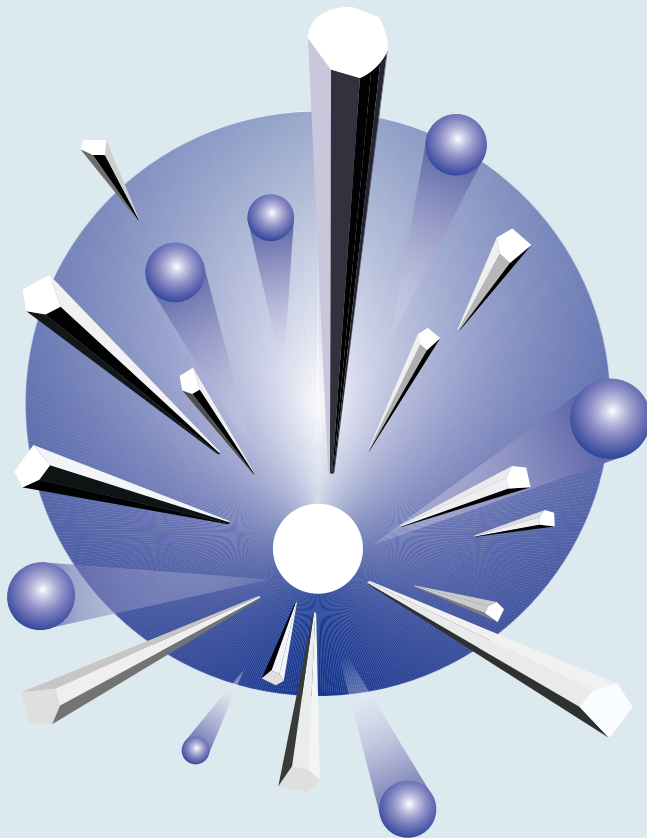


ISSN 1980-3095

Nº 34

SÉRIE ACADÊMICA



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCA 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. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Orandi Mina Falsarella

PRÓ- REITORA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Sueli do Carmo Bettine

PrÓ- REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Profa. Dra. Vera Engler Cury

PRÓ- REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. Ricardo Pannain

EDITOR

Orandi Mina Falsarella

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Fraga Bolfe
Celso Pedroso de Campos Filho
Mariângela Cagnoni Ribeiro
Ricardo Catalano
Tânia Aparecida Ferreira
Valdomiro Plácido dos Santos

A SÉRIE ACADÊMICA

FICHA CATALOGRÁFICA REVISTA Nº 34

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. 34, 2016

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

05 **Apresentação**

Artigo

07 **Mostra de TCC na PUC-Campinas: proposta para o reconhecimento e valorização dos talentos da graduação**

Duarcides Ferreira Mariosa, Giovanna Rosa Degasperi, Lúcia Maria Quintes Ducasble Gomes, Paulo Antonio Graça Lima Zuccolotto, Rosmari Aparecida Rosa Almeida de Oliveira, Víctor de Barros Deantoni

21 **O ensino da medida de pressão arterial nos cursos da área da saúde**

Gabriela Marchiori do Carmo Azzolin

31 **Processo de Trabalho Gerencial da Enfermagem: clareando as diferenças de concepções sobre Processo de Enfermagem, Sistema de Assistência de Enfermagem, Sistematização da Assistência em Enfermagem e Metodologia de Assistência**

Gabriela Marchiori do Carmo Azzolin

39 **Educomunicação no Ensino Superior: possibilidades de Aplicação e Desdobramentos na Leitura Crítica, na Divulgação Científica e na Extensão**

Fabiano Ormaneze

Textos Didáticos

47 **Ciência Básica ou Aplicada? Conteúdo Básico ou Aplicado?**

Celene Fernandes Bernardes

Baú de Preciosidades

53 **Entrevista com Prof. Luis Arlindo Feriani**

57 **Instruções aos autores**

APRESENTAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) apresenta novo número da Revista Série Acadêmica. Nele há alguns exemplos bastante significativos da busca de soluções que possibilitem a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem dos Cursos de Graduação. Em todos esses exemplos, a inovação aparece como um processo sistêmico, consciente de que o mundo contemporâneo exige, cada vez mais, soluções flexíveis, modulares e permanentemente renováveis.

Nesse sentido, o número 34 da Revista Série Acadêmica traz o artigo **“Mostra de TCC na PUC-Campinas: proposta para o reconhecimento e valorização dos talentos da Graduação”** com a intenção de revelar para a comunidade universitária o regulamento da Mostra de Talentos da Graduação, evento que ocorrerá no final do 2º semestre de 2016, a ser organizado pelos docentes do Grupo de Trabalho TCC da PROGRAD, que busca a divulgação da produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com inovação, criatividade e excelência, proporcionando o acesso de diferentes estudantes aos temas tratados e a visibilidades da produção universitária aos gestores do mundo do trabalho. Seguindo, há duas publicações da Profa. Dra. Gabriela Marchiori do Carmo Azzolin que nos trazem uma preocupação sobre o Ensino da área da Saúde relatada no artigo **“O Ensino da medida de pressão arterial nos cursos da área da Saúde,”** onde se percebe que ainda há a necessidade de avaliação da apropriação sobre o Ensino dessa técnica pelos docentes da área da Saúde que abordam esse conteúdo em suas disciplinas. O artigo **“Processo de trabalho gerencial da Enfermagem:**

clareando as diferenças de concepções sobre processo de Enfermagem, sistema de assistência de Enfermagem, sistematização da assistência em Enfermagem e metodologia de assistência” que, a partir de revisão da literatura, apresenta um texto com o intuito de clarear as diferentes concepções sobre o processo de Enfermagem, metodologia da assistência, sistema de assistência de Enfermagem e a sistematização da assistência de Enfermagem e de identificar suas particularidades e características, visando indicar contribuições para o desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas das Faculdades de Enfermagem, como também, esclarecer as futuras gerações de enfermeiros.

O conceito de Educomunicação e sua aplicação no Ensino Superior são, a seguir, relatados no artigo do Prof. Me. Fabiano Ormanzeze **“Educomunicação no Ensino Superior: possibilidades de aplicação e desdobramentos na leitura crítica, na divulgação científica e na extensão”** que tem como objetivo refletir sobre o tema, uma vez que a maioria dos materiais dessa área dedicam-se a explorar sua relação com a Educação Básica. Para tal, descrevem, de modo empírico, três possibilidades de aplicação: a leitura crítica dos meios de comunicação, a divulgação científica e a extensão universitária.

A seguir, apresento o texto didático **“Ciência básica ou aplicada? conteúdo básico ou aplicado?”** de autoria da Profa. Dra. Celene Fernandes Bernardes visando encontrar variáveis motivacionais de estratégias de aprendizagem, entendendo que a evolução da didática na ciência

básica possa ser com o desenvolvimento permeado de conteúdos da área profissional específica, abrangidos de forma problematizada, com perguntas e atividades reflexivas, que tragam variáveis motivacionais para fortalecer a aprendizagem do conteúdo básico.

Na seção **Baú de Preciosidades** há a entrevista do docente da Faculdade de Direito da PUC-Campinas, desde 1968, **Prof. Dr. Luís Arlindo Feriani**, relatando a magia da docência

e os momentos mais marcantes de sua trajetória na PUC-Campinas.

Assim, acredito que, investindo em novas práticas pedagógicas, avaliando-as constantemente e aperfeiçoando-as, é possível fazer muita diferença na vida acadêmica dos alunos.

Desejo a todos uma ótima leitura!

Prof. Dr. Orandi Mina Falsarella
Pró-Reitor de Graduação

Mostra de TCC na PUC-Campinas: proposta para o Reconhecimento e Valorização dos Talentos da Graduação

Duarcides Ferreira MARIOSA¹

Victor de Barros DEANTONI²

Giovanna Rosa DEGASPERI³

Rosmari Aparecida Rosa Almeida de OLIVEIRA⁴

Paulo Antonio Graça Lima ZUCCOLOTTO⁵

Lúcia Maria Quintes Ducasble GOMES⁶

I. INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na PUC-Campinas, em suas diversas modalidades e abrangência, é componente curricular presente em 38 cursos de Graduação e nos 05 centros dessa Universidade. Caracterizado como requisito necessário para a formação dos alunos, o TCC permite o aprofundamento na Pesquisa e metodologia científica, ganho pedagógico na área de estudo e também propicia um primeiro contato com a carreira acadêmica (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; DE SOUZA; DA SILVA; DE CARVALHO, 2010).

A valorização das atividades realizadas pelos alunos, por sua vez, contribui significativamente para a dedicação e comprometimento daqueles envolvidos na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, bem como a socialização dos

processos e os resultados permitem que os alunos apresentem à comunidade acadêmica, familiares e sociedade os talentos alcançados em seu período de aprendizado (CLEMENTE; SANTOS, 2015).

Talento corresponde à posse de uma aptidão natural ou adquirida para o exercício de alguma atividade. É a habilidade, capacidade, disposição ou engenho que se pode notar ou comprovar naquilo que a pessoa de talento realiza. Como Instituição voltada à formação profissional e acadêmica, a Universidade cumpre sua missão quando ao término do percurso formativo devolve o aluno à sociedade munido de competências e habilidades, apto ou com suficiente talento para destacar-se nos vários segmentos e atividades que a sociedade demanda (COLOMBO; SANTANA; HABITACIONAL, 2006; FERREIRA; SOUZA; SANTOS, 2008). A excelência no Ensino de Graduação perpassa, portanto, um de seus mais

¹ Cientista Social, Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, Docente dos cursos do CCHSA, CCV, CEA, CEATEC e CLC, e Integrador Acadêmico das Faculdades de Biblioteconomia e Serviço Social da PUC-Campinas.

² Engenheiro Civil, Mestre em Recursos Hídricos e Energéticos pela Universidade Estadual de Campinas, Docente dos cursos do CEATEC, e Integrador Acadêmico da Faculdade de Engenharia Civil da PUC-Campinas.

³ Doutora em Fisiopatologia Médica pela Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de Campinas. Docente das Faculdades de Medicina, Fisioterapia, Enfermagem e Ciências Biológicas. Integradora Acadêmica da Faculdade de Química da PUC-Campinas.

⁴ Fisioterapeuta, Mestre pela FCM/Unicamp, Docente e Integradora Acadêmica da Faculdade de Fisioterapia e Tutora do Programa de Residência Multiprofissional em Urgência e Trauma da PUC-Campinas.

⁵ Administrador, Mestre em Engenharia de Produção DEP/UFSCAR, Integrador Acadêmico da Faculdade de Administração da PUC-Campinas.

⁶ Lúcia Maria Quintes Ducasble Teóloga, Mestre em Teologia, Docente da Faculdade de Teologia da PUC-Campinas.

importantes componentes. Sendo o TCC estratégico para a Graduação no Ensino Superior, metodologias para valorizar, reconhecer e socializar a busca pela excelência mostram-se fundamentais nesse contexto (FACHIN, 2006; SOUBHIA; GARANHANI; DESSUNTI, 2007).

No desenvolvimento de suas atividades, o Grupo de Trabalho – Trabalho de Conclusão de Curso (GT-TCC) procurou elementos na própria Universidade para elaborar um “programa permanente de incentivo, valorização, reconhecimento e aperfeiçoamento das atividades de conclusão de curso”, visando, entre outros, a diminuição da evasão, o aumento da seletividade e a disseminação do sentimento de pertença entre os integrantes da comunidade acadêmica. Entendeu-se, nesse trajeto, que o compromisso com a qualidade do TCC teria de alcançar as principais fases de sua elaboração e envolver alunos-orientandos, professores-orientadores, Faculdades e Centros da PUC-Campinas, familiares, organizações parceiras e o público em geral.

Respeitando-se as características de produção de cada área e saberes, uma vez que as particularidades da formação assim as requerem, reconhecer a excelência dos estudos realizados por meio dos TCC, nas produções acadêmicas desenvolvidas pelos alunos da Graduação da PUC-Campinas, significa dar ampla divulgação, promover e valorizar o esforço despendido no exercício intelectual. Mais do que formar cidadãos preparados para a vida e para o mundo do trabalho, contribui para fazê-los entender a importância da academia na vida da comunidade, a formação intelectual adensada e sua contribuição decisiva para a construção de uma sociedade mais humana e justa ao contrário das teses da formação exclusivamente utilitarista do saber fazer (DUMER et al., 2014).

Dessa forma e de modo a permitir que nos diversos centros e cursos, os alunos-orientandos e os professores-orientadores possam expor e discutir aspectos relacionados à elaboração de seus trabalhos, a criação de um evento especial para esse fim mostra-se como alternativa de socialização e reconhecimento comprometida com a busca da excelência na Graduação. Eviden-

temente que tal evento é apenas uma das muitas etapas na construção da qualidade na elaboração dos TCCs. A Mostra de Talentos da Graduação compõe aquilo que o GT-TCC chamou de Programa Institucional de Valorização e Excelência do TCC da PUC-Campinas e visa socializar no ambiente interno da Universidade trabalhos de curso ou de final de curso elaborados nas diversas Faculdades e Centros.

O planejamento e organização de um evento que suporte tal expectativa deve, por sua vez, ser regulamentado e projetado para permitir que a atividade apresente ganhos acadêmicos e/ou simbólicos para os participantes, e que por meio de regras minimamente definidas permita a integração e divulgação da qualidade desenvolvida nos projetos.

Nessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo apresentar à comunidade universitária da PUC-Campinas os estudos realizados pelo GT-TCC que fundamentaram a elaboração do regulamento da **MOSTRA DE TALENTOS DA GRADUAÇÃO: Inovação, criatividade e excelência da produção de TCC na PUC-Campinas**. O texto foi organizado, sequencialmente, em três etapas. Apresenta-se, inicialmente, o plano metodológico adotado para a análise dos componentes que se entrelaçam e subsidiam a construção dos artigos que compõem o regulamento da Mostra. Em seguida, são sinteticamente apresentados os resultados dos estudos desenvolvidos para responder à questão geral de como reconhecer, valorizar e divulgar os melhores TCCs. Por fim, é apresentado o texto do regulamento da Mostra.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de natureza analítico-descritiva, de base documental, cujos dados foram coletados nos Regulamentos de TCC e análise de questionários semiestruturados, tabulados e sistematizados em planilhas eletrônicas e interpretados a partir de medidas estatísticas descritivas, para as variáveis quantitativas e de análise de conteúdo, para as variáveis qualitativas, e cujo conteúdo está condensado no texto do

regulamento da Mostra (BARUFFI, 2004; FACHIN, 2006). A estratégia metodológica para sua construção assentou-se na análise dos resultados obtidos em três frentes de trabalho.

Na primeira frente de trabalho, mediante recursos da estatística descritiva e análise de conteúdo dos textos e dos Regulamentos de TCC, constante dos Projetos Pedagógicos de Curso, buscou-se a caracterização dos trabalhos de TCC nas diversas áreas de conhecimento, Centros e dos diversos cursos da PUC-Campinas, com o propósito de identificar as modalidades de TCC que são comumente adotadas e de que forma o TCC contempla as habilidades e competências definidas no perfil do egresso.

Na segunda, para identificar parâmetros e critérios utilizados por alunos-orientandos e professores-orientadores para definir o que seja uma boa orientação, um bom orientador e o papel do TCC para a formação do aluno, o estudo utilizou das seguintes fontes de dados: a) para a análise da visão dos docentes a respeito do TCC, foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e direcionado aos docentes da Universidade (orientadores ou não) um questionário semiestruturado com questões elaboradas para esse fim; b) para mensurar a perspectiva dos alunos quanto ao processo de elaboração do TCC, fez-se a análise das respostas dadas à Dimensão D, entre os anos de 2010 e 2015, constante da Avaliação de Ensino, realizada pela Universidade semestralmente, que permite ao aluno expressar de forma qualitativa a sua opinião quanto ao TCC; c) para estabelecer a relação entre o número de alunos matriculados nas disciplinas de conclusão de curso foram usados dados do Sistema de informações SIGA – portal intranet da PUC-Campinas/novembro 2015.

Na terceira frente de trabalho, para responder à questão de como são socializadas as experiências de produção e orientação de TCC e saber como os cursos envolvem a comunidade acadêmica, familiares e instituições/organizações externas na socialização dos TCC, foram realizadas entrevistas pontuais com as Diretorias de Faculdade ou Integradores Acadêmicos e as

respostas tabuladas e sistematizadas em tabelas sintéticas.

III. O TCC NA PUC-CAMPINAS

Entre as atribuições e diretrizes para as atividades do Grupo de Trabalho GT-TCC, definidas ao final de 2014 pela Coordenadoria de Graduação, sob a supervisão da Pró-Reitoria de Graduação, constam os estudos direcionados a aprimorar a qualidade do Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto componente curricular, para a integração do Ensino com a Pesquisa e a Extensão; estimular a melhoria da qualidade dos TCCs mediante sistema de premiação e divulgação envolvendo toda a Universidade (Excelência do TCC); criar mecanismos para a padronização e aprimoramento das atividades de orientação e avaliação dos TCCs (Excelência da orientação); melhorar ou criar mecanismos ágeis de troca de informações relevantes com os professores orientadores e alunos de TCC (Excelência da comunicação); relacionar as modalidades do Trabalho de Conclusão de Curso inseridas no Projeto Pedagógico do Curso com o perfil do profissional a ser formado; e criar fórum de discussão sobre as categorias e modalidades do TCC.

No desenvolvimento de suas atribuições, o GT-TCC procurou, primeiramente, estruturar um sistema de premiação para os melhores Trabalhos de Conclusão de Curso. Porém, após consultas informais aos docentes dos Centros aos quais os integrantes do GT estão vinculados, deliberou-se que um programa de excelência do TCC, centrado apenas em mecanismos de premiação dos resultados não alcançaria os propósitos almejados. O “programa de excelência” deveria ter seu objetivo ampliado, aperfeiçoando, valorizando e reconhecendo o **processo** de elaboração dos trabalhos de Curso. O título afinal escolhido reflete com exatidão e clareza este objetivo: **PROGRAMA PERMANENTE DE INCENTIVO, VALORIZAÇÃO, RECONHECIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DAS ATIVIDADES DE CONCLUSÃO DE CURSO**. Para elaborar tal programa algumas questões foram tratadas com maior profundidade

metodológica, apresentando os resultados adiante enumerados.

III.1 TCC e as habilidades e competências definidas no perfil do egresso

O perfil do egresso, em consonância com os objetivos do curso e com os fundamentos político-filosóficos do Projeto Pedagógico, especifica habilidades e competências próprias da profissão a fim de garantir uma formação qualificada ao aluno que ingressa na Universidade.

Nesse contexto, a presente etapa do trabalho teve como objetivo identificar a forma como o TCC apresenta as habilidades e as competências definidas no perfil do egresso nos Cursos da PUC-Campinas. Para isso, se propôs analisar os conteúdos, as habilidades e as competências definidas para o perfil do egresso nos Projetos Pedagógicos de Cursos, a partir de uma sistematização de ocorrências de palavras-chave pelo *software* TEXTSTAT.

O trabalho teve início com o registro do perfil do egresso dos Cursos da Universidade, separados pelos respectivos Centros, cujos Projetos Pedagógicos preveem em sua matriz curricular o TCC. Num segundo momento, identificou-se no perfil do egresso, com o auxílio do *software* TEXTSTAT, as palavras-chave de maior frequência e, na sequência, as expressões mais citadas. No terceiro momento, elencou-se os formatos dos TCCs propostos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da PUC-Campinas e verificou-se a aderência do perfil do egresso com o TCC. Considerando os dados obtidos, foi possível identificar a forma como o TCC contempla o perfil do egresso, conforme QUADRO 1.

Na análise da relação existente entre o modo pelo qual o TCC apresenta as habilidades e competências estabelecidas no perfil do egresso nos Cursos da PUC-Campinas e a especificidade de seus respectivos Centros, foram observadas algumas características que irão conferir a identidade dos mesmos e a dos alunos formados por esses Centros.

Nota-se que atuar predominantemente no setor público é uma competência e uma habilidade

a ser desenvolvida nos Cursos do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA) e do Centro de Ciências da Vida (CCV). Por outro lado, a atuação no setor privado, em sua maioria, acontecerá numa formação profissional obtida nos Cursos do Centro de Economia e Administração (CEA), Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC) e do Centro de Linguagem e Comunicação (CLC). A capacidade de trabalhar em equipe se encontra contemplada nos Cursos do CCV e CEATEC. A formação para a docência e para a sensibilidade social e humanista recebe destaque nos Cursos do CCHSA e CLC. Já a formação para a pesquisa se sobressai nos Cursos do CCHSA (Artigo Científico e Monografia) e CCV (Artigo Científico, Monografia, Projeto Científico, Relatório Técnico). Saber dialogar com a realidade é uma característica dos Cursos do CCHSA; liderar e decidir são características dos Cursos do CCV; planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços, do CEATEC. A criatividade na identificação e resolução de problemas é relevante na formação do futuro profissional formado pelo CEATEC (Produtos, Protótipos e Projetos). O domínio da realidade das organizações e a gestão econômica, social e do trabalho são competências e habilidades requeridas nos Cursos do CEA (Monografia). O domínio de técnicas de comunicação se evidencia nos Cursos do CLC (Projeto Experimental e Projetos). A postura crítica, embora presente na formação acadêmica como um todo, encontra maior evidência nos Cursos do CCHSA, CEATEC e CLC. Cabe ressaltar que o compromisso ético se faz presente em todos os Cursos da PUC-Campinas.

As competências e habilidades enumeradas se encontram plenamente contempladas nos diferentes formatos de TCC na PUC-Campinas, sendo a monografia o formato mais utilizado pelos Cursos da Universidade que preveem o TCC em seus Projetos Pedagógicos.

III.2 Avaliação da orientação e do orientador

Para esta etapa do trabalho, foi realizada a Avaliação da Dimensão D, que faz parte do Programa de Avaliação do Ensino da Universidade

QUADRO 1 - Formatos de TCC e distribuição das competências e habilidades nos Centros e Faculdades da PUC-Campinas, 2016

CENTRO	FACULDADES	FORMATOS DE TCC	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES MAIS CITADAS NO PERFIL DO EGRESSO
CCHSA(9)	Biblioteconomia Ciências Sociais Direito Educação Educação Física Filosofia História Serviço Social Teologia	Artigo Científico Monografia	Atuação predominante no setor público Compromisso ético Diálogo com a realidade Formação para a docência e pesquisa Postura crítica Sensibilidade social e humanista
CCV(8)	Ciências Biológicas Enfermagem Farmácia Fisioterapia Fonoaudiologia Nutrição Odontologia Terapia Ocupacional	Artigo Científico Ensaio Clínico e Laboratoriais Monografia Projeto Científico Relatório Técnico	Atuação predominante no setor público Compromisso ético Formação generalista em saúde Formação para a pesquisa Liderança e decisão Trabalho em equipe multiprofissional
CEA(3)	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas	Iniciação Científica Monografia	Atuação predominante no setor privado Compromisso ético Domínio da realidade das organizações Gestão econômica, social e do trabalho Habilidades matemáticas e financeiras
CEATEC(11)	Análise de Sistemas Arquitetura e Urbanismo Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Civil Engenharia de Computação Engenharia de Produção Engenharia de Telecomunicações Engenharia Elétrica Engenharia Química Geografia Química	Produtos Monografia Monografia associada a um Produto Pesquisa Projeto Protótipo Relatório de Campo Relatório de Pesquisa Bibliográfica Relatório Experimental Resultados de Prestação de Serviços Revisão Bibliográfica Trabalho Teórico e Prático	Atuação predominante no setor privado Atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas Capacidade de trabalhar em equipe Formação generalista, humanista e reflexiva Planejamento, supervisão, elaboração e coordenação de projetos e serviços
CLC(7)	Artes Visuais Design Digital Jornalismo Letras: Português/Inglês Publicidade e Propaganda Relações Públicas Turismo	Monografia Projeto Experimental Projetos Reflexão Crítica	Atuação predominante no setor privado Domínio de técnicas de comunicação Formação para a docência Postura crítica Sensibilidade social e humanista

Fonte: Síntese dos perfis do egresso constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da PUC-Campinas (elaborado pelos autores)

e está relacionada à avaliação do componente curricular: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde o início desta atividade, as respostas que eram disponibilizadas para o docente da disciplina e para as Diretorias dos Cursos ainda não haviam sido avaliadas em seus resultados de forma global. O objetivo dessa etapa, portanto, foi identificar parâmetros e critérios utilizados por alunos-orientandos e professores-orientadores para definir o que seja uma boa orientação e um bom orientador.

Na continuidade das atividades de diagnóstico da real condição do TCC na PUC-Campinas, o GT iniciou, em 2015, a Avaliação dessa dimensão. No desenvolvimento da etapa, foi realizado um levantamento dos arquivos da Avaliação nos últimos cinco anos (2010 a 2015), e, por se tratar de uma questão aberta, foram sistematizados os dados a partir da análise do conteúdo das respostas, categorizados por escala de percepção (Tabela 1). As palavras-chave utilizadas na análise foram reorganizadas a partir de sua interpretação como: Excelente - Ótimo - Muito Bom - Bom - Regular e Ruim – Péssimo para as categorias Docente-Orientação e TCC-Processo, bem como o significado de cada um desses componentes na visão do aluno, considerando-se as seguintes variáveis de interesse: número de

alunos respondentes; a percepção do aluno referente ao papel do TCC na sua formação; a qualidade da orientação docente; e as características e importância desse componente em cada Centro da Universidade. Os resultados, de forma resumida, estão organizados conforme Tabela 1, QUADRO 2 e QUADRO 3.

No período analisado pelo presente estudo (2010 a 2015) estavam matriculados nas disciplinas relacionadas ao TCC, em todos os Centros da Universidade, 36.128 alunos, dos quais 3.920 responderam à Avaliação de Ensino referente à Dimensão D. Tabulados os dados, verifica-se que o Centro com maior percentual de alunos matriculados nas disciplinas de TCC respondentes ao questionário da Dimensão D foi, na ordem, o CEA (1539), seguido do CEATEC (777), CCV (717), CCHSA (696) e CLC (191). Em termos de Universidade, o tamanho amostral é estatisticamente significativo, pois 3920 respondentes num universo de 36.128 é o que permite que os dados situem-se dentro de um erro amostral de 2% e intervalo de confiança de 99%. Não foi identificada diferença significativa para as proporções encontradas nos Centros a exceção do CLC, que ainda assim encontram-se na faixa de erro amostral de 7% e intervalo de confiança de 95% (Tabela 1).

Tabela 1 - Percentual de alunos respondentes à Dimensão D da Avaliação de Ensino da PUC-Campinas, conforme Centro, ano e semestre, período 2010 a 2015

CENTROS		ANO/SEMESTRE (1º E 2º)										TOTAL		
		2010		2011		2012		2013		2014				2015
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	TOTAL DE ALUNOS
CCHSA	MATRICULADOS	646	634	598	597	565	616	602	610	570	541	534	6513	10,69%
	RESPONDENTES	74	86	62	36	84	64	38	78	82	44	48	696	
CCV	MATRICULADOS	499	561	429	461	353	404	521	564	295	357	318	4762	15,06%
	RESPONDENTES	60	86	41	36	55	64	55	78	100	44	98	717	
CEA	MATRICULADOS	1210	1249	1380	1341	1367	1413	1222	1288	984	1021	916	13391	11,49%
	RESPONDENTES	104	108	69	165	86	288	147	100	111	308	53	1539	
CEATEC	MATRICULADOS	596	696	556	695	628	626	654	712	608	657	618	7046	11,03%
	RESPONDENTES	78	98	62	55	111	68	33	60	65	80	67	777	
CLC	MATRICULADOS	417	499	374	497	363	516	335	381	297	363	374	4416	4,33%
	RESPONDENTES	24	37	12	9	14	22	5	16	29	3	20	191	

Fonte: Respondentes da Dimensão D do questionário de Avaliação de Ensino da PUC-Campinas e dados do Registro Acadêmico dos alunos matriculados (elaborado pelos autores).

Na tabulação, sistematização e análise das informações coletadas foram identificados aspectos positivos e negativos, relatados pelos alunos, que expressariam a percepção quanto à qualidade da orientação docente (QUADRO 2) e a relevância do TCC como componente curricular na formação acadêmica (QUADRO 3).

Quando considerada a incidência das palavras-chave que caracterizam a orientação docente do TCC, verificou-se avaliação positiva demonstrada por 51% (1002) dos alunos que consideram a orientação excelente, ótima e muito boa e 29%(574) como boa, totalizando 80% dos respondentes (QUADRO 4).

Na análise da relevância do TCC para a formação acadêmica do aluno, o comportamento foi semelhante, comprovada pela supremacia da avaliação positiva demonstrada por 52,9% das respostas na categoria excelente, ótima e muito

boa; e 37,3% na boa, totalizando 90,2% dos alunos respondentes (QUADRO 4).

Quanto aos aspectos negativos da avaliação, observa-se que a maior insatisfação do aluno aparece na avaliação da orientação docente, com 20% dos respondentes a relatarem como regular/ruim/péssima. Quando considerada a avaliação do TCC como componente curricular, esse resultado aparece em 9,8% dos respondentes (QUADRO 4).

Na análise da relação aluno/orientador, a identificação dos pontos positivos, na maioria das vezes, se refere à relação afetiva, à identificação pessoal e/ou profissional, em que o aluno vê no orientador o exemplo a ser seguido. O docente qualificado e com boa didática para esse processo facilita o desenvolvimento do TCC permitindo ampla visão sobre o tema escolhido pelo aluno (HELENA, 2010). Alguns pontos positivos foram

QUADRO 2 - Percepção dos alunos dos aspectos positivos e negativos quanto à orientação docente, considerando as características dos orientadores

Aspectos Positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Atencioso, Assíduo, Acessível, Compromissado, Dedicado, Calmo, Disciplinado, Presente, Competente, Interessado, Organizado, Sempre presente, Rigoroso • Cobrança do Professor (estabelecer prazos) • Maior proximidade com o aluno • Domínio da área • Estabelece boa comunicação com o aluno • Conhecedor da realidade do curso
Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de domínio do assunto e preparo do docente • Contradições nas orientações • Desinteresse do Orientador • Falta nos encontros de orientação • Pouco tempo de orientação • Maior seriedade dos docentes • Falta de comprometimento e de estímulo do docente • Demora no retorno da correção • Incoerência na avaliação • Escolha do tema pelo docente • Rispidez, Grosseria • Falta de organização • Falta de acompanhamento da Faculdade/Curso das atividades dos orientadores

Fonte: Respondentes da Dimensão D do questionário de Avaliação de Ensino da PUC-Campinas 2010-2015 (elaborado pelos autores)

QUADRO 3 - Percepção dos alunos dos aspectos positivos e negativos quanto ao significado do TCC para a sua formação

Aspectos Positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Importante passo na trajetória acadêmica para a formação profissional e pessoal • Importante inserção no mercado de trabalho • Aprimoramento o conhecimento adquirido – Concretização das ideias • Momento de avaliação do que construíram durante a faculdade • Excelente oportunidade para crescimento pessoal e em áreas específicas • Contato com empresas • Agrega valores a formação acadêmica • Permite vivenciar o mercado de forma real • Momento de experiência e aprendizagem: “onde a gente erra para acertar da próxima vez, dando uma visão mais crítica” • Apresentação do TCC para concursos/projetos de premiação • Compromisso da banca com a avaliação
Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Elevado número de alunos por docente • Diferentes orientadores – opiniões conflitantes • Pouco tempo para a aula e desenvolvimento do TCC • Falta de controle de plágio • Incoerência na alocação na grade horária. • Não realização no último semestre (preparar para Concursos / Estágios) • Deveria haver maior valorização do TCC pela PUC-Campinas • Falta de investimento em Pesquisa de campo

Fonte: Respondentes da Dimensão D do questionário de Avaliação de Ensino da PUC-Campinas 2010-2015 (elaborado pelos autores).

QUADRO 4 - Comparativo intercentros das avaliações discentes da orientação docente e do processo de elaboração do TCC

Percepção dos alunos relacionados à orientação docente e ao significado do TCC para a sua formação												
CENTROS	CCHSA	%	CCV	%	CEA	%	CEATEC	%	CLC	%	TOTAL	%
AVALIAÇÃO RELACIONADA AO DOCENTE ORIENTADOR												
Excelente/ótimo/muito bom	205	49,04	161	70,30	376	48,70	216	51,18	44	34,37	1002	50,88
Bom	129	30,86	33	14,41	246	31,86	132	31,27	34	26,56	574	29,15
Regular	32	7,65	14	6,11	58	7,51	36	8,53	16	12,50	156	7,92
Ruim/Péssimo	52	12,44	21	9,17	92	11,91	38	9,00	34	26,56	237	12,03
TOTAL	418	100	229	100	772	100	422	100	128	100	1969	100
AVALIAÇÃO RELACIONADA AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO TCC												
Excelente/ótimo/muito bom	68	52,3	82	53,24	91	47,89	94	63,94	14	46,66	349	52,87
Bom	50	38,46	62	40,25	77	40,52	38	25,85	19	63,33	246	37,27
Regular	8	6,15	4	2,59	7	3,68	12	8,16	2	6,66	33	5,00
Ruim/Péssimo	4	3,07	6	3,89	15	7,89	3	2,04	4	13,33	32	4,84
TOTAL	130	100	154	100	190	100	147	100	30	100	660	100

Fonte: Respondentes da Dimensão D do questionário de Avaliação de Ensino da PUC-Campinas 2010-2015 (elaborado pelos autores)

relacionados a atributos docentes, dentre eles o relacionamento pessoal, a capacidade de estimular o aluno, o uso de métodos organizados, domínio e conhecimento específico do tema, a capacidade de expressão e comunicação com o aluno, a exigência do professor e maior proximidade nessa relação. Já, quando considerados os aspectos negativos, observa-se que a insatisfação está relacionada principalmente ao insucesso na elaboração do trabalho, em que o aluno atribui as causas desse insucesso a alguns fatores, dentre os quais se destacam a falta de domínio do assunto, preparo do docente, desinteresse do orientador, demora no retorno da correção do trabalho, incoerência na avaliação final e a falta de acompanhamento da Diretoria do Curso nas atividades dos orientadores.

De modo geral, os achados do estudo estão relacionados de forma relevante com as características de formação do Curso. O fato de o aluno avaliar bem o seu orientador não significa que a percepção quanto à importância do TCC na sua formação seja coerente e os resultados da avaliação podem estar em consonância com o perfil estabelecido pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

III.3 Socialização das experiências de produção e orientação de TCC

No início do segundo semestre de 2015, um questionário foi dirigido às Diretorias de Faculdade com o objetivo de recolher dados acerca dos formatos, socialização e divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como das ações em andamento para premiação dos melhores trabalhos. As informações recolhidas foram, na sequência, sistematizadas em tabelas, descritas, analisadas e interpretadas conforme respondiam às questões propostas e organizadas de acordo com o Centro em que as Faculdades acham-se vinculadas.

O TCC é um componente presente nos Cursos de Graduação da PUC-Campinas, com exceção dos Cursos de Matemática (CEATEC) e de Medicina e de Psicologia (CCV). Os demais Cursos apresentam o componente como requisito obrigatório para a formação. A caracterização

típica dos trabalhos pode ser avaliada por Centro, conforme exposto no QUADRO 5.

De acordo com as respostas obtidas no Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC), observou-se que os formatos de maior prevalência são do tipo Projeto, Produtos e Monografia. Com relação às avaliações, na maioria das Faculdades foi relatado que as bancas avaliadoras são constituídas de membros internos e as socializações são na sua totalidade abertas ao público. Quanto à premiação, algumas iniciativas foram relatadas, como a da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que estimula a inscrição dos melhores trabalhos no Prêmio Ópera Prima. Trata-se de um Concurso Nacional de Trabalhos Finais de Graduação em Arquitetura e Urbanismo promovido pelo Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB) e a Revista Projeto Design. Outras Faculdades do CEATEC encaminham os Trabalhos de Conclusão de Curso com as maiores notas para o acervo da Biblioteca das respectivas Faculdades ou convidam bancas externas (empresas, ex-alunos, docentes externos) para que os trabalhos sejam vistos em exposição. É importante ressaltar que o envio dos melhores trabalhos ao Sistema de Bibliotecas e Informações (SBI) da PUC-Campinas foi um relato comum em todos os Centros.

No Centro de Ciências da Vida (CCV), as formas de avaliação e socialização são similares ao CEATEC, porém os formatos mais comuns são a monografia ou artigo científico. A premiação, por sua vez, ficou restrita à Faculdade de Fisioterapia, que estimula a participação dos alunos no prêmio “José Américo”, destinado a contemplar trabalhos sobre Fisioterapia durante a Jornada de Fisioterapia realizada anualmente na Faculdade.

No Centro de Economia e Administração (CEA), os formatos presentes são os projetos de intervenção, a revisão bibliográfica e a monografia. O melhor trabalho no Curso de Economia é direcionado ao Concurso de Monografias do Conselho Regional de Economia (CORECON). O Prêmio CORECON-SP, de Excelência em Economia, tem como objetivo premiar os autores dos três melhores trabalhos de Graduação em Economia.

Nenhuma forma de premiação específica foi observada quando da análise do questionário

QUADRO 5 - Demonstrativo das características dos TCCs nos Centros da PUC-Campinas e das formas de premiação existentes

CARACTERÍSTICAS DO TCC	CENTROS DA PUC-CAMPINAS				
	CEA	CLC	CEATEC	CCV	CCHSA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Todos os cursos	Todos os cursos	Exceto Matemática	Exceto Medicina e Psicologia	Todos os cursos
FORMATO	Monografia e Relatório de Atividades Curriculares	Monografia e Projeto Experimental	Monografia e Produto	Monografia e Artigo	Monografia
AValiação	Banca interna	Banca interna	Banca interna	Banca interna	Banca interna, exceto Curso de Teologia – Formação Presbiteral
SOCIALIZAÇÃO	Bancas abertas ao público	Bancas abertas ao público	Bancas abertas ao público	Bancas abertas ao público	Bancas abertas ao público, exceto Curso de Teologia – Formação Presbiteral
DESTINAÇÃO DOS MELHORES TRABALHOS	Melhores trabalhos são publicados em um livro	Melhores trabalhos enviados para a Biblioteca	Melhores trabalhos enviados à Biblioteca ou apresentados a empresas	Melhores trabalhos enviados para a Biblioteca	Melhores trabalhos enviados para a Biblioteca
PREMIAÇÃO	Faculdade de Ciências Econômicas – Participação no PRÊMIO CORECON	Faculdades de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas – Participação no PRÊMIO BOSCH	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Participação no PRÊMIO ÓPERA PRIMA	Faculdade de Fisioterapia – Participação no PRÊMIO JOSÉ AMÉRICO	Não realiza

Fonte: Informações recolhidas com as Diretorias das Faculdades da PUC-Campinas no segundo semestre de 2015 (elaborado pelos autores).

respondido pelas Faculdades integrantes do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA). O formato monografia é comum a todas as Faculdades e a restrição das apresentações de Trabalhos de Conclusão de Curso, que se dá exclusivamente aos integrantes do corpo docente, é uma prática observada na Faculdade de Filosofia.

A diversidade de formatos de trabalhos é também evidenciada no Centro de Linguagem e Comunicação (CLC), que relatou monografia, projeto, projeto experimental, e reflexão escrita. O Prêmio Bosch está presente na área de Comunicação, envolvendo as Faculdades de

Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Diante dos resultados expostos, avalia-se que na PUC-Campinas já existe encaminhado um conjunto de práticas, eventos e procedimentos que estimulam a produção de excelentes Trabalhos de Conclusão de Curso, demonstrando a qualidade da comunidade acadêmica e dos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse não pareceu ser aspecto devidamente reconhecido e valorizado fora dos limites dos Cursos. Entende-se, assim, que é possível estabelecer, na forma de um programa permanente, condições para que,

institucionalmente, a qualidade dos Cursos, dos Trabalhos de Conclusão de Curso e dos alunos e professores envolvidos sejam valorizados, aperfeiçoados e reconhecidos pelo conjunto da comunidade acadêmica como, também, pelos familiares, futuros ingressantes e a sociedade em geral.

IV. REGULAMENTO DA MOSTRA DE TALENTOS DA GRADUAÇÃO

A Mostra de Talentos da Graduação é um dos componentes do Programa Institucional de Valorização e Excelência do TCC da PUC-Campinas, que visa socializar no ambiente interno da Universidade trabalhos de curso ou de final de curso elaborados nas diversas Faculdades e Centros. A seguir, uma proposta para sua regulamentação.

Capítulo I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Este Regulamento estabelece as Normas Gerais da **MOSTRA DE TALENTOS DA GRADUAÇÃO: Inovação, criatividade e excelência da produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na PUC-Campinas**, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Capítulo II – DOS OBJETIVOS

Art. 2º A Mostra de Talentos da Graduação objetiva: criar ambiente institucional para a divulgação das atividades de conclusão de curso nas diversas Faculdades da PUC-CAMPINAS; valorizar as etapas de elaboração dos trabalhos finais de curso; estimular a produção científica qualificada; incentivar a interdisciplinaridade e a troca de experiências multiprofissionais; fomentar oportunidades de parcerias entre Universidade e Sociedade.

Capítulo III – DA PARTICIPAÇÃO

Art. 3º A participação no evento objeto deste regulamento será necessariamente de caráter voluntária e dirigida aos alunos em fase de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Capítulo IV – DAS MODALIDADES

Art. 4º Os trabalhos inscritos deverão preencher os requisitos previstos para uma das seguintes modalidades:

§ 1º Monografia. Trabalho científico escrito sob rigorosa metodologia, caracterizado pela abordagem de um único assunto ou tema, resultante da delimitação de campo, recorte da realidade global ou pesquisa.

§ 2º Artigo. Material elaborado com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento, para publicação em revistas ou periódicos especializados. Pode ser classificado como original ou de revisão, por resultar de pesquisas inéditas ou da discussão de trabalhos já publicados.

§ 3º Relatório de Atividades Curriculares. Trabalho realizado de forma descritiva, que retrata uma questão central experimentada pelo acadêmico e que tenha relevância e interesse para a área de conhecimento. O relato de situações/problemas do cotidiano profissional obedece a uma estrutura metodológica própria e adequada à formação. Inclui: Relatório de Estágio; Relato de Caso; Estudos Organizacionais; Assessoria e Consultoria; Atendimento ao Cliente.

§ 4º Projeto Experimental. Trabalho relacionado com a habilitação específica, que resulte em peças impressas, material em áudio, vídeo e multimídia; campanha publicitária; plano de editoração; plane-

jamento de programas de consultoria; assessoria de imprensa; projetos de relações públicas; planos de negócio e/ou de *marketing*; simulação laboratorial.

§ 5º Produto. Trabalho apresentado de modo tangível em um serviço, objeto, peça, artefato, programa, algoritmo, tais como: maquetes, protótipos, *softwares*, **programas ou aplicativos, peças publicitárias ou de *design***.

§ 6º Os trabalhos que resultarem de parcerias internas ou externas ao Curso deverão fazer menção especial ao parceiro:

I - Parcerias internas:

Trabalho realizado a partir da colaboração e/ou participação de: programas de iniciação científica e de extensão universitária; equipes multiprofissionais e/ou multicentros; pós-graduação.

II - Parcerias externas:

Trabalho realizado por demandas de Empresas ou Organizações e Entidades Públicas e Privadas; Órgãos de Governo, tais como: Secretarias Municipais, Ministério Público, Ministérios da Saúde, Previdência Social, Educação etc.; Universidades, Centros de Estudos e Institutos de Pesquisa.

Capítulo V – DAS CONDIÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO

Art. 5º São condições de participação na Mostra:

- I - Inscrever um único Trabalho de Conclusão de Curso, em elaboração ou em fase de finalização;
- II - Seguir as orientações previstas para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- III - Apresentar o resumo do trabalho, no idioma português, com, no máximo, 250 palavras, contendo: definição do

campo de abrangência, descrição de objetivos e procedimentos metodológicos, resultados esperados, conclusões e abordagem de problemas e sugestões, de acordo com a fase de elaboração do TCC;

Art. 6º Para o deferimento das inscrições em cada uma das modalidades serão observados os prazos e os requisitos estabelecidos no Edital da Mostra.

Capítulo VI – DAS FORMAS DE VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO

Art. 7º Serão concedidos certificados de participação a todos os expositores e seus orientadores.

Parágrafo único. A critério do Comitê Organizador da Mostra poderão ser concedidas Menções Honrosas, Publicação de Resumos e Entrevistas a Canais de Comunicação.

Capítulo VII – DA EXPOSIÇÃO

Art. 8º Os trabalhos serão apresentados nos seguintes formatos:

1. Pôster;
2. Audiovisual acompanhado de resumo;
3. Produto acompanhado do resumo.

Art. 9º A exposição dos trabalhos será itinerante entre os Centros da Universidade nas datas e locais determinadas no Edital da Mostra, sendo de inteira responsabilidade dos expositores sua montagem e retirada nos locais de exposição, salvo outra indicação dada no Edital.

Parágrafo único. CRONOGRAMA DA EXPOSIÇÃO:

- I - Os trabalhos serão expostos em períodos pré-determinados ocupando as manhãs, tardes e noites ao longo de uma semana (Como sugestão as datas 3 a 6 de novembro de 2016).
- II - A exposição dos trabalhos estará acompanhada de eventos:

- a. exposição no Hall anexo ao Auditório Dom Gilberto e Palestra com convidado;
- b. exposição no Hall anexo ao Auditório do CCHSA e Palestra com convidado;
- c. exposição no Hall do Prédio Administrativo do CCV e Palestra, no Auditório Monsenhor Salim, com convidado.

Art. 10. A entrega do trabalho ou a inscrição da candidatura significa a aceitação, por parte do candidato, de todas as exigências deste Regulamento e do Edital.

Art. 11. Todos os materiais e cópias apresentados ao Comitê Organizador serão retirados pelos expositores ao final do evento.

Art. 12. O Comitê Organizador indicado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) decidirá sobre as situações não previstas neste Regulamento e no Edital.

II. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de um meio efetivo de divulgação do Trabalho de Conclusão de Curso reforça a necessidade de dedicação e comprometimento, permite o acesso de diferentes estudantes aos temas tratados, o conhecimento de áreas de Pesquisa e a identificação de inovação em tema. A cultura de divulgação em longo prazo tende a criar um ambiente de valorização do trabalho e, assim, estimula os alunos a participarem com qualidade na Mostra. A identificação de trabalhos de qualidade superior pelo orientador deve ser intensificada e subsidiada com a possibilidade de sua participação na exposição.

A participação em um evento com essa característica também permite ao estudante um estímulo na área de Pesquisa acadêmica, pois a convivência com exposições similares a congressos científicos faz uma simulação da continuidade na carreira.

O GT-TCC, ao propor uma regulamentação e organização de uma Mostra de TCC para todos

os Cursos que apresentam esse componente, completa uma etapa de sua missão, acreditando contribuir para a construção de um ambiente novo que valorize os Trabalhos de Conclusão de Curso na PUC-Campinas.

REFERÊNCIAS

BARUFFI, H. Metodologia da pesquisa: orientações metodológicas para elaboração da monografia. **Hbedit: Dourados**, 2004.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Soc**, v. 5, n. 11, p. 121–36, 2011.

CLEMENTE, F. A. S.; SANTOS, L. C. B. Desmistificando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação. **Revista Educação-UnG**, v. 10, n. 2, p. 23–39, 2015.

COLOMBO, C. R.; SANTANA, M. J. A.; HABITACIONAL, P. G. **Trabalhos de Conclusão de Curso: Um Meio de Fomentar um Processo de Ensino de Engenharia Baseado em Pesquisa**. In: XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA. 2006

DE SOUZA, M. T.; DA SILVA, M. D.; DE CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102–106, 2010.

DUMER, M. C. R. et al. **PERCEPÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DA ELABORAÇÃO DE MONOGRAFIA PARA VIDA PROFISSIONAL: Análise quantitativa com egressos de graduação em Ciências Contábeis**. ANAIS IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Anais...**Belo Horizonte - MG: 2014. Disponível em: <http://www.senepet.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x44x.PDF>. Acesso em: 6 jan. 2016

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo (SP): Saraiva, 2006.

FERREIRA, A. L.; SOUZA, D. DE; SANTOS, F. Contribuição do trabalho de conclusão de curso na formação do pesquisador em Educação Física. **MOVIMENTUM-Revista Digital de Educação Física**, v. 3, n. 1, 2008.

SOUBHIA, Z.; GARANHANI, M. L.; DESSUNTI, E. M. O significado de aprender a pesquisar durante a graduação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 2, p. 178–183, 2007.

O ensino da medida de pressão arterial nos cursos da área da saúde

Gabriela Marchiori do Carmo AZZOLIN*

INTRODUÇÃO

A Hipertensão Arterial (HA) é um grave problema de saúde pública que atinge cerca de 600 milhões de pessoas, o que a torna um dos fatores de risco de maior morbimortalidade mundial. É uma doença cardiovascular que quando associada ao diabetes, tabagismo e hipertrofia ventricular esquerda apresenta custo elevado e impacto socioeconômico e de saúde para toda a população, decorrentes de suas complicações, tais como doença cerebrovascular, doença arterial coronariana, insuficiência cardíaca, insuficiência renal e doença vascular de extremidades⁽¹⁾.

Trata-se de uma patologia que não se manifesta por muitas vezes com algum sinal e sintoma físico, motivo pelo qual é nomeada como "assassina silenciosa". Essa característica dificulta a adesão ao tratamento e diminui o comprometimento da população com relação ao controle e conduta terapêutica, já que esses indivíduos não se consideram doentes. Autores brasileiros avaliam que entre indivíduos adultos apenas 50,8% sabiam ser hipertensos, 40,5% recebiam tratamento e somente 10,4% estavam controlados⁽²⁾.

Embora não existam estudos de magnitude nacional, dados regionais apontam uma

prevalência de 33,7% e 23,6% no Estado do Rio Grande do Sul⁽³⁾, de 29,9% na cidade de Salvador⁽⁴⁾, de 41,4% na cidade de Campo Grande⁽⁵⁾, de 36,4% na cidade de Goiânia⁽⁶⁾ e de 22,58% na cidade de Fortaleza⁽⁷⁾. A prevalência nos Estados Unidos da América é de 27,8%, no Canadá de 27,4%, na Itália de 37,7%, na Suécia de 38,4%, na Inglaterra de 41,7%, na Espanha de 46,8%, na Finlândia de 48,7% e na Alemanha de 55,3%⁽⁸⁾.

Cerca de 40% das aposentadorias do Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS) referem-se a doenças decorrentes da hipertensão arterial, como acidentes vasculares encefálicos e doença arterial coronariana⁽⁹⁾.

O Ministério da Saúde do Brasil desenvolveu, em 2001, um Plano de Reorganização da Atenção à HA, propondo um programa de atuação multiprofissional visando sua detecção precoce e o desenvolvimento de estratégias para garantir a adesão da população ao tratamento por meio de ações educativas de âmbito multiprofissional junto à população. Dentre as ações previstas destaca-se a consulta de enfermagem⁽¹⁰⁾.

A medida de pressão arterial (PA) faz parte da consulta de enfermagem e sua

* Enfermeira Doutora. Coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Saúde da Criança e Docente da Faculdade de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Telefone: (19) 9.8147-9592 – E-mail: gabimarchioricarmo@gmail.com

operacionalização tem sido preocupante na prática clínica, o que acarreta prejuízo na qualidade dessas ações⁽¹¹⁾.

Um estudo feito por Veiga et al.⁽¹¹⁾ reforça o quanto a técnica de medida de PA acurada é necessária para diagnosticar a HA, pois, apesar de ser um procedimento fácil, há necessidade de que os profissionais conheçam os critérios de sua aplicação especialmente no que se refere ao ambiente e ao equipamento a ser utilizado.

O procedimento de medida de PA deve-se revestir dos cuidados especiais visando garantir a acurácia dos valores obtidos^(11,12).

Segundo as Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial (HA), a implementação de medidas de prevenção para a HA ainda representa um grande desafio para os profissionais na área da saúde. No Brasil, 75% da assistência à saúde da população é feita pela rede pública, enquanto o sistema complementar assiste a quase 46,5%. A prevenção primária é de fundamental importância, pois é a maneira mais eficaz de evitar as doenças e deve ser meta prioritária dos profissionais de saúde. A detecção, o tratamento e o controle da HA são fundamentais para a redução de eventos cardiovasculares⁽¹³⁾.

A medida de PA tem sido algo preocupante nas pesquisas já realizadas em serviços de saúde, pois a operacionalização da mesma, conforme autores nacionais e internacionais, tem esbarrado em muitas dificuldades dentro da prática clínica, o que acarreta prejuízo no processo de avaliação de qualidade⁽¹¹⁾.

O procedimento de medida de PA deve se revestir de cuidados visando garantir a acurácia dos valores obtidos. Dessa forma, os membros da equipe de saúde, são responsáveis pela realização do procedimento para afastar qualquer margem de erro que possa comprometer o diagnóstico de HA, bem como o tratamento clínico da doença⁽¹²⁾.

A avaliação da PA pode ser executada nos serviços de saúde, em domicílio ou ao longo das atividades realizadas de maneira rotineira pelo indivíduo. Este deve ser capacitado para realização correta do procedimento.

Lamas, Berno, Takeiti⁽¹⁴⁾, em uma pesquisa sobre medida de PA, com 82 profissionais de enfermagem de um hospital universitário, identificaram para cada um destes pelo menos um erro, o que traz grande preocupação, pois essa técnica é de fundamental importância para o diagnóstico correto de HA.

Em relação ao paciente, a equipe de saúde deve verificar possíveis erros que podem ocorrer relacionados com a técnica de medida de PA, como realização prévia de atividade física, alimentar-se, fumar, ingerir bebida alcoólica ou cafeína antes da medida, posicionamento incorreto. Os erros relacionados ao observador podem ser a posição incorreta dos olhos, o arredondamento dos dados observados para dígitos terminados em zero ou cinco, a pressão excessiva do estetoscópio deformando a artéria, inflar excessivamente o manguito, provocando algia, desinflar rapidamente, identificação incorreta dos sons sistólicos e diastólicos e a interação incorreta com o paciente⁽¹⁵⁾.

É importante ressaltar que para que a aferição seja fidedigna é necessário que o equipamento esteja devidamente calibrado e que a relação entre o tamanho do manguito e o braço do paciente esteja adequada, caso contrário, os valores podem ser subestimados ou superestimados. A largura da bolsa inflável deverá corresponder a 40% da circunferência do braço e seu comprimento deverá envolver 80% do braço, mantendo uma relação de 1:2^(15,16).

Aparelhos automáticos ou semiautomáticos podem ser utilizados, porém os mesmos devem ser validados, caso contrário os resultados obtidos não serão satisfatórios. Para Pierin⁽¹⁶⁾, as formas de avaliação mais utilizadas recaem nas normas da *British Hypertension Society* e da *Association for the Advancement of Medical Instrumentation*⁽¹⁷⁾. Entretanto, o protocolo da Sociedade Europeia de Hipertensão vem ganhando cada vez maior aceitação⁽¹⁷⁾.

A manutenção do braço ao nível do coração é importante, pois o braço desalinhado pode alterar os valores obtidos, prejudicando o diagnóstico e o tratamento da HA⁽²⁰⁾.

Para a obtenção de valores precisos de PA o paciente deverá descansar em ambiente calmo, com temperatura agradável por pelo menos cinco minutos; evitar a alimentação, fumo ou ingestão de bebida alcoólica no mínimo 30 minutos antes da medida, estar sentado com o tronco recostado e relaxado no encosto da cadeira com as pernas descruzadas, o braço selecionado deverá estar no nível do coração, livre de roupas, com a palma da mão voltada para cima e o cotovelo ligeiramente fletido. O observador deve promover um relaxamento do paciente, afastando tensão e ansiedade e não conversar durante a medida; posicionar os olhos no nível do topo da coluna de mercúrio ou diretamente sobre o mostrador do manômetro aneróide; colocar o estetoscópio com firmeza sem pressionar em excesso, inflando de 20-30 mmHg acima da pressão sistólica estimada previamente pelo método palpatório e desinflar em velocidade de 2-4 mmHg/segundo; identificar a pressão sistólica no primeiro som auscultado e a diastólica no desaparecimento dos sons; anotar os valores lidos no manômetro terminados em zero, dois, quatro, seis e oito. O equipamento deverá estar sempre calibrado com bolsa e manguito adequados ao braço do paciente, posicionamento correto do estetoscópio com as olivas voltadas para frente do observador e comprimento dos tubos em torno de 40 centímetros, atentar para o ressecamento da borracha, o que resulta em furos e vazamentos na pera e na válvula, procedendo ao reparo⁽¹⁾.

Em 1991, foi elaborado por profissionais médicos o I Consenso, ou seja, um guia prático que direcionava os profissionais de saúde no diagnóstico e tratamento da HA. Sua autoria foi assumida pelas Sociedades Brasileiras de Hipertensão, Cardiologia e Nefrologia. Com o surgimento de novas evidências científicas, os pesquisadores sentiram necessidade de realizar atualizações no referencial abordado, sendo publicados Consensos até a terceira edição. Em 2002, ocorreu a primeira publicação das Diretrizes de Hipertensão, seguindo até os dias atuais, com a VI Diretrizes de Hipertensão Arterial⁽²⁰⁾. Ela tem como objetivo direcionar os profissionais da área da saúde com relação ao conceito, epidemiologia, prevenção primária e abordagem clínica da HA.

O documento define alguns estágios da patologia, sendo eles: estágio 1 (leve - 140x90mmHg a 159x99mmHg); estágio 2 (moderada - 160x100mmHg a 179x109mmHg) e estágio 3 (grave - acima de 180x110mmHg).

A classificação da PA, de acordo com a medida no consultório para indivíduos maiores de 18 anos de idade, preconizada, em 2010, pelas VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial, acrescenta os seguintes níveis: ótima, quando a sistólica é menor do que 120mmHg e a diastólica menor do que 80mmHg; normal, quando a sistólica é menor do que 130mmHg e a diastólica menor do que 85mmHg; limítrofe, quando a sistólica é de 130mmHg a 139mmHg e a diastólica de 85mmHg a 89mmHg⁽²⁰⁾.

O documento das VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial⁽²⁰⁾ aponta ainda alguns fatores de risco para a HA, sendo eles: idade, gênero, etnia, excesso de peso corporal, ingestão de sal e álcool e sedentarismo, aliados ou não a predisposição genética e fatores socioeconômicos.

Existe divergência entre as recomendações das VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial e a medida de PA realizada na prática de saúde. Essa polêmica avulta-se à medida que se torna evidente a dicotomia entre o que se espera do profissional da área da saúde na visão dos teóricos e o que se verifica ser a ação cotidiana nas instituições de saúde. Ao se inserirem no âmbito de uma organização, os profissionais da área da saúde encontram um trabalho que os leva a uma conduta organizada segundo rotinas preestabelecidas. Deles é cobrado apenas que cumpram a técnica, sem a preocupação com o conhecimento teórico que a embasa.

No que tange ao ensino dessa técnica, percebe-se que ainda há a necessidade de avaliação da apropriação desse conhecimento pelos docentes da área da saúde que abordam esse conteúdo em suas disciplinas, assim como dos acadêmicos.

O ensino é e sempre será a função principal das instituições de educação superior. Ensinar consiste em organizar, selecionar, sistematizar, disseminar, criticar o conhecimento humano

acumulado baseado nas necessidades sociais e culturais de determinada época e local. Como esse processo é de mão dupla, pois não existe ensino sem aprendizagem, estabeleceu-se o processo denominado ensino-aprendizagem compartilhado entre professores e alunos, que é coletivo e interativo, não se admitindo mais o professor como emissor de um discurso para uma plateia passiva⁽²¹⁾.

Aprender e ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência de qualquer pessoa. Essas atividades enfrentam não apenas o desafio da sobrevivência, mas também o do desenvolvimento, que se alcança pela aprendizagem feita no seio de comunidades que se renovam constantemente. Daí a importância fundamental de levar o docente universitário a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor, partindo do princípio de que aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir e ensinamos quando partilhamos com o outro a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando⁽²²⁾.

Em geral, os professores universitários utilizam grande parte do tempo de suas atividades em sala de aula e, ao menos teoricamente, estão sempre se interrogando sobre como estas poderiam ser mais bem aproveitadas pelos seus alunos. Ao mesmo tempo em que se perguntam, surge em suas lembranças um conjunto de técnicas que poderiam usar, ou de que ouviram falar algum dia, mas que não consideram tão importantes para a docência quanto o domínio do conteúdo, prevalecendo assim o ensino deste⁽²³⁾.

Freire⁽²⁴⁾ ressalta que:

"Ensinar exige rigorosidade metódica (...) a importância do papel do educador, o método da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensiná-los conteúdos, mas também ensinar a pensar certo".

Anastasiou⁽²⁵⁾ institui como elementos da profissão docente a formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, ou seja, o currículo explícito e o implícito e que a docência universitária tem a característica intrínseca de realizar a mediação entre sujeitos distintos,

professores e alunos no embate e na conquista do conhecimento.

Nessa perspectiva, de acordo com esse autor, a docência universitária desenvolve-se centrada em dois pontos principais, o professor e o aluno, de acordo com um determinado tipo de ensino, voltado para um objetivo específico e com diferenças básicas entre si. Na realidade, não deve haver uma separação entre aquele que ensina e aquele que aprende, pois se deve pensar a educação reunindo o processo ensino-aprendizagem, equilibrando a importância de ambos. De nada adianta um professor que apenas se preocupe com o ato de ensinar, transmitindo seus conhecimentos e experiências, sem se preocupar com o discente. É preciso, pois, valorizar os conhecimentos e experiências do aluno⁽²⁵⁾.

A esse respeito, Anastasiou⁽²⁵⁾ aponta que os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem são aqueles referentes a uma concepção e prática tradicional do ensino que comporta inclusive uma separação entre ensino e pesquisa, sendo esta última supervalorizada; fatores referentes aos resultados da escolaridade prévia e ao universo cultural dos alunos; e ainda aqueles referentes às condições da profissionalização e às condições de trabalho dos docentes no ensino superior⁽²⁵⁾.

Outro aspecto a se destacar é a formação do professor, no que se refere aos conhecimentos técnico-científicos de seu campo de trabalho docente e do campo da educação, da pedagogia e da didática, que requerem investimentos acadêmicos e atualização constante⁽²⁵⁾.

Também é desejável que o professor universitário disponha de recursos didático-pedagógicos atualizados para desenvolver os processos interdisciplinares, sendo desejável que saiba relacionar a teoria com a prática e, além do saber em si, tenha competência para realizar um bom trabalho em sala de aula e provocar no aluno atitudes positivas de convívio social e de adequação profissional⁽²⁶⁾.

O professor, por mais titulado que possa ser, jamais poderá dispensar a atualização derivada da bibliografia de sua área de conhecimento, nem o

enriquecimento da educação continuada, por meio de cursos, congressos, simpósios, universo virtual e outros meios de atualização. Também é preciso considerar a pesquisa, na formação de professores, como princípio cognitivo de investigação da realidade escolar juntamente com os alunos e também como princípio formativo, uma vez que possibilita a atitude investigativa da prática docente⁽²⁷⁾.

Conforme Anastasiou⁽²⁵⁾, embora seja rara, é louvável a reflexão do docente sobre a sua prática, por meio de pesquisas que revelem essa intencionalidade.

A formação dos professores do ensino superior precisa, portanto, ser pensada em novos moldes; requer um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A política educacional brasileira só mais recentemente vem demonstrando preocupações concretas com a construção de um processo de profissionalização inicial e continuada de docentes. Sem o comprometimento e a atuação mais firme no sentido de influenciar diretamente e desenvolver a docência universitária, ou fazer com que as instituições e os docentes se responsabilizem pelas melhorias necessárias, o Estado não contribui de modo significativo para elevar os padrões de ensino na educação superior^(24, 25).

A educação busca trazer as pessoas de um desconhecimento relativo para um estado de conhecimento, por meio de uma capacitação contínua capaz de transformar a realidade. Nessas condições, a educação deve estar presente não para transmitir receitas prontas a um público preparado para consumi-las, mas para ajudar esse público a compreender os conteúdos técnicos e científicos das disciplinas em questão e a utilidade das estratégias pedagógicas empregadas nessa formação⁽²⁷⁾.

Para Peres⁽²⁸⁾, a educação é um processo social que extrapola a educação formal, pois necessita de uma organização para instrumentalizar pessoas capazes de gerar as mudanças desejadas.

Delors et al.⁽²⁹⁾ afirmaram que a educação deverá ser organizada em torno de quatro

aprendizagens, que constituirão para cada indivíduo, ao longo das suas vidas, os quatro pilares do conhecimento:

"Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes".

Nessa perspectiva é necessário definirmos "competência", como a "capacidade de apreciar e resolver determinado assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade e aptidão"⁽³⁰⁾.

A palavra competência designa simultaneamente o direito e a capacidade de conhecer. Para compreender a maneira como as competências se diferenciam, é necessário considerá-las como produtos de processos e não mais como pontos de partida, encarando esses processos como sequências de habilitações. Será competente aquele que é capaz de tornar-se hábil em um domínio de conhecimento⁽³¹⁾.

Ramos⁽³²⁾, relacionando-a à interação social e ao caráter coletivo da sua esfera de ação entende como competência a

"capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades".

Morin e Kern⁽³³⁾ defendem a construção de competências, que transcendem o conceito cartesiano de aquisição de habilidades ou de simples desenvolvimento de conhecimentos técnicos, que repercutem apenas na generalização do trabalho parcelar sem iniciativa, sem responsabilidade e sem interesse.

Referindo-se ao mundo do trabalho, Ramos⁽³²⁾ analisa que a dimensão conceitual da qualificação remete-se à formação e ao diploma, que garantiria o acesso ao mercado de trabalho, e, portanto, também uma qualificação, um *status*, uma remuneração, mas questiona a competência

decorrente da obtenção deste. Segundo ela, o exercício da competência não existe sem que haja profundidade dos conhecimentos que possam ser disponibilizados e mobilizados pelo sujeito para superar determinada situação. Os conhecimentos e saberes não se limitam ao nível de sua aplicabilidade, mas, justamente porque implicam um exercício reflexivo, pressupõe-se que o sujeito mobilize o conjunto de valores, aprendizagens e habilidades em favor das situações⁽³⁴⁾.

Documento do Ministério da Educação⁽¹⁰⁾ define competências como:

“as modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”.

Ainda segundo Ramos⁽³²⁾, competência é entendida como “uma forma de interpretar o mundo”, classificando-a em três dimensões: competências técnicas (que permitem interpretar os processos físicos e organizacionais), competências subjetivas (que permitem interpretar as relações pessoais e interpessoais) e as competências sociais (que permitem interpretar o que ocorre no mercado, no espaço público).

Assim, com base nos pressupostos e conceitos e conforme Pinhel e Kurcgant⁽³⁴⁾ depreende-se que competência é uma categoria complexa de atividades mentais e intelectuais, que congrega a capacidade e a habilidade de mobilizar conhecimentos e recursos para resolver situações também complexas em tempo real, isto é, que ocorrem a cada momento na vida profissional.

Pensando nas competências relacionadas ao trabalho docente, compartilhamos a opinião de Freire⁽²⁴⁾ quando diz:

“ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Para este autor, na sociedade do conhecimento o saber é o capital principal para o desenvolvimento. Importante notar a necessidade de práticas educativas interdisciplinares, permitindo aos professores conversar, interagir sobre suas ações e, a partir daí, buscar novas práticas.

Assim, para que o docente desempenhe adequadamente o seu papel é necessário que se aperfeiçoe. Para Freire⁽²⁴⁾, a qualificação do magistério é fundamental para a sociedade avançar em termos de educação.

O docente deve ajudar o aprendiz a ter acesso à cultura, desenvolver sua capacidade reflexiva, estimulá-lo à criação e ao desenvolvimento da consciência do “ser”. Para tanto ele necessita ser estimulado, por meio do ensino, a desenvolver-se continuamente, demonstrando suas habilidades e suas competências⁽³⁵⁾.

Também a discussão das Diretrizes Curriculares dos profissionais da área da saúde é importante para compreendermos a natureza das propostas e sua base conceitual no ensino superior bem como suas consequências nas instituições universitárias e a discussão sobre a importância das políticas da reforma sanitária brasileira no campo da formação no Sistema Único de Saúde (SUS)^(27,36).

Cecim⁽³⁶⁾ destaca, ainda, a importância da integralidade da atenção à saúde como um eixo norteador na formação dos profissionais da área da saúde, para que tenham uma formação mais articulada com as políticas da área e principalmente do SUS.

É indispensável a diversificação dos cenários da prática, que devem estar presentes ao longo de toda a formação universitária, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de aprender e trabalhar em todos os espaços em que se dá a atenção à saúde⁽³⁶⁾.

A orientação do Ministério da Saúde (MS) no contexto da formação universitária contribui para direcionar a base das construções de novas produções dos conhecimentos e saberes na área da saúde, destacando a importância de um trabalho integrado entre os Ministérios da Saúde e

da Educação para que as políticas sejam convergentes e coerentes e para que as transformações possam atingir o núcleo de formação. Sugere para tanto a integração das Comissões de Integração Ensino-Serviço (CIES) em saúde com gestores municipais e estaduais do SUS, instituições formadoras e representantes do controle social⁽²⁷⁾.

As transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas no contexto global promovem, a cada momento, diferentes necessidades das populações, que por sua vez necessitam de cuidado integral à saúde. Dessa maneira faz-se necessária a formação de profissionais capacitados para atender os usuários de maneira correta e com qualidade assistencial⁽³⁷⁾.

No sentido de construir uma proposta de formação que atenda às transformações contemporâneas na constituição de uma educação mais crítica-reflexiva e que forme sujeitos ativos com uma prática mais qualificada e transformadora, torna-se necessário que esses profissionais sejam capazes de resolver os problemas de saúde, além de construir projetos sociais alternativos e reivindicar espaços sociopolíticos⁽³⁸⁾.

Nesse contexto é importante destacar que cuidar significa assistir o ser humano em suas necessidades básicas e tem caráter universal. Entretanto, na prática, o cuidado se apresenta de forma histórica e contextual, portanto, é variável e dependente das relações que se estabelecem no processo de assistência, tornando-se uma atividade bastante complexa.

Existe, portanto, uma dificuldade de incorporar no processo de trabalho dos profissionais de saúde o manejo clínico da técnica de medida da PA adequada às diretrizes atuais, o que se avulta à medida que se torna evidente a dicotomia entre o que se espera do profissional da área da saúde na visão dos teóricos e o que se verifica ser a ação cotidiana nas instituições de saúde. No que tange ao ensino desta técnica, percebe-se que ainda há a necessidade de avaliação da apropriação desse conhecimento pelos docentes das instituições universitárias da área da saúde que abordam tais conteúdos bem como de seus alunos.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, M.C.P; Rocha S.M.M .Considerações sobre a enfermagem enquanto trabalho. In: O trabalho de enfermagem. São Paulo (SP): Cortez; 2000.
2. ANASTASIOU, L.G. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: Anastasiou, L.G; ALVES L.P (org). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
3. BRASIL. Ministério da Educação (BR). Resolução CNE/CES nº 1133, de 2001: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial União de 3 de outubro de 2001, Seção 1E, p. 131.
4. CASATE, J.C; CORREA A.K. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. *Rev Esc Enferm USP*. V.40, n.3, p.321- 328, 2010.
5. CASTINEIRA M.C, et. al. Sabemos tomar correctamente la presión arterial? Hipertensión y Riesgo Vascular. V. 26, n. 1, 2009.
6. CECIM, B.R. O quadrilátero da formação para a área da Saúde: Ensino, gestão, atenção e controle Social. *Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14,n.1, p.41-65, 2004.
7. COSTA, J.S.D; BARCELLOS F.C, Sclowitz ML, Sclowitz LKT, Castanheira M, Olinto MTA et al. Prevalência de hipertensão arterial em adultos e fatores associados: um estudo de base populacional urbana em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Arq Bras Cardiol* 2007; 88 (1): 59-65.
8. DELORS, J (Org.). Educação, um tesouro a descobrir. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
9. FEIJÃO, A.M.M., Gadelha F.V., Antônio Alberto Bezerra A.A., Oliveira A.M., Silva M.S.S., Lima J.W.O. Prevalência de Excesso de Peso e Hipertensão Arterial, em população urbana de baixa renda. *Arq. Bras. Cardiol*. 2005;84(1):29-36.
10. FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2001
11. FERREIRA, L.F. Ambiente de aprendizagem construtivista. Disponível em: <http://

- www.penta.ufrgs.br/luis/ativ/construct.html>. Acesso em: 9 de março de 2011.
12. FEUERWERKER, L.C.M. Reflexões sobre as experiências de mudança na formação dos profissionais de saúde. *Olho Mágico*, v.10, p.21-26, 2010.
 13. FIRMO, J.O.A.; BARRETO S.M.; COSTA M.F.L. *The Bambui Health and Aging Study (BHAS): Factors associated With the Treatment of Hipertension in older adults in the community*. Cad. Saúde Pública. 2003; 19; 88 (1):59-65.
 14. FREIRE, P. Educação e Atualidade Brasileira. São Paulo: Cortez; 2001.
 15. JARDIM, P.C.B.V.; GONDIM M.R.P.; MONEGO E.T.; MOREIRA H.G.; VITORINO P.V.O.; SOUZA W.K.S.B.; SCALA L.C.N. Hipertensão Arterial e Alguns Fatores de Risco em uma Capital Brasileira. *Arq. Bras. Cardiol.* 2007;88(4):452-7.
 16. LAMAS, J.L.T.; BERNO C.B.F.; TAKEITI, G.M. Erros cometidos por profissionais de enfermagem na medida rotineira da pressão arterial. *Rev. Paul Enferm.* v.22, n.2, p.141-148, 2003.
 17. LESSA I., MAGALHÃES L.; ARAÚJO, M.J., ALMEIDA Filho N., AQUINO E., OLIVEIRA M.M.C. Hipertensão Arterial na População Adulta de Salvador (BA) - Brasil. *Arq. Bras. Cardiol.* 2006;87 (6):747-56.
 18. MORIN E., KERN A.B. Terra-Pátria. Instituto Piaget: Lisboa, 1999.
 19. PERES A.M. Sistema de informações sobre pesquisa em enfermagem: Proposta para um departamento de ensino de Universidade Pública (dissertação). Florianópolis: Centro Socioeconômico da UFSC; 2002.
 20. PIERIN A.M.G.; FERREIRA A., LARANJEIRA C.; TAVEIRA L.F.; MARRONI S.N. Validação dos Aparelhos Automáticos e Semiautomáticos da Medida da Pressão Arterial. *Hipertensão*. 2004; 7(2):65-70.
 21. PIERIN, A.M.G., MION Jr. A Influência da Posição do Braço na Medida da Pressão Arterial. *Hipertensão*. 2004; 7(1):28-30.
 22. PIERIN A.M.G., MION Jr. A Influência da Posição do Braço na Medida da Pressão Arterial. *Hipertensão*. 2004;7(1):28-30.
 23. PIERIN A.M.G. A Relação entre o Tamanho do Manguito e o Braço na Medida Indireta da Pressão Arterial. *Hipertensão*. 2005; 8(3):107-9.
 24. PINHEL I., KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem, *Revista Escola de Enfermagem USP*, v. 41 n. 4, dez. 2007.
 25. PINHEL I. O desenvolvimento de competências para docência segundo docentes de um curso de graduação em enfermagem (Tese de doutorado) São Paulo: USP, 2006.
 26. RAMOS M.N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.
 27. RIOS, T.A. Dimensões da Competência. In: *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001,p.93-109.
 28. RIOS, T.A. Dimensões da Competência. In: *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001,p.93-109.
 29. SILVA, G.B. Enfermagem profissional: análise crítica. São Paulo: Cortez, 1986.
 30. Sociedade Brasileira de Cardiologia. IV **Diretrizes Brasileiras de Monitorização Ambulatorial da Pressão Arterial (MAPA) / II Diretrizes Brasileiras de Monitorização Residencial da Pressão Arterial (MRPA)**. *Arq. Bras. Cardiol.* v.85, s. 2, p. 1-18, 2005.
 31. Sociedade Brasileira de Cardiologia / Sociedade Brasileira de Hipertensão / Sociedade Brasileira de Nefrologia. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial. *Arq. Bras. Cardiol.* v.95,s.1, p.1-51, 2010.
 32. SOUZA A.R.A., COSTA A., NAKAMURA de, MOCHETI L.N., STEVANATO Filho P.R., OVANDRO L.A. Um Estudo Sobre Hipertensão Arterial Sistêmica na Cidade de Campo Grande – MS. *Arq. Bras. Cardiol.* 2007;88(4):452-7.
 33. SOUZA A.S.. Educação para todos: atendendo às diferenças – reestruturando a identificação da eficiência mental no Município de Queimados. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
 34. STERGIOUA, G.S., KARPETTASA N., ATKINSB N., O'BRIENC E. *European society of hipertension international protocol for the validation of blood pressure monitors: a critical review of its application and rationale for revision*.

35. VASCONCELLOS, C.S. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001.
36. VEIGA V.E. *et.al.* Avaliação de Técnicas da Medida da Pressão Arterial pelos Profissionais de Saúde. Arq. Bras. Cardiol. v.80, p.83-88, 2003.
37. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial. São Paulo: Sociedade Brasileira de Cardiologia/Sociedade Brasileira de Hipertensão/Sociedade Brasileira de Nefrologia. Ver. Bras. Hipertens.2010;13(1):29.
38. WOLF – Maier K., Cooper R.S., Banegas J.R. et al. *Hypertension Prevalence and blood pressure Levels in 6 European countries, Canadá and T H E United States.* J A M A 2003; 289 (18):2387 [citado 2008 mar.11]. Disponível em: <<http://jama.ama-assn.org/cgi/reprint/289/18/2363>>.

Processo de Trabalho Gerencial da Enfermagem: clareando as diferenças de concepções sobre Processo de Enfermagem, Sistema de Assistência de Enfermagem, Sistematização da Assistência em Enfermagem e Metodologia de Assistência

Gabriela Marchiori do Carmo AZZOLIN*

INTRODUÇÃO

O presente artigo, realizado a partir de revisão da literatura utilizada para sua fundamentação teórica, tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de trabalho gerencial da Enfermagem, com ênfase na perspectiva do gerenciamento do cuidado com o processo de enfermagem com instrumentos do gerenciamento. Nesse sentido, trata-se de um artigo produzido com o intuito de clarear as diferentes concepções sobre o processo de enfermagem, metodologia da assistência, sistema de assistência de enfermagem e a sistematização da assistência de enfermagem e de identificar suas particularidades e características, visando indicar perspectivas e contribuições para o desenvolvimento curricular e para a prática pedagógica das Faculdades de Enfermagem, como também, esclarecer as futuras gerações de enfermeiros.

Florence Nightingale, considerada a fundadora da moderna educação de

enfermagem, estabeleceu, em 1860, um sistema de ensino de enfermagem então inovador e que se difundiu gradativamente até meados do século XX, embora o modelo médico ainda fosse predominante em muitos países. Segundo Oguisso⁽¹⁾,

“A filosofia de vida de Florence permeava todo o currículo de sua escola. Ela acreditava que a saúde deveria estar presente tanto na alma como no corpo. Seu currículo não tinha um conjunto de metas a serem atingidas, mas procurava estimular o desenvolvimento individual das alunas. Ela acreditava que cada pessoa tinha talentos e habilidades que precisavam ser desabrochados. O treinamento era uma forma de fazer que a aluna usasse seus recursos intelectuais inatos. Florence enfatizava que fazer enfermagem era ajudar a pessoa a viver; para ela a escola deveria ensinar à enfermeira sua função de ajudar o paciente a viver. Portanto, enfermagem era uma arte que requeria

* Enfermeira Doutora. Coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Saúde da Criança e Docente da Faculdade de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas.
Telefone: (19) 9.8147-9592 – E-mail: gabimarchioricarmo@gmail.com

treinamento organizado, prático e científico; a enfermeira deveria ser uma pessoa capacitada a servir à medicina, à cirurgia e à higiene e não a servir aos profissionais dessas áreas. Florence entendia que a enfermagem era o corolário necessário desses campos e que, para o bem-estar dos pacientes, a enfermeira deveria saber adaptar suas habilidades ao trabalho da equipe. Para tanto, ela deveria obedecer de forma inteligente, sempre usando o discernimento”.

Com características *nigthingaleanas*, o ensino de enfermagem teve início no Brasil, em 1890, com a criação oficial da primeira escola de enfermagem na cidade do Rio de Janeiro (Hospital Nacional dos Alienados), contando com enfermeiras francesas, instituindo o ensino formal e o processo de profissionalização da enfermagem no Brasil⁽²⁾. Posteriormente, a reforma do sistema de saúde pública da então capital federal adotou o padrão anglo-americano, estabelecendo a formação de enfermeiras de saúde pública voltadas para a visita domiciliar. O corpo docente contava com enfermeiras norte-americanas e sob a direção de uma enfermeira também norte-americana, reproduzia o modelo de ensino norte-americano com o racionalismo característico da rigidez paramilitar, repercutindo na formação das futuras gerações de profissionais⁽³⁾.

A grande reforma do ensino de enfermagem ocorreu em 1949, com a uniformização do ensino da enfermagem e com o estabelecimento de um currículo para a formação do enfermeiro, baseado no modelo de escolas americanas de 1937. Voltado para o mercado de trabalho, tinha a área hospitalar como predominante, com as especialidades médicas sendo acompanhadas de conteúdos de Enfermagem, com fragmentação entre a teoria e a prática. Segundo Saupe⁽⁴⁾, esse modelo, seguindo as orientações do “*curriculum guide*” americano, preconizava o modelo da racionalidade *taylorista* e, conseqüentemente, a divisão do processo de trabalho. Para Lima⁽⁵⁾, “o que se percebe, portanto, é que essa alteração do currículo não atendia às expectativas educacionais de Enfermagem, ao se

levar em consideração expectativas da sociedade quanto ao trabalho do enfermeiro”.

Nas últimas décadas, após inúmeras inovações e transformações no ensino da enfermagem, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1968 e a reforma universitária, vemos que seus profissionais têm ampliado a construção de conhecimentos técnicos e científicos. No entanto, persistem executando suas atividades com base em normas e rotinas, reproduzidas em grande parte sem reflexões teóricas significativas sobre sua atuação, mesmo após as inúmeras e profundas modificações da sociedade e da clientela, das organizações, dos avanços dos aparatos tecnológicos e mesmo dos próprios profissionais de enfermagem. Essa situação revela uma prática “mecanizada” da enfermagem, fundamentada no racionalismo e cumpridora de ordens médicas e das organizações, repercutindo em uma assistência de enfermagem massificada e descontínua para a população usuária do sistema de saúde, pois a característica essencial do racionalismo é a maneira classificatória de procurar com que tudo seja compreendido em uma categoria explicativa e totalizante, sendo assim, negada a exaltação do sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser⁽⁶⁾.

Como forma de superar essa situação, preconiza-se a utilização de um método de trabalho que incentive a individualização e a continuidade da assistência de enfermagem, aliado ao desenvolvimento de estudos críticos do atendimento prestado à sociedade. A necessidade de continuidade e constância das atividades de cuidado de enfermagem requer um coletivo de agentes que executem essas atividades em diferentes turnos de trabalho, demandando planejamento, coordenação e supervisão do trabalho.

Para tanto, é necessário que seja estabelecido um planejamento das ações de assistência de enfermagem, razão pela qual é importante que os enfermeiros tenham conhecimento dos diversos conceitos e nomenclaturas relativas a essa ação, dentre os quais destacam-se o processo de enfermagem, metodologia da assistência, o sistema de

assistência de enfermagem e a sistematização da assistência de enfermagem, objetivo do presente artigo.

Processo de enfermagem

Em 1950, Lydia Hall apresentou uma palestra em New Jersey, referindo-se à enfermagem como um processo. Abordando a questão da qualidade do cuidado, ela disse que “a enfermagem é um processo e que a enfermeira atua com o paciente, para o paciente”⁽⁷⁾.

A partir da década de 60, observa-se uma ênfase nos aspectos interpessoais, intelectuais e científicos da enfermagem. Segundo Kenney (1995)⁽⁸⁾, Ida Orlando estudou os aspectos interpessoais da relação enfermeiro/cliente e, utilizando a expressão processo de enfermagem, definiu a situação considerando três aspectos básicos: o comportamento do paciente; a reação do enfermeiro; e as ações da enfermagem que são destinadas ao benefício do paciente. Para Orlando, a interação desses três elementos seria o processo de enfermagem. Yura & Walsh (1973)⁽⁹⁾. Posteriormente, Know aplicou a abordagem científica para a enfermagem e Kelly descreveu coleta de dados de enfermagem como avaliação de sinais e sintomas físicos do cliente, da história médica, social e cultural e de fatores físicos e psicológicos no ambiente. Jonhson, em 1967, reforçou a importância da coleta sistemática rigorosa dos dados⁽⁸⁾.

Em 1967, foi autorizado o primeiro livro-texto que descrevia o processo de enfermagem em quatro fases: histórico, planejamento, implementação e avaliação. As autoras reforçaram a importância das habilidades técnicas, intelectuais e interpessoais na prática da enfermagem^(8,9).

Desde a década de 1950, encontra-se referência na literatura sobre o termo diagnóstico de enfermagem, utilizado pela primeira vez por Vera Fry Kelly (1985). Como uma fase do processo de enfermagem constituído por cinco fases. Diferentes terminologias são utilizadas para designar a fase de diagnóstico, como: problemas de enfermagem, problemas do paciente, neces-

sidades do paciente e diagnóstico de enfermagem. Mac Farland & Mac Farlene (1989)⁽¹⁰⁾.

O interesse pelo processo de enfermagem cresceu rapidamente pelas escolas de enfermagem e inicialmente foi utilizado como instrumento de ensino. Entretanto, na década de 1960, poucos hospitais, nos Estados Unidos e Reino Unido, haviam implementado essa metodologia de assistência. Foi na década de 1970, quando parte do que conhecemos hoje foi publicado, que o processo de enfermagem começou a ser utilizado nos hospitais nesses países, ainda com dificuldades (De la Cuesta, 1983)⁽¹¹⁾.

O processo de enfermagem passou a ser empregado como marco teórico para a prática de enfermagem, e a American Nurses Association (ANA) usou o processo de enfermagem como um guia no desenvolvimento de padrões para de enfermagem, nos Estados Unidos⁽¹²⁾.

Nos Estados Unidos, na década de 1970, o processo de enfermagem não era só uma ideia, mas uma forma de instituição⁽¹¹⁾. No Brasil, também nessa década, essa metodologia invadiu as escolas de enfermagem, tendo por base a obra de Wanda de Aguiar Horta, intitulada “Contribuição para uma teoria de enfermagem”.

Os princípios, conceitos e etapas que fundamentam o processo de enfermagem têm sido formulados por diferentes autores nacionais e internacionais. Na literatura encontramos vários conceitos e formulações, no que se refere à sua definição, terminologia e etapas.

Horta⁽¹³⁾ introduziu uma nova visão da enfermagem ao definir processo de enfermagem como uma “dinâmica das ações sistematizadas e inter-relacionadas, visando a assistência ao ser humano, caracterizando-se pelo inter-relacionamento e dinamismo de suas fases ou passos”, tendo ainda a autora explicitado suas fases ou etapas. Esse conceito foi amplamente debatido desde então, envolvendo sua aplicação como um guia sistematizado ou um método para o desenvolvimento de um estilo de pensamento que direciona julgamentos clínicos apropriados⁽⁸⁾.

O histórico de enfermagem, levantamento de dados sobre a pessoa a ser atendida ou

assistida, é realizado por meio de uma entrevista e de um exame físico, visando a identificação dos problemas relatados pelo paciente, que será o elemento gerador do diagnóstico de enfermagem, fase na qual são relacionadas as necessidades humanas básicas comprometidas, com o grau de dependência do paciente. O plano assistencial corresponde à elaboração, com base nos dados levantados e apontados no diagnóstico, de um planejamento da assistência de enfermagem a ser fornecido ou aplicado ao paciente, que será seguido do plano ou prescrição de enfermagem, no qual serão descritas as ações a serem implementadas com e para o paciente, no sentido de solucionar os problemas identificados nas fases anteriores. As diversas reações do assistido com relação às intervenções realizadas em decorrência da prescrição de enfermagem serão analisadas, interpretadas e devidamente registradas na etapa denominada evolução. Após essa, temos a etapa da avaliação que consiste em verificar se as metas foram alcançadas de todo o processo, envolvendo desde a equipe multiprofissional até os instrumentos para a realização da assistência⁽¹⁴⁾.

Conforme Pesut & Herman (1999)⁽¹⁵⁾ o processo de enfermagem tem três gerações. A primeira geração, de 1950 a 1970, quando foi identificado como problemas e processo. A segunda geração ocorreu de 1970 a 1990, com a inserção do diagnóstico, mas fazendo o enfermeiro raciocinar clinicamente quando do executar; a terceira geração, que iniciou a partir de 1990 até os dias de hoje, realizando todas as etapas do processo de enfermagem e executando uma especificação e teste dos resultados (*outcomes*).

Outros autores destacam que “o processo de enfermagem é um instrumento de trabalho que sugere uma sequência de raciocínio lógico, comum a várias atividades humanas, profissionais ou não. Nesse sentido, constitui-se uma ferramenta que pode ser de uso comum pelos enfermeiros na prática de sua profissão”⁽¹⁶⁾, cuja implementação pressupõe que os enfermeiros envolvidos possuam e utilizem efetivamente a competência profissional possibilitando a sistematização do conhecimento que a atividade cuidadora demanda em determinado momento da sua ação.

É importante destacar que a competência profissional, capacidade que permite mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um ou mais tipos de situações em tempo real, obriga que, para seu exercício, sejam realizadas operações mentais complexas voltadas para a determinação e realização de uma ação relativamente adaptada para a situação vivenciada, não sendo bastante apenas conhecimentos técnicos, normas, rotinas ou instrumentos isoladamente⁽¹⁷⁾.

Os estudos sobre processo de enfermagem no Brasil, nas últimas décadas, têm dado maior ênfase à fase do diagnóstico de enfermagem, tanto com relação à aplicabilidade quanto à implementação, entendendo ser não apenas uma fase isolada do processo, mas aquela que proporciona a integração dos dados coletados com o planejamento da ação e do sistema de assistência a ser aplicado, envolvendo competências mais significativas, representadas pela avaliação crítica, julgamento e tomada de decisões⁽¹⁴⁾.

Essa visão requer do profissional competência técnica e científica que lhe dê subsídios para a realização de uma assistência de enfermagem organizada por intermédio de um instrumento de trabalho denominado de sistematização da assistência de enfermagem (SAE), normatizada pelo Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN/SP), em 1999, e homologada pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) como sendo atividade privativa da profissão. É importante esclarecer que o termo “sistematização” refere-se à implementação e operacionalização do Sistema de Assistência de Enfermagem, conforme adiante explicitado.

Sistema de Assistência de Enfermagem

O Sistema de Assistência de Enfermagem é um processo que instrumentaliza o enfermeiro para uma atuação científica e baseada em evidências, contribuindo também para a solidificação da atuação do enfermeiro, que será um diferencial entre a equipe de enfermagem. Com a implementação do sistema de assistência de enfer-

magem, o enfermeiro poderá realizar com maior eficácia ações de supervisão, de avaliação e de gerenciamento dos cuidados prestados pela equipe, bem como os resultados das ações implementadas⁽¹⁶⁾. Conforme a legislação brasileira⁽¹⁸⁾, o sistema de assistência de enfermagem é um processo privativo do enfermeiro, cabendo apenas a ele realizar a prescrição de enfermagem, evolução de enfermagem e consulta de enfermagem, que integram o processo de enfermagem.

O processo de enfermagem, como já dito anteriormente, é um instrumento de trabalho que sugere uma sequência de raciocínio lógico, comum a várias atividades humanas, profissionais ou não, e nesse sentido, constitui-se uma ferramenta que pode ser de uso comum pelos enfermeiros na prática de sua profissão. O uso desse instrumento poderá favorecer o direcionamento, a organização, o controle e a avaliação das atividades inerentes ao cuidar, possibilitando o raciocínio que os enfermeiros utilizam na prática, isto é, o encaideamento de seus pensamentos e juízos⁽¹⁶⁾.

Como grande parte das estruturas organizacionais dos hospitais ainda está baseada no modelo de assistência fundamentada na administração clássica, burocratizada e hierarquizada, resultando em processos de trabalho fragmentados, as ações dos enfermeiros terminam por ser direcionadas com maior ênfase para áreas de controles de recursos humanos, físicos e materiais. Essa relação profissional, distinguindo o gerenciamento do serviço do gerenciamento do cuidado, tem levado os enfermeiros a assumir um número maior de atividades administrativas em relação ao cuidado do que aquelas voltadas para o cuidado dos pacientes, afastando-os destes⁽²⁰⁾. Nesse sentido, o direcionamento primordial para ações burocráticas e fora do contexto da assistência ou também geradas por ordem de profissionais de outras formações, indica que o processo de enfermagem dependente, também, do contexto institucional, além da competência e da qualificação dos enfermeiros, cria condições que contribuem para o desprestígio e para a desqualificação do cuidado de enfermagem.

Apesar de o sistema de assistência de enfermagem ser regulamentado, muitas insti-

tuições deixam de implantá-lo por vários motivos, alegando a falta de recursos institucionais, técnicos e humanos, bem como a pouca disponibilidade pessoal dos enfermeiros envolvidos na assistência. Assim, para desenvolver uma forma de implantação do processo numa instituição, o primeiro passo é estabelecer credibilidade junto às pessoas e à instituição com relação ao sistema proposto, sendo igualmente importante que os profissionais envolvidos façam avaliação das suas unidades, analisando e apresentando suas complexidades, características, relações interpessoais das equipes, para, dessa forma, construir roteiro direcionado de acordo com cada unidade de internação⁽²¹⁾.

Para exercer suas funções gerenciais com a implementação do sistema de assistência de enfermagem, serão exigidos do enfermeiro conhecimentos científicos, que ampliam a capacidade de serem atingidas as metas propostas, e a aplicação destes como embasamento das condutas estabelecidas, conduzindo ao pensamento e julgamento crítico, não esquecendo que seu julgamento deverá ser com base em referencial teórico já estabelecido⁽²²⁾. Para tanto, o enfermeiro deverá ter sempre em mente que para desenvolver o sistema de assistência de enfermagem com segurança e credibilidade, será necessário o uso de suas competências profissionais e pessoais, além dos conhecimentos científicos, devendo cumprir os passos do sistema, pois todas as suas etapas são inter-relacionadas⁽²³⁾.

Fator importante para a melhoria do processo de enfermagem, o desenvolvimento do sistema de assistência de enfermagem deverá também estabelecer diretrizes de avaliações correspondentes a cada uma das etapas, fases ou ações, possibilitando a retroatuação voltada para os ajustes ou correção de eventuais pontos de discordância ou situações que se revelem inadequadas para a correta prestação da assistência aos pacientes. Embora por muitos as avaliações sejam consideradas como elementos de controle no conceito *taylorista* e direcionada para aumento de produtividade laboral, na administração moderna mais evoluída e participativa, os instrumentos e critérios de avaliação são voltados para a melhoria dos resultados de forma

a atingir e mesmo superar indicadores inicialmente estabelecidos como buscados pelas equipes envolvidas.

Sistematização da Assistência de Enfermagem

A Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE) representa a implementação do sistema de assistência de enfermagem elaborado a partir dos dados e levantamentos realizados pelo enfermeiro, visando proporcionar assistência individualizada e de qualidade aos clientes, com embasamento científico. Por se tratar de um conjunto de elementos dispostos de uma forma determinada e coordenados entre si, possibilitando que funcionem como uma estrutura organizada da assistência de enfermagem, necessita do engajamento não só das equipes, mas também da instituição hospitalar⁽²⁴⁾.

A alta direção da instituição necessita estar altamente comprometida e investir nos processos de melhoria da qualidade da assistência, dando condições adequadas de recursos humanos, financeiros e físicos, para que os enfermeiros possam desenvolver e aplicar seus conhecimentos técnicos e científicos⁽²⁵⁾. A informatização de todo o sistema é viável, facilitando as ações do profissional enfermeiro, reduzindo e ainda otimizando os tempos e os gastos em relação à quantidade de formulários a serem preenchidos⁽²⁶⁾.

A autonomia e a confiança no exercício da enfermagem estão embasadas no conhecimento técnico-científico adquirido, na preocupação com o aprendizado contínuo e na utilização de práticas inovadoras que promovam a satisfação plena das expectativas dos clientes, logo, conhecer e aplicar o processo de enfermagem auxilia na solução de problemas, facilita a tomada de decisões e forma hábitos que contribuirão para a melhoria da assistência⁽⁸⁾.

É fundamental que toda a equipe de enfermagem esteja envolvida na aplicabilidade da SAE havendo, portanto, uma conscientização individual e coletiva de todos os seus integrantes, treinamento específico e, sobretudo a modificação

de conduta com foco na avaliação do cliente, a partir de uma estratégia que fornecerá informações para o bom desenvolvimento das ações de enfermagem, promovendo a satisfação do cliente⁽²⁷⁾.

Como fulcro para a realização da sistematização da assistência de enfermagem é necessária a aceitação, a atração e a acreditação por parte da equipe de enfermagem, para que seja possível, assistir e gerenciar as ações executadas no processo de melhoria contínua da assistência, o que ainda não é vivenciado pelos enfermeiros, na dinâmica das organizações de saúde.

Metodologia da Assistência de Enfermagem

As atividades realizadas, como histórico, diagnóstico, prescrição, evolução e avaliação são denominados como atividades que o enfermeiro realiza no seu processo de trabalho, que se compreende até o momento por metodologia da assistência por representar comportamentos, ações ou habilidades da enfermeira que são realizados segundo um referencial conceitual.

Elas não se reduzem a um modelo ou impresso, ainda que devam ser documentadas, por constituírem o **saber** (histórico e diagnóstico) e o **fazer** (prescrição e avaliação) do **ser** enfermeira. Ou ao menos deveriam ser.

Observa-se, a partir da análise do discurso teórico referente às atividades da prática de enfermagem, a hierarquia de determinantes profissionais que estabelecem nexos de causalidade entre as atividades da prática e a organização do trabalho, visando à exploração das dificuldades e perspectivas na implementação da metodologia da assistência.

Os obstáculos e perspectivas da utilização das atividades de enfermagem vêm a ser uma questão difícil de ser explicada devido aos diversos determinantes históricos da nossa prática. Mas, o momento histórico que nos faz viver uma situação de crise, prepara as condições para a criação de uma ciência extraordinária baseada nas tentativas de superação da crise e na proposição de novos paradigmas⁽²⁸⁾. Apesar dos constantes esforços

para o estabelecimento de uma prática baseada na Atenção Primária em Saúde, o hospital permanece como o local em que a maioria das enfermeiras e das estudantes de graduação trabalha e desenvolve suas habilidades profissionais. Para melhor compreendermos a nossa prática no presente, faz-se necessário analisar o papel dessa instituição na nossa formação e exercício profissional.

O hospital como cenário terapêutico é fato relativamente recente. No passado, ele estava destinado a propiciar não a cura, mas a salvação de quem estava morrendo⁽²⁹⁾. Essa concepção ideológica sobre o hospital, isto é, local em que se vai para morrer, persiste na atualidade em qualquer cenário em que a enfermeira atua. Reforça-se, assim, o caráter caritativo do trabalho da enfermeira que, organizado pelas regras do modo de produção capitalista, traduz-se por uma prática ambígua entre a mítica religiosa e as normas do mercado⁽³⁰⁾.

Para essa concepção ideológica de hospital, a tecnologia dominante, ou seja, os instrumentos, a experiência, os hábitos que caracterizam a força de produção, constitui-se fundamentalmente das técnicas do poder disciplinar, das técnicas gerenciais e *tayloristas*, em detrimento das técnicas terapêuticas, das técnicas de diagnóstico, prescrição e avaliação do resultado de enfermagem - formadas pelos ritos e saberes instrumentalizados a partir de uma relação artesanal enfermeira-cliente.

Nossas práticas estão estruturadas sobre relações de produção que desconsideram os conhecimentos sobre a clientela, dificultando assim nosso atendimento às necessidades socialmente postas, a saber: o diagnóstico e tratamento das respostas do cliente, da família e da comunidade aos problemas de saúde ou processos vitais.

Na nossa avaliação, o oposto ao modelo *taylorista* de produção, é o modo de produção artesanal no qual a enfermeira é o agente de seu diagnóstico e cuidado, sem a intermediação de uma categoria profissional na relação enfermeira-cliente e com uma relação de cooperação entre os membros de uma mesma categoria.

Com base na natureza do trabalho da enfermeira, consideramos que as atividades administrativas e de supervisão da equipe auxiliar constituem o método de trabalho cotidiano da enfermeira (*taylorismo*), alienando-a de sua função primordial que é diagnosticar e tratar as respostas de seus clientes aos problemas de saúde ou processos vitais.

Portanto, torna-se importante e necessário construir uma síntese sobre a metodologia da assistência de enfermagem, com base no discurso dos profissionais e na literatura pertinente. É propósito apontar os impasses e as perspectivas dessa metodologia enquanto instrumento da produção profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar os impasses e as perspectivas na utilização das diversas nomenclaturas utilizadas dentro da enfermagem para a execução do planejamento da assistência de enfermagem implica analisar desde o contexto histórico em que vivemos dentro da enfermagem até o próprio gerenciamento do cuidado. Estamos, vivendo fenômenos que acontecem mais rapidamente do que conseguimos elaborar.

Esses fenômenos estão mostrando a necessidade de mudanças no sentido do holismo, da Atenção Primária em Saúde, do pensamento crítico, da liberdade e da solidariedade humana. A sociedade está exigindo de nós, enfermeiras, estratégias para superar a compartimentalização da pessoa, para promover a saúde, para combater a miséria intelectual e para propiciar o encontro terapêutico com a nossa clientela.

REFERÊNCIAS

1. BAPTISTA, S.S., Barreira, I.A. Docentes e estudantes no processo de mudança do ensino de enfermagem no Brasil. Texto & Contexto: *Enfermagem, Florianópolis (SC)* 1999 jan/abr; vol. 8; nº 1.
2. BRASIL. Lei nº 7498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da

- Enfermagem e dá outras providências. In: COREN-SP, Documentos básicos de Enfermagem: 36-41.
3. HORTA, W.A. Enfermagem: teoria, conceitos, princípios e processo. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. São Paulo, 8 (1): 7-17, mar 1974.
 4. IYER, P.W. *et al.* Processo e diagnóstico em enfermagem. Porto Alegre (RS): *Artes Médicas*, 1993.
 5. KENNEY, J.J., & ldquo, Executable formal models of distributed transaction systems based on event processing,& rdquo, Ph.D. (dissertation), Stanford Univ., June 1995.
 6. LIMA, M.A.D.S. Ensino de enfermagem: retrospectiva, situação atual e perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 1994, 47: 270 -7.
 7. MAFFESOLI, M. Elogio da razão sensível. (do original *Éloge de la raison sensible*. Paris, France: Éditions Grasset & Faquelle; 1996) [trad. Albert Christophe M.Stuckenbruck] Petrópolis: Editora Vozes; 1998.
 8. MOREIRA A.A. Profissionalização da enfermagem *In: Oguisso T. (org) Trajetória histórica e legal da enfermagem*. São Paulo: Manole; 2005.
 9. MUSSI, F.C, Whitaker, IY., Fernandes, MFP, Gennari, T.D., Brasil, V.V. e Cruz, D.A.L.M. Processo de Enfermagem: um convite à reflexão. *Acta Paulista de Enfermagem*. 1997 jan-abr, v.10 nº1.
 10. OGUISSO T.A.; Influência Francesa na Enfermagem Brasileira. *In: Oguisso T. (org) Trajetória histórica e legal da enfermagem*. Barueri - SP, Manole, 2005, p. 130-58.
 11. PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In: Perrenoud, P. et all. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. [trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad] Porto Alegre (RS): *ArtMed*. Editora, 2002.
 12. Pesut & Herman (1999).
 13. SAUPE, R. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. *In Saupe, R (org). Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção*. Florianópolis (SC): Editora da UFSC; 1998.306p
 14. THOMAZ, V.A; Gidardello, E.B. Sistematização da assistência de enfermagem: problemas identificados pelos enfermeiros. *Revista Nursing; Barueri (SP): 2002, nov. n. 54: 28-34.*
 15. Yura & Walsh (1973) *The nursing process: assessing, planning, implementing,evaluating*. 1973.

Educomunicação no Ensino Superior: possibilidades de aplicação e desdobramentos na leitura crítica, na divulgação científica e na extensão

Fabiano ORMANEZE¹

A PERTINÊNCIA DO CONCEITO E SUA PRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Já há mais de 20 anos, com maior ênfase a partir da criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP), em 1996, a Educomunicação se consolida como campo interdisciplinar no Brasil, inclusive com a possibilidade de cursos de graduação e pós-graduação, além de uma série de pesquisas em programas de mestrado e doutorado. No entanto, a maioria dos estudos na área foca-se na Educação Básica, notadamente com informações acerca da utilização das mídias nos Ensinos Fundamental e Médio. Poucos estudos dispõem-se a compreender de que forma a Educomunicação pode trazer contribuições para o Ensino Superior.

De modo bastante empírico, é possível afirmar que a ausência de uma reflexão mais focada no tema no Ensino Superior ocorre por causa de um discurso que é central quando se pensa num curso universitário: a formação para o mercado de trabalho. De modo geral, alunos – e até grupos de professores – pensam-no como um estágio em que o importante é exclusivamente a formação profissional. Evidentemente, não se

pretende aqui negar essa relação intrínseca e necessária entre profissionalização e ensino, mas o intuito deste texto é demonstrar como – a esse papel da universidade – é possível agregar as reflexões sobre mídia e sua produção, contribuindo tanto para a formação cidadã quanto profissional. Com essa proposta, este texto pretende fazer uma breve abordagem teórica sobre a definição de Educomunicação e, na sequência, apresentar possibilidades de sua aplicação no Ensino Superior, considerando, para isso, três aspectos: a formação crítica e sua relação com o discurso midiático, a divulgação científica e a extensão universitária.

Ainda que não tenha sido estabelecida grande relação entre a Educomunicação e o Ensino Superior, o diálogo entre Educação e Comunicação começou a ser trilhado, teórica e praticamente, no início do século 20. Duas das iniciativas mais antigas são os trabalhos do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) e do médico polonês Janusz Korczak (1878-1942), no período entre guerras. Ambos utilizaram o jornal com crianças como aliado no processo de ensino. Na imprensa, eles também encontraram saídas à carência de recursos pedagógicos, principalmente, no trabalho com comunidades carentes e em regiões devastadas pela guerra. Além disso,

¹ Doutorando em Linguística pela Unicamp. Mestre em Divulgação Científica e Cultural pelo LabJor/Unicamp. Jornalista pela PUC-Campinas. Professor do Centro de Linguagem e Comunicação da PUC-Campinas, com projeto de extensão aprovado para o biênio 2016-2017. E-mail: fabiano.ormaneze@puc-campinas.edu.br

também “colocaram em prática seus métodos de trabalho [...] a partir da insatisfação com o sistema formal de ensino – considerado arcaico e cerceador da liberdade” (SOBREIRO, 2005, p. 3). Esses precursores perceberam que, além da leitura, a produção de jornais pelos estudantes ajudava na expressão de seus hábitos de vida, angústias, alegrias e práticas culturais.

Korczak realizou um trabalho de alfabetização e educação com crianças na periferia de Varsóvia, capital da Polônia. Com ajuda financeira da comunidade judaica, da qual fazia parte, o pediatra mantinha uma instituição para crianças pobres. Em 1920, o jornal polonês *Nasz Przegląd* (*Nossa Revista*, em tradução livre para o português) possuía, de acordo com Gottlieb (2001), tiragem de 25 mil exemplares, e convidou Korczak para preparar um suplemento infantil. O resultado foi o *Maly Przegląd* (*Pequena Revista*), com quatro páginas e com textos integralmente escritos pelas crianças.

Tanto Freinet como Korczak deixaram parte de suas experiências e propostas teórico-pedagógicas registradas. Em 1915, Korczak publicou “Como amar uma criança”, em que afirma que “os cursos de jornalismo pedagógico poderão, talvez, num futuro próximo, ser inseridos no programa de ensino nas escolas para professores” (1997, p. 332, grifo nosso). Freinet, cuja obra “Jornal Escolar” foi publicada postumamente, em 1967, reconhece, nesse processo histórico, a importância do educador belga Ovide Decroly (1871-1932) como um precursor da adoção de textos jornalísticos no processo de educação, já que a imprensa, para ele, seria uma das maneiras de o estudante aprender a partir da contextualização.²

No Brasil, nos anos 1930, o pedagogo Anísio Teixeira (1900-1971), ao defender um ensino que promovesse mais a reflexão e menos memorização, também sugeria a utilização de textos da imprensa. A obra de Paulo Freire (1921-1997) é, da mesma forma, retomada quando se pensa numa proposta educacional. No clássico texto

“Extensão ou comunicação”, de 1976, ele afirma que o homem é um ser naturalmente de relações e não apenas de contatos. O homem não está apenas “no mundo”, mas também “com o mundo”, o que já é uma justificativa para o uso de textos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Até como uma forma de romper com o discurso positivista da hiperespecialização, o termo “Educomunicação” popularizou-se no final dos anos 1990, a partir do trabalho desenvolvido na USP, como citado na abertura deste texto. De acordo com Soares (2011), provavelmente, o primeiro a utilizar o termo tenha sido o argentino Mário Kaplún (1923-1998), em meados dos anos 1970, embora em muitos de seus textos tenha preferido a expressão “comunicação educativa”.

A título de uma definição, podemos dizer que a Educomunicação pode ser compreendida como “um conjunto de ações voltadas a criar e a desenvolver ambiências favorecedoras do diálogo social, mediante um conjunto de ações em vários subcampos: a educação para a comunicação; a mediação tecnológica, a expressão comunicativa, a pedagogia da comunicação e a gestão de processos comunicativos” (SOARES, 2011, p. 12). Contribuindo com essa perspectiva, num outro texto (ORMANEZE, 2014), procuramos reforçar que um trabalho educacional deve ter duas frentes: um preparo “para a mídia” e “pela mídia”, ou seja, compreendemos que deve existir um trabalho de reflexão e de ação para o uso das ferramentas midiáticas.

Na Educação Básica, em geral, as práticas educacionais estão relacionados à leitura de textos midiáticos com o intuito de expandir a discussão dos componentes para a interdisciplinaridade ou a aplicação dos conceitos e à produção de mídias (rádio, internet, jornais impressos, vídeos, etc.). No Ensino Superior, essas práticas podem, como pretendemos demonstrar, ser adotadas com a profundidade e complexidade esperadas para tal nível educacional.

A importância de um projeto de ensino que leve em conta as ferramentas midiáticas se

² Para mais informações acerca das contribuições de Freinet e Korczak, sugerimos, além das obras desses autores, a leitura de Fabbri Jr; Ormaneze (2014).

justifica, em primeiro lugar, pelas características sociais: praticamente 100% da população brasileira tem acesso a textos midiáticos (ainda que seja pelo rádio, o veículo com maior penetração no território nacional, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Nesse sentido, compreender a mídia e seus discursos é também “verificar criticamente que a realidade em que estamos imersos, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada e mediatizada” (BACCEGA, 2011, p. 23).

Com o avanço das tecnologias, o contato dos sujeitos com os textos midiáticos é cada vez mais comum. Isso posto, formar profissionais que compreendam esses processos é também papel da Universidade, pois, independentemente de que área atuar-se-á, a prática profissional passará pelo contato com textos midiáticos e com a realidade mediatizada. A seguir, apresentamos algumas possibilidades a serem exercitadas e complementadas nesse campo, enfatizando-se também uma natural inter-relação existente entre essas vertentes.

MÍDIA, DISCURSO E CRÍTICA

A primeira finalidade da leitura de textos midiáticos – em quaisquer suportes – diz respeito à criticidade capaz de ser formada em relação ao mundo e à própria mídia, dada sua importância social:

A mídia é o coração da sociedade da informação, sob cuja égide vivemos [...]. A mídia modifica a forma como as pessoas se relacionam, como aprendem, compram, namoram, votam, consultam médicos, fazem sexo. [...] A mídia tem, na contemporaneidade, o poder de instituir o que é ou não é real. Tem o poder de selecionar e criar a pauta. A comunicação é o principal ator hoje na criação da realidade (GUARESCHI, 2005, p. 40).

Independentemente da área para a qual o estudante universitário está sendo formado, é

importante que ele compreenda como a mídia constrói discursos – e sentidos – sobre a realidade em que ele vai atuar, pois sua vida profissional estará de todo modo impactada por informações que circulam nos meios de comunicação e pelos filtros pelos quais essa informação passa. Não se trata, portanto, de apenas promover uma leitura de textos midiáticos – relacionados ou não a temas do conteúdo programático –, mas também propor uma reflexão acerca de como eles estão sendo tratados pela mídia e os motivos de tal abordagem. Nesse sentido, atividades em que textos midiáticos de veículos diferentes são comparados podem trazer bons resultados para compreender como a mídia produz discursos sobre o mundo e como eles passam a ser, no imaginário social, o próprio mundo. O trabalho educacional, nesse sentido, só fará sentido se o aluno for levado a ter contato com textos de diferentes veículos e possa ser capaz de diferenciar abordagens, o que passa, necessariamente, por uma discussão sobre ideologia.

Ao se pensar numa Educação Superior que seja capaz não só de profissionalizar mas também de formar para a cidadania – uma tônica contemporânea, reforçada pela inserção de disciplinas comuns a todos os cursos relacionados, por exemplo, à pluralidade cultural, direitos humanos, ética e meio ambiente –, tem-se mais uma razão para que essas discussões partam de textos publicados na mídia. Não porque sejam a “verdade”, mas porque têm influência social e efeito de verdade para a população (CHARADEAU, 2009).

Só para citar um exemplo: parece-nos superficial qualquer discussão sobre racismo sem que seja feita uma abordagem de como a mídia trata as diferenças étnicas. Além disso, queixa frequente entre os professores é o fato de que os estudantes leem cada vez menos e têm menos informações de contexto. A adoção de atividades semanais de leitura de textos midiáticos, principalmente os jornalísticos, e sua posterior discussão, em uma disciplina que seja, como tem sido feito no Curso de Relações Públicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(PUC-Campinas), pode ser decisivo para uma formação mais completa e menos tecnicista³. Acrescente-se a isso o fato de que, nas avaliações oficiais, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), os alunos são cobrados não só pelos conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também pela formação generalista, para a qual o contato e a discussão de textos midiáticos são essenciais, pois permitem um contato com a realidade social e seus desdobramentos, além de serem, eles mesmos, objetos de questões nessas provas.

Nesse sentido, defendemos que os Projetos Pedagógicos dediquem espaço para leituras de textos midiáticos, como possibilidade de compreender melhor o cenário em que o futuro profissional atuará. Essa é, ainda, uma oportunidade de refletir sobre a interdisciplinaridade e sobre a formação de discursos. Um futuro nutricionista, por exemplo, desempenhará melhor seu trabalho se conhecer questões econômicas, políticas e culturais relacionadas à alimentação, se for capaz de identificar como a mídia forma discursos repetidos pelos pacientes e se tiver clareza de que discursos midiáticos precisam ser esclarecidos ou mesmo combatidos. Para qualquer um desses objetivos, a leitura de textos em jornais, revistas, *sites* (opinativos ou não) ou o contato com materiais audiovisuais (rádio e TV) poderá contribuir ao oferecer pistas sobre a (construção da) realidade.

Resta dizer ainda que esse trabalho de leitura de textos midiáticos ficará comprometido se as fontes utilizadas forem sempre as mesmas – o mesmo jornal ou revista, por exemplo – pois o estudante entrará em contato com uma única abordagem da realidade. Também ficará comprometido se a leitura for a de que o discurso midiático é “a verdade” ou, então, se não for feita uma reflexão sobre ideologia, manipulação e filtros de informação⁴. Entram em jogo na análise, portanto, todos os signos, verbais e não verbais,

que compõem a narrativa midiática – palavras utilizadas, imagens selecionadas, relações produzidas, locais e frequência de publicação, estética, ética, linguagem, etc. Só haverá um trabalho educacional eficaz se, quando um texto da mídia for levado para a sala de aula, ele vier acompanhado dessas reflexões.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A formação profissional numa universidade passa, necessariamente, pelo contato com a ciência e o processo de geração de novos conhecimentos. Nessa direção, a Educação poderá contribuir para que seja compreendida uma parte essencial do processo científico: a divulgação, pela qual a sociedade entra em contato com as descobertas que ela mesma financia por meio de impostos revertidos em bolsas, institutos de pesquisa, financiamentos, etc.

Num primeiro momento, é possível dizer que, independentemente de que área o universitário está, ele deverá entrar em contato com a metodologia científica, a relativização das descobertas e as controvérsias do campo. Para isso, a leitura de textos jornalísticos também poderá contribuir, uma vez que o conflito, o interesse público e o ineditismo são fundamentos da prática.

Necessário é também problematizar com os alunos – (possíveis) futuros cientistas – a finalidade da divulgação científica, que ainda encontra barreiras no diálogo entre jornalistas e suas fontes, os pesquisadores. A divulgação científica não deve ser entendida como uma simplificação da ciência para o público em geral, mas sim uma forma de informar, numa linguagem acessível aos leigos, o teor e o processo da ciência. Como explica Silva (2006, p. 56), “diferentes interlocuções implicam diferentes memórias, diferentes posições e, portanto, diferentes textualizações”.

³ Os alunos são cobrados por leituras e discussões semanais realizados em uma disciplina por semestre letivo.

⁴ Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do texto “Padrões de Manipulação na Grande Imprensa”, de Perseu Abramo (2003), ou, então, o capítulo “Para uma leitura crítica da mídia”, de Pedrinho Guareschi e Osvaldo Biz (2005, p. 113-199). Na primeira dessas referências, o autor indica que há cinco padrões de manipulação: ocultação, inversão, fragmentação, indução e global (próprio do rádio e da TV). No texto de Guareschi e Biz, a ideologia dos meios de comunicação é relacionada a modos e estratégias de atuação: legitimação, dissimulação, unificação de discursos, fragmentação da realidade, reificação e banalização.

Nesse sentido, é sugestivo que sejam trabalhadas com os universitários diferentes formas de a ciência ser abordada, nos gêneros textuais típicos da mídia (reportagens, notícias) ou da própria difusão científica (artigos em congressos e revistas), compreendendo que, fazendo parte de contextos e públicos diferentes, tais materialidades têm objetivos e estruturas diferenciadas, sem que necessariamente a divulgação seja forma de simplificar ou de representar de forma superficial o trabalho do cientista.

De modo geral, esse trabalho de leitura pode também contribuir para a formação do futuro profissional que terá, na maioria dos campos de atividade, convivência com leigos, para os quais também será necessário adequar a linguagem e o conteúdo a ser transmitido. Estará, assim, sendo subsidiado para lidar com diferentes narrativas sobre o mesmo fato, uma vez que, como lembra Martin-Barbero (2014), a evolução das mídias trouxe “a acelerada fragmentação das narrativas e uma experiência de fluxo que borra as fronteiras dos gêneros” (p. 113).

Os universitários estão sendo formados (também) para exercer a ciência no futuro e, por isso, poderão se tornar fontes de informação para a imprensa. Promover uma leitura de textos midiáticos e até mesmo uma reflexão sobre a postura dos profissionais da área que aparecem na mídia contribuirá para a formação ética e profissional, além de fazer com que o profissional conheça, aos poucos, as estratégias da mídia que, um dia, poderá procurá-lo em busca de informações e entrevistas.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A RELAÇÃO COM A EDUCOMUNICAÇÃO

Por sua atuação prática e de intervenção na realidade social, visando a autonomia dos sujeitos, a Educomunicação encontra-se relacionada à extensão, uma das finalidades da universidade. Ademais, são comuns projetos dessa natureza que abordem as novas tecnologias, a produção de materiais midiáticos e a leitura dos meios de comunicação, processos simbólicos:

O *lugar* da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutural. [...] O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços. A ‘sociedade da informação’ não é, então, apenas aquela em que a matéria-prima mais cara é o conhecimento, mas também aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político encontra-se intimamente ligado à inovação, que é novo nome da criatividade e da invenção (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 79).

A intervenção social e a inovação, principalmente, em projetos de extensão ligados à área de Ciências Humanas passa pela identificação de discursos que circulam socialmente e pela construção de novos dizeres. A título de ilustração, como trabalhar uma temática do tipo “respeito à diversidade religiosa” sem promover uma reflexão de que discursos circulam trazidos pela mídia? A produção de conteúdo em formato midiático (impresso ou com o uso das novas tecnologias) também tem papel essencial nesse processo, pois pode significar o primeiro passo para a construção de um discurso alternativo. Deixar registros sobre as atividades desenvolvidas durante a extensão universitária, acessíveis ao público-alvo, também contribui para a autonomia e a replicabilidade das atividades. Esses materiais podem ser cartilhas, jornais, boletins, *blogs*, *sites*, páginas em redes sociais digitais e vídeos, numa explícita relação com o propósito de a Educomunicação ser também um espaço formativo para a mídia. Isso sem que se desconsidere que, nos encontros para as atividades de extensão, possam ser usados diversos recursos midiáticos numa forma de aprendizagem contínua e dialógica.

O atual estágio de evolução das mídias e seus recursos possibilita que não só profissionais

dominem as ferramentas de produção e isso pode ser útil nas atividades de extensão. Para tal, o domínio que os professores de extensão tenham de comunicação e seu ferramental será decisivo, podendo ser tema de oficinas com os grupos parceiros⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, passamos de uma sociedade com um rígido formato de educação, simbolizado pela escola, para um espaço de conhecimento e aprendizagem contínua, em que a mídia se constituiu – por razões que envolvem aspectos ideológicos e econômicos – como um desses espaços de formação não escolar. A proposta da Educomunicação, portanto, reconhece a importância dos meios de comunicação como produtores de sentido e passa a considerá-los na formação do estudante, em qualquer nível.

A formação profissional e cidadã não pode prescindir a discussão sobre a mídia e seus impactos nos diferentes campos de conhecimento. Da mesma forma, deve ser considerada sempre o vínculo que as mais diferentes profissões exercem com a mídia, seja como ferramenta de divulgação profissional, científica, ou na formação de conhecimentos sobre o mundo e suas forças. Assim, compreendemos que, seja qual for a área, promover discussões sobre a mídia e seus discursos contribuirá para uma formação multifacetada e crítica diante da dinâmica social. As contribuições aqui apontadas poderão, certamente, passar pelo crivo de diferentes profissionais do Ensino Superior, para seu aperfeiçoamento e diálogo. Além disso, faz-se necessário que docentes universitários possam encontrar momentos de discussão sobre o uso da mídia no cotidiano pedagógico.

⁵ Apenas para citar alguns exemplos, podemos lembrar os Projetos e Programas de Extensão desenvolvidos na PUC-Campinas. Apenas no biênio 2016-17, seis dos 40 projetos em execução mantêm alguma relação com as práticas de Educomunicação, seja por terem como finalidade a produção de materiais midiáticos ou por usá-los ou considerá-los para reflexão e construção de saberes. São eles: “Estigma/Estima: comunicação audiovisual, identidade e participação social dos adolescentes”, cujo coordenador é o autor deste texto, “Educomunicação e comunicação audiovisual para adolescentes e jovens surdos”, de Duílio Fabbri Júnior, “Comunicação e saúde: estratégias de Educomunicação no combate a arboviroses”, de Cecília Helena Toledo-Vieira, “Oficina do olhar: cidadania e saúde, trabalhando com mulheres jovens na escola”, de Mônica Gobitta, “Comunicação integrada: desenvolvimento de sistemas de comunicação para a Rede de Cooperativas de Materiais Recicláveis de Campinas”, de Rita de Cássia Lunardi, e “A cidadania feminina em ocupações urbanas: mulheres em ação politizando a cidade”, de Stela Cristina de Godoi. Mais informações em: <https://www.puc-campinas.edu.br/proext/projetos-de-extensao/>. Acesso em: 14 jul. 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*. Ano 14, n. 3, set/dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/7837/7235>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CHARADEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

FABBRI JR, Duílio; ORMANEZE, Fabiano. Educomunicação como fundamento em projetos de extensão: processos midiáticos com alunos e professores. *Anais da X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã e V Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã*. Bauru: Unesp, 2015. Disponível em: <http://www.unicentro.br/redemc/2015/anais/DT2/DT2-2.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

FREINET, Celéstine. *Jornal escolar*. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/o-jornal-escolar/>. Acesso em: 05 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOTTLIEB, Liana. O educador Janusz Korczak. *Revista IMES de Comunicação*. São Caetano do Sul, n.3, jul./dez., 2001, p. 36-45.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia, Educação e Cidadania*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

ORMANEZE, Fabiano. Educomunicação, comunicação comunitária e jornalismo literário: três teorias e algumas propostas em um projeto de extensão. *Linha Mestra*. Unicamp: ALB, v. 1, n. 25, jul/dez 2014, p. 36-52.

SILVA, Henrique César. O que é divulgação científica. *Ciência & Ensino*, vol. 1, n. 1, dez. 2006. Disponível em: <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/39>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). *Educomunicação – construindo uma*

nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 13-30.

SOBREIRO, Marco Aurélio. *Célestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar*. São Paulo: USP/NCE, 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/145.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

Ciência Básica ou Aplicada? Conteúdo Básico ou Aplicado?

Celene Fernandes BERNARDES¹

INTRODUÇÃO

Na organização das disciplinas de um currículo, tradicionalmente, verifica-se a divisão de conteúdos considerados básicos e aplicados, distribuídos em disciplinas com características e elenco de temas próprios, em que os conteúdos básicos são considerados fundamentais e precursores para a inserção dos conteúdos mais aplicados à atividade profissional que o indivíduo almeja.

Nessa tradicional forma de organização de disciplinas e conteúdo, nos deparamos com a frustração dos alunos iniciantes e com a sensação de insegurança quanto aos objetivos do curso que escolheram. A pergunta clássica é “quando vou estudar determinado conteúdo que, ansiosamente, me fez escolher o curso ou carreira profissional específica”? Muitas vezes, a expectativa de desenvolvimento de temas e conteúdo mais direcionados à área profissional específica, desestimula o aluno a querer aprender os conteúdos básicos, acarretando pouco aproveitamento e ocasionando a elevação do grau de desistência e evasão do curso.

Nesse contexto, visando encontrar variáveis motivacionais de estratégias de aprendizagem, entendo que a evolução da didática na ciência básica possa ser com o desenvolvimento permeado de conteúdos da área profissional específica, abrangidos de forma problematizada, com perguntas e atividades reflexivas, que tragam variáveis motivacionais para fortalecer a aprendizagem do conteúdo básico.

DESENVOLVIMENTO

Ciência básica ou aplicada? Conteúdo básico ou aplicado? O conteúdo básico poderia ser desenvolvido de forma aplicada, possibilitando um maior interesse e um desafio motivacional para as aulas das disciplinas básicas?

Considero que a aprendizagem do conteúdo básico possa ser motivada com a inserção sutil da aplicabilidade do tema, que será mais apropriadamente desenvolvido em disciplinas posteriores, na denominada área específica do curso. Sem minimizar a importância dos conceitos básicos, a inserção da aplicabilidade estimula o

¹ Pós-doutorado em Bioquímica – UNICAMP, Doutorado em Bioquímica/Biologia Molecular – UNIFESP/SP, Mestrado em Bioquímica – UNICAMP, Graduação em Terapia Ocupacional – PUC-Campinas, Professora de Bioquímica – CEATEC e CCV – PUC-Campinas, Professora de Bioquímica – Faculdade de Biomedicina – METROCAMP/DeVRY.
Endereço: Rua Aurílio de Souza, nº 42 - CEP 13092-634 - Parque da Hípica, Campinas, SP.
Fones 19-3251-6281 e 19-9.8175-3455.
E-mails: celene.bioquimica@puc-campinas.edu.br e celenefb@gmail.com

aluno a esperar o momento oportuno para aprofundar os conceitos em temas específicos profissionais a serem desenvolvidos nas matérias aplicadas.

Trabalhar o conteúdo programático básico de uma forma reflexiva, permitindo ao aluno vislumbrar a aplicação profissional dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas básicas, passa a ser uma estratégia para motivar a aprendizagem e melhorar o interesse e o desempenho do aluno. Nesse contexto, Nisbett e Schucksmith (1986) e Dansereau (1985) definem as estratégias de aprendizagem como "sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidas com os objetivos de facilitar e tornar mais eficientes a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação" (apud Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013).

Uma simples pergunta, como "este fruto está verde ou maduro?" possibilita desenvolver o estudo do tema de carboidratos, inclusive destacando as estruturas químicas específicas que, para alunos que não escolheram a área de Química, pode ser bastante complexo e "apavorante".

Uma vinculação da "acidez dos refrigerantes com o processo de descalcificação do esmalte dentário" ou "da acidez da água do aquário com a morte dos peixinhos", permite desenvolver o tema de pH, caráter ácido-básico das soluções, sistemas tamponantes de pH e relação dos processos químicos com os sistemas biológicos.

Uma demonstração que o leite coalha quando colocamos vinagre ou limão, permite desenvolver o conteúdo de desnaturação de proteínas, inclusive salientando as diferentes estruturas e ligações químicas dessas moléculas. No mesmo tema, a citação do processo industrial para obtenção da coalhada e do iogurte desperta mais ainda o interesse e corrobora a necessidade de entender a química básica de aminoácidos, proteínas e ligações químicas.

Um filme mostrando a poluição dos rios permite desenvolver o tema de estruturas e propriedades químicas de lipídeos e sabões,

destacando não apenas o conteúdo bioquímico inerente ao tema como também o impacto de sabões insolúveis e gorduras no Meio Ambiente, além da implicação da necessidade de desenvolvimento de detergentes mais eficientes, biodegradáveis e que minimizem o gasto de água e energia elétrica.

Um artigo científico também pode ser uma estratégia importante para estimular o aluno e inclusive, inseri-lo na pesquisa científica. Por exemplo, o uso de um texto científico indicando que a maconha e o álcool interferem na atividade da enzima amilase, aumenta o interesse no estudo das características químicas básicas de enzimas, do efeito dos inibidores na ação enzimática e do reflexo desses mecanismos na função metabólica e, conseqüentemente, na manutenção da viabilidade da célula.

Propostas de estímulos da aprendizagem de um tema básico de Bioquímica com a estratégia motivacional de inserção dos conteúdos aplicados, a serem desenvolvidos com maior profundidade nas disciplinas específicas:

FRUTO VERDE OU MADURO? ESTUDO DE CARBOIDRATOS

Os frutos considerados verdes apresentam maior concentração de amido e os maduros, de glicose. O amido (Fig. 1) e a glicose (Fig. 2) são moléculas classificadas como carboidratos, que apresentam estruturas químicas diferentes (NELSON; COX, 2011). Conforme ocorre o amadurecimento do fruto, o amido, um carboidrato complexo, classificado como polissacarídeo, é convertido em glicose, um carboidrato simples, da classe dos monossacarídeos (LIMA et al., 2001; ROCHA et al., 2001; BERNARDES-SILVA; LAJOLO; CORDENUNSI, 2003).

O conteúdo do tema de carboidratos, desenvolvido nas aulas de Bioquímica básica, envolve, num primeiro momento, o estudo das moléculas, das ligações e das propriedades químicas desses compostos. Numa segunda etapa, discutem-se as modificações que ocorrem com os carboidratos nas células, no conteúdo específico de metabolismo.

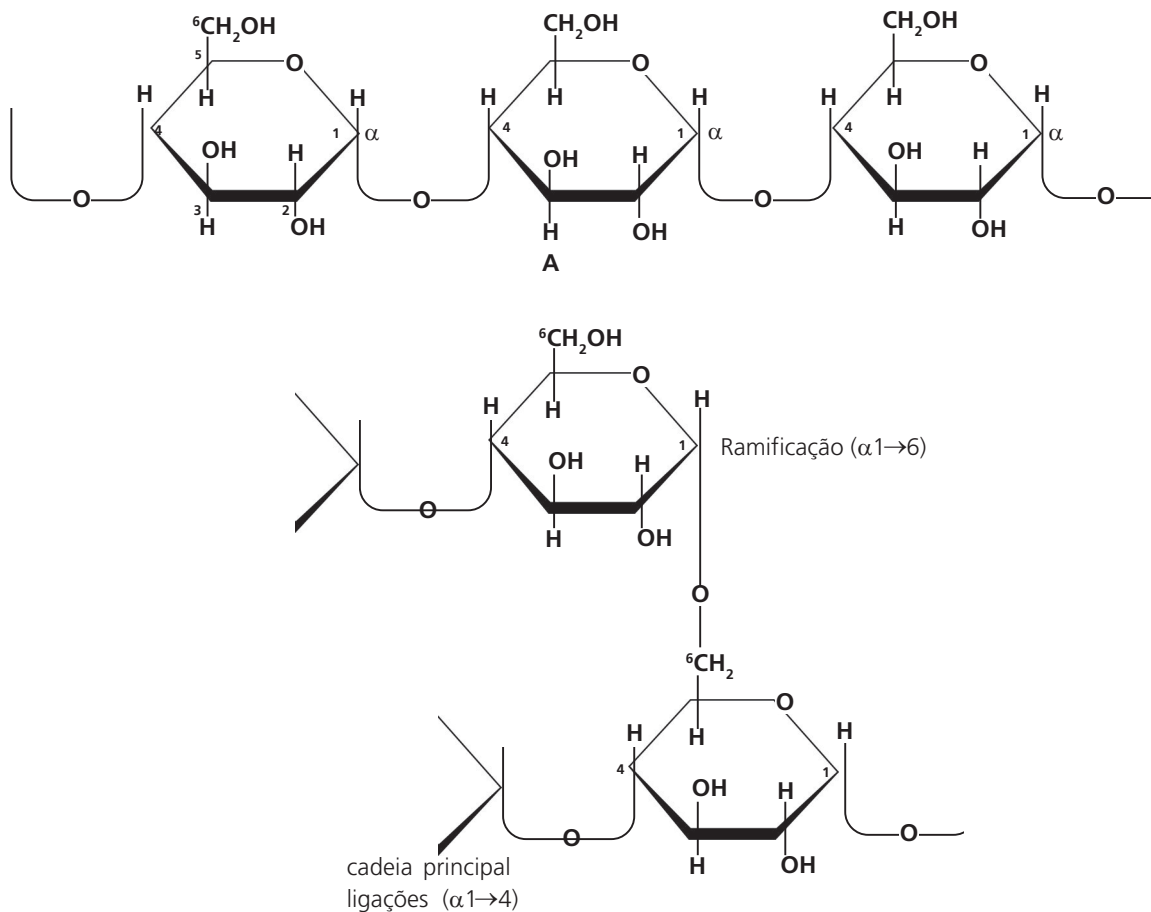


Figura 1 – Representação da estrutura química da amilose (A) e amilopectina (B), que são duas glicosanas que constituem a molécula do amido. Fonte: Francisco Junior, 2008.

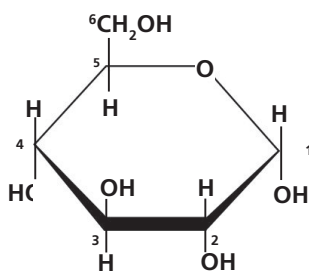


Figura 2 – Representação da estrutura química da glicose. Fonte: Nelson; Cox, 2011.

A vinculação do amadurecimento do fruto com os carboidratos desperta a atenção e o interesse do aluno em aprofundar o estudo das diferenças químicas desses compostos, que poderiam estar relacionadas com a maturação dos frutos. A justificativa funcional para o fenômeno do fruto maduro ser mais doce do que o verde, está no grau de doçura dos carboidratos. Enquanto o amido apresenta sabor amargo, o grau relativo de doçura da glicose é de 40 a 79 % quando comparado a 100 % para a sacarose (RIBEIRO; SERAVALLI, 2007), o carboidrato utilizado para adoçar os alimentos, popularmente denominado de açúcar.

Visando embasar cientificamente a informação, a apresentação, leitura e discussão do artigo "Uso do índice de degradação de amido na determinação da maturidade da manga "Tommy Atkins" (ROCHA et al., 2001) permite disponibilizar mais informações e ainda ampliar o estudo do tema. O artigo também desperta, dependendo da especificidade de cada curso, para o estudo de outras áreas como botânica e fisiologia vegetal; química analítica instrumental e análises estatísticas.

Em aulas práticas, que complementam e ampliam as informações das aulas teóricas, o conteúdo de carboidratos pode ser desenvolvido por meio da realização de experimentos específicos, como a Reação de Molisch, utilizada para identificar a presença de carboidratos em uma amostra; a reação de Fehling, para caracterizar carboidratos redutores e a reação de Lugol, para identificar o polissacarídeo amido. A realização desses experimentos também pode ser relacionada com o artigo (Fig. 3) e o estudo preliminar de que em frutos verdes predomina o amido (reação de Lugol com resultado positivo) e que em fruto maduro predomina o carboidrato redutor glicose (reação de Fehling com resultado positivo). Tanto para a amostra de fruto verde quanto de maduro, a reação de Molisch apresentará resultado positivo, porque indica a presença de qualquer classe de carboidratos. Para interpretar os resultados dos experimentos, os alunos precisam, necessariamente, recuperar o conteúdo de carboidratos desenvolvido em aulas teóricas.

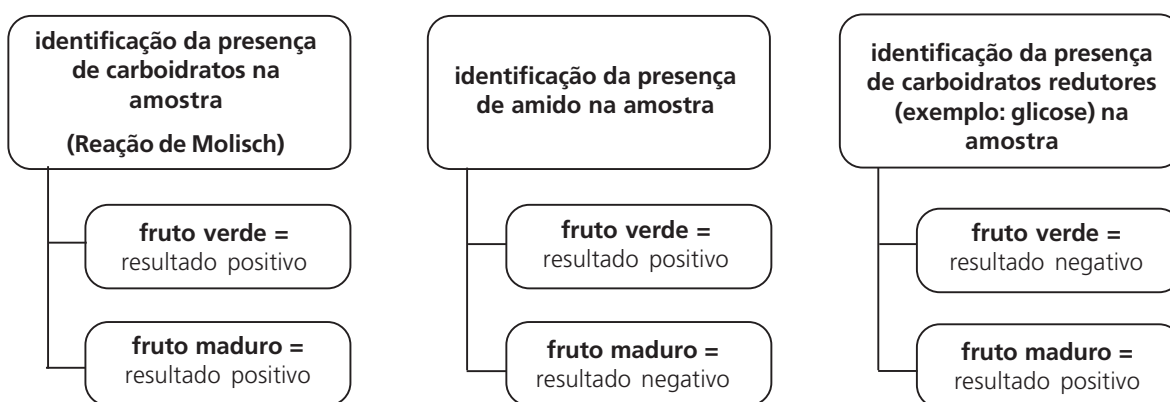


Figura 3 – Representação da sequência de experimentos de caracterização de carboidratos relacionados com o grau de maturação dos frutos.

CONCLUSÃO

O estudo de carboidratos, da forma apresentada acima é uma ilustração da possibilidade de utilização de um recurso didático para incentivar o estudo da ciência básica, que pode ser desenvolvido para outros temas. A vinculação da ciência básica com a aplicada estimula o estudo dos conteúdos das disciplinas "básicas", normalmente oferecidas nas séries iniciais de um curso e prepara melhor o aluno para o estudo aprofundado dos conteúdos das disciplinas profissionalizantes. Dessa forma, a ciência básica estimula o estudo da ciência aplicada e vice-versa, a ciência aplicada estimula o estudo da ciência básica. Não desvinculando a ciência básica da aplicada pode-se conseguir melhor aproveitamento no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernardes-Silva, A. P. F.; Lajolo, F. M.; Cordenunsi, B. R. Evolução dos teores de amido e açúcares solúveis

durante o desenvolvimento e amadurecimento de diferentes cultivares de manga. *Ciênc. Tecnol. Aliment.*, Campinas, v. 23, p. 116-120, dez. 2003.

Francisco Junior, W. E. Carboidratos: estrutura, propriedades e funções. *Química Nova na Escola*, n. 29, agosto 2008.

Lima, L. C. O.; Chitarra, A. B.; Chitarra, M. I. F. Changes in Amylase Activity Starch and Sugars Contents in Mango Fruits Pulp Cv. Tommy Atkins With Spongy Tissue. *Braz. Arch. Biol. Technol.*, v. 44, n. 1, p. 59 - 62, March, 2001.

Nelson, D. L.; Cox, M. M. Princípios de Bioquímica de Lehninger. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Perassinoto, M. G. M.; Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

Ribeiro, E. P.; Seravalli, E. A. G. *Química de Alimentos*. 2ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2007. 184 p.

Rocha, R. H. C.; Menezes, J. B.; Morais, E. A.; Silva, G. G.; Ambrósio, M. M. Q.; Alves, M. Z. Uso do índice de degradação de amido na determinação da maturidade da manga "Tommy Atkins". *Rev. Bras. Frutic.*, Jaboticabal - SP, v. 23, n. 2, p. 302-305, agosto 2001.



Baú de Preciosidades

ENTREVISTA

Prof. Luis Arlindo Feriani*

1. Como foi sua trajetória na PUC-Campinas?

Resp.: Ingressei na PUC-Campinas em 1968, quando era Reitor o Professor Doutor Monsenhor Emílio José Salim e Diretor da Faculdade de Direito, o Prof. Carlos Foot Guimarães. Para mim, na época muito jovem, tratava-se de um mundo novo, totalmente diferente do que havia conhecido até então nos bancos escolares. Os professores se apresentavam como verdadeiros juristas, sempre se expressando de uma maneira invejável, todos muito polidos e extremamente solidários com as angústias daqueles que pretendiam entender seus ensinamentos e experiências pessoais.

O encantamento foi tanto, que durante o Curso de Direito resolvi que tudo faria para me tornar professor da mesma faculdade. Assim, logo em seguida ao término do curso, que se deu em 1972, fiz um curso de especialização em Direito Processual Civil e, em seguida, comecei a fazer o curso de mestrado na PUC-São Paulo. Paralelamente, comecei a acompanhar as aulas do meu antigo professor, Dr. João Batista Lopes, a quem tive a honra de suceder na cadeira de Direito Processual Civil, em razão de sua grande generosidade. Comecei a ajudá-lo nas aulas em 1974 e, em 1977, fui registrado como Professor Assistente Regente da Cadeira de Direito Processual Civil, tornando-me, posteriormente, com a conclusão do mestrado e doutorado, Professor Titular E-7, condição em que me encontro até hoje, depois de 42 (quarenta e dois) anos de contato permanente com muitas turmas das quais tive a honra e o privilégio de ter sido professor.

Foi marcante, também, sob a minha visão, a experiência que pude trazer para a sala de aula, do exercício da Magistratura, em que ingressei por concurso público de provas e títulos, e me aposentei por tempo de serviço, sempre exercendo as duas funções, uma durante o dia e a outra à noite, procurando aproveitar os conhecimentos e experiências.

Entusiasmou-me e enriqueceu o meu espírito, ainda, o desafio de ter assumido, logo após a minha aposentadoria como Juiz de Direito, a diretoria da Faculdade de Direito por duas (2) gestões, com o privilégio de conviver e aprender com incontáveis professores, dentre os quais os ex-reitores, Prof. Dr. Padre José Benedito de Almeida David e Prof. Padre Wilson Denadai, e o ex-diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA), *Prof. Dr. Pe. Paulo Sérgio Lopes Gonçalves*, experiências nunca vividas e muito importantes.

2. Quais são os momentos mais marcantes de sua docência na PUC-Campinas?

Resp.: Muitos foram os momentos que marcaram minha docência na PUC-Campinas. Posso ressaltar, como um deles, o fato de ter visto meus 4 (quatro) filhos passando pela Faculdade de Direito e, ainda mais, a alegria de ver o meu filho, Luís Arlindo Feriani Filho, seguir a carreira do magistério, com a conclusão do mestrado e do doutorado, envolvido, na Administração da Universidade, como Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Minha filha, Eleonora de Paola Feriani, ter concluído o mestrado

*Professor da Faculdade de Direito da PUC-Campinas, graduado em Direito pela PUC-Campinas, mestre em Direito Processual Civil pela PUC-Campinas e doutor em Direito Processual Civil pela PUC-São Paulo. Juiz de Direito Aposentado e Advogado.

em Direito Processual Civil e se tornar uma excelente e dedicada advogada, enquanto que minha filha, Giovana Feriani Paosim, após ter concluído a Faculdade de Direito, ter ingressado por concurso público na Justiça Federal, como analista judiciária. Marcante para mim foi a coragem de minha filha Marcela Feriani Amin, em trancar a matrícula do Curso de Direito da PUC-Campinas, quando já estava no quarto ano, dizendo que prosseguiria com a sua carreira de jornalista, curso que também concluiu na PUC-Campinas, tendo feito o mestrado respectivo na Faculdade Cásper Líbero. Importante, ainda, verificar a ascensão de meu genro, Prof. Dr. Peter Panuto, excelente professor, com mestrado e doutorado, que após ter exercido o cargo de Diretor Adjunto do CCHSA, por duas vezes assumiu a Diretoria da Faculdade de Direito, sendo o seu atual Diretor.

Foi, marcante para mim, ter tido a honra de estar na Diretoria da Faculdade de Direito no ano em que ela completou 50 (cinquenta) anos, ocasião em que fizemos uma bonita festa comemorativa, com a presença de centenas de ex-alunos e professores.

Significativa, ainda, foi a transferência da Faculdade de Direito, do centro da cidade, para o *Campus I*, tendo me impressionado muito bem a preocupação e o cuidado com que a Administração

Superior da Universidade tratou da questão, sempre ouvindo os principais envolvidos e interessados, submetendo a opção à discussão com os alunos, professores e funcionários, inclusive aceitando as sugestões com relação às dependências necessárias no novo prédio, sendo certo que a Faculdade de Direito encontra-se excelentemente instalada graças a esse alto grau de amor e dedicação de seus dirigentes maiores.

3. Qual mensagem gostaria de transmitir aos novos docentes da PUC-Campinas?

Resp.: Com relação à mensagem aos novos docentes, valendo-me da minha própria experiência de convivência na PUC-Campinas, posso assegurar que a nossa Universidade acolhe e faz questão de que permaneçam fazendo parte da mesma, aqueles que a ela se entregam, que a tenham como parte de sua vida. Não precisam se preocupar em agradar pessoas determinadas porque os que dela fazem parte, em seu íntimo, estão observando aqueles que se mostram vocacionados a colaborar para o engrandecimento da Instituição, torcendo para que aumentem o seu amor por ela, descubram, cada vez mais, o seu verdadeiro sentido na formação de homens e mulheres transformadores do ambiente familiar, social e profissional em que vivem, para que possamos ter um mundo melhor.

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.

Imagens: Encaminhar à parte os arquivos originais das imagens inseridas no texto.

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 cograd@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.

