras palavras, a exclusividade de investimentos em “pesquisa finalizada” representa a autossuficiência humana, o fechamento humano à manifestação do ser e, por conseguinte, à verdade que emerge do próprio ato de pesquisar.

A ciência que se permeia pelo Fundamento é uma ciência fundamental, cujo escopo não se

⁵³ Cf. SEGUNDO, J. L. *¿Qué mundo? ¿Qué hombre? ¿Qué Dios?* Sal Terrae: Santander, 1993, pp. 105-136.

⁵⁴ Cf. GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes. “O humanismo cristão de Alceu Amoroso Lima e sua influência na teologia contemporânea no Brasil”, in ACTAS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL (II): *O pensamento luso-galaico-brasileiro (1850-2000)*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa, 2009, pp. 45-71.

⁵⁵ Cf. DERRIDA, Jacques. “As pupilas da Universidade”, in DERRIDA, Jacques – PETERSON, Michel. *O olho da Universidade*. Estação Liberdade: São Paulo, 1999, pp. 139-149.

⁵⁶ Cf. HEIDEGGER, M. “Brief über den ‘Humanismus’”, in *Wegmarken*, pp. 313-362.

reduz ao atendimento às demandas sociais do Estado ou de entidades privadas e nem à isenção da filosofia e das ciências humanas em seu desenvolvimento metódico e epistemológico. Essa ciência fundamental denota a constituição da comunidade universitária como uma “comunidade de pensadores”⁵⁷ e não de um aglomerado de docentes que transmitem informações e de alunos que as recebem para colocá-las em prática em sua vida profissional, objetivando unicamente a inserção exitosa no mercado de trabalho. Uma comunidade de pensadores desenvolve a pesquisa transfinalizada, que ultrapassa a finalidade estatal ou privada, mas que articula as demandas sociais com o ser que se manifesta ao homem. A ciência fundamental articula a técnica científica com a metafísica – cuja essência se identifica com uma ontologia hermenêutica –, traz em si toda a historicidade do pensamento presente em determinada ciência, retomando a tradição não como algo velho e inadequado, mas como o elemento antigo que se conserva contemporâneo a cada época histórica. Desse modo, a tradição acompanha e se subjaz na elaboração do conhecimento científico, de modo que esse conhecimento se torna marcado pelo Fundamento que ao mesmo que sustenta e alicerça, fundamenta abrindo a verdade conhecida para novas possibilidades de verdade⁵⁸.

Essa ciência fundamental presente na pesquisa universitária, por ser sustentada pelo Fundamento, possui a marca do diálogo realizado na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade se constitui no diálogo realizado nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências, podendo culminar em uma nova disciplina, promovendo a convergência e a complementaridade entre várias disciplinas para atingir um objetivo comum, sintetizando os métodos utilizados, as leis formuladas e as aplicações propostas. A transdisciplinaridade é o que se afirma no âmbito dos esquemas cognitivos, atravessa as disciplinas e objetiva à criação de um campo de conhecimentos em que seja possível a

presença de um novo paradigma ou de uma nova maneira de diálogo entre filósofos e cientistas, os esquemas nocionais devendo obedecer à circularidade entre a filosofia e as ciências naturais e humanas. Na transdisciplinaridade se concentra e se desenvolve o recorte transversal das disciplinas e a transversalidade temática que possibilitam a realização da crítica e da cultura em constante movimento de unidade dos saberes científicos⁵⁹.

O ensino é o processo pedagógico de transmissão do conhecimento apreendido durante o processo de investigação, em consonância com a aprendizagem. Por isso, o ensino segue a linha mestra da pesquisa em termos de produção de conhecimento científico, marcado pelo diálogo entre as ciências e pelo amparo filosófico que possibilita a efetividade ontológico-hermenêutica no próprio processo de ensino-aprendizagem. Por haver a característica ontológico-hermenêutica no ensino, então a perspectiva não será dualista em que aparecerão os critérios de erro e acerto, mas o erro terá importância pedagógica nesse processo à medida que apresenta a falibilidade humana, a insuficiência da *adequatio* e a inoperância hermenêutica do dogmatismo. Vinculado à pesquisa, o ensino terá a marca da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade e assim como a “pesquisa fundamental” é transfinalizada, também o será o ensino, tornando-se campo de encontro de liberdades humanas, de efetividade da transcendência, de amor à verdade e, por conseguinte, de formação do *humanum* em sua abissalidade, denotativa da presença do Fundamento no ensino e na pesquisa da docência universitária.

A extensão completa a tríade estrutural da Universidade, mas sua origem está na própria articulação do ensino e da pesquisa, cuja direção é o mundo-outro que espera pela Universidade como servidora mediante sua ciência fundamental e seus sujeitos humanizados, sensíveis às angústias, aos dramas, às potencialidades e às esperanças da era contemporânea da humanidade. Assim, a

⁵⁷ Cf. DERRIDA, J. “As pupilas da Universidade”, in DERRIDA, J. – PETERSON, M. *O olho da Universidade*, p. 148.

⁵⁸ Cf. HEIDEGGER, M. “Was ist Mewtaphysik?”, op. cit., pp. 103-122.

⁵⁹ JAPIASSU, Hilton. *O sonho da transdisciplinaridade e as razões da Filosofia*. Imago: Rio de Janeiro, 2006, pp. 15-79.

docência universitária em extensão não será apenas uma prestadora de serviços, conforme as demandas finalizadas ou pelo Estado ou por entidade privada. Seu serviço será a realização da sua própria essência universitária, a de portar uma ciência fundamental, fundamentada por um pensamento fundamental que ultrapassa a fragmentação, possibilitando que a extensão universitária, denotativa do caráter servidor da Universidade, esteja efetivamente comprometida com a verdade.

4. Conclusão

Ao final deste trabalho reconhece-se que o objetivo estava marcado por apresentar a questão do Fundamento e não os fundamentos da docência universitária. Desenvolver os fundamentos da docência universitária seria uma tarefa pedagógica que tomaria o Fundamento no plural para efetivá-lo como fundamentação. Ao tomar o Fundamento em perspectiva de uma filosofia hermenêutica dialógica seja com a educação seja com outras ciências, explicitou-se que a questão do Fundamento abarca sua relação com a Verdade e com o Ser. Essa relação aponta para uma perspectiva que Heidegger a nomeou de ontológico-hermenêutica, porque o Fundamento não é concebido como algo estático e já finalizado, mas como aquilo que se manifesta como sem-Fundamento – *Ab-grund* – ou ainda abissal. O Fundamento requer, então, o horizonte do aprofundamento de si, mediante o comprometimento com a verdade, concebida como *aletheia – lichtung* –, clareira que possibilita a compreensão do ser na existência do ente humano, que é um *Dasein* que se coloca como ser no mundo, que se relaciona com outros mundos e produz novos de mundos, convivendo na pluralidade de visões de mundo. Essa relação de

mundos se realiza mediante a liberdade que efetiva o transcendental do *Dasein*, enquanto possibilidade de ultrapassagem e, por consequência, de compreensão da verdade como abertura e clareira.

Ao considerar o Fundamento como esse elemento que possibilita o aprofundamento ou a abissalidade da própria Verdade e do Ser, sua aplicação à docência universitária possibilita, então, compreender que a docência não se esgota no profissionalismo da ciência ensinada e pesquisada com finalidade determinada, mas se amplia para a constituição de uma ciência fundamental que explicita um pensamento fundamental, cujo desenvolvimento possibilita a formação abissalmente humana do alunado. Isso implica que a Universidade é *locus* de produção da *Universitas cognitio* e da formação do *humanum*. Sua ciência é tão fundamental que é também educadora, que possibilita a formação do homem que se encontra com a verdade de sua essência.

A docência universitária se identifica com o professorado, cuja palavra remete ao professar a fé em algo. A profissão de fé indica o ato de mergulhar em algo a dar credibilidade. Ser docente é professar a fé na docência, cujo Fundamento articula ciência com educação em convergência com a constituição de uma ciência fundamental e educacional, que pensa porque não se esgota em si mesma, mas se deixa envolver pela filosofia, que é por sua vez, o próprio ato de filosofar. Desse modo, o Fundamento da docência leva o docente a, movido pela sua profissão de fé, a exercer a docência construindo um pensamento fundamental, que seja meditado, capaz de abarcar o todo para formar o humano a cada vez intensamente *humanum*, livre, transcendente, construtor de mundos existentes com sentido.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO/DO TERCEIRO MILÊNIO: A EXCELÊNCIA E A VESSO¹

Profa. Dra. Maria de Fátima Silva AMARANTE²

“A exemplo de Derrida, acredito que também da Universidade contemporânea deveria ser sem condição.” Diz ele que:

“para além do que se chama de liberdade acadêmica, essa Universidade exige, e deveria ter reconhecida liberdade *incondicional* de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem” (DERRIDA, 2003, p.13-14).

Continua o autor, apontando que “a Universidade faz profissão da verdade. Ela declara, promete um compromisso sem limites para com a verdade” (p.14). Eu diria com as várias verdades, pois devemos nos lembrar de que essa produção de verdade, no patamar institucional, profissional e mesmo pessoal, é sempre contingenciada pela sua situacionalidade, sendo sempre provisória e aberta a múltiplas interpretações. É nesse espírito, então, que venho hoje conversar com vocês.

Não poderia começar, sem chamar a atenção também para o fato de que irei falar da minha posição de analista de discurso, e que, portanto, peço que considerem que o que vou dizer tem sua novidade apenas em seu

acontecimento (cf. PÊCHEUX, 1988), pois compartilho este texto com os autores que li e com as pessoas com quem debati ou com quem aprendi sobre educação. Este texto, portanto, é mais de outros do que meu. Minha tarefa se resumiu a alinhar seus dizeres, na construção do meu dizer.

Nesse alinhar, defrontei-me com a questão de por onde (re)começar, do que privilegiar, de como não ser monótona e repetitiva. Esqueci-me de que meu dizer não me pertence, mas àquele que o ouve e o interpreta, que a clareza é uma ilusão. De qualquer maneira, tentei organizar meu dizer acerca de valores contemporâneos e suas implicações para as tarefas de ensinar e aprender no século XXI, relacionando-os, quando possível, a discursos legitimados por Instituições de Ensino Superior e por alunos e ex-alunos.

Teci minha fala em torno de uma retomada de aspectos da contemporaneidade, situando-os de uma perspectiva do momento pós-moderno. No decorrer dessa conversa, trarei, a título de provocação, textos midiáticos que, a meu ver, são constituídos por valores que permeiam o imaginário social da sociedade contemporânea. Peço a vocês a paciência de assistir a alguns vídeos curtos, cuja seleção foi determinada por dois

¹ Palestra proferida durante o Planejamento Acadêmico-Pedagógico, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da PUC-Campinas, em fevereiro de 2013.

² Profa. da Faculdade de Letras da PUC-Campinas.

fatores: referem-se a instituições irmãs, as outras PUCs, ou a instituições que atuam em Campinas e Região e cujos pontos de vista, penso, são de nosso interesse. Peço também a sua atenção para algumas imagens ilustrativas do imaginário social que constitui postagens de alunos e ex-alunos, alguns agora professores, em redes sociais.

O pós-modernismo (cf. USHER & EDWARDS, 1996, dentre outros), modernidade líquida (cf. BAUMAN, 2001) – seja lá como nomeemos esse feixe de elementos que caracterizam a sociedade contemporânea nos âmbitos cultural, político e social –, pode ser pensado como um discurso-prática, na concepção foucaultiana (FOUCAULT, 1995). Situada na contemporaneidade, a prática educacional universitária não poderia deixar de exibir muitas características que podem ser bem descritas como pós-modernas, embora haja grande relutância em admiti-la. Ocorre, de fato, muitas vezes, apagarmos de nossas mentes e, portanto, de nossos discursos essa nossa situacionalidade no pós-moderno. De outro lado, é essencial que se analise constantemente como e em que medida os processos e estruturas do ensino que se realizam no meio universitário se relacionam com os desenvolvimentos pós-modernos na sociedade e na cultura.

No início da segunda década do terceiro milênio, verificamos que os processos educacionais que ocorrem no interior das Instituições de Ensino Superior ainda estão em grande parte baseados no discurso da modernidade. Se considerarmos que um professor universitário tem uma vida útil média de 40 anos, teremos de encarar o fato de que uma boa parte dos docentes se encontra na batalha por conciliar seu *habitus* de ensinar, calcado nos princípios e noções básicos que constituem o discurso da modernidade, com as novas demandas do momento pós-moderno. Não custa lembrar: de forma e extensão variadas, fomos, somos e, muito provavelmente, continuaremos a ser constituídos pelos ideais da razão crítica, da liberdade individual, do progresso e da mudança benevolente e, em decorrência, são eles que ainda hoje direcionam grande parte de nossas práticas pedagógicas.

Lembram Usher e Edwards (1996) que

“A própria racionalidade do processo educacional e o papel do educador estão fundados no sujeito automotivado, autodiretivo e racional da modernidade, capaz de exercer agência individual. A ênfase do pós-modernismo no sujeito inscrito, no sujeito descentrado construído pela linguagem, pelos discursos, pelo desejo e pelo inconsciente, parece contradizer o próprio propósito da educação e a base da atividade educacional” (USHER & EDWARDS, 1998, p.2, minha tradução).

Para esses autores – tal como nosso gênero, etnia e autobiografia –, nossa própria situacionalidade como educadores influencia nossas seleções, ênfases e preocupações. Educadores situados no momento pós-moderno, constituídos pelos valores que o constituem, perguntemo-nos: “Em que medida as práticas pedagógicas que implementamos são tanto um sintoma como uma causa da condição sociocultural da pós-modernidade?” E ainda: “Como as ideias e abordagens pós-modernas desafiam conceitos, estruturas e hierarquias de conhecimento existentes?” Isto porque está claro que a educação, em seus processos e estruturas, em todas as suas formas, conecta-se intimamente à produção, à organização e à disseminação do conhecimento.

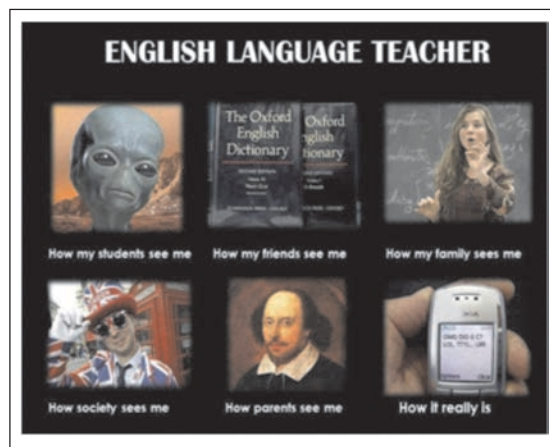
Como tem sido amplamente debatido, na contemporaneidade, as afirmações sobre conhecimento são questionadas, pois se coloca em dúvida a eficácia universal do método científico. Em outras palavras, não se aceita mais tão facilmente a instância epistemológica que considera que o método científico produza conhecimento neutro e, portanto, verdadeiro. Valores de parcialidade, situacionalidade e especificidade vêm se contrapor à universalidade e à historicidade do modernismo. Além disso, assoma a ênfase em questões relativas ao poder e aos interesses normativos que subjazem à produção, transmissão e disseminação de conhecimento. De uma postura dual, do certo/errado, vemo-nos confrontados pela possibilidade de múltiplas interpretações.

Dizem Usher e Edwards (1996) que, na pós-modernidade, ao se fazer qualquer afirmação sobre conhecimento, há uma rejeição das funda-

ções universais e transcendentais do conhecimento e do pensamento bem como uma consciência elevada da significância da linguagem, do discurso e da situacionalidade sociocultural. Temos, em decorrência, o questionamento da maestria, do domínio do mestre.

Em postagens de alunos de Cursos de Licenciatura da PUC-Campinas e ex-alunos,

hoje professores, na rede social *Facebook*, pode-se verificar a presença de marcas do imaginário social em torno das identidades do professor que acarretam múltiplos processos de identificação, uma vez que somos todos constituídos no e pelo discurso. Assim, em verdade, não é só a maestria, o domínio do mestre que está colocado em xeque.



Facebook. Postagens de aluno (jun, 2012) e ex-aluno (jan. 2013) de Licenciatura da PUC-Campinas

É também interessante fazer notar que pesquisa realizada com alunos de cursos superiores do estado de São Paulo revelou que o domínio do conteúdo é um dos indicadores de qualidade mais citados na avaliação de ensino (cf. VOLPATO e RIBEIRO, 2012). Consti-

tutiva e constituída no/pelo imaginário social a imagem do senhor do conhecimento permeia também o discurso de professores e da instituição como se pode observar em variados instrumentos de avaliação de ensino, como é o caso daquele de nossa Universidade.

4 - Questão Direta 4
DOMINA O CONTEÚDO E TEM EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
DOMINA O CONTEÚDO, MAS NÃO TEM EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
NÃO DOMINA O CONTEÚDO, EMBORA TENHA UMA EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
NÃO DOMINA O CONTEÚDO E NÃO TEM UMA EXPOSIÇÃO LÓGICA E CLARA.
Não Respondeu
Total

Avaliação de Ensino – Dimensão C – PUC-Campinas, 2011

https://www.puc-campinas.edu.br/websist/disciplinas_professores/resultados_ave_geral.asp

É necessário reconhecer, porém, que na sociedade da informação e do conhecimento sabemos muito pouco sobre quase nada! Contudo, como podemos aceitar esse fato se somos filhos da crença modernista em um centro legítimo, constituído pela ciência e fé no progresso inevitável e, assim, legitimador sobre o qual crenças e ações podem ser construídas? Como abrir mão dessa posição autorizada da qual podemos exercer controle e legitimar hierarquias socioculturais por meio de um processo de domínio? Como conviver com a incerteza que invade o pensamento e a ação? Como conciliar nossa prática pedagógica fincada no conhecimento fundador e na crença no progresso inevitável, com os desafios de um mundo de mudança rápida, de instabilidade intrigante, em que o conhecimento está em constante mudança e o significado flutua sem sua fixação tradicional?

Segundo Couzens Hoy (1989), uma das tarefas que cabe aos professores é entender e aceitar que, na fluidez e incerteza da pós-modernidade, a flutuação do conhecimento e o descentramento devem ser celebrados e não lamentados. Isso porque, na contemporaneidade, a norma é a complexidade, uma miríade de significados, que vêm tomar o lugar da profundidade, de um significado profundo.

Crook et al.(1992) nos informam que a falta de certeza está fortemente associada com a hipercomodificação característica da formação social da pós-modernidade, em que o consumidor e o consumismo reinam supremos crescentemente, como demonstra a constituição do discurso publicitário de instituições educacionais, que transmutam o conhecimento, capital cultural, em mercadoria, capital econômico e invade página inteira de jornais de grande circulação nacional.

Esta hipercomodificação deriva, com certeza, da revolução da comunicação/mídia que afoga as pessoas com informação e que é de tal grandeza que a distinção entre realidade e a palavra/imagem que a retrata se quebra. Temos então, na conceituação de Baudrillard, uma condição de hiper-realidade, em que há abertura a múltiplas interpretações e multiperspectivação do conhecimento, há um mundo de signos que se proliferam sem parar ou simulacros que vêm substituir a realidade, criando novas formas de experiência e, assim, a subjetividade no processo.



Publicado no jornal "O Estado de São Paulo" – 2 de janeiro de 2013

Vejamos um videoclipe postado no Youtube por alunos de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Campinas. A experiência de ser aluno é materializada em reconfiguração de imagens visuais da invasão do Dia D a que se sobrepõem por um lado, o símbolo do Curso de Relações Internacionais da FACAMP (um rinoceronte tinto em vermelho) e as palavras de ordem Poder, Vitória, Eficiência e Moral, a que se segue o estribilho da canção "We are the Champions", num processo de hibridismo multimodal que bem reflete a criação de simulacro que se constitui por meio de marcas representacionais de exacerbada competitividade agressiva que aí podemos encontrar.

<http://www.youtube.com/watch?v=6bOQAG3ADzY>

De sua parte, Featherstone (1991) descreve, desse modo, o sujeito contemporâneo:

"O tipo ideal de espectador da MTV que pula de canal e que passa através de diferentes imagens em tal velocidade que ele/ela é incapaz de encadear os significantes

em uma narrativa significativa, ele/ela simplesmente aproveita as intensidades e sensações multifrênicas da superfície das imagens” (FEATHERSTONE, 1991:5).

É o que podemos notar no videoclipe a seguir, em que o autor encadeia imagens que escapam ao esperado relacionamento entre verbal e não verbal. Quer-nos parecer que o importante é, então, a intensidade da experiência imagética:

<http://www.youtube.com/watch?v=qhxeGRZwam8>

Portanto, as sensibilidades estão sintonizadas no prazer da experiência constante e nova. O desejo da experiência é seu próprio fim, sua própria justificativa. Desse modo, as tendências na cultura do consumidor favorecem a estetização da vida. Favorecem também a noção de que a vida estética é a vida eticamente boa e uma busca sem fim por novas experiências, valores e vocabulários passa a ser um objetivo de vida (FEATHERSTONE, 1991: 126). Vejamos um novo modo de ensinar:



Facebook, jan. 2012. Postagem de professor.

Cabe atentar para o fato de que o novo encontra ancoragem no velho, é o velho travestido em novo, como podemos observar na proposta de atualização do ensino do alfabeto, que reduz a realidade ao universo digital, com efeito de homogeneização dos sentidos e dos sujeitos. De fato, a área educacional é parte do exacerbado processo de disseminação de discursos que se instaura na contemporaneidade, cabendo atentar para o quão frequentemente se torna objeto do discurso humorístico.

Claro está que a educação talvez seja a maneira mais importante pela qual experimen-

tamos, entendemos e tentamos mudar o mundo. Certamente seu papel é vital nos modos como concebemos a nós mesmos e as nossas relações com outros. Essa característica relacional nos indica que questões de emancipação e opressão devem estar no centro das discussões acerca da atividade educacional. De uma parte, ao pensarmos em emancipação, nos defrontamos com um dos indicadores contemporâneos da qualidade do processo ensino-aprendizagem, a autonomia que vem casada com a criatividade e, por que não dizer, com a flexibilidade curricular.

<http://www.youtube.com/watch?v=paYJHFZju8>

Cabe lembrar que na contemporaneidade presenciamos a mescla entre alta cultura de elite e cultura popular, largamente devido à influência da mídia. Não há fronteiras entre elas e a busca de nova experiência é parte da constante construção e reconstrução de um estilo de vida em que padrões transcendentais de bom gosto e de julgamento estético não mais possuem o poder que tinham na modernidade. Essa busca pós-moderna da experiência tem sido comparada a

uma viagem, em que a jornada é tudo que importa.

De outra parte, a pós-modernidade é “marcada por uma visão do mundo humano como irreduzivelmente e irrecorrivelmente pluralista, dividido em uma multidão de unidades soberanas e lugares de autoridade, sem ordem horizontal ou vertical, seja na realidade seja na potência, conforme nos ensina Bauman (2001:35).



Facebook, out. 2012. Postagem de aluno de Curso de Licenciatura.

Dessa forma, a busca por um eu verdadeiro ou autêntico dá lugar a uma estetização da vida de todo o dia em um jogo em que a identidade é formada por um constante desvelar do desejo expresso por meio de escolhas de estilo de vida. Assim, na pós-modernidade, o descentramento do conhecimento é paralelo ao descentramento do sujeito. No pós-moderno há, com certeza, regras, mas elas têm de ser objeto de luta e nessa luta todos devem assumir uma responsabilidade pessoal.

Outro aspecto relevante é que o pós-modernismo reconhece que há uma política de representação em que estamos inseridos. Nela, todas as formas de representação cultural têm uma cumplicidade com o poder. Assim, a problematização da representação que caracterizou o modernismo é sucedida pelo jogo no pós-modernismo,

configurando-se um elemento de ludicidade que faz substituir a seriedade pela paródia e ironia. Enquanto a cultura moderna pretende representar fielmente a realidade e, desse modo, educar as pessoas a ver o mundo de modo particular que conduz ao progresso, o pós-modernismo questiona as distinções entre seriedade e ludicidade no próprio processo de ser “jocoso” ou lúdico em suas práticas e se funda no ecletismo.

A importância dessas práticas lúdicas do pós-modernismo reside no fato de elas serem potencialmente um meio de desafiar o poder da representação e dos discursos totalizadores. Também configuram a possibilidade de configuração de noção reificada de emancipação e democracia, ao subverterem ou transgredirem

constantemente o poder. Certamente, há um pós-modernismo de resistência e outro apenas lúdico que ignora a resistência. Vejamos:



Facebook, out.2012. Postagem de professor.

De acordo com Lash (1990), o momento pós-moderno pode ser encarado como uma celebração e tolerância do pluralismo e da diferença levando a um posicionamento da subjetividade muito mais ambivalente e menos fixo. Assim, o eu e a subjetividade são vistos como descentrados, não mais como unificados e coerentes. Como bem o sabemos, de uma perspectiva pós-moderna, o sujeito centrado é um construtor cultural, inscrito pelo sistema de significação, que é a linguagem, e pelos discursos, usos particulares e sistemáticos da linguagem. Desse ponto de vista, a linguagem e o modo como a linguagem é organizada em redes de significados particulares e delimitados (discursos) não são inocentes, porque a língua como um sistema de significação faz mais que denotar e descrever; constitui exercícios de poder. Observemos o exercício de poder que tem efeito nos processos identitários dos professores destinatários na seguinte postagem.



Facebook, maio 2012. Postagem de ex-aluno.

O momento pós-moderno caracteriza-se ainda por topicalizar a importância da textualidade, da escrita e da reflexividade no

sentido de ter uma consciência elaborada do que é feito e construído por meio do texto e do discurso. As questões principais se tornam como

nós constituímos e somos constituídos pela linguagem, e onde está o poder de interpretar e controlar o significado.

No uso da linguagem, tornamo-nos conscientes da história e da natureza construída dos sentidos que atribuímos à experiência, ao conheci-

mento e à nossa própria identidade. Portanto, nossa própria subjetividade é construída relacionamente por meio de discursos e regimes de significado. Estamos constantemente envolvidos em uma autoprodução discursiva, lutando por um sentido de coerência e continuidade.



Facebook, jan 2013. Postagens de ex-alunos.

Consideramos que a autorreferencialidade talvez seja um dos aspectos-chave de uma perspectiva pós-moderna, pois está sempre a nos lembrar: todos os discursos podem ter efeitos de poder. Embora se aponte em direção ao empoderamento social, é necessário cuidado para assegurar que isso não resulte na substituição de um discurso opressor por outro. Como Foucault nos lembra, discursos de emancipação – apesar de sua intenção emancipatória – ainda estão ligados com a vontade de poder, conforme podemos notar no vídeo a seguir, em que ao enunciado “You’ve got the power to make the world a better place” (Você tem o poder de tornar o mundo um lugar melhor) que se repete na canção, o uso da linguagem imagética a que se sobrepõe linguagem verbal

desembocam nos enunciados do discurso publicitário final.

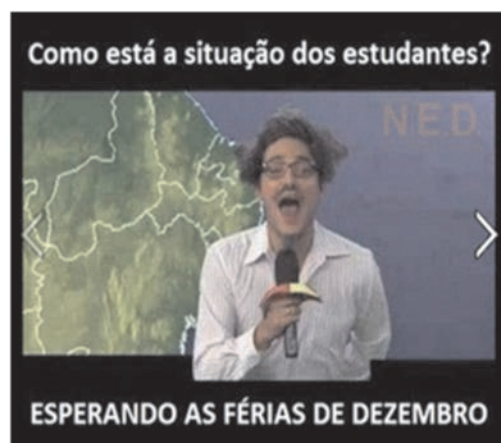
<http://www.youtube.com/watch?v=tHnZSfUZny4>

Nós, educadores, podemos achar difícil aceitar que nossas intenções emancipatórias podem estar implicadas com o desejo de poder e podem, portanto, ter consequências opressoras. Uma perspectiva pós-modernista nos lembra que historicamente esse tem sido o caso e que, como educadores, portanto, precisamos sempre questionar qualquer prática discursiva. Apresento como exemplos duas postagens minhas no Facebook, sendo a primeira em véspera de avaliação no final de 2012 e a segunda, logo após o evento avaliativo.

De hoje em diante vou considerar este o estado civil de todos os meus alunos e alunas.



Facebook, nov. 2012. Minha postagem



Facebook, nov. 2012. Minha postagem

Quais são, então, as implicações de alguns dos valores contemporâneos para o ensinar e o aprender no terceiro milênio? Vou apoiar-me especialmente em Usher e Edwards (1996), para elencar alguns elementos que considero merecedores de atenção.

Claro está que uma ênfase no aprendiz como centro, nos currículos negociados e nos métodos centrados na atividade podem ser meios

de encorajar a autonomia e o empoderamento. No entanto, há de se refletir sobre o emprego de mecanismos de autocontrole, dentre eles a autoavaliação que, da perspectiva foucaultiana, configura-se como um mecanismo de confissão. Dessa perspectiva, os aprendizes se tornam seus próprios disciplinadores e coloca-se em funcionamento um processo de responsabilização do aprendiz pelo processo educacional.

De outra parte, devemos considerar que os aprendizes são constituídos tanto como sujeitos ativos do conhecimento quanto como objetos sobre os quais agir e, assim, irão emergir questões acerca da expansão do espaço de intervenção educacional e de exercício de poder. Observe-se nos vídeos, a seguir, como no discurso publicitário de nossa Universidade essa expansão é enunciada nos últimos anos, cabendo à sala de aula um lugar mais discreto.

<http://www.youtube.com/watch?v=fg6U1XdVnQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=-ry8Lrut8H8>

Inegavelmente, há mais oportunidades de acesso ao conhecimento, mas a educação de adultos é, muitas vezes, configurada como treinamento envolvendo a aquisição de atitudes, habilidades e competências que são consideradas funcionais para as necessidades da ordem socioeconômica, especialmente as derivadas do impacto das novas tecnologias, a natureza mutante do emprego e a competitividade. Observe-se a narrativa da trajetória de um estudante em um minuto, em que a ênfase na positividade e na velocidade é a tônica.

<http://www.youtube.com/watch?v=B1U18nnKnmo>

O reconhecimento de que os sujeitos tanto têm uma identidade única quanto são sujeitos sociais da linguagem e da cultura já é constitutivo de grande parte dos discursos produzidos no interior das IES, como podemos ver nos vídeos a seguir.

<http://www.youtube.com/watch?v=BaxY4KGzX6w>

<http://www.youtube.com/watch?v=6hHuTUPVols>

Assim, uma das implicações da noção de fragmentação dos sujeitos e de seus discursos é o reconhecimento de que a ignorância é ausência-presença de conhecimento e que não se caminha linearmente da ignorância ao domínio, que o conhecimento é adquirido descontinuamente. Isto posto temos que o ensino não é a transmissão de conhecimento pronto, mas a criação de uma nova

condição de conhecimento, a criação de uma disposição original para aprender. Em decorrência, a seleção de conhecimentos e uma prática questionadora devem proporcionar ao aprendiz um sentimento de posse desse conhecimento.

Se cabe enfatizar o desenvolvimento pessoal individual dos aprendizes e seus sentimentos, então há de se examinar a adequação de implementar pedagogias ativas e de aprendizagem experiencial, que se fundam na criatividade, na autonomia e na acreditação de conhecimentos prévios.

Cumprir um cuidado para que as práticas pedagógicas progressistas emancipatórias e humanísticas não se configurem como formas refinadas e sutis de exercício do poder docente. Isso pressupõe reflexão sobre as relações entre poder e saber e, assim, se a experiência se torna objeto de conhecimento, cuidar para que práticas tais como a tutoria, o aconselhamento e a autoavaliação sejam encarados como efeitos do poder. Em outras palavras, mesmo em práticas pedagógicas que visem a atender às necessidades individuais, temos de estar atentos para as formações de poder-saber que constroem a verdade do indivíduo como uma forma particular de sujeito. Quando as pessoas são construídas como espécies particulares de aprendizes elas são inscritas como tendo características que pertencem a elas e, essencialmente, elas se tornam pessoas daquele tipo. Por conseguinte, devemos estar atentos ao perigo de construir para os aprendizes identidades como “sem motivação, habilidades ou espírito empreendedor” e considerá-los individualmente responsáveis por seus resultados.

Ponto as práticas como a modularização, aprendizagem flexível, aprendizagem aberta e a distância, programas de aprendizagem individualizada, portfólio de resultados, que certamente atendem às necessidades e interesses dos aprendizes, mas que podem propiciar o apagamento do exercício de poder pelo professor, pois esse poder é invisibilizado para aqueles pelos quais ele circula. A estas cabe atenção particular.

Entendo, ainda, que o desenvolvimento de qualificações baseadas em competências deve levar em conta o montante apropriado de

conhecimento relevante para o desempenho no campo de trabalho, de forma que o conhecimento não seja reduzido ao papel de suportar/apoiar tal desempenho. Dito de outra forma, deve-se privilegiar a articulação de linguagem humanística e práticas de atendimento a necessidades individuais, providenciando oportunidades de acesso e progressão.

Ademais, considero que se deve problematizar o conceito de competência como conceito adequado da atividade humana e, portanto, como base válida para avaliação, pois, por um lado, essa noção pode ignorar as qualidades humanas e noções mais abrangentes de conhecimento e compreensão que são próprias da educação. Avaliar competência somente a partir de desempenho pode acarretar uma reconstrução da noção de competência como puramente instrumental e, nesse caso, de modo a maximizar o desempenho correto, poderia se acabar excluindo dos processos de ensino certos conhecimentos, num processo de banalização do saber.

Além disso, o estreitamento das noções de habilidades, conhecimento e entendimento como relacionadas ao desempenho bem-sucedido apresenta problemas para a transferência de habilidades que se entende crucial para a flexibilidade requerida pela força de trabalho para uma economia bem-sucedida, pois pode se estreitar também o espaço para a independência de pensamento e de ação.

Também refletir sobre se a avaliação contínua é sem controvérsia melhor do que avaliações no final do curso, verificando o argumento de que é melhor para as pessoas demonstrarem seu completo potencial é crucial. A avaliação contínua pode refinar o processo de vigilância e exame, aumentando o *stress*, fazendo que o aprendiz seja direcionado apenas pelo critério de avaliação e impedindo que resultados outros não previstos no currículo sejam valorizados.

No tocante à situacionalidade do professor, devemos atentar para o fato de que a noção de gestor eficiente das atividades de sala de aula, hoje ligada à posição de professor, pode reverter em uma forma mais eficiente de tecnologia moral ou em uma resolução técnica de problemas, além

de estar nela latente um potencial de estratégia de responsabilização do professor pelos resultados, o que certamente reconstitui seu *status* profissional, no que se refere à sua autonomia e ao direito a ser crítico. A isso vem se somar o fato de que o compromisso com os processos de autoavaliação, melhoria do curso e desenvolvimento institucional são encarados como parte do processo de se tornar mais profissional.

O privilégio da prática em relação à teoria deve ser avaliado em termos das relações que marcam o conjunto teoria-prática e as relações entre linguagem e significado, para que a teoria não se torne uma forma de prática que ignora o valor político do discurso teórico dentro de uma conjuntura política específica.

A par disso, há de se examinar a relação entre fonocentrismo (que está na base do privilégio das aulas expositivas) e a crença na transparência e clareza da linguagem bem como a validade da noção de relevância. Não se pode ignorar o poder disseminador da linguagem nem considerar que a linguagem é controlável, mesmo que potencialmente, pelo sujeito falante e/ou o autor.

A velocidade na produção de informação/conhecimento implica reflexão acerca da formação continuada, pois, embora esta seja um efeito da indeterminação e da descontinuidade características do momento pós-moderno, devemos também analisá-la à luz da questão do consumismo.

Não menos importante é a constatação de que os valores pós-modernos nos obrigam a uma postura reflexiva, que nos ajude a considerar o modo pelo qual nossas metodologias, dualismos, quadros de referência e categorias, todas as ferramentas básicas intelectuais, estão implicadas com o poder.

Todos sabemos que adotar uma posição de constante questionamento, de constante recusa das verdades que estão postas, não é fácil, devido à nossa própria constituição pelos discursos dominantes. Ademais, na sociedade contemporânea, a tendência a uma educação voltada para a solução de problemas sociais está sempre a

demandar por respostas imediatas. Cabe-nos resistir a essa demanda no entendimento de que as respostas se encontram no processo de continuamente fazer perguntas, sempre se tomando cuidado, pois, assim, há sempre um perigo de simplesmente substituir um discurso totalizador e opressor por outro. Assim, devemos ter sempre em mente que qualquer reconfiguração é provisória e cabe-nos estar sempre abertos ao questionamento.

Vocês se perguntam agora, ela não ia falar sobre a excelência e seu avesso? Pois é, acredito que a excelência está na potência de nossas reflexões acerca das questões que busquei levantar aqui. Não quero o seu avesso. Não quero processos educacionais permeados por jogos discursivos em que se camufle a sobreposição da natureza proscritiva e prescritiva da agência docente à sua natureza terapêutica, de modo a garantir e conquistar o aluno/cliente. Quero que nossas salas de aula sejam arenas em que haja lugar para a descontinuidade e fragmentação que caracterizam o momento pós-moderno: que aí se encontre evidência ou, ao menos, a promessa de um sujeito concebido como uma subjetividade múltipla (re)constituída por meio de processos educacionais que privilegiem a plurissignificação. Quero aprender a resistir aos relacionamentos de bolso, como os chama Bauman (2009), à sua instantaneidade e disponibilidade, na convivência com alunos e colegas. Não quero que nesse espaço, os conflitos e contradições internas dos sujeitos educacionais e de seus discursos sejam silenciados no e pelo constante confronto da promessa da excelência idealizada com a realidade construída de seu avesso.

Muito obrigada!

OBRAS CONSULTADAS

- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BERNSTEIN, B. *Official Knowledge and pedagogic identities*. In CHRISTIE (ed.) **Pedagogy and the shaping of consciousness**. London: Continuum, 1999.
- _____. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Briston, Taylor, Francis: 1996.
- BENNINGTON, G. e DERRIDA, J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA-CIEE. **Os desafios da Educação Brasileira no Século XXI**. São Paulo: CIEE, 1998.
- CROOK, S., PAKUSLSKI, J. and WALTERS, M. **Postmodernisation**. London: Sage Publications, 1992.
- COUZENS HOY, D. **Foucault: A Critical Reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DERRIDA, J. **A Universidade sem Condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DERTOUZOS, M. **What Will Be. How the new world of information will change our lives**. New York: HarperCollins Publishers, 1997.
- FEATHERSTONE, M. **Consumer Culture and Postmodernism**. London: Sage Publications. 1991.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *O Sujeito e o Poder*. (Posfácio) Em: Rabinow, P. & Dreyfus, H. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993a.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993b.
- GUALANDI, A. **Lyotard**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HALL, S. (org.) **Representation. Cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.
- IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LASH, S. *sociology of Postmodernism*. London: Routledge, 1990.

LASTRES, H.M.M. e ALBAGLI, S. **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, C. **A Cultura-Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARAFON, M.R.C. **Pedagogia Crítica – Uma Metodologia na Construção do Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTTA, M.B. (Org.). **Michel Foucault - Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PÊCHEUX, M. **Discourse: Structure or Event**. Illinois: Illinois University Press, 1988.

SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, S.A.I. **Valores em Educação – O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

TUBINO, M.J.G. **Universidade, Qualidade e Avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.

USHER, R. and EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. New York: Routledge, 1996.

VOLPATO, G. e RIBEIRO, M.L. A Qualidade no Ensino de Graduação na Percepção dos Estudantes. In: **Qualificação do Ensino Superior no Contexto do PNE – 2011-2012**. Disponível em:< http://www.forgrad.com.br/documentos/publicacoes/publicacao_10_volpato_Ribeiro.pdf> Acesso em 28/01/2013.

LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Profa. Dra. Eliane Righi de ANDRADE*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática de leitura e escrita na universidade, apresentando algumas perspectivas teóricas de leitura e a noção de língua e texto, com ênfase na abordagem discursiva. Dessa forma, procuraremos trazer algumas práticas associadas ao processo de leitura e escrita que possam ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de interpretação crítica e a escrita de gêneros acadêmicos na universidade e em outras práticas sociais.

Abstract

This work aims at reflecting on reading and writing in university, presenting some reading perspectives and the concept of language and text, focusing on the discursive approach. Therefore, some practices associated with the process of reading and writing are going to be discussed, in order to help students to develop their critical skill and the writing of academic genres used in university and in other social practices.

INTRODUÇÃO: AS PERSPECTIVAS DE LEITURA

A leitura carrega consigo sempre uma postura teórica. Segundo Coracini (2005, p.19), “ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não”. Isso nos remete a leitura de mundo de Freire (1985) também. Esse olhar sobre o objeto é atravessado pelo leitor/expectador, por seus valores, “sua bagagem de vida, pelo contexto sócio-histórico no qual se insere” (CORACINI, 2005, p.19), no momento e espaço histórico-social, além de suas expectativas, que, em algumas linhas teóricas, serão definidas como intenções, propósitos ou objetivos.

Segundo Mascia (2005), podemos falar sobre quatro perspectivas sobre o ato de ler e que implicam as concepções de língua e texto, que emergirão desse olhar.

1. A leitura enquanto processo de decodificação: no modelo estruturalista (MASCIA, 2005, p.46), “o texto é entendido como um objeto de existência própria, independente do sujeito e da enunciação”. O sentido, portanto, estaria “colado” às palavras, à materialidade linguística, dependendo exclusivamente da forma. Foi o modelo adotado, inclusive, pela crítica literária, no chamado “new criticism” (ANDRADE, 2010). Segundo a autora (MASCIA, 2005, p.46), a leitura é concebida como decodificação da mensagem que está no texto, processando-se sobre duas

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e professora pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

oposições: a literalidade (sentido denotativo) e a metáfora (sentido conotativo); o objetivo e o subjetivo. Portanto, nesse modelo, exclui-se o sujeito-leitor do processo, atribuindo-lhe um papel passivo de mero receptor. Projeta-se como um modelo descendente de leitura: o fluxo de informação caminha do texto para o leitor.

2. A leitura enquanto processo de ativação de conhecimento esquemático: modelo desenvolvido pela psicolinguística, baseia-se no processo ascendente, em que o fluxo de informação se dá do leitor para o texto, baseado na teoria dos esquemas. A leitura se dá como um processo ativo de construção mental, usando os chamados esquemas. Assim, ela se processa não só daquilo que se tem sob os olhos (descendente), mas também daquilo que o leitor espera (conhecimento prévio). Depende dos processos de memória (temporária e permanente). Ler consiste basicamente na capacidade do leitor de “acionar pacotes de conhecimento estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (KATO, 1985, p.41). Assim, a leitura se dá a partir de unidades maiores (unidades de significação). Constroem-se hipóteses a serem confirmadas no processo de compreensão. Mascia (2005) aponta problemas nessa concepção de leitura: primeiro, é um processo (auto)monitorado. Segundo, não deixa de ser um processo em que o leitor se coloca “exteriormente” ao texto, uma vez que os esquemas de conhecimento (ou pacotes) serão acionados no leitor como conhecimentos previamente estruturados a partir de um objeto (externo) texto, em que os sentidos “residem”. Não há negociação, interação, entre texto/leitor.

3. A leitura enquanto processo de interação: modelo desenvolvido a partir do interacionismo, o processo de leitura ocorre entre leitor/texto/autor. Cavalcanti e Kleiman são duas pesquisadoras brasileiras que desenvolvem seus estudos por essa perspectiva. A leitura se realiza a partir de marcas formais (processo indiciário) deixadas no texto (elementos coesivos), que possibilitam acionar os propósitos do autor. Este, ao “dizer o que disse e da maneira que disse” (MASCIA, 2005, p.47), faz com que o leitor acione também seus conhecimentos prévios (da área de conteúdo do texto), socialmente adquiridos, reconstruindo “o”

sentido do texto (na crítica literária, Umberto Eco fala do problema da superinterpretação). Assim, o texto é ainda uma “autoridade”, portador de um sentido intrínseco, a ser desvendado pelo leitor, por meio de sua competência linguístico-comunicativa, que se dá pelo seu conhecimento prévio sistêmico (linguístico) e esquemático (conhecimentos das estruturas retóricas da linguagem). A língua é concebida, assim, como uma forma de comunicação, portanto, uma visão instrumental da língua como ferramenta.

4. A leitura como um processo discursivo: modelo desenvolvido a partir dos estudos foucaultianos do discurso e da Análise do Discurso - de linha francesa e da linha crítica, pois para ambas subjaz a concepção de língua associada ao discurso em que estrutura (materialidade linguística) e história (que determina as condições de produção de um dizer) se articulam na produção de sentidos. O discurso, portanto, transcende o linguístico, ele é socialmente constituído. Daí o sentido não poder ser “controlado”, como se fosse algo que brotasse do texto. Naturalmente, teremos aqui uma visão de sujeito que destoa das demais vertentes (não é um sujeito cognitivo, psicológico ou social apenas), mas constituído por/pelas muitas vozes, de natureza heterogênea, imerso em seu tempo, espaço, nas relações de poder que o atravessam (as ideologias), sendo efeito e não origem do dizer, pois está imerso no contexto histórico-social, que “condiciona” seu dizer e os sentidos, por meio de uma Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2002), além de ser afetado por formações do inconsciente. O sentido constrói-se, portanto, socialmente, dando a “ilusão” de um sentido único, compartilhado de forma imaginária, e uma ilusão de “originalidade”, de ser a fonte primeira de um dizer (PÊCHEUX e FUCHS, 1990).

No entanto, é preciso ratificar que qualquer produção de sentido está marcada pelo contexto imediato e pelas condições histórico-sociais, pelos valores culturais etc. (as chamadas condições de produção do discurso). Pode-se dizer, então, que um dizer, marcado pelas várias vozes (as vozes do Outro) que o constituem, afetado pelos diferentes discursos (interdiscursividade) que o atravessam (mídia, religioso, científico, médico, etc.), é heterogeneamente constituído (AUTHIER-REVUZ,

2001), o que afeta, portanto, completamente, o modo de entender a leitura.

Dessa forma, a leitura é marcada pelas condições de produção do discurso, pelo imaginário social constituído, que atravessa os dizeres, o sujeito, os domínios discursivos. Uma perspectiva de leitura perpassada por esse viés teórico implica expor, no processo interpretativo da leitura, aquilo que o texto pode tentar esconder (suas escolhas ideológicas, suas contradições), as possibilidades de interpretação, os efeitos de sentido que proliferam, transformando-se em outras leituras, outros textos, outros dizeres... Pode-se perceber, então, as leituras aceitas socialmente, dentro das diferentes formações discursivas, que estão inseridas numa ordem do discurso (isso é importante ressaltar quando tratamos de textos acadêmicos).

Para finalizar essa introdução, trazemos algumas noções que demarcam a concepção discursiva de leitura. Primeiramente, o texto não é um receptáculo de sentidos, mas um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo discursivo (WITTGENSTEIN, 1969). Sendo assim, não é o texto que determina a leitura, os sentidos produzidos, mas o sujeito condicionado por suas formações discursivas, que lhe impõem certas leituras em consonância com a história. Toda leitura é, portanto, uma interpretação, marcada por aquilo que é novo numa situação de enunciação e por aquilo que é repetível, dado por aquilo que os enunciados reproduzem. Assim, um simples enunciado performativo como “não abra a torneira” tem sentidos totalmente diferentes quando produzido, por exemplo, da mãe para o filho, do encanador para o dono da casa.

Assim, mais do que considerar as leituras feitas por “indivíduos”, particularmente, pensamos em leituras realizadas em diferentes momentos histórico-sociais, que reduzem, ou melhor, delimitam também essas possibilidades de leitura: não se pode interpretar o que se quer a partir de um dizer. Há “leituras” autorizadas – por uma “ordem do discurso” – e condicionadas pelo contexto histórico-social.

Portanto, nessa perspectiva de leitura, busca-se problematizar as relações entre poder-

saber, considerando os dizeres circunscritos às instituições sociais em que são pronunciados; procura-se, ainda, questionar os jogos de verdade, levando o aluno a interagir com as várias vozes do texto (heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso) e finalmente, entendendo essas relações, conceber a leitura como uma prática de letramento, em que o sujeito exerce seu papel de produtor de sentidos para, com isso, poder (ou não) modificar, de alguma forma, a realidade.

DESENVOLVIMENTO: O TEXTO NA CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Suportaremos nossas ideias, nesse ponto do nosso percurso teórico, no filósofo russo Bakhtin (1895-1975), particularmente na teoria de gêneros do discurso, desenvolvida principalmente em sua obra *Estética da criação verbal* (2000). Perceberemos, pois, que a visão discursiva da leitura tem suas bases em alguns conceitos de Bakhtin, tais como enunciado, texto, gênero e tipo textual. Com essas considerações teóricas, pretendemos traçar algumas reflexões que possam ser úteis para pensar a prática de leitura e escrita na universidade.

Segundo Bakhtin (2000), o texto representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção. Segundo o autor, o texto torna-se um enunciado quando determinado pela intenção e pela execução, ou seja, ao se tornar uma prática social. Dessa forma, o autor refere-se ao texto verbal (estamos, pois, fazendo um recorte teórico).

A língua seria uma forma de ação social e histórica, que se “concretiza”, se materializa como texto, ao se transformar numa prática social, ou seja, quando é realizada em enunciados mais ou menos estáveis, determinados por um propósito, envolvendo enunciatador/enunciatário, falante/ouvinte; autor/leitor. Assim, a língua não se coloca como forma de representação dos fatos, da realidade, mas como forma de ação social e histórica, capaz de construir e transformar, pois, essa realidade.

Bakhtin (2000) desenvolve a ideia de texto como um enunciado - nos processos de comunicação verbal - que se dá numa determinada

esfera discursiva (num domínio discursivo). O texto se realiza por meio do enunciado, o que implica relações dialógicas: intertextuais (entre textos) e extratextuais, com elementos não textuais. No texto encontra-se tudo que é de natureza repetível e reproduzível (parte do sistema da língua), mas também aquilo que é singular, individual e irreproduzível, o que o torna de certa forma único, dadas as condições particulares de sua enunciação.

A reprodução de um texto/enunciado pelo sujeito (uma volta ao texto, uma releitura, uma nova execução ou citação) é sempre um acontecimento - a noção de acontecimento é desenvolvida por Foucault (2002), entre outros momentos de sua obra, em *A ordem do discurso*, e também por Pêcheux (1997) em *O discurso: estrutura ou acontecimento* -, o que o torna, como dissemos, singular.

Para dar um exemplo concreto. Seria possível, por exemplo, a identidade absoluta entre duas orações (A vida é breve./A vida é breve); elas podem até ser repetidas de forma idêntica, mas enquanto enunciado (na concepção bakhtiniana) jamais podem ser iguais. Sempre teremos um novo "enunciado", graças ao momento único de sua produção, enunciadores únicos, condições de produção únicas, portanto, um dizer constituído num tempo-espço único.

Pensemos, ainda, num exemplo, adaptado de Pêcheux (1997), do uso do enunciado: "Ganhamos", em diferentes contextos de produção. Pensemos no efeito de sentido de seu uso no contexto americano da reeleição do presidente Obama. Pensemos também na utilização desse enunciado, no contexto brasileiro, proferido por um corinthiano, após a conquista do campeonato mundial de clubes em 2012. Pensemos na sua realização, ainda, em um contexto doméstico, em que uma equipe vence a outra num jogo de tabuleiro; ou em sua materialização ao final de um julgamento por um advogado de defesa ou de acusação, após a promulgação de uma sentença.

Portanto, todo enunciado se constitui também de elementos extralinguísticos (dialógicos) e este todo está vinculado a outros enunciados já proferidos ou a serem proferidos, o que Foucault e outros estudiosos do discurso se referem como o

"já dito" e "o que está por se dizer". Assim, o enunciado/texto refere-se a outras esferas/domínios do discurso e a outros textos produzidos no mesmo gênero.

Cabe-nos entender, então, o que é um gênero. Para isso, tomamos as ideias de outro estudioso do discurso, Luís Antônio Marcuschi (2002), em seu artigo *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, em que "retrabalha", reinterpreta, grande parte dos conceitos do filósofo russo.

Para ele, os gêneros textuais são os textos materializados ou realizações linguísticas concretas que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por (1) conteúdos comuns; (2) propriedades funcionais e (3) estilo e composição características. Dizendo de outra forma, o gênero apresenta um conteúdo temático comum (O QUÊ?), um conjunto de funções que o caracterizam (PARA QUÊ/QUEM?) e um estilo verbal-composicional (COMO? COM QUE RECURSO?), operado pelos recursos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais, etc.) e pelo tipo de estruturação argumentativa, relação locutor e os parceiros de comunicação (elementos mais pragmáticos) que o faz ser um gênero específico.

Assim, os gêneros textuais são inúmeros (telefonema, resenha, resumo, carta, poema, novela, receita culinária, contrato de trabalho, telefonema, bula de remédio, receita médica, piada, diário, prefácio de livro, conto, inquérito, anamnese, laudos, outdoor, quadrinhos, aula expositiva, debate, etc.), orais ou escritos, trazendo em si aspectos peculiares sociocomunicativos e funcionais e, em função desses, aspectos formais característicos.

Marcuschi (2002) faz ainda a diferenciação entre gêneros textuais e do discurso. Esses últimos, sendo em número mais limitado, representam os diversos domínios ou esferas discursivas, sendo, pois, em menor número (cotidiano, retórico, científico, literário, jurídico, jornalístico, religioso). Esses domínios configuram as grandes esferas da atividade humana (englobando, portanto, um conjunto de diferentes gêneros). Por exemplo, dentro do domínio jornalístico, há um conjunto de gêneros textuais, tais como o editorial, a repor-

tagem, a entrevista, a notícia, a carta do leitor, a resenha jornalística, a crítica etc. Os gêneros textuais, então, são entidades comunicativas, de ação social, relativamente estáveis, realizados em textos, situados em comunidades de práticas sociais e em seus domínios específicos. Os textos são, assim, acontecimentos discursivos, realizados materialmente pela língua e corporificados em gêneros textuais.

O discurso, por sua vez, é aquilo que o texto produz (os efeitos de sentido), manifestando-se em alguma instância (esfera) discursiva. Ou seja, o discurso se realiza nos textos e os textos, por sua vez, realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais, ideológicas.

Falta ainda diferenciar o tipo textual de gênero. Segundo Marcuschi (2002), o tipo textual é uma espécie de sequência teórica definida por sua natureza linguística e composicional (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). São, portanto, "abstrações" que correspondem a poucos tipos, basicamente narração, argumentação, dissertação (exposição), descrição, injunção. Há gêneros, portanto, que se utilizam

mais de certos tipos textuais (pensemos em um romance, por exemplo).

Bakhtin (2000) propõe, em seus estudos, a definição dos chamados gêneros primários, originados basicamente das práticas cotidianas (bate-papo, carta, aula), e dos secundários, originados daqueles, mas que sofrem mutações (principalmente quanto aos suportes), transformando-se em outros. Assim, temos, como secundários, por exemplo, o bate-papo por computador e por telefone (*Google talk; Messenger do Facebook; Skype*), o *e-mail*, a aula virtual, o diálogo numa obra literária.

Observemos, no exemplo a seguir, como funciona outro conceito, a intertextualidade, que é descrito como as inúmeras possibilidades de um texto se relacionar com outro, num processo de construção de sentidos, seja ele de qualquer gênero. Assim, observa-se a "reescritura" do poema de Drummond (1942), *José*, pelo jornalista Josias de Souza, da *Folha de S. Paulo*, em um artigo de opinião, estabelecendo esse imbricamento de textos e sentidos, para criticar um momento de nossa economia:

José

E, agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,

e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio (...).

Andrade, C. D. de. In *Poesias*.
SP: José Olympio Editora, 1942.

Um novo José

Calma, José

A festa não recomeçou,
a luz não acendeu,
a noite não esquentou,
o Malan não amoleceu.

Mas se voltar a perguntar:
E agora, José?
Diga: ora, Drummond,
agora Camdessus.
Continua sem mulher,
continua sem discurso,
continua sem carinho,

ainda não pode beber,
ainda não pode fumar,
cuspir ainda não pode,
a noite é ainda fria,
o dia ainda não veio,
o riso ainda não veio (...).

Souza, J. J. In *Folha de S. Paulo*,
Caderno 1, p.2, 4/10/1999.

Notamos como a intertextualidade permite interpretações que estão circunscritas a determinadas condições de produção de um enunciado num tempo-espaço referido.

Fizemos, até aqui, um percurso sobre as perspectivas teóricas sobre leitura e os conceitos mais importantes. Nesta última parte, procuraremos alinhar os conceitos teóricos trabalhados a uma reflexão sobre a prática discursiva, não só de leitura, mas também de escrita, refletindo como isso acontece (ou não acontece) no âmbito universitário, trazendo para a discussão um conceito que aparece subjacente à concepção discursiva de leitura: letramento. Não nos cabe aqui discorrer sobre as várias “facetadas” do letramento, tanto pela sua densidade teórica quanto pela brevidade desse artigo. Embasando-nos em Kleiman (2007), porém, podemos resumidamente inferir que o letramento:

(...) implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4.).

Assim, ainda, segundo a autora, um evento de letramento:

(...) não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva,

com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p.5.).

Se assim pensarmos, a prática de letramento na escola pode ser considerada uma das muitas práticas em letramento, mas não a única, embora ela seja relevante, pois seu desenvolvimento se dá na instituição escolar.

Segundo Bertoldo (1995, p.10-11), o discurso escolar que se delinea no ensino básico referenda as práticas letradas desse ambiente, que podemos chamar de letramento escolar. Este se volta a práticas de leitura e escrita para a realização de tarefas escolares. No entanto, na universidade, o discurso acadêmico refere-se a práticas que se opõem ao senso comum. Não se trata, pois, de aprender a ler uma bula de remédio para saber os efeitos colaterais ou seguir uma receita para fazer um bolo. Esse discurso requisita um letramento acadêmico. Demandamos, de nossos alunos, a leitura de textos teóricos, como, por exemplo, um artigo de um periódico, um capítulo de livro ou mesmo um livro, esperando, muitas vezes, um posicionamento crítico desse aluno, nos diferentes gêneros textuais. Esperamos uma apreciação da leitura e uma seleção de informações mais relevantes (resenha) ou apenas uma seleção de informações relevantes para a construção de um determinado conhecimento (resumo) em desenvolvimento. Muitas vezes, isso não ocorre porque, como dissemos, o aluno não apresenta, geralmente, essas habilidades necessárias.

Estamos falando da necessidade de a universidade desenvolver outro letramento, considerando a gama de habilidades a serem construídas durante a graduação. Referimo-nos, especialmente, ao letramento acadêmico, embora a sociedade contemporânea nos exija igualmente outras formas de letramento, como o letramento digital, com uma ênfase sobre os gêneros digitais, o letramento tecnológico (com o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - “TICs”), o letramento em uma língua estrangeira - o que poderíamos nomear genericamente como multiletramento.

Voltando para a questão do letramento acadêmico, que é o que mais nos interessa nessa discussão, segundo Williams e Snipper (*apud* BERTOLDO, 1995, p. 11), este se caracteriza pela “habilidade de processar e interagir com um corpo de artefatos e ideias nos domínios específicos das instituições educacionais” de ensino superior, o que se refere à leitura de textos científicos, literatura, filosofia, ensaios etc. Além disso, pressupõe-se que os alunos venham a produzir, na prática escrita, textos dessa natureza, nos diferentes gêneros acadêmicos, aprendendo a lidar com a metalinguagem que lhe é constitutiva, para desenvolver a capacidade de interpretar, analisar e até mesmo refutar o discurso acadêmico, extrapolando os aspectos relacionados à literalidade. Exige-se, daí, o domínio discursivo da linguagem e a capacidade do sujeito de argumentar e questionar as relações de poder subjacentes a qualquer texto, inclusive daqueles produzidos pela academia. Portanto, a relação letramento acadêmico e ambiente universitário não é automática. Ela deve ser desenvolvida como uma prática de letramento acadêmico, que requer desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva. Não se pode tomar como pressuposto, portanto, que esta já esteja desenvolvida no aluno.

Como fazer para que os estudantes universitários se insiram nessa prática? Nosso objetivo aqui não é oferecer receitas. Não temos essa pretensão. No entanto, algumas atitudes de nós, professores, em relação às práticas de leitura e escrita, podem ajudar a desenvolver esse tipo de letramento na formação dos alunos universitários. Resumimos, a seguir, a partir de Bertoldo (1995) e Mascia (2005), essas práticas.

1. Ler textos com os alunos parece, a princípio, razoável. Fazer questionamentos que não sejam apenas de checagem de leitura, mas que imponham uma posição crítica do leitor (abordagem discursiva): de quem é o texto (sua “autoridade” no discurso, quando escreveu, quais as linhas teóricas que suporta, etc.).

2. Desenvolver práticas de escrita/oralidade acadêmicas: ensaios, seminários, provas dissertativas, que estimulem a criação de argumentos. O próprio trabalho de como construir argumentos

(indutiva ou dedutivamente, por exemplo) podem ajudar a desenvolver uma metalinguagem. Como fazer um seminário também pode ser interessante, desenvolvendo um gênero acadêmico baseado na oralidade.

3. Discutir qual a relação entre as práticas orais (geralmente mais desenvolvidas) com as práticas escritas: (não dicotomizar). Exemplifique com diferentes gêneros acadêmicos, com os quais, nós, professores, estamos mais familiarizados de que os alunos. Por exemplo: o resumo solicitado para um congresso, com todas as exigências solicitadas (embasamento teórico-metodológico; objetivos, resultados esperados, palavras-chaves), pode constituir-se como o material primeiro para o desenvolvimento de uma comunicação. Esta, por sua vez, com as contribuições dos participantes num evento, pode gerar uma publicação em anais e esse texto, por sua vez, pode transformar-se em um artigo em um periódico ou revista científica, ou ainda, um capítulo de livro.

4. Praticar com os alunos um trabalho metalinguístico sobre o texto a ser lido: a identificação dos elementos: onde está explicitado o(s) objetivo(s) do texto, por exemplo; as formas diferentes de apresentá-lo(s): *o objetivo deste artigo / este texto propõe / sua proposta é*; discutir a “indeterminação” do enunciador: *o texto / o artigo propõe; objetiva; pretende-se*; ou seja, é preciso discutir, ainda, a estrutura composicional dele, a linguagem utilizada, localizando suas partes constitutivas (FORMA), talvez, antes da busca da própria informação (CONTEÚDO), ou seja, há a necessidade de um trabalho metalinguístico sobre o texto, discutindo seus aspectos formais, sua estrutura retórica, mas não parar por aí. É preciso realizar, então, o trabalho de interpretação do texto, focando seus aspectos temáticos fundamentais. Naturalmente, eles dependerão dos objetivos da leitura, do propósito do leitor e de quem sugeriu a leitura, e, ainda, do gênero acadêmico em que o texto se materializa - não adianta, por exemplo, buscar informações aprofundadas num resumo ou numa resenha. Há a necessidade de compartilhar com os alunos os propósitos da leitura e das atividades de escrita, objetivos estes que devem ser traçados *a priori* e que, por isso, podem ser “cobrados” na produção, seja ela oral

ou escrita. As leituras/interpretações são diferentes, mas devem ser “direcionadas” para os objetivos comuns do grupo, da disciplina, em nome, portanto, da execução, da realização de uma prática social.

CONCLUSÃO

Ao pensarmos sobre as práticas escritas, segundo Gee (1990), é importante destinar o produto dessas práticas para uma audiência além do professor, pois não basta apenas ler e escrever individualmente, desenvolver essas habilidades no campo acadêmico, mas ter um objetivo social, a fim de “desvelar” as relações de poder constituintes de qualquer discurso, especificamente o acadêmico: as relações de força, os discursos hegemônicos (sejam eles científicos ou não). É necessário “desvendar” as vozes ali presentes, a legitimação social que se dá a esse discurso (materializado no texto), no contexto de produção em que se deu, podendo, assim, partir para a sua refutação ou ratificação. A leitura, assim, pode ter um poder de recriação do “original”, que, na verdade nunca foi original, se pensarmos que ele se constitui de várias vozes, de vários outros discursos (da heterogeneidade constitutiva de qualquer discurso, de seu dialogismo bakhtiniano e de sua polifonia).

Isso não confere ao leitor, porém, a “autoridade” da cópia, do plágio. Como coloca Derrida em *Torre de Babel* (2002), todo processo de interpretação é sempre uma reescrita, em que há, de certa forma, o desejo de conservação do que se lê e de sua disseminação para a posteridade - características da constituição de qualquer arquivo -, mas também da transformação do que se lê - algo que o autor discute em outra obra, *Mal de Arquivo* (DERRIDA, 2001) -, dando ao leitor a possibilidade de um “toque de autoria”. Isso seria o papel das múltiplas interpretações.

A questão da autoria levar-nos-ia para outras discussões de cunho filosófico e ético. No entanto, não há como negar que a figura do autor ou a “função-autor”, uma forma maior de classificação dos discursos, como caracterizaria o

filósofo Foucault (1979), aplica-se de modo particular às produções acadêmicas, uma vez que os enunciados científicos “baseiam sua autoridade na dependência a um conjunto sistemático de proposições e não sobre as propriedades de um autor particularizado” (CHARTIER, 1999, p.35) apenas. Assim, a autoria engloba não só questões que tangem a propriedade intelectual, mas a responsabilização sobre o que é dito ou escrito. E essa reflexão cabe a nossos alunos também, quando a internet coloca-se como fonte inesgotável e, muitas vezes, única de informação (não de conhecimento).

Pensando, ainda, sobre o papel que as muitas leituras têm como formas de manutenção e disseminação dos arquivos produzidos (de tudo aquilo que foi registrado com o uso de diferentes suportes), a cópia não se enquadra nesse movimento de interpretação, pois é uma reprodução estéril, em que se apaga o momento de enunciação e a presença do enunciador, de maneira que as condições de produção daquele dizer são anuladas. Não há envolvimento com o texto, não há uma ação reflexiva e crítica sobre ele, pois, repetimos, a presença do autor e do leitor se apaga, assim como o contexto de produção desses textos.

Finalizando esta reflexão sobre a prática escrita, contrariamente a Platão, que em sua obra *Fedro* (apud DERRIDA, 1997) condena a escrita como forma secundária do discurso em comparação à fala “viva”, já que o texto escrito não pode se defender das inúmeras interpretações que pode vir a sofrer (se não estiver nas mãos certas), ratificamos, por outro lado, com o filósofo Derrida, que o exercício das releituras por intermédio da escrita se coloca como uma forma de dar sobrevida a qualquer tipo de texto, por meio das muitas interpretações. No entanto, em relação à prática do plágio, condena-se o texto primeiro à morte, pela anulação do autor, de uma leitura crítica e da própria enunciação, elementos imprescindíveis para a leitura e a escrita se constituírem práticas sociais. Dessa forma, talvez, pudéssemos concordar parcialmente com as palavras do personagem de Platão, afirmando que, nesse caso, o texto teria caído em mãos erradas e a função social

de contribuir para qualquer tipo de transformação da sociedade (por meio das diferentes formas de letramento) teria caído por terra.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. A relação entre crítica literária e os modelos de leitura aplicados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. In **Signum**, v.13, n.1, 2010, Londrina: UEL.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BAKHTIN, M (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTOLDO, E. S. **Professores de língua estrangeira em formação**: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura. Campinas: 1995. Dissertação de Mestrado - Unicamp - IEL.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CORACINI, M. J R. F. concepções de leitura na (pós-) modernidade. In LIMA, R. C. de C. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- _____. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- _____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. What is an author? In HARARI, J. (ed.). **Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979, p. 141-160.
- FREIRE, O. **A importância do ato de ler**. SP: Editora Cortez, 1985.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. SP: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. É preciso ensinar letramento? In **Linguagem e Letramento em foco**. MEC/CEFIEL/IEL/Unicamp, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P, MACHADO A. R. e BEZERRA M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. RJ: Lucena, 2002.
- MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In LIMA, R. C. de C. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- WILLIAMS, J.P. and SNIPPER, G.C. **Literacy and bilingualism**. New York: Longman, 1992.

USO DO AVA PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Prof. Dr. Duarcides Ferreira MARIOSA*
Profa. Dra. Jeanete Liasch MARTINS DE SÁ*
Profa. Dra. Edna Maria Goulart JOAZEIRO*
Profa. Dra. Maria Virginia Righetti Fernandes CAMILO*
Profa. Dra. Vânia Maria CAIO*

Resumo

Na formação do Assistente Social, a relação entre teoria e prática, entre realidade social e realidade profissional, é a que permeia e organiza os conteúdos curriculares. Embora sendo essa realidade complexa e multicausal, o modelo disciplinar do currículo, entretanto, é o que ainda prevalece e organiza as atividades didático-pedagógicas do Curso de Serviço Social na PUC-Campinas. Assim, no que tange ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso, a alternativa é tratar e evidenciar a transdisciplinaridade e transversalidade do currículo mediante a introdução de ações educacionais de natureza modular-integrativas e, entre elas, a adoção do “tema transversal” e da “prova integrada”. É sobre as etapas de concepção, desenvolvimento, elaboração do instrumento, aplicação e análise dos resultados da Prova Integrada dos alunos matriculados no curso de Serviço Social em 2012 que trata este artigo.

Palavras-chave: Serviço Social; Prova Integrada; Tema Transversal, Interdisciplinaridade.

Abstract

In the formation of the social worker, the relationship between theory and practice, between the social and professional reality, is what permeates and organizes the curriculum. Although this reality is complex and multicausal, the model of curriculum is disciplinary and still prevalent and organizes the activities didactic and pedagogical of the Social Service Course at PUC-Campinas. Thus, regarding the development of the Project Teaching Course, the alternative is to try and emphasize the transdisciplinary and cross-cutting curriculum through the introduction of model of educational-integrative modular, like the adoption of “transversal theme” and the “integrated proof”. This article is about the stages of design, development of the instrument, application and analysis of the results of the Integrated Proof that the students of Social Work realized in 2012.

Keywords: Social Service, Integrated Proof, Transversal Theme, Interdisciplinarity.

* Professores da Faculdade de Serviço Social da PUC-Campinas.

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas vem adotando, desde 2010, a prática de organizar as discussões de interesse curricular a partir de um tema orientador ou eixo transversal. Em termos de orientação didático-pedagógica tem-se, de um lado, o cumprimento das diretrizes que preconiza a legislação que regulamenta os cursos de Serviço Social no Brasil; de outro, a introdução na dinâmica de ensino-aprendizagem do curso de uma metodologia em muitos aspectos inovadora, cuja concepção e desenvolvimento pretendemos apresentar.

Para a formação do alunado, a escolha dos conteúdos disciplinares necessários e a forma de trabalhá-los têm como finalidade desenvolver as competências e habilidades requeridas para o exercício profissional, conforme estas estão definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Serviço Social que, logo em seu artigo 1º, afirma ser o assistente social:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE, 2013).

Busca-se preparar um Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social para lidar com situações de ordem prática, envolvendo-se com segmentos da população regularmente colocados em situações de vulnerabilidade. Assim, muito embora, seja a expressão da questão social o objeto de interesse e reflexão do profissional assistente social, esse mesmo objeto interessa igualmente a administradores públicos, organi-

zações da sociedade civil, acadêmicos e profissionais afins nas mais variadas situações concretas.

A Lei Federal 8.662/9, que regulamenta a profissão de Assistente Social, publicada no Diário Oficial da União, em 08 de junho de 1993, estabelece em seu artigo 5º, entretanto, quais as atribuições que são privativas do Assistente Social. São elas:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

III - assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;

IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;

XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;

XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.

Ora, para realizar essas muitas tarefas é necessária a devida compreensão longitudinal e abrangente da realidade sociopolítica, econômica, social e cultural que envolve o Profissional e àqueles para os quais estão direcionados seus serviços. Ou seja, o conhecimento da realidade em suas múltiplas dimensões é condição anterior e necessária para nela atuar. Do ponto de vista da formação e preparo acadêmico-profissional, essa competência é alcançada mediante o uso de técnicas que contemplam a multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e a integração de saberes.

Disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar são formas distintas que a ciência encontrou para tratar objetos complexos. Segundo Hoff *et al* (2011, p.47):

A tratativa disciplinar faz com que apenas uma parte do objeto seja abarcada, ficando as demais sem respostas, o que pode influir no resultado final da pesquisa. Na tratativa multidisciplinar, obtém-se uma compreensão maior do objeto, uma vez que faz ligações entre vários conhecimentos, mas ainda escapa a totalidade de sua complexidade. É com a tratativa interdisciplinar que se consegue abarcar o máximo possível da complexidade do objeto, usando, para isso, a cooperação entre várias áreas do conhecimento.

Na área da saúde, por exemplo, encontramos grupos de usuários que exigem ações e serviços de natureza e complexidade as mais variadas. Conforme aponta MENDES, LEWGOY & SILVEIRA (2008, p. 28):

Isto significa que o objeto do sistema de saúde deve ser entendido como as condições de saúde das populações e seus determinantes, ou seja, o seu processo de

saúde-doença, visando produzir progressivamente melhores estados e níveis de saúde dos indivíduos e das coletividades, atuando articulada e integralmente. Desse modo, há que se compreender a dimensão da interdisciplinaridade, que é aquela que coloca o processo de intervenção por meio de um sistema baseado na pluralidade de cuidados para a saúde, a fim de atender as necessidades, demandas, aspirações individuais e coletivas, como um processo técnico, científico e político.

Dessa perspectiva, na formação do Assistente Social, e em níveis de aprofundamento crescente, a relação entre teoria e prática, entre realidade social e realidade profissional, é que permeia e organiza os conteúdos curriculares. Não poderia ser de outra forma. Sendo a realidade por demais complexa e, por isso mesmo exigindo para seu conhecimento um diálogo constante com diversos profissionais e campos diferentes do saber, o processo de aprendizagem delinea-se igualmente pelo mesmo princípio.

Ainda que o modelo disciplinar do currículo se imponha como forma de organizar as atividades didático-pedagógicas da maioria dos cursos de graduação da PUC-Campinas, o Curso de Serviço Social, entretanto, segue as orientações elaboradas pela ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS, que instituiu a "nova lógica curricular" (ABESS, 1996, p. 62). Nessa perspectiva, o pressuposto central "é a permanente construção de conteúdos (teórico, éticos, políticos, culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica e flexível, assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social" (ABESS, 1996, p. 58-76). Entende-se, assim, que a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em *núcleos de fundamentação* constitutivos da formação profissional. São eles: 1) núcleo de fundamentos teóricos metodológicos da vida social; 2) núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3) núcleo de fundamentos do

trabalho profissional (ABESS, 1996, p. 63, destaque dos autores).

A lógica defendida na profissão se institui como “uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Esse é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções” (ABESS, 1996, p. 63-64). Ressalta-se, ainda, “a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação dos componentes curriculares, uma vez que remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional” (ABESS, 1996, p. 64). Por essa razão, “os núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferentes de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção profissional” (ABESS, 1996, p. 64).

O desafio é, assim, pensar o currículo de forma não fragmentária, buscando a totalidade na compreensão da dinâmica da vida social para formar um profissional com capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes do cotidiano. Enfim, um profissional propositivo e não somente executivo (Iamamoto, 2007, p. 20).

Seguindo-se essas orientações, no que tange ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso, a solução foi tratar e evidenciar a transdisciplinaridade e transversalidade do currículo mediante a introdução de ações educacionais de natureza modular-integrativas (PANZA, 1991). Com isso, busca-se romper com a fragmentação do conhecimento e com o modelo mecanicista de justaposição de disciplinas, de modo a estabelecer a inter-relação dos saberes trabalhados no currículo de Serviço Social em torno de uma axiomática comum - temas transversais - permitindo e

incentivando o exercício reflexivo, interpretativo e de construção de conhecimento, bem como a união do exercício teórico-prático-profissional (MARTINS DE SÁ, 2012).

O grande enigma que durante muito tempo se apresentou à Coordenadoria do Curso refere-se aos instrumentos de avaliação necessários para lidar com a perspectiva integrativa que se buscava dar aos conteúdos. Disciplinas isoladas pedem, invariavelmente, instrumentos isolados de avaliação, mas conteúdos integrados pedem avaliações integradas. Isso exigiu dos professores do Curso desenvolver um conjunto de técnicas e procedimentos didático-pedagógicos, cujo produto final culminou na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como recurso técnico para a elaboração e aplicação da Prova Integrada.

O que aqui pretendemos fazer é apresentar as etapas de concepção, desenvolvimento, elaboração do instrumento, aplicação e análise dos resultados da Prova Integrada dos alunos matriculados no curso de Serviço Social em 2012. Mostrando aos docentes da PUC-CAMPINAS, em particular, e aos demais profissionais alocados em outras Instituições de Ensino Superior (IES), como a Faculdade de Serviço Social trabalha a avaliação da aprendizagem utilizando os recursos oferecidos pelo AVA, visando, entre outros, integrar conteúdos didáticos previstos no Projeto Pedagógico do Curso; desenvolver de forma transversal temas sugeridos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE; simular ambientes de provas e exames para concursos públicos. Bem como responder de maneira inovadora às demandas de seu corpo discente, futuros profissionais assistentes sociais.

O TEMA TRANSVERSAL

Como já anunciado, a abordagem dada às questões propostas aos alunos é aquela que transcende o campo disciplinar e permite a integração dos vários olhares sobre um mesmo tema.

Na interdisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são preservados. O princípio da transversalidade e

de transdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina. Aqui, busca-se uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema/objetivo comum (transversal). Assim, não tem sentido trabalhar os temas transversais através de uma nova disciplina, mas através de projetos que integrem as diversas disciplinas (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013, p. 1).

Não se trata, portanto, da contribuição isolada de vários especialistas que se somam para apresentar um enfoque multidisciplinar a um determinado problema, campo ou objeto de conhecimento. A finalidade da abordagem interdisciplinar usando o tema transversal como projeto é desenvolver com o aluno processos de compreensão das múltiplas dimensões da realidade. Somar experiências, interagir com profissionais de campo, com intelectuais e docentes os mais variados, buscando a produção coletiva do conhecimento (OKADA & DOS SANTOS, 2003). Na Faculdade de Serviço Social essa proposta tem sua estrutura baseada no eixo articulador, algo que sintetiza numa frase, conceito ou palavra o caminho para o estudo/aprendizado num determinado momento do curso.

Sem dúvida, a interdisciplinaridade vai além de uma justaposição ou adição de diferentes ângulos sobre determinados objetos de análise. As disciplinas se comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecendo entre si uma interação mais forte. A sua complexidade consiste justamente na sua própria construção, que é impregnada por trocas e articulações mais profundas entre os diferentes elementos participantes. MENDES, LEWGOY & SILVEIRA (2008, p.30).

A escolha do tema transversal anual é um processo coletivo e ocorre no período que antecede o início das aulas. Nas reuniões do corpo docente, convocadas para o planejamento pedagógico do ano letivo, sugestões de temas são apresentadas, pensadas, discutidas até que se chegue a um consenso. As inspirações são as mais

diversas, como, por exemplo, os temas de formação geral propostos pelo ENADE, campanhas de interesse público e programas governamentais que requer, de algum modo, a atenção e o cuidado profissional do assistente social. Nessa direção, os temas abordados no período de 2010 a 2012 foram, respectivamente: Ética e Cidadania; Sustentabilidade Socioambiental; e Saúde: Direito à Vida. Em 2013, foi adotado o tema dos Direitos Humanos.

A partir dos eixos temáticos, com a contribuição dos docentes responsáveis pelas várias disciplinas, a integração se dá por meio de conferências (aula inaugural), seminários, painel com interrogadores, visitas técnicas, análise de textos básicos, relação com a prática (estágio supervisionado), por meio de relatos individuais e grupais, concurso literário e prova integrada. Atividades essas organizadas e distribuídas ao longo do ano letivo. Para cada turma, o tema transversal dialoga com os conteúdos programáticos das disciplinas estudadas naquele semestre. É assim que a transitividade entre o currículo organizado por disciplinas e o modular-integrativo vem ocorrendo de maneira gradativa e participativa, com avanços significativos e experiências inéditas, como é o caso da Prova Integrada de 2012, que se mostrou altamente compensatória quando passou a utilizar recursos informacionais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizado da Universidade.

A PROVA INTEGRADA

Ao longo do semestre, os professores de cada período do curso trabalham os conteúdos previstos em seu Plano de Ensino original usando como referência o tema transversal proposto. Para isso, selecionam vídeos, textos, estudos de caso e visitas técnicas com grupos de alunos, que complementam e ilustram as aulas dadas. Em cada período do curso, o conjunto de professores utiliza como apoio os mesmos materiais - vídeos, textos, casos e visitas técnicas - de modo a permitir que os alunos consigam perceber que há uma intersecção entre os temas tratados e os conteúdos curriculares estudados. A contribuição cognitiva de cada aspecto analisado nas disciplinas à totalidade

do objeto que se quer conhecer ou estudar é evidente. Porém, mediante a aplicação da Prova Integrada essa contribuição adquiriu uma nova dimensão.

Nas primeiras edições, preparava-se uma única prova, contendo, em média, duas questões elaboradas por disciplina; atualmente, são preparadas quatro provas distintas, uma para cada período e aplicada numa data específica ao final do terceiro mês letivo. Como incentivo suplementar, o resultado da prova contribui com até 20% da nota final de cada disciplina em que o aluno está matriculado no período.

Para aplicação da Prova Integrada de modo virtual, a primeira providência tomada foi criar uma sala no AVA e inscrever todos os alunos matriculados no curso e os docentes responsáveis pelas disciplinas. Chamamos essa sala virtual de “Serviço Social *On-line*”. Além da prova integrada, esse ambiente mostrou-se eficaz como instrumento de comunicação instantânea entre os alunos, destes com os professores e com a diretoria, da diretoria com o corpo docente, servindo como portal para anúncio de vagas de estágio, disponibilização de textos, comunicados gerais e oportunidades de realização de atividades complementares.

O segundo passo foi receber dos professores as questões por eles elaboradas e colocá-las num “banco de questões”, subdividindo-o em um para cada turma. Na transferência para o “banco”, as questões tiveram a ordem da resposta certa colocada em modo aleatório entre as cinco possíveis. Os bancos foram formados com um número entre 12 e 15 questões. Na aplicação da Prova Integrada o máximo de 10 dessas questões poderiam ser escolhidas e sua ordem “sorteada” para cada aluno ou vez que desse início à avaliação.

Para garantir a funcionalidade do instrumento, uma simulação da prova permaneceu disponível no AVA por uma semana. Durante esse período, os alunos tiveram oportunidade de se familiarizar com o modelo de prova integrada proposto, acostumando-se à forma com a qual foi elaborada e o sistema de pontuação. Também puderam sugerir modificações e esclarecer possíveis dúvidas sobre sua execução.

A Faculdade de Serviço Social tinha, ao final de 2012, 152 alunos matriculados, todos no período noturno, distribuídos em 04 anos curriculares. O laboratório de informática foi reservado para duas noites seguidas e as provas liberadas de acordo com as turmas alocadas. Os alunos tiveram o tempo de 02 horas-aulas para a realização da atividade, finda as quais o próprio sistema se encarregava de ocultar a eles a avaliação.

O acesso à Prova Integrada só foi permitido aos alunos previamente inscritos na página “Serviço Social *On-line*”, na área de Ensino a Distância (EAD) do portal da PUC-Campinas, por meio do uso de senha pessoal, e somente à prova disponível naquele horário. Em caso de dúvidas, o aluno pode receber as instruções diretamente na tela visualizada ou, então, saná-las com os Professores da Faculdade de Serviço Social: Duarcides Ferreira Mariosa, Vânia Maria Caio, Jeanete Liasch Martins de Sá e Maria Virginia Righetti Camilo que, alternadamente, acompanharam a aplicação das provas. Na parte operacional, a Coordenadoria de EAD da Universidade encarregou a Assistente Técnica Maria Letícia para prestar as informações, encaminhamentos e orientações na montagem, configuração e acompanhamento da aplicação das provas.

Como as questões estavam programadas para serem sorteadas aleatoriamente, e até para evitar prováveis questionamentos quanto ao teor de dificuldades das perguntas, abriu-se a possibilidade ao aluno para repetir a avaliação até uma terceira vez, mas considerando para o resultado final apenas a última nota obtida. Esse procedimento foi muito bem visto pelos alunos, tanto que não houve posteriormente qualquer espécie de reclamação quanto aos números finais por eles alcançados.

Em relação ao conteúdo da Prova Integrada de 2012, “Saúde: Direito à Vida”, selecionamos um texto do Professor Emerson Mehry (MEHRY, 1998), profissional respeitado e com vasta produção intelectual na área da saúde. O texto, “O SUS e um de seus dilemas: Mudar a Gestão e a Lógica do Processo de Trabalho em Saúde (um ensaio sobre a micropolítica do trabalho vivo)”, foi indicado para a leitura e o estudo de todos os

alunos. Estes deveriam propor questões das quais duas seriam selecionadas por período letivo. As oito questões assim selecionadas foram encaminhadas, com antecedência, ao autor do texto, convidado para proferir palestra sobre o tema, respondendo também às questões. Essa prática, conhecida como “Painel com interrogadores”, obviamente não impediu que novas questões fossem formuladas durante a palestra ocorrida em setembro de 2012. Por sua vez, cada professor ficou responsável pela elaboração de duas ou mais questões para a Prova Integrada, relacionando o texto da palestra de Emerson Mehry com o conteúdo programático trabalhado em sua disciplina.

OS RESULTADOS

Como podemos observar na Figura 1, a seguir, os alunos reunidos no Laboratório de

Informática do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) contaram com a estrutura de apoio e equipamentos adequados para a realização da atividade. Com a orientação dos técnicos e dos professores do Curso, todas as dificuldades foram sanadas prontamente e não se percebeu nenhuma tentativa exitosa de burlar o acesso às respostas. Para que obtivéssemos sucesso, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que a relação equipamento/aluno tem de, obrigatoriamente, contemplar a proporção 1/1, e contar com dispositivos sobressalentes para o caso de alguma eventualidade. Em segundo lugar, que a proximidade dos alunos de modo algum facilitou a “consulta” entre eles, dada a forma aleatória com que as questões apareciam para cada aluno. Ainda assim, concluída as dez questões da prova, o aluno sabia, de imediato quantas (e não quais) questões havia acertado, decidindo pela conveniência ou não de repetir a avaliação.

Figura 1 – Prova Integrada dos Alunos do Curso de Serviço Social



Fonte: Foto elaborada pela autora, Jeanete Liasch Martins de Sá

Nessa oportunidade, até existia a possibilidade de realização da Prova Integrada em qualquer outro computador com acesso à internet, naquele horário, ao aluno regularmente matriculado. Mas essa opção não foi requerida. Vê-se pela Tabela

1, a seguir, que a participação dos alunos foi massiva: 92,11% dos alunos matriculados no Curso de Serviço Social compareceram à avaliação. E os resultados médios alcançados pelas turmas ficaram dentro do esperado: 60,29% de acerto geral.

Tabela 01 - Participação dos alunos do Curso de Serviço Social na Prova Integrada

PROVA INTEGRADA SERVIÇO SOCIAL - 2º SEMESTRE DE 2012				
PERÍODO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS PARTICIPANTES	PARTICIPAÇÃO	NOTA MÉDIA
2º	38	35	92,10%	51,71%
4º	34	29	85,29%	63,44%
6º	60	57	95,00%	65,26%
8º	20	19	95,00%	61,05%
TOTAL	152	140	92,11%	60,92%

Fonte: Dados obtidos por meio da "grade de notas" da página "Serviço Social *On-line*" no AVA.

Seguindo-se a proposta da avaliação, em média, cada aluno recebeu 1,2 pontos na nota de cada disciplina cursada. Mas o mais importante foi que na manhã seguinte ao término da aplicação da Prova Integrada os professores do curso recebiam em suas caixas de correspondência eletrônica (*e-mail*) a planilha com o resultado da avaliação de cada aluno e o quadro comparativo de desempenho entre as turmas.

CONSIDERAÇÕES

Enquanto a Prova Integrada foi impressa em papel, tivemos graves dificuldades em relação ao tempo de correção, forma de apresentação das questões, possibilidade de "cola", entre outros. Mas, com a utilização dos recursos informacionais disponibilizados pelo Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) da PUC-Campinas essa situação se modificou. Pudemos contar entre os benefícios mais importantes trazidos com a adoção do AVA para aplicação da Prova Integrada: a) a correção imediata de grandes volumes de avaliações; b) a possibilidade de individualizar as questões para os alunos; c) a identificação dos graus de dificuldade de cada questão proposta, por meio de ferramentas estatísticas; d) a abordagem de temas e conteúdos de forma multidisciplinar; e) a flexibilização do horário e do local da aplicação da avaliação; f) a sistematização do material didático utilizado nas aulas.

Ademais, essa prática docente coletiva, por estar vinculada diretamente ao Projeto Pedagógico do Curso, tem permitido outros ganhos, como a interação entre os docentes; docentes e alunos; docentes, alunos e supervisores de campo; a integração entre conteúdos programáticos; o estreitamento na relação teoria e prática; ensino-aprendizagem; escola e realidade social. Além de manter um canal institucionalizado com o aluno. Dificuldades existem e serão trabalhadas no decorrer do processo, entre elas, destacamos as que foram demonstradas por alguns docentes quanto ao uso das ferramentas disponíveis; quanto às formas de integrar conteúdos; o distanciamento e falta de envolvimento de alguns dos docentes que vêm de outros centros; certa resistência inicial de professores e alunos quanto à efetividade do processo.

Em que pesem essas dificuldades, estamos confiantes nos resultados e na validade didático-pedagógica do instrumento. Tanto que, para 2013, temos como tema transversal a questão dos "Direitos Humanos e o Serviço Social" e ainda pretendemos desenvolver um instrumento que permita a avaliação continuada de conhecimentos, competências e habilidades do aluno do Curso de Serviço Social.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEEPSS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL / CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO

SOCIAL. (1997) Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária, de 08 de novembro de 1996. **Cadernos ABESS**, São Paulo, v. 7, p. 58-76, nov. 1997.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2013). Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: abril 2013.

HOFF, Debora Nayar et al. (2011). Os desafios da pesquisa e ensino interdisciplinares. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 7.

IAMAMOTO, M.V.(2007). **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11. Ed. São Paulo: Cortez.

INSTITUTO PAULO FREIRE. (2013). **Inter-transdisciplinaridade e Transversalidade**. Disponível em: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm. Acesso em 05 de abril de 2013.

MARTINS DE SÁ, JL. (2012). **Serviço Social e Interdisciplinaridade**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez Editora.

MEHRY, E. E. (1998). O SUS e um de seus dilemas: Mudar a Gestão e a Lógica do Processo de Trabalho em Saúde (um ensaio sobre a micropolítica do trabalho vivo) in: TEIXEIRA, Sonia F. **Democracia e Saúde**. São Paulo: CEBES/LEMOS, p. 1-29.

MENDES, Jussara Maria Rosa; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; SILVEIRA, Esalva Carvalho. (2008).Saúde e interdisciplinaridade: mundo vasto mundo. **Ciência & Saúde**, v. 1, n. 1.

OKADA, Alexandra LP; DOS SANTOS, Edméa O. (2003). Articulação de saberes na EAD: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos. In: **X Congresso Internacional de Educação a Distância**.

PANZA, Margarita. (1991). "Enseñanza modular". **Perfiles Educativos** n. 11. Universidade Nacional Autónoma do México, en- feb-mar. 1991, p. 30-49.

**RESUMOS DOS PÔSTERES APRESENTADOS NO PLANEJAMENTO
ACADÊMICO-PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS
ACADÊMICAS E PEDAGÓGICAS
DA PUC-CAMPINAS**

**Trabalhos apresentados no Planeja-
mento Acadêmico-Pedagógico.
Primeiro semestre de 2013.**

APRENDER ENSINANDO: MONITORIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Prof. Dr. Renato KIRCHNER

Graduandos:

Cíntia Cristina Ferreira

Deivisson Dias Chagas

Jefferson Martins Cassiano

Faculdade de Filosofia

O presente pôster é fruto de uma monitoria realizada na Faculdade de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) ao longo do segundo semestre letivo de 2012. A monitoria esteve vinculada à disciplina Filosofia da História, ministrada no segundo ano, e contou com a participação de três monitores do último ano do curso de Filosofia, bem como com o próprio professor da disciplina. No intuito de realizar melhor possível tal monitoria, procedemos da seguinte maneira no início do semestre: a) foram criados 8 grupos, a partir de um total aproximado de 40 alunos; b) foram definidos 4 filósofos que seriam lidos e estudados na monitoria, a saber: Condorcet, Marx, Benjamin e Foucault; c) cada um dos monitores, incluindo o próprio professor da disciplina, acompanhou e orientou extracurricularmente dois grupos de alunos, segundo sorteio; d) cada grupo de alunos, sob coordenação e supervisão dos monitores, tinha como meta ler e estudar o texto de seu respectivo filósofo, preparar e apresentar um seminário acadêmico e, além disso, entregar um texto escrito segundo as normas da ABNT (NBR 14724). Assim, conforme o título enuncia, a intenção do pôster é compartilhar nossa experiência de monitoria vendo nela uma ferramenta didática em que se aprende à medida que se ensina. O *objetivo geral* da

monitoria em Filosofia da História foi qualificar a prática de ensino, de modo que professor e alunos monitores pudessem desenvolver experiências didáticas que articulassem teoria e prática pedagógicas, bem como propiciar a colaboração acadêmica entre professor e alunos. Entre os *objetivos específicos* constavam: desenvolver as atividades de estudo e compreensão de parte do conteúdo programático previsto do plano de ensino da disciplina; introduzir alunos e monitores no conhecimento dos filósofos e respectivos textos previstos na disciplina e, especificamente, para a monitoria; familiarizar os alunos e monitores, por meio da leitura e análise crítica de textos clássicos, com a exigência e rigor da reflexão filosófica; propiciar aos monitores a prática do ensino mediante atividades inerentes à própria monitoria; permitir aos monitores colaborar com o professor nas estratégias de recuperação e avaliação; desenvolver a capacidade de debate autônomo e articulado; provocar o senso crítico e a capacidade de argumentação; exercitar a cooperação em tarefas de leitura e interpretação de textos filosóficos. A metodologia adotada no exercício da monitoria pode ser resumida basicamente nos seguintes tópicos: a) coordenar reuniões com os alunos, orientando as discussões dos textos previamente definidos e indicados; b) auxiliar e

orientar os alunos em suas dúvidas; c) preparar e aprofundar os temas abordados; d) corrigir, sob a orientação do professor, trabalhos atribuídos aos alunos monitorados; e) acompanhar, juntamente com o professor, o aproveitamento acadêmico e controlar a presença dos alunos da disciplina; f) preparar o relatório final das atividades realizadas; g) participar efetivamente dos encontros de monitoria e entregar os trabalhos quando e conforme solicitados. Pelas leituras e interpretação dos textos

dos filósofos escolhidos, chegamos aos resultados: fichamentos, sínteses e apresentação dos textos constantes na bibliografia indicada; apresentação de seminários e um texto escrito em forma de artigo científico. De fato, enquanto ferramenta didática, a monitoria pode e deve proporcionar a aprendizagem mediante o ensino.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; experiência didática; Filosofia da História.

UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA PBL NO ENSINO DE TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. Nelson Aparecido ALVES
Faculdade de Administração

Desde 2008, a Faculdade de Administração, do Centro de Economia e Administração (CEA), adota a metodologia *Problem-Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problema para a maioria das suas disciplinas e, em alguns casos, há uma metodologia híbrida, ou seja, o ensino baseado em problemas também é mesclado com aulas expositivas tradicionais e lista de exercícios. O PBL vem ao encontro da Resolução nº 4, de 2005, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as novas diretrizes curriculares do curso de graduação em Administração, e determina que o Administrador deve reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos. O objetivo desse trabalho é demonstrar a metodologia PBL na disciplina “Teoria Geral da Administração II”, em que o aluno desenvolve a maioria das atividades em grupos (de quatro a oito alunos) e, no final, realiza uma prova individual. Foi aplicada a investigação exploratória, pois nessa área há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Durante as 68 horas-aula da disciplina, são

pesquisados e resolvidos quatro problemas, cada um abordando diferentes tópicos do conteúdo programático. Após a análise inicial do problema, os grupos pesquisam os conceitos na biblioteca e, na aula seguinte, apresentam a solução. Essa apresentação pode ser realizada no formato tradicional com *slides*, utilizando os recursos de multimídia ou encenação, ou por meio de pôster/cartaz. No presente trabalho é apresentado um pôster desenvolvido por um dos grupos de alunos sobre Liderança, em que foi definido o problema, foram estudados os conceitos, suas possíveis causas e foi proposta uma solução. Como resultados parciais, constatou-se que a metodologia do PBL e a apresentação do pôster favoreceu, além do trabalho em equipe, o raciocínio da investigação científica por meio da literatura pesquisada. Como a metodologia de aprendizagem é ativa, destacando a iniciativa do aluno, o conteúdo não é restrito somente àquele apresentado pelo professor na aula de fechamento, contribuindo, dessa forma, para o binômio ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: *problem-based learning*; problema; administração.

AVES URBANAS E SOCIALIZAÇÃO “PECHA KUCHA”

Profa. Dra. Luiza Ishikawa FERREIRA
Faculdade de Ciências Biológicas

As aves sempre chamaram a atenção devido à beleza das suas plumagens e do seu canto. Nos últimos anos, elas se fazem presente cada vez mais em áreas urbanas, provavelmente devido à destruição do seu habitat natural, em que muitas espécies encontraram abrigo e alimento. Há 12 anos usamos o estudo das aves urbanas, na disciplina de Biologia de Vertebrados, como uma forma de capacitar os alunos a compreender a vida como um fenômeno único, apesar das interferências antrópicas. Essa estratégia de ensino é uma maneira de aproximá-los da natureza e despertar o interesse para a importância de preservá-la. Para a atividade de campo eram necessários no mínimo dois dias de observação, iniciando-se ao amanhecer, anotando as espécies observadas a cada duas horas durante trinta minutos até o anoitecer. O trabalho de campo favorece a interação entre os demais colegas da sala, a discussão dos problemas ambientais urbanos, a importância de se fazer o levantamento bibliográfico, de seguir uma metodologia

adequada, analisar os dados e de discutir os resultados obtidos. Os alunos percebem também a interdisciplinaridade quando relacionam a avifauna, a composição florística, a localização espacial, entre outros aspectos. Só é possível apreender sobre as interações entre os seres vivos e o ambiente, quando participam ativamente de um projeto em que há um envolvimento. Nos três últimos anos, para a socialização dos resultados, utilizou-se do “Pecha Kucha” em que os grupos apresentaram 20 *slides*, cada um com duração de 20 segundos, a fim de desenvolver a capacidade de síntese, organização, estética, trabalho em equipe e respeito com o próximo. Os resultados foram satisfatórios, pois os objetivos propostos para a estratégia de ensino foram atingidos e alguns seguiram o caminho da pesquisa (mestrado e doutorado na área), outros trabalham com ecoturismo, educação ambiental, fotografias sobre avifauna, e outros.

Palavras-chave: Avifauna; interdisciplinaridade; atividade de campo; estratégias de ensino.

COMBINAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO: A BUSCA POR APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDO

Profa. Me. Camila Brasil Gonçalves CAMPOS
Prof. Me. José Antonio Bernal Fernandez OLMOS
Profa. Me. Fernanda Zuin SECCO
Prof. Me. Celso PEDROSO
Prof. Me. Armando ROSSI
Faculdade de Administração

A Faculdade de Administração da PUC-Campinas está utilizando, desde 2008, Metodologias Ativas de Ensino em todos os seus três Cursos (Administração, Administração com Linha de Formação em Comércio Exterior e Administração com Linha de Formação Logística e Serviços) aplicando e aperfeiçoando a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL - sigla em inglês para *Problem Based Learning*). Esse método proporciona o aprendizado do aluno do conteúdo proposto como também desenvolve habilidades e atitudes importantes para a formação de um cidadão consciente e profissional qualificado. No entanto, na transição do método de ensino tradicional - que utiliza fundamentalmente aulas expositivas, adotada ainda em escolas de Ensino Médio - para uma metodologia ativa de ensino, alunos têm a sensação de não estarem desenvolvendo o conteúdo pelas aulas expositivas acontecerem em número reduzido durante a disciplina. Embora a atividade de pesquisa em biblioteca e base de dados *on-line* seja constantemente estimulada

durante o método, nós, como docentes da disciplina de Administração de Marketing I, decidimos que seria importante amenizar a sensação do aluno. E, mesmo sabendo que é uma impressão dos alunos, aproveitamos a situação também para qualificar a disciplina buscando o aprofundamento dos conteúdos com a utilização de outra ferramenta chamada "Portfólio Reflexivo". Essa ferramenta propõe que o aluno monte um portfólio durante a disciplina escolhendo materiais relevantes sobre os temas abordados e fazendo relatos sobre os materiais fundamentados nos conteúdos trabalhados. Para isso, o aluno teve de buscar referenciais e escrever sobre os assuntos estudados, relacionando-os com os materiais escolhidos. Consideramos que a combinação dos métodos foi bem-sucedida, uma vez que percebemos avanço no conhecimento dos alunos e as manifestações de sentimentos de "estar aprendendo".

Palavras-chave: metodologias ativas; administração; aprendizagem baseada em problema.

DIVERSIFICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE ENSINO: SIMULADORES DE NEGÓCIOS *ON-LINE*

Profa. Me. Camila Brasil Gonçalves CAMPOS

Profa. Me. Fernanda Zuin SECCO

Faculdade de Administração

A internet e as novas tecnologias de comunicação podem constituir-se em oportunidades na relação ensino-aprendizagem. Na área de Administração e Negócios essas ferramentas permitiram a criação de simuladores que se parecem muito com a realidade profissional que o estudante pode encontrar depois de graduado. Na PUC-Campinas, na disciplina Administração de Marketing II, utilizamos o simulador de negócios Simbrand da empresa CESIM, com a qual o Centro de Economia e Administração (CEA) possui um contrato, desde final de 2009. O simulador permite que os alunos tomem decisões de marketing em um mercado fictício. As informações sobre as situações de mercado podem ser inseridas pelo professor. A cada semana (que correspondia a um ano de funcionamento da empresa), o simulador apresentava os resultados das equipes e cada

equipe tomava suas decisões de acordo com os resultados e ações da semana anterior. Para que as decisões fossem tomadas, diversos conceitos precisavam ser estudados e entendidos. Além das decisões, os alunos construíram um relatório fundamentando as decisões tomadas, que também foi avaliado. O uso do simulador permitiu aos alunos conhecer como as decisões são tomadas em um ambiente muito próximo da realidade e verificar os resultados de suas ações, o que muito contribuiu para a motivação dos alunos em buscar os livros para entender o que precisava ser feito. Houve outra disposição na relação com o conhecimento. Pudemos perceber maior envolvimento das turmas.

Palavras-chave: administração; estratégia de ensino; marketing

EDUCAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Prof. Pós-Doutor Aparecido FUJIMOTO

Graduandos:

Elisângela Rezende Bueno

Fabio Hirata Fidelis

Patrícia Helena Arcangeli

Faculdade de Engenharia Civil

O Trabalho de Extensão da PUC-Campinas tem como premissa básica contribuir para a conscientização, cidadania e socialização dos trabalhadores no que tange à qualificação profissional na Construção Civil, sendo um Projeto Pedagógico da Faculdade de Engenharia Civil do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC) da PUC-Campinas. Esse trabalho tem sido desenvolvido no Centro Assistencial Copiosas Bênçãos da Paróquia Santo Afonso Maria de Ligório e na Comunidade São Francisco, Satélite Iris II, ambos no bairro Campo Grande, Campinas, SP, desde 2010. Ele é aplicado às pessoas desempregadas e/ou empregadas, jovens e/ou adultos da construção civil e demais pessoas, cuja faixa etária é entre 25 a 65 anos de idade, de nível de escolaridade do Ensino Fundamental. São trabalhadores, homens e mulheres, participantes que, em busca de emprego, procuram a valoração de seu potencial e qualificação profissional, promovendo, também, uma qualidade de vida a seus familiares e geração de rendas. Para o apoio didático-pedagógico, os laboratórios (Informática, Mecânica dos Solos, Materiais e Estruturas, Hidráulica, Meio Ambiente e Saneamento Básico) do CEATEC foram utilizados para as oficinas de informática, leituras técnicas de projetos pertinentes ao desenvolvimento da

construção civil e afins, bem como o uso de manuais confeccionados pelos alunos bolsitas e pelo professor orientador durante o desenvolvimento dos encontros, palestras com profissionais especializados e visitas técnicas às empresas da construção civil. A metodologia utilizada foi beneficiada por meio de avaliações mensais e interações assíduas com os grupos de encontro, sendo possível constatar com isso melhorias acentuadas com destaque à satisfação do trabalho em equipe, convivência harmoniosa, confiança, motivação individual, ampliação da aprendizagem e troca de conhecimentos. Faz-se necessário destacar que, partir do início do ano de 2011, houve uma maior procura e participação de mulheres no projeto. Por meio de dados obtidos o Projeto de Extensão constatou que os trabalhadores participantes, ao aplicarem programas de treinamentos para qualificação profissional, apresentaram melhor desempenho na prestação de serviços de mão de obra, na sua autoestima e na geração de rendas. O Projeto permitiu, também, aos alunos bolsistas a interatividade com os participantes, incentivo para seu desenvolvimento na área profissional e o reconhecimento do valor das pessoas.

Palavras-chave: educação; qualificação profissional; construção civil.

FEIRA CIÊNCIAS: REALIZADA POR ALUNOS DO PAAA 2012 DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin TARSITANO
Profa. Mônica Pinto de OLIVEIRA
Faculdade de Ciências Biológicas

O Programa de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA) está voltado para o desenvolvimento de projetos com o aluno ingressante oferecendo instrumentos para sua inserção na Universidade; para o acompanhamento de sua trajetória na graduação e nos períodos finais e para a transição para o mundo do trabalho. Não é novidade a importância da ciência em nossa sociedade, seja no desenvolvimento de novas tecnologias com aplicações imediatas ou no estudo de conceitos fundamentais que poderão reestruturar o modo de vida do planeta nos próximos anos. É por meio da exposição de objetos e experimentos em feiras voltadas para o grande público que o gosto e o interesse pela ciência podem nascer e que grandes carreiras e futuras inovações podem florescer. Destacamos como objetivos: a importância do aluno ingressante em desenvolver uma relação afetiva com o curso e a Universidade, o reconhecimento do seu papel no processo de formação e desde o início discutir o

Projeto Pedagógico do Curso; o perfil do profissional; as habilidades e competências a serem desenvolvidas e aprimoradas. Na primeira fase do PAAA foi realizada a elaboração de uma Feira de Ciências para alunos do Ensino Fundamental da escola Municipal Edson Luiz Chaves. O processo de planejamento foi realizado por todo o grupo de alunos ingressantes do curso de Ciências Biológicas (matutino e noturno) com a seleção de conteúdos tematizados na escola, tendo como base a Preservação do Meio Ambiente. A feira foi elaborada com instrumentos pedagógicos das práticas integradas e com alguns animais da disciplina de Zoologia. A feira contribuiu para o aluno ingressante visualizar de forma clara o Projeto Pedagógico do Curso e a importância do profissional na formação de conceitos fundamentais da ciência para os alunos de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: PAAA; feira de ciências; ensino; meio ambiente.

INSTRUMENTOS DE ORIENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO EM TRABALHO DE CAMPO. TÉCNICA DE ENSINO DO USO DE BÚSSOLAS

Prof. Dr. Abimael CEREDA JÚNIOR
Faculdade de Geografia

A atividade de monitoria desenvolvida na disciplina “Instrumentos de Orientação e Localização para Trabalhos de Campo” foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, não só no que tange o aspecto prático, mas também metodológico em seu desenvolvimento. Tal monitoria foi realizada entre os anos de 2008 - 2010, em que foi possível desenvolver técnicas para a utilização de bússolas, GPS e navegação em mapas. Com discussões entre o professor responsável e o monitor da

disciplina, juntamente com o conhecimento das turmas, foi elaborado o seguinte material de técnicas para o ensino de orientação por bússolas: Apresentação de componentes básicos do instrumento; cálculo do “passo duplo”; Orientação por azimute; Teste de acurácia; Prova de orientação com todos os elementos. Como resultado final da monitoria, foi gerado um guia para futuros monitores dessa disciplina.

Palavras-chave: monitoria, bússolas, material didático.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR POR MEIO DE TEMAS TRANSVERSAIS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Profa. Dra. Edna Maria Goulart JOAZEIRO
Profa. Dra. Maria Virginia Righetti Fernandes CAMILO
Profa. Dra. Mirian FAURY
Profa. Dra. Vânia Maria CAIO
Profa. Dra. Jeanete Liasch MARTINS DE SÁ
Prof. Dr. Duarcides MARIOSA
Faculdade de Serviço Social

A Faculdade de Serviço Social vem operacionalizando, desde 2010, o seu Projeto Pedagógico com base na transdisciplinaridade e transversalidade do currículo, tendo em vista a introdução de ações educacionais de natureza modular integrativa. Com isso, busca romper com a fragmentação do conhecimento e com o modelo mecanicista de justaposição de disciplinas, de modo a estabelecer a inter-relação dos saberes trabalhados no currículo de Serviço Social em torno de uma axiomática comum - temas transversais - que permitem o exercício reflexivo, interpretativo e de construção de conhecimento, bem como a união do exercício teórico-prático-profissional. Participaram das atividades o corpo docente e discente, além dos supervisores de campo. Os temas abordados, de 2010 a 2012, respectivamente foram: Ética e cidadania; Sustentabilidade socioambiental; Saúde: direito à vida. Em 2013, pretende-se trabalhar a questão dos Direitos Humanos. A partir dos eixos temáticos, com a contribuição das várias disciplinas, a integração se deu por meio de conferências (aula inaugural),

seminários, painel com interrogadores, visitas técnicas, análise de textos básicos, relação com a prática (estágio supervisionado), por meio de relatos individuais e grupais, concurso literário e prova integrada. Essa prática docente coletiva, por estar vinculada diretamente ao Projeto Pedagógico do Curso, tem permitido: a interação entre os docentes; docentes e alunos; docentes-alunos e supervisores de campo; a integração entre conteúdos programáticos; o estreitamento na relação teoria e prática; ensino-aprendizagem; escola e realidade social. A transitividade entre o currículo organizado por disciplinas e o modular-integrativo vem ocorrendo de maneira gradativa e participativa, com avanços significativos e experiências inéditas, como é o caso da prova integrada de 2012, realizada utilizando-se de recursos informacionais do Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), disponibilizado pela Universidade.

Palavras-chave: currículo modular-integrativo; transdisciplinaridade; temas transversais; projeto pedagógico.

JOGO CONCURSO *ON-LINE* DE MATEMÁTICA: APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Prof. Alexandre Monteiro da SILVA

Faculdade de Matemática

Muito se tem debatido na imprensa sobre a escassez de engenheiros e profissionais da área de ciências exatas no Brasil. Esse panorama se torna mais crítico ainda com a alta demanda gerada pelo crescimento econômico do país. Sabe-se que o baixo desempenho e deficiência em conhecimentos elementares de matemática e física, de alunos da Escola Básica, contribuem para esse cenário, no mínimo preocupante. Na perspectiva de aumentar o interesse dos alunos, das escolas de Ensino Médio de Campinas e região, pela área de exatas e de promover uma aproximação da Universidade com esses alunos, o Projeto JOGO CONCURSO *ON-LINE* DE MATEMÁTICA, vinculado ao Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC), e contemplado como uma atividade da Semana Integrada do CEATEC sob a responsabilidade do Integrador Acadêmico da Faculdade de Mate-

mática e de uma equipe formada por alunos de graduação, membros da Informática Júnior – Consultoria em Tecnologia da Informação – teve como objetivos, popularizar a Matemática; motivar e estimular os alunos para o estudo contínuo e para a resolução de problemas e desafios de matemática, organizando um jogo sem um caráter essencialmente competitivo na sua concepção, que contemplasse questões lúdicas, criativas e interessantes, envolvendo os principais eixos da Matemática tradicional. Tratou-se de um projeto com objetivos amplos, pois além do caráter educativo, o *Projeto Jogo Concurso On-line de Matemática* promoveu uma aproximação entre a Universidade e os alunos das escolas de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares de Campinas e região.

Palavras-chave: informática; educação; matemática; estratégias de ensino

METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÃO DE PORTFÓLIOS NO 2º PERÍODO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA - PUC-CAMPINAS

Profa. Mariângela Cagnoni RIBEIRO
Faculdade de Ciências Biológicas
Profa. Dra. Solimar M.G. SPLENDORE
Faculdade de Odontologia

Portfólio é uma ferramenta do processo individual de formação, de natureza reflexiva, pessoal, dinâmica e com uma coerência interna determinada pela natureza específica dos objetivos definidos *a priori*. Deve ser construído pelo próprio aluno possibilitando que ele faça escolhas e tome decisões, o estudante decide o que incluir, como incluir e analisa suas produções. Ele cria a maneira de organizar o portfólio e busca formas de aprender. A escolha da docente em utilizar essa estratégia de trabalho e solicitar dos alunos a realização de portfólios como estratégia de aprendizagem da disciplina de Microbiologia Geral, teve como finalidade reunir as produções dos estudantes para que eles visualizassem seu desenvolvimento pessoal e se tornassem agentes ativo de sua aprendizagem. No início do 2º semestre de 2012, os alunos foram divididos em duplas e receberam um texto sobre os objetivos e metodologia de construção dos portfólios. Com o decorrer do semestre os alunos foram inserindo dados das aulas teóricas, fotos e relatórios dos experimentos práticos desenvolvidos. Na finalização de cada capítulo, era postada síntese de artigo científico relacionado a ele e após a realização

das provas teóricas a sua correção das mesmas. A avaliação dos portfólios foi realizada em dois momentos e a média das respectivas notas foi computada em 20% da nota final da disciplina. Durante o processo, o aluno refletiu, de forma sistemática, as suas ideias, experiências, propósitos e realizou elos com os conteúdos de outras disciplinas. A atuação individualizada acerca do grau de participação na dupla de trabalho foi verificada nos momentos da avaliação do portfólio por meio de autoavaliação e nas questões das provas individuais dissertativas. Portanto, a ação da professora foi intervir com objetivos previamente formulados, analisar o processo em desenvolvimento e suas limitações e, finalmente, realizar a autoavaliação de sua conduta e da estratégia utilizada. Verificou-se que o portfólio é uma metodologia muito bem aceita pelos alunos, estimula a criatividade de produção de textos, a interpretação de artigos científicos, a realização de fotografias, algumas de microscopia, e a convivência em grupo é muito gratificante.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Portfólio, Auto- Avaliação

METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÃO DE PORTFÓLIOS NO 6º PERÍODO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA - PUC-CAMPINAS

Profa. Dra. Solimar M. G. SPLENDORE
Faculdade de Odontologia

Portfólios - ponte para o diálogo: forma de organizar o pensamento e, conseqüentemente, a aprendizagem, pois, ao promover a autonomia do estudante na gestão de sua aprendizagem, permite que ele se torne mais participativo e, portanto, esteja mais motivado, porque o que aprende corresponde às suas necessidades. Os portfólios foram solicitados no início do 2º semestre de 2012 para a turma do 6º período da disciplina Clínica Odontológica III – turma prática. Cada aluno deveria, ao longo do semestre, montar o portfólio sobre o caso clínico de sua responsabilidade, colocando os dados clínicos do paciente (anamnese, exames clínicos, radiografias, fotos clínicas e de modelo de estudo). Deveria, também, conter o plano de tratamento que seria desen-

volvido durante o atendimento, baseado em busca de artigos científicos relacionados ao caso, textos de apoio, prescrições, relatos pessoais, áudio, vídeos, dentre outros. Os portfólios foram discutidos semanalmente com o professor e entregues para a avaliação final, em dezembro de 2012. O uso do portfólio na atividade clínica foi uma experiência positiva, pois os alunos recorreram a fontes múltiplas de evidência do caso clínico. Essa atividade estimulou o estudo, a reflexão e a discussão sobre os casos clínicos e a troca de experiência entre os alunos. Assim, aumentou a qualidade do atendimento do paciente, refletindo na melhoria do aprendizado.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Portfólio, Auto-Avaliação

MICROBIOLOGIA: CRIATIVIDADE COM MATERIAIS REUTILIZADOS

Prof. Dra. Maria Magali STELATO
Profa. Mariangela Cagnoni RIBEIRO
Faculdade de Ciências Biológicas

Estando em foco a sustentabilidade do planeta, lançamos a estratégia de aprendizagem da Microbiologia com materiais reutilizados, pois o desafio pedagógico é usar o conhecimento como uma ferramenta de interação com o mundo atual. Isso faz o aluno entender que ele precisa construir o seu conhecimento a partir da compreensão do conteúdo desenvolvido pelo professor, com a percepção de que o ensino deve estar relacionado com a realidade. Evidenciar a compreensão é produzir a capacidade de pensar de forma flexível, de saber mobilizar conhecimentos adquiridos, de explicar e justificar. Após o desenvolvimento do conteúdo sobre estrutura e morfologia de microorganismos foi solicitado aos alunos que formassem grupos e, com criatividade, desenvolvessem um instrumento pedagógico sobre o tema abordado usando materiais reutilizados. Como resultado, foram obtidas réplicas de uma estrutura viral e de uma célula bacteriana, reutilizando diferentes materiais para cada estrutura (garrafa pet, sacos plásticos, jornal, papel cartão, lã, entre outros). Esses materiais estimulam recursos visuais

e induzem a manipulação das estruturas. Também foram produzidos jogos interativos (tabuleiro de perguntas e respostas e passe e repasse) utilizando os mesmos materiais, para demonstrar as diferenças entre vírus, bactérias e fungos. No final do semestre, os modelos pedagógicos foram encaminhados ao laboratório didático-pedagógico da Faculdade de Ciências Biológicas para serem utilizados nos estágios de licenciatura. Essa estratégia permitiu que o aluno fosse o protagonista de seu conhecimento. Dar-lhe voz é a resposta a um novo modelo de aprendizagem, entendendo o ato de compreensão como ferramenta de reflexão para criar ideias, pensar e agir com flexibilidade, resolver problemas e transformar a vida diária. Assim os alunos foram desafiados a produzir conhecimento sobre agentes microscópicos por meio da reutilização e reciclagem de materiais, demonstrando que é possível obtermos sustentabilidade com criatividade na produção do conhecimento.

Palavras-chave: microbiologia; sustentabilidade; estratégia de aprendizagem

NOVA GERAÇÃO DE ALUNOS E A APRENDIZAGEM DA MICROBIOLOGIA

Prof. Dra. Maria Magali STELATO
Profa. Mariangela Cagnoni RIBEIRO
Faculdade de Ciências Biológicas

A nova geração de alunos é composta por jovens interativos, nativos digitais, conectados a redes sociais e pouco propensa à reflexão. A busca de respostas para a questão do ensino de microbiologia a essa geração de alunos nos fez desenvolver uma estratégia de aprendizagem que permitisse que o aluno utilizasse tecnologias de informação, redes sociais e blogs para externar a compreensão do conteúdo programático, de forma a produzir conhecimento. Entender como os alunos se comportam oferece vantagens para melhor relacionamento e fluidez no processo de aprendizagem e na avaliação processual. Para atender a esse objetivo, dividimos os alunos em grupos e realizamos uma enquete para que escolhessem um tema nas diferentes áreas da microbiologia (ambiental, de alimentos, médica e básica) e, posteriormente, desenvolvessem um projeto no qual fossem utilizadas novas tecnologias. A avaliação dos alunos foi realizada visando à autonomia intelectual, a participação e autoavaliação. Na socialização foram apresentados vídeos de:

participação de micro-organismos na produção de alimentos, biorremediação, controle biológico, doenças transmitidas pelo ar, folders de: intoxicação alimentar, doenças sexualmente transmissíveis, micoses superficiais, viroses da primeira infância, jornal de doenças de veiculação hídrica, revista de memes do ciclo do carbono e revista do ciclo do nitrogênio. Sem o empecilho do autoritarismo do professor e utilizando tecnologia atual dessa geração, o resultado dos trabalhos foi de grande qualidade e, em provas discursivas individuais, demonstrou facilidade em realizar interpretações e exemplificar. Dessa maneira, assumimos o papel de condutor e o aluno a responsabilidade de buscar o conteúdo, animar o grupo, estimular a curiosidade, ter iniciativa, alimentar o senso crítico, adquirir novas competências e habilidades, administrar as diferenças e conflitos inerentes no grupo, os quais são itens fundamentais para se destacar no mundo do trabalho.

Palavras-chave: microbiologia; estratégia de ensino; recursos tecnológicos; comunicação

O JOGO DA LOGÍSTICA: O ENSINO DA LOGÍSTICA POR MEIO DE UM JOGO DE TABULEIRO

Prof. Dr. Marcos Ricardo Rosa GEORGES
Faculdade de Administração

Jogos de Empresas é metodologia ativa de ensino que tem ganhado destaque no ensino superior, especialmente em Administração. Os Jogos de Empresas criam um ambiente de disputa propício a exercitar práticas de gestão e tomada de decisões pelos praticantes, ajudando no processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente, são apoiados por sistemas informatizados que processam as decisões e comparam os resultados das equipes. Há, porém, Jogos de Empresas que se ambientam em cenários criados sem o auxílio do computador, como o Jogo da Logística criado pelo presente autor e apresentado neste resumo. O Jogo da Logística é um jogo de tabuleiro, com diversos tipos de cartas, dados e peças. Seu objetivo é simular o planejamento e a operação logística de distribuição de um produto do Centro de Distribuição (CD) para os clientes, atendendo a sua demanda com eficiência. O tabuleiro foi confeccionado a partir do mapa rodoviário do estado de São Paulo. Existem cinco tipos de cartas: clientes (44 cartas-clientes conforme tabuleiro); seis cartas produto com diferentes características; cinco cartas veículo de diferentes capacidades; diversas cartas de eventos aleatórios e de condições de entrega. O jogo se inicia com o sorteio da base de clientes (24 clientes) e do produto a ser distribuído (um produto)

de cada equipe. O primeiro desafio do jogo é decidir a localização geográfica do CD que abastecerá a base de clientes sorteada. O segundo desafio é dimensionar a frota adequada usando os veículos disponíveis nas cartas. Definido o CD e a frota, inicia-se a simulação da operação logística, em que cada cliente da base sorteará a sua demanda semanal por meio de um dado; de posse da demanda total semanal, as equipes deverão planejar a distribuição desse produto utilizando as ferramentas da logística empresarial (definição de rotas, programação de veículos) e atualizar o nível de estoque do CD. Por meio do monitoramento do desempenho é possível comparar os resultados e avaliar as equipes que tomaram as melhores decisões e que usaram mais adequadamente as ferramentas e metodologias da logística empresarial. Esse jogo tem sido utilizado com sucesso na disciplina de Logística Empresarial e Administração da Cadeia de Suprimentos do curso de Administração da PUC-Campinas e os resultados são animadores e motivam o presente autor a continuar a desenvolver o Jogo da Logística.

Palavras-chave: Logística Empresarial; Gestão de Operações; ensino e pesquisa em Administração; jogos de empresas; Jogo da Logística.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE ENFERMAGEM: FOCO NA AUTOAVALIAÇÃO

Profa. Me. Gabriela Marchiori Carmo AZZOLIN
Profa. Me. Geowanna Aparecida Higino Silva SANTOS
Profa. Dra. Inahíá PINHEL
Prof. Dr. José Carlos de OLIVEIRA
Faculdade de Enfermagem

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta, para a maioria dos cursos da área de saúde, a importância do atendimento às demandas sociais com destaque para o Sistema Único de Saúde (SUS). As metodologias ativas utilizam a aprendizagem baseada em problemas como estratégia de ensino-aprendizagem, para alcançar e motivar o discente, que diante do problema, se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A aprendizagem baseada em problemas é um método que se caracteriza pelo uso de uma situação vivida ou construída como elemento disparador para que os estudantes construam conhecimentos sobre os campos de saber em questão e, progressivamente, habilidades para solucionar problemas. O objetivo deste trabalho é apresentar os principais resultados considerados avanços significativos obtidos com essa estratégia de ensino, observados nos registros da autoavaliação. Os professores utilizam o diagrama, denominado *Método do Arco*, desde 2010 nas aulas teóricas da disciplina Administração em Enfermagem. Um momento descrito no método é a avaliação formativa que é realizada ao final de cada atividade, assumindo um papel fundamental na melhoria ao longo do curso. Os discentes realizam a autoavaliação focalizando seu processo

individual de aprendizagem e também a avaliação da construção coletiva do conhecimento, a atuação dos participantes e do professor. Os resultados apresentados foram percebidos pelos professores, nos registros da autoavaliação. Os discentes relatam que gostam da metodologia utilizada, pois: "faz o aluno pensar; dá oportunidade de o aluno expor suas ideias; faz com que o aluno reconheça suas limitações; facilita a compreensão do aluno; permite que o aluno aprenda mais; possibilita que o aluno reconheça a importância do trabalho em equipe; favorece o desenvolvimento de liderança; possibilita o avanço na escrita; reconhece o potencial e as habilidades do professor". Os registros, a autoavaliação e o diálogo têm sido utilizados como estratégias norteadoras do processo ensino-aprendizagem. O docente pode registrar o desenvolvimento do discente no que se refere à autonomia, à criatividade, à capacidade de organização, à sua participação e às condições de elaboração, bem como ao seu relacionamento com o grupo e à sua comunicação. Na autoavaliação, pode-se rever a metodologia utilizada na prática pedagógica, enquanto o discente irá refletir sobre si mesmo e sobre a construção do conhecimento realizado.

Palavras-chave: ensino; metodologias ativas; aprendizagem baseada em problemas.

A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO BASE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM

Profa. Dra. Silvana Chorratt CAVALHERI
Profa. Dra. Aparecida Silvia MELLIN
Profa. Me. Maria Aparecida GAMPER
Profa.Me. Monica Costa RICARTE
Profa. Silvia Ricci TONELLI
Profa. Dra. Viviana Aparecida de LIMA
Faculdade de Enfermagem

A Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas preocupou-se, ao longo de sua história, 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 dos docentes que buscaram integrar todas as dimensões deste projeto. Na busca de romper com a forte tendência, ainda presente na área da saúde, de formar para formar profissionais de saúde de modo fragmentado, com contornos fortemente biologicistas. Os docentes do terceiro período da Faculdade optaram por desenvolver experiência didático-pedagógica interdisciplinar, visando à capacitação do aluno para desenvolver intervenções assistenciais holísticas e integradoras do cuidado. No processo de trabalho, os docentes utilizam o conceito de interdisciplinaridade, ou seja, parte dos saberes de cada um para elaboração das propostas. Na organização do projeto existiram duas etapas, na primeira foram estudados conceitos de diferentes autores de forma a possibilitar a compreensão teórica do referencial sobre interdisciplinaridade. Além disso, foram discutidos processos avaliativos e metodologias ativas. Na segunda, houve definição das estratégias de trabalho pedagógico junto aos alunos e

às formas de avaliação. Os recursos utilizados constituíram-se textos e filmes que abarcam aspectos da base do processo de cuidar em saúde e em enfermagem. A escolha do terceiro período ocorreu porque nele iniciam suas primeiras vivências em práticas clínicas que envolvem assumir o papel de *cuidador* com todas implicações desse fazer. Desenvolver estratégias pedagógicas de forma interdisciplinar 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, essa experiência tem sido acolhida de forma afetiva por todos. Os acadêmicos relataram que a vivência possibilitou melhor percepção de si mesmos, desenvolvendo sensação de superação; ampliando a visão sobre a atuação da enfermagem, que transcende os livros e disciplinas; valorizando o SER humano, para além dos aspectos clínicos e biológicos; favorecendo o aprimoramento de visão crítica acerca da equipe e de serviços de saúde; melhorando a qualidade das relações entre professores e alunos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; educação; enfermagem.

PRODUÇÃO DE VÍDEO DIDÁTICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ENFERMAGEM

Profa. Me. Maria Aparecida GAMPER

Graduandos:

Aleksandra Salviano da Silva

Antonio Marcos Marçal Santos

Joice Mara Morais

Juliana Tironi

Lilian Keler de Souza

Patrícia Aline de Almeida

Vanessa Krause

Wevertton Moraes

Faculdade de Enfermagem

Os vídeos didáticos e sua produção são de conhecida importância no processo de aprendizagem, na aquisição de habilidades técnicas ou mesmo como meios de promoção e prevenção em saúde. Contudo, esse instrumento é ainda modestamente explorado no ensino de enfermagem. Destarte, este trabalho objetiva relatar a experiência de um grupo de graduandos do sexto período de enfermagem na produção de um vídeo educativo, para os alunos do quinto período, com conteúdo referente à técnica da mamada e os cuidados com o recém-nascido, e inserir metodologia diversificada nas atividades de monitoria da disciplina “Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho”. Participaram os monitores e a docente dessa disciplina. A produção ocorreu em etapas: criação do plano de trabalho com definição dos conteúdos dentro da temática abordada, a partir de um roteiro elaborado pelos monitores e produção das imagens e desenhos para ilustrar os conteúdos. As atividades envolveram e aproxi-

maram a equipe de monitores e propiciaram a aquisição de conhecimentos acerca da produção e edição de mídias no formato “movie maker”. Também foram aprimoradas as habilidades de oratória necessárias para compor a narrativa do vídeo. O vídeo didático para o ensino da técnica da mamada e dos cuidados com o recém-nascido consistiu em experiência inovadora no contexto da monitoria e da disciplina “Enfermagem do Binômio Mãe-Filho”. Logo, sua concepção pode ser um instrumento complementar de aprendizado aos graduandos de enfermagem, ou mesmo em atividades de educação continuada. Essa proposta germina a criação e adoção de novas metodologias para educação em enfermagem.

Palavras-chave: material didático; educação em enfermagem; enfermagem neonatal.

Vídeos Didáticos, Recurso Pedagógico, Enfermagem.

PROJETO DE ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ALUNO - PAAA ASPECTOS DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA INOVADORA NO CEATEC

Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga SANTINON
Faculdade de Engenharia Elétrica

Cada vez mais surgem novos desafios na docência no ensino superior e o professor aparece como uma figura importante e, muitas vezes, decisiva no processo de ensino-aprendizagem e no acolhimento ao aluno ingressante na Universidade. Pensando na missão da Universidade, na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o ensino superior, nas exigências atuais da área de Educação e no Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA) da PROGRAD-PUC-CAMPINAS, surgiu no Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC) uma experiência interdisciplinar para o acolhimento ao aluno ingressante. Com o intuito de oferecer novas perspectivas educacionais e visando descobrir estratégias mais eficazes para o

acolhimento efetivo aos alunos ingressantes, professores de alguns cursos das Engenharias se integraram e buscaram novas metodologias, uma vez que o perfil do aluno ingressante vem sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas. Assim, este trabalho faz parte desse projeto da Universidade e, no CEATEC, visa criar condições para que o aluno ingressante desenvolva uma relação mais afetiva com o curso escolhido e mais ética com a comunidade universitária, identificando-se com ela e tornando o processo de aprendizagem uma parceria entre professor, aluno e comunidade universitária.

Palavras-chave: PAAA, Aluno ingressante, Acolhimento, Processo de ensino-aprendizagem, Comportamento ético.

“RADIAÇÃO ULTRAVIOLETA: EFEITOS NOS SERES VIVOS” PROJETO INTEGRADOR 2 DA FACULDADE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Prof. Me. Ricardo CATALANO
Faculdade de Ciências Biológicas
Graduandos:

Adriana Felipe de Araujo, Agnes Cristina Pimentel, Aline Lima Oliveira, Amanda Ferreira David, Amanda Madureira de Oliveira, Ana Jéssica Santos de Souza, Annie Bakhuizen Bastos, Arthur de Lima Pereira, Bianca Gomes Pereira, Bianca Lopes Ferreira, Bianca Torres dos Santos, Bruna Cristina Dias, Brunna Santos Coelho, Bruno Iscaro Polido, Caleo Panhoca De Almeida, Camila De Oliveira Milani, Carla Bianca da Silva Guimaraes, Caroline Marie Calil Scholz Prado, Cibele Priscila de Oliveira, Crissie Romani Nardi Ferreira, Cristiane Alves Sartori, Daniel Dumaresq, Daniele Crepaldi Trevisan, Danielle Peres, Danielli Marcellino, Davi César Inamura Canton, Elisa da Silva Severino, Erika Von Nowakonski, Felipe Combinato Severino, Felipe Henrique Ferreira da Silva, Fernanda Fernandes Carmona Cunha, Fernanda Maria Giacobbe, Fernando Salgado Camorani, Franciele de Lima, Gabriel Francesco Janini Bonfante, Gabriela Cunha Abdalla, Gabriela Pereira dos Santos, Gilberto Ribeiro Ramos, Gledson Santos Barbosa, Guilherme Rueda Camargo, Jessica Bianca da Silva, Jéssica dos Santos Marques, Jéssica Teresa Trapani, João Anicet Zanini, Jose Octavio de Lima Pereira, Júlia Maria da Silveira, Julia Olivetti De Carvalho Pereira e Frisch Hubig, Juliana Eugênia Filippini, Laura de Brito Évora, Lauriane Eloi Fabiano, Leandro Justi Vianna Oliveira, Leandro Pereira Canuto, Leticia Soares E Silva Negretti, Lilian Raquel Ferrari Alves, Livia Bessa de Paula Pereira, Maisa Lopes Apolinario, Marcela Evelin da Silva, Marcela Lopes de Souza, Marcia Paula Moreira, Marcos Antonio Gomes, Maressa Martins de Moraes, Maria Eduarda Lissa Nascimento Miyazono, Mariana Corrêa de Souza, Mariana Torreão da Silva, Marília Claudiano Tavares, Marina Dorigatti Borges, Marina Erê Almeida Hummel Pimenta Santos, Marina Lameiro da Silva, Marina Silva Folguieri, Marina Zink, Matheus Alves de Siqueira, Natali Teixeira de Lima Silva, Natália Ferracini, Pamella Stivanelli, Pedro Tiago Barbosa Junior, Rafael Camargo Pinto de Oliveira, Rafaela Elias da Silva, Rafaela Gallego, Rafaela Seyr Pozza, Raphael Azevedo Stecca, Rodrigo Naoto Shiraishi, Rodrigo Ribeiro, Silvia Cristina de Melo Zamproni, Silvia Paula de Oliveira, Simone Gilberto Sana Pertrini, Sofia Negri Braz, Susana Diaz Valdivia, Talita Roberta Brunhara, Tamires Delfino Dos Santos, Thais Helena Bordini Melle, Thais Rodrigues de Lima, Thais Traina Jorge, Thales Cesar Tristão, Thamiros Doque Manoel, Vanessa Ribeiro da Silva, Victor Bolsanelli Cioffi, Victória Schil Pedroso, Virginia Ferreira de Camargo.

Este projeto busca uma visão crítica e integrada dos conhecimentos, permite uma constante inovação, criatividade, adaptação e desenvolvimento de competências a partir da aprendizagem pessoal e não somente do ensino

unilateral. O Projeto Integrador 2, da Faculdade de Ciências Biológicas, procura estabelecer a ambientação da aprendizagem, estimulando o aluno por intermédio do estabelecimento de um desafio que será desenvolvido por meio de um

conjunto de atividades programadas e que tem por objetivos, favorecer a aprendizagem, estimular a corresponsabilidade do aluno pelo aprendizado eficiente, promover o estudo a convivência e o trabalho em grupo, desenvolver os estudos independentes, oferecer diferenciados ambientes de aprendizagem, auxiliar no desenvolvimento das competências requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, promover a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas relativos à profissão e direcionar o estudante para a emancipação intelectual. Para atingir esses objetivos as atividades foram organizadas na forma de um desafio, que foi solucionado por etapas ao longo do semestre letivo. Os alunos, divididos em equipes de trabalho, de no máximo seis pessoas, escreveram, cada equipe, um capítulo de um livro intitulado "Radiação ultravioleta: efeitos nos seres vivos" com o objetivo de educar e conscientizar a população

sobre os principais aspectos que envolvem esse tema. As etapas foram definidas, dentre elas a escolha da equipe de trabalho, definição das tarefas, pesquisa bibliográfica, definição dos capítulos e editoração. Todas as atividades foram programadas por meio de um cronograma e no final do semestre os capítulos foram reunidos no livro. O resultado dessa atividade mostrou uma forte integração de disciplinas do período como: ecologia, anatomia, histologia, morfologia e sistemática vegetal, biologia de invertebrados, e física para biólogos e até com disciplinas já cursadas como biologia celular. O que favoreceu essa integração foi a escolha do tema, pois além de ser muito importante para a população em geral, é um tema de fácil integração entre as disciplinas.

Palavras-chave: Radiação ultravioleta, projeto integrador, educação, interdisciplinaridade.

TESTE PROGRESSO: FERRAMENTA INOVADORA NA BUSCA PELA EXCELÊNCIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Profa. Dra. Katia Regina Martini RODRIGUES
Profa. Dra. Carla C. ENES
Profa. Me. Regina E. JORDÃO
Profa. Me. Mara Ligia B. BACHELLI
Profa. Esp. Rye Katsurayama ARRIVILLAGA
Faculdade de Nutrição

O Teste Progresso, tradicionalmente utilizado nas Faculdades de Medicina no Brasil e no exterior, foi aplicado pela primeira vez na Faculdade de Nutrição da PUC-Campinas em novembro de 2012. Esse trabalho pretende descrever a percepção dos alunos em relação ao teste aplicado e avaliar sua adesão ao mesmo. O teste foi composto por 100 questões de múltipla escolha que abordavam componentes específicos e gerais para a formação do nutricionista. Além dessas, foram incluídas quatro questões com o intuito de avaliar a percepção dos alunos em relação ao teste. O tempo disponível para a realização do teste foi de 4 horas. A participação dos alunos foi voluntária e foram suspensas as demais atividades do curso para viabilizar a adesão dos mesmos ao processo. Dos 167 alunos matriculados no Curso de Nutrição, 112 (67,1%) realizaram o teste. Observou-se maior adesão dos alunos do oitavo período (90,0%) seguido pelo quarto (82,1%). Tendo em vista que se trata de uma atividade inovadora para o curso e que o resultado do teste não interfere na média do aluno, o percentual de participação foi considerado positivo. No tocante à percepção dos alunos em relação ao teste,

71,4% consideraram o grau de dificuldade médio. A maioria (60,7%) considerou os enunciados das questões claros e objetivos. Aproximadamente 70,0% dos discentes do sexto e oitavo períodos responderam que estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos contemplados e 6,2% apontaram que estudaram e aprenderam todos os conteúdos. Tal resultado pode ser considerado positivo, pois esses alunos já cursaram todas as disciplinas teóricas e teórico-práticas do curso. A falta de motivação para participar do teste foi apontada por 22,3% dos alunos, sendo que destes, 48% cursavam o oitavo período. Quando questionados se houve alguma dificuldade para responder às questões, 38,4% indicaram desconhecimento do conteúdo. Vale destacar que a maioria desses alunos pertencia ao segundo e quarto períodos e, portanto, ainda não cursaram grande parte das disciplinas da grade curricular. A elevada adesão ao teste reflete o envolvimento e comprometimento dos alunos com sua formação acadêmica. Além disso, é uma ferramenta capaz de subsidiar reformulações nas estratégias de ensino.

Palavras-chave: teste progresso; estratégia de ensino; formação acadêmica; nutrição.

Planejamento Acadêmico-Pedagógico de 2013

Tema Central: Política Educacional e Ensino Superior

Programação

04/Fevereiro (segunda-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
8h30	Recepção	Docentes	Auditório Dom Gilberto
9h	Cultural: Big Band - CCA Abertura – Reitoria	Docentes	Auditório Dom Gilberto
9h30	Palestra Amor e Paixão na Docência Prof. Dr. Miguel Arcanjo Áreas – UNICAMP	Docentes	Auditório Dom Gilberto
14h	Encontro Pedagógico Reflexão sobre Acolhimento e Inclusão PAAA, PROCAP, Programa de Educação Tutorial – PET, PROACES, Trote Solidário – CACI Profa. Mariângela Cagnoni Ribeiro, Profa. Me. Silvia Cristina M. Soares, Profa. Dra. Luciane Kern Junqueira, Profa. Me. Carmem Silvia C. Ventura, Prof. Me. Jose Donizeti de Sousa	Docentes	Sala 900
19h30	Encontro Pedagógico Uso da Voz na Docência Profa. Dra. Emilse Aparecida Merlin Servilha	Docentes	Sala 900
19h30	Encontro Pedagógico Igualdade Racial e Comunidades Quilombolas Dr. Edilson Vitorelli Diniz Lima Procurador Geral da República – MPF	Docentes	Sala 800
19h30	Encontro Pedagógico Leitura e Escrita na Universidade Profa. Dra. Eliane Righi de Andrade	Docentes	Sala 901
19h30	Encontro Pedagógico Novas tecnologias na Educação: Facilidade x Interatividade Prof. Me. Mauricio Pinheiro da Silva	Docentes	Sala 801

05/Fevereiro (terça-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
9h	Cultural: Banda do CEATEC Palestra Ensino/Aprendizagem no Terceiro Milênio: a excelência e seu avesso Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante	Docentes	Auditório Dom Gilberto
14h	Encontro Pedagógico Parceria MPF/PUC-Campinas: Perspectivas e Projetos para 2013 Dr. Áureo Marcus Makiyama Lopes - MPF, Dr. Edilson Vitorelli Diniz Lima - MPF, Prof. Me. Valdenir da Silva Pontes, Prof. Me. Denis Paulo Rocha Ferraz, Prof. Me. Fabio de Almeida Muzetti	Docentes	Sala 900
14h	Encontro Pedagógico Avaliação do Ensino: Ferramenta para o Aprimoramento do Trabalho Docente Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani, Prof. Me. Ivan Granja, Prof. Carlos Marshal França e Prof. Me. Arnaldo Lemos Filho, Profa. Dra. Kátia Regina Martini Rodrigues	Limite para 80 inscrições de docentes	Lab. Inf. Prédio H11, salas 34, 36 e 48
19h30	Encontro Pedagógico Uso do AVA para Avaliação da Aprendizagem Prof. Dr. Duarcides Mariosa Ferreira	Docentes	Sala 900
19h30	Encontro Pedagógico Universidade: Flexibilidade Curricular Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira Tangerino e Prof. Dr. Glauco Barsalini	Docentes	Sala 800
19h30	Encontro Pedagógico Avaliação do Ensino: Ferramenta para o Aprimoramento do Trabalho Docente Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani, Prof. Me. Ivan Granja, Prof. Carlos Marshal França e Prof. Me. Arnaldo Lemos Filho, Profa. Dra. Kátia Regina Martini Rodrigues	Limite para 80 inscrições de docentes	Lab. Inf. Prédio H11, salas 34, 36 e 48
19h30	Encontro Pedagógico Busca de Informação de Dados para Trabalhos Universitários Prof. Me. Cesar Antonio Pereira	Docentes	Sala 901

06/Fevereiro (quarta-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
8h30	Mostra de Pôsteres Metodologias de Ensino e Aprendizagem Docentes da PUC-Campinas	Docentes	Hall Auditório Dom Gilberto

9h30	Cultural: CEA - Acadêmico/Pedagógico Palestra A Questão do Fundamento na Docência Universitária Prof. Dr. Pe. Paulo Sergio Lopes Gonçalves PUC-Campinas	Docentes	Auditório Dom Gilberto
14h	Mostra de Pôsteres Monitoria na Universidade Encontro Pedagógico Monitoria: Histórico e Novas Perspectivas Profa. Me. Maria Pilar Rojals Piqué Oficina: Monitoria e Impactos no Processo de Ensino Aprendizagem Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani	Docentes com Monitoria	Sala 01 - prédio CT
19h30	Cultural: Apresentação do Grupo de Chorinho "Qualquer Nota", da Faculdade de Odontologia Palestra Motivação e Saúde Mental dos Estudantes Universitários Profa. Dra. Luciana Gurgel Guida Siqueira e Profa. Dra. Karina Magalhães Brasio PUC-Campinas	Docentes	Auditório Mons. Salim

07/Fevereiro (quinta-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
9h	Cultural: Prof. Me. José Donizeti de Sousa e sua Banda Palestra Educação e Relações étnico-raciais Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCar	Todos os Docentes	Auditório Dom Gilberto
14h	Encontro Pedagógico Sustentabilidade e Educação Profa. Dra. Laura Machado de Melo Bueno Mesa Redonda: Educação Ambiental de maneira integrada nos cursos da PUC-Campinas Profa. Dra. Vera Lúcia dos Santos Plácido e Profa. Dra. Ana Paula Fraga Bolfe	Docentes	Sala 900
19h30	Cultural: Big Band - CCA Palestra Os Tratados de Direitos Humanos e a Atuação do Professor Prof. Dr. Luís Renato Vedovato	Todos os Docentes	Auditório Mons. Salim

08/Fevereiro (sexta-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
9h	Apresentação: Docentes da Faculdade de Educação Física "Atividade de Expressão Corporal" - Profa. Me. Giovanna Regina Saroa Palestra O Perfil do Aluno Universitário Brasileiro Prof. Marcos Calliari – Agência Namosca	Todos os Docentes	Auditório Dom Gilberto

22/Fevereiro (sexta-feira)			
HORÁRIO	ATIVIDADE / DESCRIÇÃO	PÚBLICO ALVO	LOCAL
9h	Palestra: "Docência no Ensino Superior: A caminho de uma Universidade Pedagógica?" Profa. Dra. Terezinha Azeredo Rios	Todos os Docentes	Auditório Dom Gilberto

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.

Textos didáticos: textos construídos pelos docentes referentes ao conteúdo da(s) disciplina(s) ministrada(s) por eles na universidade que podem ser utilizados pelos alunos em suas atividades acadêmicas.

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, relatos de experiências e textos didáticos**, 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 em negrito, fonte Arial 14, alinhamento centralizado; b) nome de todos os autores em negrito, por extenso, com sobrenome em caixa alta, fonte Arial 11, alinhamento direito, 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: resumo e abstract, 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 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.

