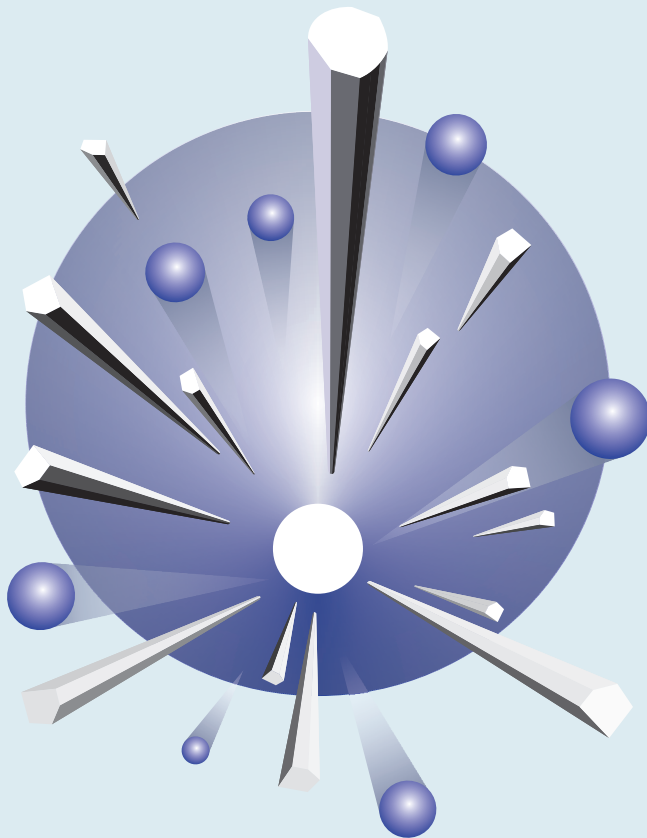


ISSN 1980-3095

Nº 35

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 35

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. 35, 2017

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 **Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos das Metodologias de Ensino**

Prof. Dr. Dermeval Saviani - Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

21 **Signo e desterro: o Brasil (que) nos escapa**

Prof. Dr. Pedro Meira Monteiro - docente da *Princeton University*

31 **Práticas de Formação: atividades inovadoras e interdisciplinares na PUC-CAMPINAS**

Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga Santinon, Prof. Esp. Álvaro Andre Francatto, Profa. Dra. Juliana G. Meirelles - docentes da PUC-Campinas

39 **Os desafios do plágio**

Prof. Me. Paulo Moacir de Godoy Pozzebon, Prof. Dr. César Antônio Pereira - docentes da PUC-Campinas

49 **A arte como instrumento de sensibilização para incentivo ao aleitamento materno: relato de experiência.**

Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida e Profa. Me. Maria Aparecida Gamper - docentes da PUC-Campinas
Gláucia Barbosa da Silva - acadêmica da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas

55 **A residência multiprofissional em saúde: para além da somatória dos núcleos de conhecimento**

Profa. Dra. Viviana Aparecida de Lima, Profa. Me. Mônica Costa Ricarte, Prof. Dr. José Carlos de Oliveira. – docentes da PUC-Campinas

Aline Maria Melchiori, Aline Pereira Marinho, Edna Regiane de Souza, Gaio Coelho Carmo Filho, Grace Kelly de Freitas Lucio, Luiza Gregoleti Alves Dos Santos, Mônica Celes Nascimento Machado, Taciana Resende Siqueira Pollo - Residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC- Campinas

Textos Didáticos

65 Resumos dos Pôsteres apresentados no Planejamento Acadêmico-Pedagógico: Relatos de Experiências Acadêmicas e Pedagógicas da PUC-Campinas/2016

99 Resumos dos Pôsteres apresentados no Planejamento Acadêmico-Pedagógico: Relatos de Experiências Acadêmicas e Pedagógicas da PUC-Campinas/2017

115 Resumos dos Pôsteres do PIBID apresentados no Planejamento Acadêmico-Pedagógico: Relatos de Experiências Acadêmicas e Pedagógicas da PUC-Campinas/2016

125 Resumos dos Pôsteres do PIBID apresentados no Planejamento Acadêmico-Pedagógico: Relatos de Experiências Acadêmicas e Pedagógicas da PUC-Campinas/2017

Baú de Preciosidades

135 Entrevista com a Profa. Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra, docente da Faculdade de Geografia e Pesquisadora Institucional - PUC-Campinas

139 Instruções aos autores

APRESENTAÇÃO

A edição número 35 da Revista Série Acadêmica traz artigos que mostram o compromisso da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) de apresentar experiências pedagógicas e troca de saberes entre o corpo docente da Universidade e profissionais de outras Instituições, de modo a produzir soluções eficazes que permitam avançar em direção à formação de alunos aptos, sendo alguém que cria e a quem, permanentemente, são impostos novos desafios.

Há, neste número, alguns exemplos bastante significativos da busca de soluções que possibilitem a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem dos Cursos de Graduação, como o texto *Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos das Metodologias de Ensino*, de autoria do Prof. Dr. Dermeval Saviani, que aborda as principais concepções de educação, articulando, em cada uma, os níveis da filosofia da educação, da teoria pedagógica e da prática educativa. Mostra, também, a análise da questão específica do ensino superior, abordando os modelos contrapostos de formação de professores e as metodologias do ensino sob a determinação da estrutura do ensino superior.

A seguir, há o artigo *Signo e desterro: o Brasil (que) nos escapa*, do Prof. Dr. Pedro Meira Monteiro, que relata a aula inaugural que realizou na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas, em que faz reflexão sobre a possibilidade de se falar do Brasil estando longe dele e sobre o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, que o tem acompanhado desde a Graduação e que o ajudou a dar sentido à sua formação, permitindo entender o país a partir da sensação estranha de que o Brasil sempre nos escapa. Quando ele parece próximo, está distante.

Quando nós pensamos entendê-lo, ele se faz enigma. Quando acreditamos nele, ele nos decepciona.

Dando continuidade, segue o texto *Práticas de Formação: atividades inovadoras e interdisciplinares na PUC-CAMPINAS*, escrito pelos docentes Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga Santinon, Prof. Esp. Álvaro Andre Francatto e Profa. Dra. Juliana G. Meirelles. Esse texto mostra a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a criatividade das atividades de Práticas de Formação oferecidas aos alunos dos Cursos de Graduação da PUC-Campinas.

Outro tema de grande interesse da comunidade universitária está inserido no artigo *Os desafios do plágio*, do Prof. Me. Paulo Moacir de Godoy Pozzebon e do Prof. Dr. César Antônio Pereira, que nos mostra o plágio como uma prática amplamente disseminada nos meios acadêmicos e como vem sendo combatido e superado à medida que o universitário aperfeiçoe suas competências de pensamento lógico e comunicação escrita.

A seguir, o artigo *A arte como instrumento de sensibilização para incentivo ao aleitamento materno: relato de experiência* de autoria da Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida e da Profa. Me. Maria Aparecida Gamper apresenta a experiência da construção coletiva de uma produção artística em tecido sobre o tema da amamentação, possibilitando resgatar conhecimentos, trocas de experiências e aprimorar as atividades cotidianas, contribuindo para a sensibilização do aluno da Faculdade de Enfermagem quanto à importância do Aleitamento Materno e a formação de cidadãos preocupados com a saúde da população.

O Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC-Campinas se faz presente por meio do artigo *A residência multiprofissional em saúde: para além da somatória dos núcleos de conhecimento* de autoria dos docentes Profa. Dra. Viviana Aparecida de Lima, Profa. Me. Mônica Costa Ricarte, Prof. Dr. José Carlos de Oliveira e dos residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC-Campinas Aline Maria Melchiori, Aline Pereira Marinho, Edna Regiane de Souza, Gaio Coelho Carmo Filho, Grace Kelly de Freitas Lucio, Luiza Gregoleti Alves Dos Santos, Mônica Celes Nascimento Machado, Taciana Resende Siqueira Pollo em que discutem os aspectos intervenientes no desenvolvimento dos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde, aspectos relacionados à concepção do processo saúde-doença, hegemônico na formação dos profissionais da saúde, a coexistência entre as residências médicas e as residências não médicas, o desenvolvimento do trabalho cotidiano no cenário de práticas e o desafio de instituir práticas multiprofissionais, de modo a produzir o cuidado integral como a resultante da interação entre saberes e práticas, entre núcleo de conhecimento e campo de atuação, considerando-se que a formação profissional, na modalidade residência,

inscreve-se na complexidade da construção e consolidação do SUS.

A seção “**Textos Didáticos**” traz os resumos dos trabalhos apresentados na IV Mostra de Pôsteres “Metodologia e Experiências Inovadoras em Sala de Aula” realizada durante o Planejamento Acadêmico-Pedagógico de 2016, e na V Mostra de Pôsteres “O Ensino Superior: fundamentos, metodologias e práticas” que compôs o Planejamento Acadêmico-Pedagógico de 2017 da PUC-Campinas. Esses resumos refletem os trabalhos de experiências inovadoras/bem-sucedidas no cotidiano universitário e/ou problematizaram desafios das ações docentes, como, também, apresentam a fantástica experiência de alunos dos Cursos de Licenciatura atuando em projetos do PIBID.

Finalizando, a seção “**Baú de Preciosidades**” apresenta a entrevista com a docente da Faculdade de Geografia e Pesquisadora Institucional da PUC-Campinas, Profa. Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra.

Boa leitura!

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

Fundamentos filosóficos e pedagógicos das Metodologias de Ensino¹

Prof. Dr. Dermeval SAVIANI²

RESUMO

Para tratar dos fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias do ensino o artigo aborda, no primeiro momento, as principais concepções de educação articulando, em cada uma, os níveis da filosofia da educação, da teoria pedagógica e da prática educativa. Consequentemente, os fundamentos filosóficos e pedagógicos se explicitam nos dois primeiros níveis determinando as metodologias de ensino mediante as quais os professores deverão desenvolver as respectivas práticas educativas. Num segundo momento explicita-se o significado de inovação e transformação social para as diferentes concepções de educação mostrando que, se toda transformação é inovação nem toda inovação é transformação. Feitas essas considerações que dizem respeito à educação de modo geral incidindo, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, passa-se à análise da questão específica do ensino superior abordando os modelos contrapostos de formação de professores (terceiro momento) em suas implicações para as metodologias do ensino sob a determinação da estrutura do ensino superior (quarto momento).

Palavras-chave: Educação brasileira; Concepções de educação; Filosofia da educação; Pedagogia; Prática educativa; Ensino superior; Metodologias do ensino.

Primeiramente quero agradecer o honroso convite para proferir a conferência de abertura das atividades do próximo período letivo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que se inicia com a Programação do Planejamento Acadêmico-Pedagógico tendo como tema central “Ensino Superior: fundamentos, metodologias e práticas”. E, especificamente para esta palestra de abertura, os organizadores me propuseram tratar do tema relativo aos fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias de ensino. Assim, para abordar

o referido tema vou partir das grandes concepções de educação articulando, em cada uma, os níveis da filosofia da educação, da teoria pedagógica e da prática educativa. Consequentemente, os fundamentos filosóficos e pedagógicos se explicitam nos dois primeiros níveis determinando as metodologias de ensino mediante as quais os professores deverão desenvolver as respectivas práticas educativas. Num segundo momento, tratarei brevemente do significado de inovação e transformação social para as diferentes concepções

¹ Texto ampliado da conferência proferida no evento de Planejamento Acadêmico-Pedagógico da PUC-Campinas no dia 1º de fevereiro de 2017.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

de educação. Obviamente nesses dois primeiros momentos a abordagem diz respeito à educação de modo geral incidindo, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Considerando, porém, que este Planejamento Acadêmico-Pedagógico se reporta a uma instituição de nível superior, passarei à análise da questão específica do ensino superior abordando os modelos contrapostos de formação de professores (terceiro momento) em suas implicações nas metodologias do ensino sob a determinação da estrutura do ensino superior (quarto momento).

1. As principais concepções de educação

Sinteticamente as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a laica; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. E cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções.

No caso da concepção tradicional o nível preponderante é o da filosofia da educação a tal ponto que poderíamos mesmo dizer que a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação. Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal,

mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação devendo buscar apoio nas ciências já que é por meio do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova a prática educativa, tal como se patenteia no escola novismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

O caso da concepção analítica já apresenta uma peculiaridade. Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não se pode, entretanto, inferir daí que a pedagogia tecnicista seria derivada da concepção analítica como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência. E como a

visão geral em que se funda são os princípios da eficiência e produtividade, podemos considerar essa teoria pedagógica como expressão da concepção produtivista de educação. Consequentemente, a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria baseada no behaviorismo que compreende a educação como controle do comportamento cuja análise procura chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista.

No âmbito da concepção crítico-reprodutivista nos deparamos com outra peculiaridade. Aqui, de certo modo, contrariamente ao que ocorre na concepção humanista tradicional, é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da educação. Isto porque, neste caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções. De outro lado, na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como

teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

Finalmente, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica os três níveis se fazem presentes. O que a diferencia das demais concepções é o modo como se articulam esses níveis os quais estabelecem entre as relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Para melhor visualização do que foi exposto apresentamos um quadro ilustrativo das cinco concepções com a disposição dos três níveis referidos:

C.H.Tradicional	C.H.Moderna	C.Analít. C.Prod.	C C-Reprodut.	C Dialética (C H-C)
Fil.Ed. Tradic.	Fil.Ed.Moderna	F.E.An. 	Fil.Ed. Crít-Repr.	Fil.Ed. Hist-Crít.
T.Ed. Tradic.	T.Ed. Nova T.E.Tec.	T.Ed.Crít-Reprod	T.Ed. Hist-Crítica
P.P. Tradicional	P.P. Nova P.P.Tec.	P.P. Hist-Crítica

Pela descrição sumária das concepções, feita acima, pode-se perceber que, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a

sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Feita essa caracterização preliminar das principais concepções de educação passemos a considerar, a seguir, sua relação com o problema da inovação educacional.

2. Educação, inovação e transformação social

No contexto da sociedade moderna estruturada sobre a base do modo de produção

capitalista ocorreu a configuração da escola como forma principal e dominante de educação. Estruturou-se, assim, a escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica que tinha em seu centro a figura do professor a quem cabia a tarefa de instruir as novas gerações.

Na virada do século XIX para o século XX essa concepção de educação foi taxada de tradicional e começou-se a postular a adoção de uma nova concepção. Assim, às correntes pedagógicas tradicionais se contrapuseram novas correntes autodenominadas de renovadoras. De lá para os nossos dias, a pedagogia foi invadida por constantes apelos à inovação. Nesse contexto, o termo “transformação” vem aparecendo com certa frequência como equivalente de reforma, renovação, mudança, com destaque para inovação. No entanto, se atentarmos para o significado específico do termo “transformação”, a partir de sua etimologia, chegaremos ao seu sentido estrito, distinguindo-o dos demais termos com os quais mantém uma relação de sinonímia.

Transformação é uma palavra composta do prefixo “trans” seguido da palavra “forma” e do sufixo “ção”. Ora, “trans”, nesse caso, significa mudança; e o sufixo “ção” indica um ato que se exerce sobre o substantivo que o antecede. Assim, “transformação” significa o ato de mudar a forma. Cumpre, pois, entender o que é “forma” para que possamos compreender o sentido próprio de transformação.

O significado de “forma” que se fixou nas várias línguas ocidentais remonta ao εἶδος platônico, constitutivo do mundo das ideias entendidas como a verdadeira realidade. Transposta por Aristóteles ao mundo sensível, a forma (μορφή) passou a ser entendida como a essência necessária ou a substância das coisas, isto é, aquilo que faz com que uma coisa seja aquilo que é. Distingue-se da matéria com a qual se compõe para formar tudo o que existe, como se explicita na teoria do hilemorfismo (de ὕλη, matéria + μορφή, forma) elaborada por Aristóteles. Esse significado de “forma” manteve-se na escolástica sendo retrabalhado no tomismo e se prolongou na época moderna. Para Bacon, a forma é o objeto próprio da ciência natural, devendo ser apreendida pela indução experimental.

Das análises etimológicas e semânticas que acabei de sumariar, segue-se que “transformação”, em sentido próprio, significa o ato de mudar a essência mesma das coisas. Portanto, podemos concluir que, se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação. Igualmente, se toda transformação é inovação, nem toda inovação é transformação. Em sentido estrito só pode ser considerada transformação aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere.

Vê-se, pois, que o ponto de partida para os intentos inovadores se localiza na pedagogia tradicional. Ali se encontra o primeiro critério para se caracterizar a inovação educativa: inovadora é aquela educação que se opõe à tradicional. Historicamente, esse processo de renovação se expressou no Movimento da Escola Nova.

De acordo com a Escola Nova, dizer que algo (uma teoria ou uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que em lugar de centrar-se no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade. Em lugar de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Em lugar de subordinar os meios ou métodos aos fins ou objetivos, subordina os fins aos meios.

A esse primeiro critério que busca modificar, “transformar” internamente a escola reformando sua maneira de funcionar, segue-se um segundo critério de inovação que advoga o recurso a outras formas de educar, distintas da escola, valorizando-se a educação informal, para escolar ou, simplesmente, não-escolar. Destacam-se, então, as potencialidades educativas dos meios de comunicação de massa e os recursos propiciados pela alta tecnologia.

Finalmente, um terceiro critério de inovação é aquele que, para além da mudança dos meios internos ou externos às instituições educativas, advoga a mudança dos próprios fins da educação.

Em síntese, pode-se considerar que a relação entre educação e transformação comporta diferentes concepções de inovação correspondentes às diferentes concepções pedagógicas.

De acordo com a concepção pedagógica tradicional, a inovação é entendida de modo acidental como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Logo, inovar é sinônimo de retocar superficialmente.

De acordo com a concepção pedagógica renovadora, inovar consiste em alterar essencialmente os métodos, os modos de educar, modificando internamente as características, a organização e o funcionamento das instituições escolares.

Conforme a concepção pedagógica produtivista, são mantidas as finalidades do ensino buscando-se maximizar os resultados do processo educativo. Tendo em vista esse intento, inovar, em sentido próprio, não será alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será lançar mão de outras formas de educar. Logo, novo é o outro, o que significa que a inovação educacional implica o uso de outros meios (a mídia) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem.

Nessas três modalidades de inovação as mudanças são consideradas em função do próprio processo educativo sem se reportar ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas a ela própria em cujo âmbito são preconizadas as soluções sem se questionar as finalidades, já que estas são definidas extrinsecamente, no nível da organização social que engendra a organização do ensino. E como não está em questão a mudança da sociedade, não se coloca o problema da mudança dos fins da educação. Quando aqui se fala no papel da educação no processo de mudança social, o que está em causa é a mudança conjuntural e não estrutural; acidental e não essencial.

Por fim, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade.

Com base nas considerações apresentadas é possível distinguir quatro níveis de inovação em educação, tomando-se como ponto de partida o ensino tradicional:

- a) são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial podendo, no entanto, sofrer retoques superficiais;
- b) são mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- c) são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais ou não-institucionalizadas;
- d) a educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades. Aqui a referência da inovação deixa de se centrar nos métodos de ensino e nas formas de organização da instituição escolar. O critério passa a ser determinado pelos fins a atingir, consoante a observação de Gramsci que recomenda encontrar “nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (GRAMSCI, 1968, p. 124).

Considerando-se a relação entre educação e transformação, importa observar que, via de regra, as experiências inovadoras tendem a se enquadrar nos dois níveis intermediários. Com efeito, o primeiro nível, enquanto limite inferior, não constitui, ainda, a inovação propriamente dita. E o quarto nível, enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação. Em verdade, as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social.

Consequentemente, na perspectiva histórico-crítica não existem metodologias de ensino consagradas ou anatematizadas “a priori”. Ou seja, não existem métodos de ensino válidos e que devem ser adotados e outros incorretos e, portanto, não podem ser utilizados. Assim, se, por exemplo, o método expositivo é, por excelência, a metodologia de ensino própria da pedagogia tradicional, devendo ser evitados os métodos da dinâmica de

grupo, do ponto de vista da pedagogia nova as metodologias de ensino da dinâmica de grupo devem ser adotadas, enquanto que o método expositivo resulta praticamente proibido. Diferentemente, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a escolha dos métodos subordina-se aos objetivos a serem atingidos. Assim, por exemplo, se o objetivo é assegurar ao conjunto dos alunos a compreensão do significado de determinado conceito (filosófico, científico ou artístico), o método mais adequado é o expositivo mediante o qual o professor explicará o significado do conceito a ser compreendido. Em contrapartida, se o objetivo a ser atingido é desenvolver nos alunos a capacidade de diálogo, de discussão, de levantar problemas, lançar-se-á mão da metodologia da dinâmica de grupo.

Em suma, é apenas nesse quarto nível que se aplica o significado estrito de transformação, pois é somente aí que se busca articular a educação com a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista.

No entanto, a abordagem feita até aqui esteve referida predominantemente às escolas da educação básica. Voltemos, então, nossos olhos para a educação superior e, já que nossa referência são os fundamentos filosófico-pedagógicos das metodologias de ensino, consideremos os dois modelos contrapostos de formação de professores e a posição das universidades diante deles.

3. Os modelos de formação docente e o Ensino Superior

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII. Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais. E isso ocorreu também no Brasil.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como uma modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas. A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se

equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. Nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores: o **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**; e o **modelo pedagógico-didático**.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.

De um lado está o **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos** para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

Do outro lado se contrapõe o **modelo pedagógico-didático** segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo

tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Atualmente, ocorre nos vários países a necessidade de propiciar formação pedagógica, segundo a exigência do modelo pedagógico-didático, também aos professores secundários, isto é, aqueles que no Brasil correspondem às quatro últimas séries do ensino fundamental e ao ensino médio. Tal necessidade é eloquentemente ilustrada por uma enquete realizada na Itália, em 1992, que chegou à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação, etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243).

Para que possamos compreender adequadamente o fenômeno da secundarização do aspecto pedagógico nas instituições de ensino superior, convém ter presente o lugar social reservado às escolas secundárias e superiores na consolidação da sociedade burguesa. Enquanto o ensino primário foi concebido como destinado a todos para assegurar a instrução popular, o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel era garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguiam do povo-massa.

Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não

deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, por excelência, antiletista. Daí sua adequação à escola primária, que é a escola popular.

Eis porque, no caso da formação de professores para as escolas primárias, a instituição das escolas normais expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando-se, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. Atualmente, à vista da tendência a elevar essa formação para o nível superior, nos encontramos diante de dois aspectos que se contrapõem entre si. Por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

Passemos, por fim, a considerar as metodologias de ensino em sua condicionalidade à estrutura do ensino superior.

4. Metodologias de ensino e estrutura do ensino superior

Surgidas na Idade Média, as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais”, isto é, intelectuais, por oposição àqueles das “artes

manuais” que eram formados nas corporações de ofício (SAVIANI, 2012). Em que pese a rigidez de organização, própria das corporações, que durou até a segunda metade do século XVIII, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa. Esse fato, frequentemente ocultado pelo tradicionalismo didático e científico, se manifestou desde o século XVII no “hábito da relação professor-aluno” e por meio dos “seminários privados” constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor e que não raro habitavam próximos dele como num pequeno colégio. Após as reformas da segunda metade do século XVIII modifica-se o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. Assim, no final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre, por um lado, os currículos tradicionais originários da Idade Média centrados na teologia, direito e medicina aliados aos que posteriormente foram introduzidos a partir do antigo sistema das artes liberais acrescidos de estímulos novos provenientes das Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) e, por outro lado, os currículos mais novos de caráter técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em consequência da revolução industrial (SANTONI RUGIU, 1998, p. 108-111).

Pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. Este último se caracterizou com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso, esse modelo é também chamado de humboldtiano. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a

sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146).

Além do “hábito da relação professor-aluno” e dos “seminários privados”, é importante destacar que a universidade humboldtiana foi marcada pela instituição dos seminários como metodologia de ensino referencial para o trabalho dos professores com seus alunos.

No entanto, a marca principal da metodologia de ensino predominante nas instituições de ensino superior decorre da prevalência do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. Com efeito, tudo se passa como se tivesse sido tomado ao pé da letra o sentido do modelo pedagógico-didático. Já que o substantivo “pedagogia” e, por consequência, o adjetivo “pedagógico” remetem literalmente ao ensino de crianças, entendeu-se que o modelo pedagógico-didático seria adequado para o ensino primário. Como nas universidades estudam jovens e adultos que supostamente já atingiram a autonomia, sendo responsáveis pelos próprios atos, torna-se dispensável a utilização de recursos pedagógicos. Por isso a universidade, ultrapassada a fase medieval e tendo entrado na fase moderna a partir do século XIX, se estruturou basicamente com uma metodologia de ensino centrada nas conferências magistrais dos professores em que se ministravam os conteúdos cujo domínio os alunos iriam demonstrar por meio de exames aos quais deveriam se submeter periodicamente. Claro que conforme as modalidades de formação para as distintas carreiras profissionais, as aulas magistrais eram acompanhadas de aulas práticas em laboratórios ou em situações de exercício profissional orientado como no caso da residência médica nos hospitais universitários. Mas, como sabemos, isso tem sido efetuado de certo modo no espírito das corporações medievais em que prevalecia o “aprender fazendo” por parte do aprendiz junto ao mestre de ofícios, sem a necessidade do domínio teórico dos métodos e procedimentos técnicos adotados.

A prevalência do método das aulas magistrais é tão marcante que mesmo nos casos em que se propunha a utilização dos métodos

ativos e das técnicas de dinâmica de grupo, isso era frequentemente explicado e incentivado por meio de aulas expositivas. Assim, no período da hegemonia da pedagogia nova não era incomum, especialmente nos cursos de licenciatura e de pedagogia, os professores explicarem oralmente as características e as virtudes dos métodos novos. Assim, os alunos ouviam atentamente e se encantavam com as novas metodologias firmando a convicção de que, quando entrassem no exercício profissional iriam atuar de forma inovadora. Não se davam conta de que as instituições em que iriam trabalhar estavam organizadas de uma forma que não previa o uso dos chamados métodos novos.

Ora, em relação às condições de atuação no ensino superior também encontramos uma situação semelhante. Assim, não basta que tenhamos a intenção e o domínio de determinadas metodologias de ensino para que as apliquemos em nossa atuação como professores universitários se o modo como está estruturado o ensino coloca obstáculos a essa atuação. Vejamos, então, como se encontra estruturado o ensino na universidade.

A atual estrutura do ensino na universidade brasileira decorreu da concepção e normatização contida na reforma de 1968 (Lei 5.540, de 28/11/68) regulamentada pelo Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969 (SAVIANI, 1984, p.87-94).

Até então, o ensino estava estruturado sobre a base da identidade entre curso e departamento. Em outros termos, o departamento era a reunião dos professores que ministravam as disciplinas de determinado curso. Assim, por exemplo, o professor de Introdução à Filosofia integrava o departamento de Filosofia se estivesse lecionando no curso de Filosofia. Caso ministrasse aulas no curso de História ou de Pedagogia ou de Psicologia, ele seria membro do departamento de História ou de Pedagogia ou de Psicologia. Na hipótese de lecionar a referida disciplina nos quatro cursos mencionados, ele integraria os quatro departamentos.

O curso, vale dizer, o ensino, era, pois, a referência básica tanto para professores como para alunos. O professor era contratado para lecionar em determinado curso. Só em função disso é que

se definia o seu pertencimento à Universidade e - se fosse o caso, já que isso não era necessário - ao departamento. Os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso. Tal era a regra geral, portanto, válida para todos os cursos quer se destinassem às profissões liberais ou técnicas, quer ao bacharelado e licenciatura. Esta, na verdade, se constituía num mero apêndice do bacharelado pela justaposição a este das disciplinas pedagógicas.

Com a reforma de 1968, a estrutura acima descrita foi alterada. Deu-se a separação entre curso e departamento. Este foi definido como a unidade básica da universidade que congrega especialistas — de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, é definido pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Tal currículo seria definido e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. Assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso; ao chefe de departamento, o coordenador do curso. É de se notar que as disciplinas que figuram nos currículos dos cursos são tomadas dos departamentos, já que as disciplinas relativas a determinada área de conhecimento integram o departamento que reúne os especialistas naquela área de conhecimento. Qual, então, o sentido da separação? O que é que justifica a autonomia do ensino em relação ao departamento se seus conteúdos são desenvolvidos no departamento e a ele pertencem? Não se trataria de uma desnecessária duplicação de meios? (O que, diga-se de passagem, contraria frontalmente um dos princípios norteadores da reforma universitária).

Na verdade, teoricamente, a separação foi justificada da seguinte maneira: cabe ao curso, por meio de sua coordenação, definir os objetivos que ele deve atingir; a partir e em função de seus

objetivos serão definidas as disciplinas constitutivas do currículo do referido curso e selecionados os conteúdos que devem ser ministrados em cada disciplina. A partir desses parâmetros, a coordenação do curso solicita aos departamentos que indiquem os professores mais adequados para assumir as disciplinas nos termos estipulados. Em outros termos, tal como foi explicitado no relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus, dir-se-ia que as matérias integram os departamentos ao passo que as disciplinas integram os cursos: os conteúdos desenvolvidos pelos departamentos constituiriam a matéria prima, o material bruto que, trabalhado e ordenado segundo uma sequência e dosagem adequadas aos objetivos de determinado curso, daria origem à disciplina que passaria a fazer parte do currículo do referido curso. Na prática, entretanto, nós sabemos que, por ter o controle dos professores e dos conteúdos e, por meio deles, das disciplinas, os departamentos controlam os cursos. Nessas circunstâncias, a coordenação de curso converte-se num organismo um tanto inócuo e, pior do que isso, em mais uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades universitárias.

Na estrutura acima exposta, o curso deixa de ser a referência básica. Para os professores, o departamento é o ponto de referência fundamental. Todo professor, antes de mais nada, deve estar departamentalizado. E deverá integrar um e apenas um departamento. Já os alunos são referidos às disciplinas. Para estar em situação regular na universidade, cada aluno deverá estar matriculado em pelo menos uma disciplina.

Em suma: por meio da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Foi, com efeito, a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e

sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a carga da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa no exato momento em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade. Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de preocupações pedagógicas, significou, em termos da estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios. Tal consequência - é bom lembrar - está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, por meio dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Na raiz das distorções apontadas está a preocupação com a racionalização dos custos. Tanto a departamentalização como a matrícula por disciplina/regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, para ficarmos no exemplo anteriormente citado, por meio da departamentalização evitava-se a existência de vários professores de Introdução à Filosofia; pela matrícula por disciplina tornou-se possível oferecer apenas uma disciplina de Introdução à Filosofia para alunos de diferentes cursos. Assim, se Introdução à Filosofia era incluída em dez cursos como, por exemplo, Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, Letras, Serviço Social, Física e Matemática com duas horas semanais, na estrutura anterior a instituição teria de pagar 20 aulas semanais de Introdução à Filosofia enquanto que, na estrutura atual, bastará pagar apenas duas. Vê-se, então, a grande redução de custos propiciada pela nova estrutura do ensino superior.

Pedagogicamente, porém, as medidas referidas acarretaram a fragmentação do trabalho educativo gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que se inviabilizou a eficácia do ensino reduzido, agora, a um ritual esvaziado de conteúdo significativo. Lembremos, de passagem, que tal situação não é politicamente indiferente, tendo, ao contrário, acarretado a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impos-

sibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos.

5. Conclusão: encaminhando a busca de alternativas

Qual a estrutura de ensino mais adequada para se responder aos desafios educacionais lançados à Universidade pela sociedade brasileira atual?

A estrutura acima integra um conjunto de medidas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam, fundamentalmente, a ajustar a educação à ruptura política operada em 1964. Tal ruptura assestou um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do País.

Em oposição a essas aspirações, a revolução de 1964 se fez com o objetivo explícito de preservar a ordem socioeconômica. Em lugar do desenvolvimento nacional, os grupos vitoriosos em 1964 se empenharam no processo de modernização acelerada do País, segundo um modelo desnacionalizante. Para tanto, era necessário que a população fosse marginalizada das decisões.

Em consequência, adotou-se no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à Educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a Educação nos objetivos da modernização acelerada. Quanto às decisões sobre tais medidas, ficavam as mesmas circunscritas ao grupo que, empolgando o poder, se arvorou em intérprete infalível das aspirações da sociedade, sem a prévia delegação desta. Daí a ilegitimidade do regime.

O questionamento da estrutura do ensino na universidade implicou o questionamento do conjunto da organização educacional e do próprio regime que a gerou. Da intensa mobilização da

sociedade brasileira participava também a universidade. Professores, alunos e funcionários se organizaram em associações e procuraram unificar suas lutas reivindicando a modificação da organização educacional como um momento integrado à luta mais ampla pela transformação de toda a sociedade brasileira. O que se pretendeu foi, pois, interferir nos rumos da educação brasileira de modo a adequá-la às aspirações populares. Mas as mudanças introduzidas com a Nova República, com a Constituição de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, não alteraram a estrutura do ensino que permaneceu a mesma herdada do período militar.

Compreende-se, pois, que a primeira exigência para a formulação de proposta alternativa à estrutura de ensino da universidade seja a mobilização e participação organizada de professores, alunos e funcionários nas decisões que afetam a vida universitária.

A exigência apontada é condição preliminar, necessária e indispensável. Não é, porém, suficiente. Com efeito, a participação democrática não evitará, por si só, que determinadas ideias como, por exemplo, a departamentalização, venham a prevalecer pelo simples fato de já terem penetrado no senso comum dos elementos que integram a comunidade universitária. Haja vista que, nas discussões que a maioria das universidades vem travando sobre os próprios Estatutos, via de regra não se questiona que se deva partir do departamento como unidade fundamental. Dir-se-ia que a ideia de departamento como célula organizacional da universidade já se converteu numa espécie de mito cristalizado no senso comum da vida universitária.

É necessário, pois, acrescentar uma segunda exigência. Impõe-se o estudo crítico e profundo das diferentes experiências já intentadas bem como das consequências práticas derivadas das alternativas passíveis de serem implementadas. Na linha desta exigência, parece-me que a proposta alternativa deverá, em termos de concepção, garantir, por um lado, a articulação entre meios e objetivos, entre conteúdos e suas finalidades

educativas, entre a produção/sistematização e a transmissão do saber, entre o aspecto científico e o aspecto pedagógico. Por outro lado, deverá superar a dispersão, a descontinuidade e heterogeneidade garantindo um mínimo de continuidade e homogeneidade sem o que o trabalho pedagógico se torna impossível.

Em termos organizacionais deve-se, no primeiro caso, superar a separação entre curso e departamento. Com efeito, não é apenas a pesquisa que deve alimentar o ensino. Também este deve alimentar a pesquisa, fornecendo-lhe temas e problemas de investigação, aferindo a adequação e relevância social dos resultados da pesquisa e, sobretudo, difundindo os produtos da pesquisa de modo que, pela mediação de sua assimilação por parte dos alunos seja revertido à sociedade o saber que dela se origina e que a universidade elabora e sistematiza. Além do mais, cumpre lembrar que é o ensino que fornece os próprios quadros de pesquisadores.

No segundo caso, para garantir um mínimo de continuidade e homogeneidade, cumpre superar as distorções decorrentes do regime de matrícula por disciplina. Entendemos que tal regime deveria vigorar apenas no caso das disciplinas eletivas e/ou optativas. O núcleo das disciplinas específicas de cada curso deveria ser oferecido em blocos anuais, recuperando-se em termos novos os aspectos positivos do regime seriado.

Por último, cabe lembrar que unidade entre ensino e pesquisa não significa identidade. Se na pesquisa os conteúdos se põem como fim e, de certo modo, podem ter uma justificação intrínseca, no ensino a razão de ser dos conteúdos é a sua assimilação pelos alunos; conteúdos não assimilados resultam inteiramente inúteis do ponto de vista do processo de ensino. Segue-se, pois, que é importante levar em conta a especificidade de cada curso. Assim, por exemplo, não é a mesma coisa lecionar Introdução à Filosofia para alunos do curso de Filosofia, de História, Pedagogia, Psicologia, entre outros. Com efeito, para os alunos de Filosofia a disciplina Introdução à Filosofia tem o caráter de uma iniciação geral, uma espécie de aperitivo a respeito de algo que será

objeto de aprofundamento ao longo de todas as séries que compõem o curso. Já para História a referida disciplina será preparatória para uma outra disciplina de fundamentação da formação dos historiadores que é a Filosofia da História. Para a Pedagogia servirá de preparação para a Filosofia da Educação e para a Psicologia será uma iniciação à História da Ciência. Consequentemente, a seleção dos conteúdos, sua ordenação, sequência e ênfase adquirem conotações próprias em cada caso. Tal especificidade foi inteiramente diluída no regime de matrícula por disciplina.

Esperamos que as indicações acima apresentadas possam ser úteis para estimular a discussão em torno da busca de propostas alternativas que nos permitam chegar a uma estrutura de ensino capaz de responder aos desafios educacionais lançados à universidade pela sociedade brasileira atual.

Referências bibliográficas

CAVALLI, A. [a cura di] (1992). *Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino.

GRAMSCI, Antonio (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DE VIVO, Francesco e GENOVESI, Giovanni [a cura di] (1986). *Cento anni di università*. Napoli, Ed. Scientifiche Italiane.

SANTONI RUGIU, Antonio (1998), *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (1984). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2012). "Universidade hoje: mutações de uma instituição milenar". In: MACIEL, Adriana M. da Rocha et alii (Orgs.). *Universidade Hoje: o que precisa ser dito?* Santa Maria: Editora UFSM, p. 169-182.

Signo e desterro: o Brasil (que) nos escapa¹

Prof. Dr. Pedro Meira MONTEIRO²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo de relatar a aula inaugural que o autor realizou na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas, onde faz reflexão sobre a possibilidade de se falar do Brasil estando longe dele e sobre o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda que tem acompanhando-o desde a graduação e que o ajudou a dar sentido à sua formação, permitindo entender o Brasil a partir da sensação estranha de que o Brasil sempre nos escapa. Quando ele parece próximo, está distante. Quando nós pensamos entendê-lo, ele se faz enigma. Quando acreditamos nele, ele nos decepciona.

Palavras-chave: ciências sociais, literatura brasileira, história do pensamento social latino-americano.

A “aula inaugural” é em geral estranha, por causa de sua natureza magistral: o mestre de um lado, os alunos do outro, sem a intimidade que vai se criando numa sala de aula. Ainda assim, espero que alguma intimidade se crie, e que o que tenho a dizer possa ganhar algum sentido para vocês. Que exista, em suma, não a transferência solene de um conhecimento, mas o compartilhamento de uma experiência. Em vez de conhecimento, “re-conhecimento”, ou seja, que a minha experiência possa causar algo: estranhamento, diversão, raiva, dúvida, pouco importa. Talvez aí esteja o segredo de uma aula: relata-se uma experiência cujo significado só pode existir quando se fala dela, transformando-a em narrativa. Insisto que não se tratade transmitir um conhecimento neutro, anterior a este nosso momento. Ao contrário, a aula tem a ver com a possibilidade de que vocês possam se “re-conhecer” em algo do que eu tentarei dizer. Nem que seja por um instante.

Pretendo dividir esta aula em três momentos. Primeiro, uma reflexão sobre a minha experiência como aluno de Ciências Sociais. Depois, uma reflexão sobre o deslocamento, e sobre a possibilidade de se falar do Brasil estando longe dele. Por último, uma reflexão sobre um livro fundamental – *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda – que tem me acompanhado desde a graduação e que ajudou a dar sentido à minha formação, permitindo-me entender o Brasil a partir da sensação estranha de que o Brasil sempre nos escapa. Quando ele parece próximo, está distante. Quando nós pensamos entendê-lo, ele se faz enigma. Quando acreditamos nele, ele nos decepciona.

I.

É emocionante para um ex-aluno de Ciências Sociais, como eu, falar para uma plateia

¹ Aula inaugural da Faculdade de Ciências Sociais da PUC- Campinas, 10 de agosto da 2016

² Pedro Meira Monteiro (*Princeton University*) docente dos cursos na área de estudos latino-americanos, com ênfase em literatura brasileira, e história do pensamento social latino-americano.

formada sobretudo por futuros cientistas sociais. A tentação de desvendar os mistérios da profissão é grande, e eu provavelmente cederia a essa tentação, não fosse o fato de que os mistérios da profissão seguem sendo misteriosos para mim. Me lembro muito bem que, saindo do Ensino Médio (que então se chamava “Segundo Grau”), o ingresso na universidade, no curso de Ciências Sociais, era mais ou menos como a entrada numa estufa de plantas desconhecidas, ou num museu de História Natural. Só que as ossadas dos dinossauros traziam nomes diferentes: Marx, Weber, Durkheim, Rosa Luxemburgo, Simone Weil, Norbert Elias, Lévi-Strauss, Freud, Maquiavel, Florestan Fernandes, Pierre Bourdieu, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Gilda de Mello e Souza, Antonio Cândido, Octávio Ianni. Nomes com que quase todos nesta sala convivem ou vão conviver.

Parto desse sentimento, entre a memória e o estranhamento, porque é provavelmente esta a sensação que vários de vocês terão. E as perguntas, que eu então fazia, talvez surjam também nas primeiras semanas de alguns de vocês. A principal pergunta era esta: por que cargas d’água estou lendo isto? As formas elementares do parentesco, a lógica do compadrio, as castas e as classes, a construção dos papéis sociais, as representações, o gênero, o mal-estar na cultura. Expressões, todas elas, misteriosas e densas, às vezes simplesmente incompreensíveis, não raro duras de engolir.

E aqui, talvez, uma primeira nota de desencantamento: o texto chato, difícil de ler, é uma realidade com que todos nós convivemos. Mas os textos, mesmo e sobretudo os aparentemente impenetráveis, difíceis de entender, são como as pedras no meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade: uma realidade bruta, que o poeta, no entanto, convida a olhar com carinho. Talvez o encontro de um texto seja sempre um *acontecimento*, como se o mundo, com suas maravilhas e misérias, pudesse abrir-se aos olhos do sujeito, só porque ele olhou teimosamente, amorosamente, para aquela pedra. O texto é um pouco isso: uma pedra cujas reentrâncias só os mais teimosos e os mais corajosos vão poder ver e curtir.

Mas, para cada pedra preciosa descoberta, há muitas pedras menos reluzentes, que, ainda assim, vale a pena observar com cuidado.

Talvez eu esteja abusando das metáforas ao propor essa geologia da leitura, imaginando os textos como pedras e a leitura como escavação. No entanto, se algo eu aprendi e vou levar por toda a vida, na minha experiência como estudante de Ciências Sociais, é o valor da descoberta, do estranhamento e da surpresa. Mas também a convicção de que a surpresa é reservada apenas àqueles que se dedicam a ela. Trata-se de um paradoxo: como alguém pode buscar a surpresa, trabalhar por ela? A surpresa é simplesmente surpresa: ela está lá e de repente aparece, sem que nós a esperássemos.

Entretanto, surge aí, para mim, a primeira lição da experiência universitária: é preciso construir as condições para que a surpresa aconteça, isto é, precisamos trabalhar duro nessas pedras, aquilatar, encontrar nelas o seu valor, construindo uma coleção pessoal de textos e autores cujo valor não é absoluto, e sim tem a ver com as paixões de cada um de nós, nossas obsessões, preferências e também repugnâncias. A pequena biblioteca que vai se formando, numa prateleira, numa pasta de computador, ou numa nuvem de livros eletrônicos, é o testemunho de um caminho mais ou menos pedregoso. É intrigante olhar para trás e se reconhecer numa biblioteca pessoal, por menor que ela seja: estaremos então diante de um espelho deformante, cheio de surpresas, mas muito interessante. Gosto de pensar na estante dos nossos livros como uma superfície reluzente.

Mais do que uma prescrição – o que se deve ou não fazer –, eu gostaria de dividir hoje o que pode significar o cultivo das surpresas no meio do caminho, e a busca das condições para que possamos ainda nos surpreender. Mas para a experiência universitária – e quero crer que muito especialmente para a formação em ciências sociais – a surpresa não é algo abstrato. Falar em encontrar a “surpresa” sem qualificá-la, sem relatar uma história pessoal de busca, seria cair no engodo da literatura de autoajuda, ou na enganação da ideologia e da mídia convencional.

Em todos esses casos – em grande parte da mídia, nos livros de autoajuda, nos comentários apressados nas redes sociais – o mundo se resolve e se explica rapidamente, em termos abstratos, com frases de efeito e uma sabedoria tão sedutora quanto falível. As Ciências Sociais existem – se me for permitido dizer algo tão tremendo – justamente para entender o que a autoajuda e a escrita impensada não dizem. O que a ideologia encobre (os preconceitos, os automatismos de pensamento, o alinhamento sem crítica alguma) pode ser desvelado pelas Ciências Sociais. Ou seja, o compromisso das Ciências Sociais é com a complexidade do mundo, os seus paradoxos, a insistente ambivalência das forças sociais, as nuances e a tessitura do que ainda chamamos de sociedade.

Gostaria de fazer uma pequena parada. No estudo dos textos há algo a que se chama metanarrativa. Trata-se, por assim dizer, da *narrativa da narrativa*, quando, por exemplo, se descreve a cena da própria narração, e quando nos lembramos de que é preciso compreender como a narrativa se arma, o que acontece enquanto se lê e se estuda, onde estamos, o que está acontecendo fora do livro, e fora do texto. O texto não existe, sozinho. Afinal, sempre o acompanha uma *cena de leitura*.

Então, como excursão metanarrativa, gostaria de lhes contar o que acontece enquanto eu escrevo estas linhas (E aqui passo ao presente da narrativa, como já terão percebido). Eu estou em São Paulo, num pequeno *shoppingcenter* na Avenida Paulista, tomando um café (Reitero que esta cena que eu conto a vocês aconteceu, de fato, no dia de ontem, enquanto eu preparava estas notas). De repente, vejo-me aqui, em São Paulo, escrevendo sobre a “descoberta”, sobre a surpresa e a poesia, sobre a formação do cientista social – todas coisas interessantíssimas, acredito. Mas num instante eu levanto os olhos da tela do computador e vejo um rapaz, negro, passando pelo corredor da galeria, carregando às costas um enorme saco de lixo. Não sei qual o peso daquele saco, mas, pelo uniforme do rapaz, ele deve ser um funcionário do local. São oito horas da manhã, e a galeria ainda está relativamente vazia. Hora,

portanto, para que aquele rapaz trabalhe, limpe o local e o devolva, logo mais, quando o movimento voltar, à sua normalidade, isto é, que o deixe limpo, sem marca alguma de sujeira.

O que aconteceu nessa cena prosaica? É simples. Eu, Pedro, escrevendo para vocês hoje, estava sentado sobre o privilégio. Não apenas faço o que gosto de fazer, mas eu estava ali “filosofando” sobre o ensino, imaginando uma aula inaugural que eu de fato daria, tratando abstratamente de surpresas e de caminhos pedregosos. Enquanto isso, passou ao meu lado – e eu quase o deixei escapar – o testemunho do trabalho manual, e com ele toda uma estrutura social que poderia facilmente se tornar invisível para mim. E que aliás é ainda agora invisível: quem é aquele rapaz? Por que ele é negro? Que histórias e trajetórias de família se encerram naquela simples cena? A que escola ele foi? A que escolas ele não foi? Que livros ele leu? Que livros não leu e jamais lerá? Onde ele mora, quantas horas levou para chegar até ali, o que viu e ouviu no caminho, o que ele testemunhou que eu nunca serei capaz de testemunhar, o que ele enxerga que eu não sou capaz de enxergar?

Só aí, nessa cena tão simples, esconde-se um problema fascinante, mas também dramático. Por um lado, um fosso social nos separa: eu, professor universitário morando fora do Brasil; ele, limpando o banheiro que eu talvez utilize logo mais. Eu, desinteressado, quase o deixo passar sem olhar para ele. Ele olha fixamente o chão, pelo simples fato de que a carga não o deixava olhar para os lados. São talvez dois destinos que não se cruzam e jamais se cruzarão. Por outro lado, o fosso social que nos separa é também da ordem da compreensão, da imaginação: que perspectivas são as nossas, a minha e a dele? Que mundos vemos? O meu mundo é o mesmo mundo daquele rapaz? Onde há interseções? E onde nos desviamos incontornavelmente um do outro?

Uma última pergunta, talvez a mais importante: a minha perspectiva seria melhor do que a dele, porque mais “filosofante”?

É claro que uma resposta positiva a essa pergunta seria uma armadilha, porque pressupõe

que o afastamento do trabalho manual nos torna mais capacitados. Refiro-me, em suma, àquilo que a crítica sociológica entende como a naturalização do privilégio, ou seja, o apagamento e o esquecimento do fato de que a minha filosofia depende da distância que mantenho daquele trabalhador manual. Isto é, minha ciência depende do ócio, do tempo que posso dedicar aos livros e às ideias. Isso me coloca numa posição ao mesmo tempo confortável e desconfortável: longe do lixo e inescapavelmente longe daquele rapaz negro que de repente interrompeu o meu raciocínio.

Mas as Ciências Sociais são também sobre isso: elas promovem a desnaturalização, provocando a surpresa diante do fato, corriqueiro, de que os indivíduos se sentem naturalmente inferiores e superiores, de que alguns herdam a riqueza enquanto outros herdam a miséria, de que a acumulação é um fato social que nós teimamos em ver como um dado natural. "Fato", aliás, é uma palavra interessante, cuja origem está no latim *fatum*, significando o destino, o fado. Aquilo de que não se escapa, e que desconhecemos.

As Ciências Sociais estão, por vezes, muito próximas da literatura. Há um problema especialmente fascinante, que ocupa tanto os que estudam a literatura quanto aqueles que se dedicam à compreensão da sociedade. Trata-se do fato comum de que o sujeito do conhecimento jamais entenderá completamente a vida e a perspectiva do Outro. Mas esse Outro é um outro muito especial, um "Outro" que vocês, estudantes de Ciências Sociais, verão aparecer especialmente nas aulas de Antropologia, quando a alteridade e a diferença estiverem em foco. Trata-se do Outro como um problema filosófico, poético e político. O Outro, vocês verão, aparecerá muitas vezes com um "o" maiúsculo: o Outro. Letra maiúscula que mal dá conta do imenso problema do conhecimento, que é, repito, compartilhado pelas Ciências Sociais e pela Literatura. Refiro-me à constatação de que, no limite, o Outro é sempre invisível para mim. Ele é – para usar um palavrão inventado pelos filósofos – incognoscível, impossível de se conhecer completamente. Há, nele, mistério e opacidade.

Mas, então, o que fazer para me acercar do Outro? Tornar-me um observador participante

e fingir que sou membro da turma do Outro, para poder melhor espioná-lo? Colocar uma prancheta de perguntas embaixo do braço, ir até ele e desferir mil perguntas? Estudá-lo nas artes, ver o que pensa, o que curte, o que vê na televisão, o que diz à namorada ou ao namorado, o que faz nas horas vagas, o que pensa ou quer do futuro? Descobrir se vai à Igreja, se está confortável com o seu gênero, se é gay, se é misógino, se é preconceituoso, se é engajado, se é alienado, se tem dons artísticos, se consegue sentir-se em casa na própria casa? Quais são suas relações, seus medos e suas fantasias?

Afinal, que surpresas posso ter, diante do Outro?

II.

Passo à segunda parte de minha reflexão, que tem, ainda, a ver com minha experiência como aluno de Ciências Sociais, embora diga respeito, em especial, à minha vida como professor de Literatura e de Cultura Brasileira fora do Brasil, vivendo nos Estados Unidos há quinze anos.

Parto da ideia de que a viagem é um elemento fundamental para qualquer reflexão. Não a viagem em sentido literal, necessariamente. Nós sabemos que se pode viajar à roda do quarto: lendo, escrevendo. Não são poucos os narradores, na história da Literatura e das Ciências Sociais, que viajam sem sair do lugar. A *narrativa é um movimento*, mesmo quando seu autor se fixa num ponto. Ainda assim, o que esse narrador ou essa narradora escrevem os envolve. Fazemos parte da história do conhecimento que nós mesmo propomos. Só uma noção muito pobre e rasteira das ciências imagina que se possa ser neutro e objetivo. A objetividade, no âmbito das Ciências Sociais, é um problema imenso e espinhoso, cuja solução é sempre provisória. Aliás, a solução para a "objetividade" tem menos a ver com afastar-se do objeto que se estuda, e muito mais com a possibilidade de estar consciente sobre a nossa posição diante do objeto. O narrador sempre faz parte da história, seja ele o autor da ficção, o cientista, ou o poeta.

O escritor argentino Ricardo Piglia, com quem convivi em Princeton, gostava de dizer que

há dois tipos de narrador, o *viajante* e o *adivinho*. Um – o viajante – se desloca e tem de regressar para contar o que viu; o outro – o adivinho – interpreta os rastros e os sinais incompreensíveis em volta de si. Mas ambos estão atrás de uma história em que eles mesmos se envolvem, por meio da qual eles ficam suspensos entre o início e o fim.

É dessa suspensão que eu gostaria de falar, e é dela que falei em meu último livro – que se chama, não à toa, *Signo e desterro*. Não se trata de filiar-me a uma dessas classificações do narrador, como se o que conto tivesse a ver necessariamente com o que vi lá fora. É claro que toda viagem tem o seu quê de odisseia: a fantasia do viajante – como a de Ulisses, o personagem de Homero – sempre supõe que alguém ficou tecendo as saudades, esperando que o viajante regresse para finalmente contar o que aconteceu lá fora. Uma versão apequenada e prosaica dessa fantasia é a tortura a que, às vezes, somos submetidos, quando um amigo viaja e, na volta, nos convida para “ver as fotos” da viagem... Aquilo pode ser interminável, e, em geral, faz pouco ou nenhum sentido para quem ficou.

Mas, então, o que interessa, na viagem? Interessante será não tanto o que se encontra *lá*, mas o que se deixa *aqui*. “Perder” o Brasil, saindo de sua órbita, é uma forma de desnaturalizá-lo, vendo-o como um objeto estranho, talvez novo. Emprestando os termos à psicanálise, o Brasil, quando nós o deixamos para lá, converte-se num objeto *estranho e familiar*, algo que sou capaz de reconhecer, mas não completamente. Como se ele tivesse se tornado diferente, enquanto eu me deslocava.

(Notem que eu falo de uma experiência pessoal, mas quero crer que esse deslocamento sutil, diante dos objetos que nos são mais caros, seja também o movimento de todos os que estudam o Brasil. Aliás, se há neste mundo, e neste momento, um país ao mesmo tempo familiar e estranho para nós, é o nosso.)

Sempre gostei de relatar minha experiência como professor de Literatura Brasileira numa universidade estrangeira. Qualquer professor de literatura estrangeira, estando fora de seu país,

trabalha a partir de uma cadeia de deslocamentos e estranhamentos. O primeiro deslocamento, para um professor estrangeiro de uma literatura estrangeira, é geográfico: eu saio do país, mas o levo comigo – na bagagem da memória, nos livros, nas referências e na minha visão do mundo, com sua estreiteza e sua amplidão. No entanto, é inevitável que esse país que levo comigo vá se desfazendo pelo caminho, como aquele elefante do poema de Carlos Drummond de Andrade, num dos livros mais notáveis da poesia brasileira, *A Rosa do povo*, de 1945.

Para quem não lembra dele, ou não conhece o poema, o “elefante”, no caso, é literalmente uma fantasia que o poeta costura, todos os dias, para sair à rua e para ser reconhecido como um elefante. Entretanto, ele se esconde na fantasia, e Drummond era especialmente agudo quando se tratava de entender os mecanismos que tornam o sujeito estranho, diante de outras pessoas. “Vá Carlos, vá ser gauche na vida”, é o que ele dizia desde cedo.

O problema é que a fantasia de elefante que o poeta costura, e com a qual sai de casa, nunca funciona totalmente. Na rua, ele está mergulhado num mar em que há tudo, menos o reconhecimento. Quando chega em casa, no fim do dia, a fantasia se desmonta, e o poeta tem de começar de novo. Leio os versos finais desse poema extraordinário:

A cola se dissolve
e todo o seu conteúdo
de perdão, de carícia,
de pluma, de algodão,
jorra sobre o tapete,
qual mito desmontado.
Amanhã recomeço.

O Brasil é um pouco esse elefante que vestimos. A tentação de muitos de nós costuma ser remontá-lo (a esse país imaginário) a cada instante em que ele ameaça se desfazer. No entanto, a postura mais produtiva, ou talvez mais interessante, está menos no esforço de remontagem de uma ideia familiar, e muito mais na possibilidade de levar essa desmontagem a suas últimas consequências.

Mas o que significa, no exercício do ensino e da aprendizagem, levar às últimas conse-

quências o abandono da ideia integral daquilo que seria o Brasil, e, no meu caso, a “Literatura Brasileira”? Dá-se, então, o segundo e fundamental deslocamento, mais que simplesmente geográfico.

Em maior ou menor grau, todos nós, aqui ou no estrangeiro, alimentamos uma ilusão sobre a inteireza do que estudamos. Dessa integridade imaginária provém a segurança que nos permite falar e nos autoriza a dizer algo “autorizado” (valha o pleonasma) sobre o que chamamos de “realidade brasileira”, “literatura brasileira”, etc. No entanto, alheio a essa zona de conforto, um professor de literatura pode levar ao limite a desconfiança sobre aquilo que deixou. Essa seria uma forma de lutar contra o encantamento da origem, colocando sob suspeita aquilo que muitas vezes nós julgamos placidamente “representar”. E não é mesmo verdade que, quando nos consideramos “autorizados” a falar de algo, é porque julgamos dominar aquilo de que falamos, fantasiando que somos capazes de segurar aquele objeto com as mãos? Mas e se esse objeto de repente nos escapa?

O problema se torna ainda maior quando o *cânone* a que nos prendemos ameaça falhar; quando, em suma, os livros e os autores clássicos de repente se tornam menos seguros, menos inconfundíveis. Afinal, a ninguém ocorreria, no Brasil, questionar o estatuto e o lugar da Literatura ou das Ciências Sociais brasileiras. Mas, como trabalhar essa Literatura e sustentá-la num ambiente que não a reconhece, em que sua validade não está garantida como um *a priori* – um ambiente, enfim, em que ela não é naturalmente importante?

A primeira lição, quando saímos de casa – seja ela a nossa casa real, a família, a cidade ou o país –, é a da importância de uma espécie de *humildade metódica*, aliás, central para as Ciências Sociais. Ou seja, o que eu acreditava ser a coisa mais importante do mundo se torna, na verdade, um fragmento mínimo, uma “partezinha” de um conjunto sempre muito maior do que eu podia prever. Além disso, a possibilidade de que aquilo que eu carregava orgulhosamente na mochila – o Brasil, a minha casa, minhas referências, meus heróis familiares – desperte interesse nos outros é

exíguas. Fora de casa, percebemos que a própria casa é uma fantasia, um lugar onde nós projetamos uma origem que não poucas vezes se associa a tempos mais felizes, mesmo que essa felicidade original possa ser uma invenção mistificadora. Ainda quando a casa seja um misto de inferno e de céu, a tendência é que, longe dela, nós passemos a vê-la como um paraíso perdido. E não há mito mais poderoso do que o lugar perfeito que um dia teríamos deixado.

As Ciências Sociais têm a ver, e muito, com a desconstrução paulatina dos mitos, mas também com a compreensão e o estudo paciente de como eles são construídos, e como se mantêm vivos. Por que precisamos de mitos? Que poder organizador é este, que o mito possui?

Outra coisa que as aulas de Antropologia podem ensinar é a inexistência de uma oposição absoluta entre realidade e mito. Em vez de se opor ou mistificar a realidade, o mito a organiza e lhe dá sentido. Mas, ao mesmo tempo, ele pode ocultar todas aquelas injustiças ligadas ao privilégio. Para ser curto e grosso: o mito pode estar à direita ou à esquerda. Ele pode nos mover no desejo de quebrar estruturas, ou pode nos estagnar na vontade de mantê-las, evitando alterar o estado de coisas.

Mas um cientista social que se preze não deveria falar do “estado de coisas” sem qualificá-lo e sem se posicionar diante dele. No caso, mais uma vez, e agora de forma menos oblíqua, refiro-me à macabra permanência da oligarquia na história brasileira, da acumulação sem limites e das diferenças abissais entre os que têm e os que não têm. Não se trata, é óbvio, de um problema exclusivamente brasileiro, embora nós estejamos vendo, em ponto pequeno, no nosso presente no Brasil, a articulação de um espírito oligárquico que, há alguns anos, nenhum de nós podia imaginar tão vivo, tão forte, e tão renovado.

A *oligarquia* – lembremos o que nos ensina a etimologia – é o governo de poucos. Quando ela vigora, a produção econômica e simbólica se concentra num núcleo cada vez mais reduzido de cidadãos especiais, melhores que os outros, porque mais ricos ou mais prestigiados. O fosso social então aumenta, e os mitos passam a funcionar

para naturalizar o que é, na verdade, o resultado de uma lógica social de produção de prestígio, de exclusão econômica e simbólica. O social passa, então, para o plano do mito como mistificação. Já o que é historicamente determinado parece ser simples obra da natureza.

III.

Passando agora à última parte desta aula, comento um livro que procura, justamente, compreender a força da oligarquia que avança sobre a República brasileira desde que ela foi fundada, no final do século retrasado. Refiro-me a *Raízes do Brasil*, do historiador e crítico literário Sérgio Buarque de Holanda, publicado em 1936 e, substancialmente, revisto em edições posteriores.

Num sobrevoo rapidíssimo e esquemático, é possível dizer que o livro de Sérgio Buarque (antes que alguém pergunte, lembro que Sérgio era o pai de Chico Buarque) analisa as origens ibéricas da colonização do país. Dos primeiros encontros do europeu com o que hoje chamamos Brasil, até a sociedade escravista que se formaria por vários séculos no continente americano, prevalecem, segundo a análise do historiador, as relações pessoais e afetivas, isto é, o personalismo que até hoje invade a cena política brasileira.

A grande metáfora, que faz o livro popular até hoje, é o “homem cordial”. Esquematicamente, é possível dizer que a cordialidade condensa a noção de que, no Brasil, nós nos orientaríamos, principalmente, por uma lógica afetiva nas relações sociais, o que tem consequências boas e ruins. Algumas delas, bastante ruins.

Primeiro, as boas: com a cordialidade, se amaciariam as relações duras e se aproximariam os sujeitos, tornando a relação social sempre menos fria. Aí está o “tapinha nas costas”, que, como no *funk*, não dói. Aí figura também o abraço caloroso, a piadinha e o humor que aliviam a tensão do primeiro encontro. Na cordialidade revela-se, em suma, o afeto como dimensão política.

No entanto, a lista das características ruins do “homem cordial” é muito mais extensa. Em primeiro lugar, a aproximação pelo afeto é incapaz de quebrar a assimetria das relações sociais. Na

verdade, a diferença social sai fortalecida, depois de um abraço ou um aperto de mãos cordial. No quadro das classes médias e altas no Brasil, isso se expõe perfeitamente naquele momento em que a empregada doméstica se converte numa segunda mãe, ou quando o empregado é visto como alguém que é “como se fosse da família”.

O “como se fosse” mal esconde o fato de que ele, ou ela, não é da família, e de que as relações no seio da casa admitem uma intimidade cheia de códigos de diferenciação e de barreiras, algumas delas invisíveis. Uma das funções das Ciências Sociais, aliás, é tornar visíveis essas barreiras que não se pode enxergar facilmente, deixando ver o que o mito esconde e, ao mesmo tempo, o que ele revela.

Alguns aqui terão assistido, no ano passado, ao filme de Anna Muylaert, *Que horas ela volta?*, com Regina Casé no papel de uma nordestina que vive há décadas como empregada na casa de uma família relativamente rica, na zona oeste do Rio de Janeiro, e que vê toda a lógica cordial da casa ameaçada quando a filha vem visitá-la e se acha no direito de usar o espaço doméstico da mesma forma que os filhos dos patrões o utilizam. Trata-se de uma caricatura, e o filme pode ser criticado por vários lados. Mas ele é sintomático, porque está falando de algo que se vê, mas ao mesmo tempo não se quer ver. A filha da empregada, no caso, pertence à primeira geração de uma família para a qual a universidade é finalmente uma possibilidade real.

Outra característica claramente danosa do homem cordial é a capacidade engenhosa que ele (ou ela) tem de contornar o obstáculo da lei e os limites impostos por ela. Aí se encontra o famigerado “jeitinho brasileiro”, o qual, como um dispositivo sociológico, pode ser plenamente benéfico ou plenamente maléfico. Do lado benéfico, o jeitinho é uma forma de contornar a dureza irracional da regra, ou de rebater e recriar instantaneamente a lógica que organiza o mundo, a partir de uma espécie de gambiarra com o contexto. Aliás, não por acaso, a palavra “gambiarra” recentemente surgiu com acento positivo na boca de Daniela Thomas, uma das diretoras encarregadas da recente festa de abertura das Olimpíadas. A grande mídia,

despistada como sempre, tomou a ideia da “gambiarra” como um problema, não como uma solução. No entanto, para a diretora, havia uma verdadeira alegria na possibilidade de improvisar. Ou, como disse a própria Daniela Thomas, segundo a imprensa: “Não temos com o que fazer e vamos fazer mesmo assim. Gambiarra *rocks*, Gambiarra é o que há”.

É óbvio que o jeitinho pode ser plenamente maléfico, e o é, em grande parte das vezes. Trata-se de “jeitinho”, também, quando eu contornei a lei não para aliviar-me de sua dureza, mas quando eu a contornei inteira, num dribble cheio de ginga e com muito pouca vocação republicana. Refiro-me, por exemplo, à sonegação diária de impostos por grandes empresas, profissionais liberais e pequenos negociantes. Refiro-me ao descaso da grande empreiteira com o meio ambiente e com as populações locais. Refiro-me também aos pequenos atos cotidianos, como quando se trafega pelo acostamento, se fura a fila, ou mesmo quando alguém é capaz de subornar o guarda com a mesma tranquilidade com que depois critica a corrupção de Brasília.

Os dois pesos e as duas medidas são aliás uma característica do homem cordial, como concebido por Sérgio Buarque de Holanda.

Ao ler *Raízes do Brasil*, somos levados a notar que, na tradição da colonização ibérica, especialmente portuguesa, teria havido pouca internalização da lei. Isto é, a lei se converte em algo externo, como se devêssemos sempre evitá-la. Raramente ela funciona como algo internalizado, invisível mas presente dentro de mim. Diferentemente do que aconteceria na tradição protestante, o sinal vermelho não é carregado na alma do sujeito, e não está, portanto, pronto a pará-lo se sua ação for condenável, do ponto de vista da coletividade. Trata-se, em suma, de outra relação com o pecado e com as leis do espaço público.

A cordialidade é também terrível quando se converte num código de gestos e resoluções capazes de instaurar a lógica dos interesses privados no plano público. Tudo se faz como “jeitinho”, e a corrupção passa a ser uma espécie de normalidade operacional da democracia representativa, quando de fato ela é, ou deveria ser, uma aberração republicana. Não é surpreen-

dente que, quebrado e revelado o ciclo da corrupção, se instaure um desejo de justiça absoluta. Contemporaneamente, no Brasil, o que vem junto com esse desejo de justiça é perturbador, porque tem a ver, consciente ou inconscientemente, com a reinstauração de uma ordem oligárquica.

A ninguém escapará que estou aqui pisando em ovos. Que fique claro: tenho opinião firme e convicção profunda de que estamos vivendo um momento de exceção e de quebra da institucionalidade democrática no Brasil, com o golpe parlamentar em curso. Ao mesmo tempo, não tenho simpatia alguma pelo descalabro administrativo promovido (ou talvez simplesmente continuado) pelo governo petista, que se entregou, sem nenhum limite, à voracidade dessa grande fênix monstruosa da política brasileira que é o PMDB e suas bases. Mas mesmo sem ter simpatia pelo que aconteceu até aqui, parece-me claro o regresso, confuso mas vigoroso, de um espírito conservador e oligárquico que tinha sido reprimido por vários anos na história brasileira.

A fila de deputados, no dia da votação do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, era por demais sintomática, assim como sintomático seria o ministério apresentado no dia seguinte pelo presidente interino: todos homens, todos brancos. Mas voltando ao homem cordial (de onde aliás nunca saímos), lembremos de que o grande mote dos cinco segundos de fama dos deputados, mais ou menos obscuros, que finalmente passavam pelo corredor polonês do plenário do Congresso e chegavam ao microfone e à tela de TV, foi um verdadeiro show de cordialidade: eu voto “pelo meu pai”, “pelos meus filhos”, “pela família”, “pela pátria” (Em pelo menos um caso, o ovo da serpente se quebrou e um deputado dedicou seu voto a um torturador). Como se entre a família e a pátria houvesse uma continuidade absoluta.

Um dos cernes de *Raízes do Brasil*, livro publicado há oitenta anos, é justamente a incapacidade de perceber que, entre a família e o Estado, existe uma descontinuidade. Eu não voto pelo meu filho, pelo meu irmão, mas sim por um conjunto de interesses públicos, ou seja, dentro das regras e do espírito republicano. Etimologicamente, a república é a *res publica*, ou seja, a coisa

pública, não a coisa privada. Ainda no plano da etimologia, aprendemos que o *privilégio* é o que resulta da sociedade antidemocrática: a lei privada.

Curiosamente, quando *Raízes do Brasil* foi lançado, em 1936, havia ainda, inclusive para Sérgio Buarque de Holanda, uma enorme desconfiança em relação à política representativa do liberalismo. Por um lado, o autor supunha que a quebra dos privilégios e o estabelecimento de uma República, no seu sentido democrático, dependeria do enfrentamento daquelas raízes ibéricas do personalismo. De outro lado, ele não queria jogar fora a água e a criança, e não acreditava, àquela altura, que a impessoalidade da representação política fosse uma solução para o Brasil.

Isso muda completamente em 1948, data da segunda edição, que, com todas as suas alterações e revisões, torna-se um livro mais “radical”, com menos dúvidas em relação ao sistema representativo. Acontece que entre 1936 e 1948 aconteceu a Segunda Guerra Mundial, e a suspeita em relação ao liberalismo democrático se colocava, agora, ela mesma sob suspeita. Mas é só na terceira edição do livro, em 1956, que Sérgio Buarque incorpora uma nota reproduzindo a polêmica que ele travara com o poeta e pensador do Estado Novo de Getúlio Vargas, Cassiano Ricardo, que fizera o elogio acrítico do homem cordial, imaginando-o soberanamente bom, capaz de amaciar a dureza do conflito e de se aproximar dos outros cidadãos sem nenhum atrito. Era esse, justamente, o grande mito da era Vargas, que produziria uma cadeia simbólica que até hoje nos asfixia: o carnaval, o futebol, a cordialidade. Somos assim, os brasileiros: avessos à guerra e bons no dribble.

Sérgio Buarque sabia, no entanto, que por baixo do mito corria muito sangue, muita violência, e que essa aproximação entre os indivíduos mascarava o que podia ser seu lado matreiro e traiçoeiro, isto é, sua capacidade de estender a mão ao conhecido, ao amigo, e de destruir o desconhecido, que se tornaria então um inimigo. Em 1956, data da terceira edição de *Raízes do Brasil*, quando Brasília se erguia no Planalto Central e outro grande mito – o da modernização – entrava

em cena, Sérgio Buarque diz, em carta endereçada a Cassiano Ricardo, que o homem cordial havia falecido. Com as novas condições da urbanização e da industrialização, as relações pessoais já não eram tudo, e o país entrava, talvez, numa nova era.

Para finalizar, permito-me abusar novamente das metáforas e sugerir que se Sérgio Buarque de Holanda deu o homem cordial por morto entre as décadas de 1940 e 1950, esse homem infelizmente voltaria, muitas vezes ainda, como fantasma. Ele volta e se materializa sempre que a proteção pessoal se revela mais poderosa que o direito adquirido, quando o contorno da lei resulta na vantagem indevida, e sempre que o espaço público é invadido pelos interesses privados.

Vigorosamente debatido desde a década de 1930, o pacto político é ainda hoje um problema em aberto. De um lado, o experimento republicano, com seus espasmos de democracia e estado de exceção – que nos acompanham infelizmente até o dia de hoje –, tem sido, ao longo de mais de cem anos, incapaz de encurtar a distância que separa pobres e ricos. Por outro lado, esse mesmo experimento nos obriga a inquirir e a imaginar um Estado democrático.

Raízes do Brasilé também um comentário oblíquo do populismo que nascia na década de 1930, e que depois caiu em desgraça, para bem ou para mal. Mas o líder carismático é o caudilho esclarecido, ou é um dos nossos? A quem é dado sentir a pulsação do corpo social? O problema não é exatamente a falta de um *significante*, de um símbolo capaz de romper com a cosmética da política e realizar o sonho republicano de forma radical e inesperada? Mas quem será o portador dessa quebra do ciclo oligárquico? É justo esperar que alguém simbolize e traga a mudança? Ou o carisma nos mergulha sempre na aventura autoritária?

Nenhum de nós tem resposta para essas questões. Mas talvez, como tarefa para os cientistas sociais, valha a pena estudar por dentro o fantasma da cordialidade, de modo a entender melhor como a realidade oligárquica, contemporaneamente, se estampa nesses homens de terno e gravata que ninguém, sinceramente, suporta mais.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: atividades inovadoras e interdisciplinares na PUC- CAMPINAS

Prof. Esp. Alvaro André FRANCATTO¹

Profa. Dra. Ivenise T. G. SANTINON¹

Profa. Dra. Juliana G. MEIRELLES¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as Práticas de Formação como atividades inovadoras, criativas e de caráter interdisciplinar na PUC-Campinas. No contexto educacional atual, elas têm se mostrado eficazes no sentido de promover a interdisciplinaridade e a flexibilização de conteúdos, o que proporciona constantemente aos docentes irem ao encontro dos anseios dos alunos e das urgências que a educação atual requer, para que a formação integral possa ser contemplada na Universidade. Essas atividades de amplo espectro promovem uma constante qualificação profissional tanto de alunos quanto de docentes e isso as caracterizam como um componente curricular aberto e inovador. Os seus conteúdos contemplam perspectivas sejam no cenário econômico, tecnológico ou das relações humanas e, isso faz com que tais Práticas ofereçam estratégias criativas, inovadoras e de valores que acompanham os alunos do início ao término da sua formação.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, criatividade nas atividades de ensino.

Introdução

Apresentamos neste artigo o Projeto “Práticas de Formação: uma contribuição ao Projeto de Formação Integral” criado durante o processo de reestruturação curricular dos Cursos de Graduação da PUC-Campinas, em 1999, e que, naquele momento, visava atender às exigências propostas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 e nas ações do MEC/CNE.

Essas atividades de Práticas de Formação foram implantadas, efetivamente, no ano 2000, em um momento em que a Universidade incentivava as suas diversas Unidades Acadêmicas a reestruturarem seus projetos pedagógicos, em

função de adequá-los às novas políticas educacionais vigentes.

Conforme Ata da 328ª Reunião do Conselho Universitário da PUC-CAMPINAS, realizada no dia 06/04/2000, o documento “Práticas de Formação: uma contribuição ao projeto de Formação da PUC-Campinas” foi aprovado considerando diversos argumentos justificados, entre eles, “A preocupação da Universidade com a educação global do aluno, objetivando o seu enriquecimento pessoal e profissional”². Outra perspectiva constante nessa ata de aprovação de projeto menciona a “busca da identidade de uma Universidade realmente comunitária, onde se priorizam os valores cristãos, humanos e sociais”³.

¹ Docentes da PUC-Campinas.

² Ata CONSUN, pág. 18.

³ *Idem*, pág. 19.

Nesse início de oferecimento das atividades, o projeto indicou: “As ‘Práticas’ devem ocorrer preferencialmente aos sábados e podem ser de ensino, extensão e pesquisa...” e a aprovação foi expressa da seguinte forma: “Congratulando-se com a elaboração do projeto, a CEG⁴ é de Parecer Favorável, ressaltando que haveria a necessidade, durante o processo de implantação, de explicitar certos aspectos que deveriam ficar evidentes à medida que a proposta fosse sendo desenvolvida. Entre os exemplos: 1- A responsabilidade do autor do projeto e de sua continuidade. 2- A orientação e seleção do aluno quanto à escolha e prazo de cumprimento dos projetos. 3- Maior flexibilidade quanto ao número de horas para contemplar a viabilidade de projetos”⁵.

Nesse contexto, surge o projeto inovador das Práticas de Formação, que procura se adequar às propostas oriundas das transformações na educação do ensino superior e, assim, torna-se permanentemente atual e flexível às mudanças conjunturais, próprias do mundo moderno.

Nesse sentido, a PUC-Campinas também complementa, há algum tempo, a formação humanística com as chamadas Práticas de Formação, que são atividades obrigatórias, mas optativas. Elas compõem a grade curricular de todos os alunos desde o seu segundo ano (ou 3º Período) na Universidade. É um projeto para todos os discentes, uma vez que lhes proporciona uma ampla oferta de atividades necessárias à sua formação integral e que ajuda no desenvolvimento da sua formação humana, cultural, ética e cidadã.

Tais atividades têm contribuído para a criação de novas estratégias pedagógicas, possibilitando um ensino-aprendizagem mais dinâmico e atualizado à interdisciplinaridade e propicia o estabelecimento de vínculos afetivos, debates e reflexões entre alunos e professores, o que cria uma relação de confiança mútua e solidariedade. Isso ocorre tanto pelas inter-relações geradas por essas Práticas de Formação quanto pelas ferramentas tecnológicas, redes sociais e comunidades virtuais de aprendizagem utilizadas

nas diversas metodologias presentes nas atividades. Algumas delas serão tratadas mais especificamente nas próximas páginas.

I. Contextualização das Práticas de Formação na Universidade

As Práticas de Formação, na sua origem, constituíram-se como oportunidades para os alunos aprofundarem e/ou complementarem as atividades curriculares mais usuais e, procuraram introduzir elementos que, tradicionalmente, ficavam à margem dos currículos, tais como: práticas desportivas, artísticas, culturais, linguísticas, técnico-científicas, religiosas, entre outras. Desde então, as Práticas oferecidas têm contribuído de maneira significativa para uma formação mais abrangente dos alunos: extrapolam os limites da competência técnica, e colaboram de maneira abrangente na formação pessoal e profissional, promovendo a formação integral dos alunos, a flexibilização curricular, a renovação e qualificação de estratégias pedagógicas, bem como, coopera com uma vivência acadêmica entre alunos de diversos cursos, docentes e colaboradores dos diferentes *campi*.

A Coordenadoria de Práticas de Formação (CPRAFOR) está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e tem como princípio coordenar e operacionalizar o oferecimento das atividades oferecidas pelos docentes, sempre em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade. Para tanto, a Coordenadoria conta com a cooperação de um Conselho Consultivo das Práticas de Formação e mantém contato permanente com as Diretorias de Faculdades e Centros, bem como com as diversas Unidades Acadêmicas da Universidade.

Passados dezessete anos desde a sua implantação e operacionalização, reitera-se que o Projeto é de suma relevância para a formação dos alunos. Por seu caráter dinâmico, há necessidade contínua de acompanhamento das atividades, cujo processo exige um olhar diferenciado, seja na sua

⁴ Câmara Especial de Graduação: CEG.

⁵ *Idem*, pág. 19.

operacionalização, no oferecimento das atividades ou em suas metodologias.

Nos últimos anos, as Práticas de Formação têm se mostrado eficazes no sentido de promover a interdisciplinaridade e a flexibilização de conteúdos, o que proporciona constantemente ir ao encontro dos anseios dos alunos e das urgências que a educação atual requer para que a formação integral possa ser contemplada. Pretende-se cumprir com as exigências de uma constante qualificação profissional de alunos e professores, própria da globalização, do cenário econômico, do mundo do trabalho, do perfil do egresso e dos diversos valores que exigem da prática educativa estratégias que inscrevam continuamente valores que promovam a formação integral da pessoa humana. Sobre a interdisciplinaridade pode-se entender que ela:

“...não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados” (BRASIL 1999, p. 89).

Atualmente, foram introduzidas novas metodologias e atividades que procuram favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito interdisciplinar, tanto para o corpo docente quanto ao discente. A constante renovação visa, em última instância, a perspectiva da formação de profissionais diferenciados e atualizados, cidadãos críticos e comprometidos e que vivem em uma sociedade em constante transformação.

Sendo assim, de forma mais sistêmica, as Práticas de Formação, a partir do 3º período, podem ser oferecidas pelos docentes levando-se em conta três grandes eixos temáticos:

a) Integração ao Meio Universitário - visa contribuir para o desenvolvimento e a otimização da formação acadêmica do aluno, com o desenvolvimento das habilidades e competências em diversas áreas importantes para o bom de-

sempenho do aluno em sua trajetória na graduação. Nesse âmbito, podem ser apresentadas atividades que compreendem: Integração e convívio; Leitura e produção de textos; Expressões Verbais, Linguísticas e Matemáticas; Técnicas, Informáticas e Tecnologias; Relações interpessoais e socioemocionais.

b) Ampliação do Repertório Cultural – propicia uma formação ampla, humanística e, por meio da flexibilização de conteúdos, permite o oferecimento de uma diversificação de atividades, ou seja, tudo aquilo que inclui o conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e todos os hábitos e capacidades adquiridas pelo ser humano em sociedade. São atividades oferecidas nas seguintes modalidades: Artísticas e Desportivas; Culturais, Políticas e Religiosas; Ética e Cidadania; Saúde e Meio Ambiente.

c) Transição ao Mundo do Trabalho – contempla muitas atividades voltadas para questões relativas ao mundo do trabalho, com características técnicas que abrem muitos horizontes no campo profissional. São atividades que proporcionam a Capacitação Para a Vida Acadêmica; a Capacitação Para a Vida Empresarial e Profissional em geral; e a formação Interpessoal.

Assim, é fundamental que se ressalte a importância dessas atividades práticas no contexto de Instituição de Ensino Superior do setor privado, e também o risco que se corre diante do contexto atual. Ou seja, a formação interdisciplinar e flexível dos alunos se torna imprescindível para toda a comunidade acadêmica, no entanto, também há no exercício da docência, a busca de alternativas em vista de uma incansável luta de sobrevivência, em função da crise no setor da Educação.

CALDERÓN cita que, para melhor qualificar as práticas pedagógicas nas IES do setor privado, convém lembrar o perigo que algumas disciplinas correm, hoje em dia, em função dos docentes buscarem assumir atividades como estratégias para, apenas, completar a composição da sua carga horária necessária para se manter no trabalho. Para o autor, pode ocorrer de docentes

burlarem o objetivo original de projetos, ou seja, ministrarem aulas para permanecerem na IES ou para suprirem a parte financeira deficitária no orçamento. O ensino fica em segundo plano sendo originado pela crise atual:

No contexto das IES do setor privado, o exercício da função docente, na forma de professor horista, tende a se tornar cada vez mais precário e instável. O professor faz parte de um sistema contratual em que predomina o pagamento pelo número de horas de aula ministradas, sem tempo para o desenvolvimento de pesquisa ou para uma dedicação maior às atividades pedagógicas. Com isso, vê-se obrigado a exercer a docência em mais de uma instituição para sobreviver às flutuações semestrais da sua carga horária de trabalho, definida com base no número de alunos matriculados a cada semestre. É precisamente no âmbito do trabalho docente, marcado pela existência de recursos humanos precarizados, em que surgem novos modelos contratuais (CALDERÓN/2013).

Apesar de essa realidade ser parte de uma parcela significativa dos professores do ensino superior no Brasil, é preciso ressaltar o interesse da PUC-CAMPINAS, enquanto Universidade, de também consolidar essa vertente tanto entre seus alunos quanto entre o seu quadro docente. Nesse sentido, o que se tem vivido nos últimos anos é um constante interesse da comunidade acadêmica em renovar, aprimorar e consolidar atividades de modo que o diálogo esteja cada vez mais próximo entre os distintos universos de formação acadêmica e na relação ensino-aprendizagem docente-estudante. Duas dessas experiências serão tratadas a seguir.

II. Metodologias inovadoras e interdisciplinares na PUC-CAMPINAS. Uma experiência além das disciplinas regulares

Nos últimos anos, a PUC-Campinas tem investido na expansão da área da pesquisa no âmbito da pós-graduação o que, na prática, abre

ótimas perspectivas para o aprimoramento da formação dos alunos de Graduação. Estes passam a ter maiores possibilidades de, efetivamente, conhecerem o universo da Iniciação Científica por meio do desenvolvimento de projetos de Pesquisa nas mais diversas áreas. Ademais, a quase totalidade dos Cursos de Graduação da Universidade exige a apresentação de um **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** que tem, como exigência, *a priori*, a apresentação de um pré-projeto que contemple, em linhas gerais, as bases do trabalho científico a ser defendido no último semestre da Graduação.

A Prática de Formação **“Como escrever um projeto acadêmico”**, de 17 horas, teve sua primeira edição no segundo semestre de 2015 e, desde o início, trouxe resultados muito satisfatórios. O projeto da disciplina nasceu, primeiramente, da necessidade particular da docente responsável pela atividade de tecer um diálogo de maior proximidade com os interesses dos universitários, que fosse capaz de abarcar amplas questões que perpassam o cotidiano da vida acadêmica.

Tendo em vista que o hibridismo da formação acadêmica da docente responsável pela atividade, dentro da área das Ciências Humanas e da Comunicação Social, com as respectivas graduações em História (UNICAMP) e Jornalismo (PUC-Campinas), assim como o seu constante interesse pela área da Pesquisa e Escrita Acadêmica desde o nível da Graduação, ela optou por sistematizar a atividade de Prática de Formação que fosse complementar às ministradas nos anos iniciais da Graduação - Metodologia do Trabalho Científico – sem prejuízo de conteúdo.

Tal prática tem um enfoque teórico-prático. Em um primeiro momento, são ministradas aulas teóricas acerca das principais habilidades que o estudante de Graduação deve conhecer para, posteriormente, desenvolvê-las. Nesse sentido, é apresentada a concepção de um projeto acadêmico no nível de Iniciação Científica e de Metrado. Tendo como base as principais Agências de Fomento à Pesquisa Científica e Tecnológica do país – como CAPES, CNPq e Fapesp, são expostas as diversas partes que compõem um projeto acadêmico (resumo, introdução, síntese

bibliográfica e justificativa analítica do objeto de estudo, metodologia de trabalho (materiais e métodos), cronograma de trabalho, fontes documentais e bibliografia geral) sempre articulando-as ao desenvolvimento e aprimoramento da capacidade de *leitura crítica* nos diversos níveis interpretativos – *da leitura elementar à leitura sintópica*, *perpassando a leitura de inspeção e leitura analítica*.

Em um segundo momento, cada estudante inicia a escrita do seu projeto de Pesquisa, delimitando a sua temática de interesse, o seu objeto de pesquisa assim como a problematização de suas questões. A partir daí, a Prática de Formação ganha um novo movimento: a produção escrita de cada uma das partes que compõe o projeto de pesquisa é lida por cada aluno, em voz alta, e discutida de forma coletiva por toda a sala, inclusive e, sobretudo, pela docente responsável pela atividade e por orientar acerca dos caminhos acadêmicos possíveis que respeitem as normas e linguagem científicas sem, contudo, podar as habilidades pessoais de cada indivíduo. Muito pelo contrário: a leitura e a discussão coletiva permitem que os estudantes se ouçam mutuamente de forma a compreender a importância da crítica construtiva, praticando-a, uma vez que os critérios de discussão estão alicerçados nos pontos apresentados na parte teórica da Prática de Formação.

A Prática de Formação “Como escrever um TCC”, de 34 horas, segue as mesmas diretrizes da Prática “Como escrever um projeto acadêmico” e teve sua primeira edição no segundo semestre de 2016. A disciplina nasceu dos constantes pedidos dos estudantes para que houvesse uma Prática que contemplasse um aprofundamento nos estudos metodológicos e priorizasse por uma maior carga horária, uma vez que alegavam que 17 horas não era tempo suficiente para desenvolverem um estudo metucioso acerca dos diversos vieses que envolvem a metodologia do trabalho científico. Essa Prática, contudo, tem suas especificidades. A primeira parte da Prática é teórica e envolve o

estudo das diversas partes que compõem a estruturação de uma *monografia acadêmica*.

Para tanto, o curso estuda detidamente um trabalho monográfico de destaque (geralmente premiado) na área das Ciências Humanas e prioriza o debate dos diversos aspectos a serem conhecidos, trabalhados e desenvolvidos: do resumo à conclusão, os estudantes aprendem a pensar a estruturação de um trabalho monográfico desde sua concepção. Primeiramente, é discutida a estruturação da introdução dos respectivos capítulos (e itens que o compõe), a articulação entre a escolha do título e a temática a ser abordada e as normas acadêmicas e seus respectivos sentidos. Em um segundo momento, é realizada a crítica coletiva e construtiva do trabalho lido, apontando os acertos, inovações e as falhas do respectivo trabalho. Por fim, a segunda parte da disciplina é voltada para a estruturação e produção do trabalho de final de curso de cada estudante, que se utiliza dos ensinamentos apreendidos para compor o seu próprio estudo. Nesse momento, os alunos são convidados a apresentar os seus trabalhos para que sejam, coletivamente, debatidos.

Em ambas as Práticas de Formação, as turmas são heterogêneas sendo compostas por estudantes de todos os cursos, o que contribui de maneira significativa para interdisciplinaridade e a troca de conhecimentos, enriquecendo as relações universitárias e profissionais.

A avaliação é processual e acompanha o desenvolvimento de cada aluno, sendo a orientação voltada para sanar as dificuldades individuais. A experiência dos três últimos semestres tem demonstrado quão válida tem sido essa iniciativa, uma vez que os alunos desenvolvem suas capacidades intelectuais voltadas para a Pesquisa acadêmica.

III. A geotecnologia em uma nova prática interdisciplinar no âmbito tecnológico

Essa atividade foi idealizada por dois docentes do CEATEC⁶ com visões e formações

⁶ Prof. Álvaro Francato é graduado em Engenharia Agrônoma pela Universidade de São Paulo, especialista em gestão ambiental pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestrando pela FEAGRI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em Técnicas de Mineração de dados para Planejamento do Espaço Territorial Agrícola; Danilo Barbuena é graduado em Geologia, Mestre em Geociências (Geofísica e Sensoriamento Remoto, aplicados à exploração mineral) e Doutor em Geociências (evolução de terrenos arqueanos) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

variável ou elemento na avaliação do espaço territorial.

Essa Prática contempla 34 horas-aula, distribuídas em 2 horas-aula teóricas por semana de apresentação de conceitos e teoria, e 2 horas-aula práticas por semana desenvolvidas no laboratório de informática com utilização do *software* "ARCGIS". A aula prática resume-se a uma aplicação do conceito teórico com exemplos de aplicações gerais.

Para uma maior eficiência da Prática, os exemplos devem ser elaborados para um grupo homogêneo que convirja para um estudo de caso comum, de forma que permita a reflexão e reprodução individual para uma situação particular, atendendo, assim, a toda classe.

Com o intuito de se observar a aplicação da prática em função da teoria, já que os alunos são de áreas de formação distintas e consequentemente lacunas de conhecimento diferentes, são realizadas reuniões periódicas, definidas a cada 15 dias ou, quando necessário, são feitas reuniões semanais. Assim, aulas de caráter teórico e prático ficam concatenadas, mantendo a atenção do aluno assim como uma integração com toda a classe.

Com o objetivo de identificar possíveis lacunas de aprendizagem, ao longo do semestre, são desenvolvidos, periodicamente, exercícios teóricos nas aulas correspondentes aos conteúdos e atividades práticas em todas as aulas de laboratório, visando à correção dos possíveis problemas o mais rapidamente possível, já que o projeto depende da turma como um todo.

A avaliação é processual. No final da disciplina é aplicado um trabalho teórico-prático na forma de seminário, integrando várias áreas do conhecimento individual e coletivo que agregue as áreas do conhecimento dos colegas de outras formações e possibilite um conhecimento mais abrangente diante da necessidade desse novo profissional no mundo atual.

A cada semestre, o horizonte do conhecimento dos alunos é ampliado, mostrando que o profissional do século XXI, não se estabelece absolutamente pelo conhecimento da sua área de formação. Assim, os discentes e futuros profis-

sionais passam a entender que os problemas a serem solucionados relacionam-se as outras áreas do conhecimento com maior ou menor grau de influência e que isso pode ser mensurado, ajudando no estabelecimento da melhor estratégia para solucionar problemas profissionais no menor tempo possível, com o menor custo e de forma sustentável.

Conclusão

Considerando que essas atividades práticas, de conteúdos amplos e de caráter interdisciplinar, exigem sempre novas reflexões no âmbito educacional do ensino superior, este trabalho foi pensado como uma demonstração desse projeto inovador e de iniciativas exitosas, chamado "Práticas de Formação" com o intuito de se aperfeiçoar o presente e, como educadores, nortear as futuras atividades, na Universidade.

Dessa forma, é profundamente recompensador para os docentes de diversas áreas, poderem vivenciar os frutos desse trabalho amplamente sistematizado, estruturado e discutido, tendo em vista sempre o constante interesse dos alunos pelas atividades. Não raro, os estudantes procuram os professores – seja por meio da avaliação institucional ou informalmente – depois de encerrada as atividades demonstrando interesse em dar continuidade ao trabalho iniciado nas atividades de Práticas de Formação.

Assim, este trabalho quis mostrar parte do contexto dessa atividade interdisciplinar e duas atividades importantes desenvolvidas no último ano e que já conquistaram o reconhecimento da comunidade acadêmica. Que venham novos projetos e desafios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MONTEIRO, A.M., ALMEIDA, C., CÂMARA, G. Geoinformação em Urbanismo: Cidade Real x Cidade Virtual. São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

JENSEN, J. R. Sensoriamento Remoto do Ambiente: uma perspectiva em Recursos Terrestres. São José dos Campos: Parêntese Editora, 2009

PUC-CAMPINAS. Práticas de Formação: Uma Contribuição ao projeto de Formação integral da PUC-Campinas in Série Acadêmica. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. Nº 16

PUC-CAMPINAS. Resolução Normativa PUC nº 019/05.

SOARES, S. C. M. Práticas de Formação: 10 anos de um projeto Inovador. PUC-Campinas in Série Acadêmica. PUC-Campinas, Pró-Reitoria de Graduação. Nº26.

PUC-CAMPINAS. Resolução Normativa PUC nº 019/05.

Os desafios do plágio

Prof. Me. Paulo Moacir Godoy POZZEBON¹

Prof. Dr. César Antônio PEREIRA²

RESUMO

O plágio é prática amplamente disseminada nos meios acadêmicos, onde vem sendo cada vez mais combatido, devido a suas graves consequências éticas e jurídicas. Distinto da coincidência acidental pelo caráter consciente e deliberado, o plágio pode ser entendido como a prática multiforme de apresentar elaboração intelectual alheia como sendo própria. Procedimentos metodológicos e normas ABNT oferecem recursos eficazes para correta indicação de autores citados. Sob olhar pedagógico, o plágio revela-se, muitas vezes, consequência de falhas da escolarização anterior do estudante universitário e de desinformação. Nesses casos, a prática do plágio pode ser progressivamente superada, à medida que o universitário aperfeiçoe suas competências de pensamento lógico e comunicação escrita.

Palavras-chave: plágio, competências de pensamento lógico, comunicação escrita.

1. Introdução

O plágio é tema que sempre provocou discussões nas artes, literatura, ciência e na tecnologia. Mas, talvez, seja nas universidades que, recentemente, o plágio vem ganhando mais atenção e provocando celeuma. Professores e estudantes se deram conta de que tradicionais práticas de compilação de textos não podem mais ser aceitas por ferirem os princípios da autoria e introduzirem questionamentos sobre a competência intelectual e propriedade. Tal percepção coloca em cheque práticas pedagógicas arraigadas e cria novas exigências a professores e estudantes, nem sempre bem recebidas. Mesmo reconhecendo a ilegitimidade do plágio, muitos

professores e estudantes não sabem como agir para superá-lo.

Algumas facetas do problema são indicadas pelas falas de professores e estudantes, quando inquiridos sobre o tema. Os primeiros acusam *sítes* que fornecem resumos e trabalhos escolares prontos, o que lhes parecem incentivar e justificar o plágio. Outros relatam estupefatos que alguns estudantes plagiam textos inteiros na suposição de que o professor não lerá os trabalhos. “Os alunos acham normal copiar!!!”, declaram outros, em perigosa generalização. Passada a indignação, fica a impressão de que é impossível impedir o plágio.

Depoimentos de estudantes em sala de aula parecem bastante elucidativos, além de divertidos:

¹ Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Faculdade de Filosofia - PUC-Campinas - Rodovia Dom Pedro I, km 136 - Fone: (19) 3343-7367 - paulopozzebon@puc-campinas.edu.br

² Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Faculdade de Biblioteconomia - Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte - PUC-Campinas - Rodovia Dom Pedro I, km 136 - Fone: (19) 3343-7019 - cesarpereira@puc-campinas.edu.br, biblio.cchsa@puc-campinas.edu.br

“O crime mais cometido em toda a faculdade”. “A gente se ‘inspira’ bastante...”. “Troca umas palavras para disfarçar a linguagem, fica parecendo do aluno”. “Pagar alguém para fazer o trabalho é comum”. As causas do plágio também podem ser perscrutadas nas falas dos jovens: “Sem intenção: o cara não sabe escrever e, por isso, acaba cometendo plágio”. “Ninguém tinha explicado antes”. “Medo do TCC”. “Lógico que a gente sabe que não pode, mas eles não comentam. Todo mundo faz umas ‘costurebas’”. “A linha divisória entre o que pode e o que não pode não é clara”.

Copiar o trabalho alheio, ou mesmo dele apropriar-se, não é novidade. Em séculos pregressos, parecia mesmo ser prática corrente e aceita.

Johann Sebastian Bach (1685-1750), compositor alemão de inquestionável talento, com frequência reaproveitava trechos das próprias composições em outras peças musicais e adaptava melodias de outros autores em algumas de suas principais peças. O mesmo se afirma a respeito do celebrado Wilhelm Haendel (Cf. HARTMANN, 2006).

Em 1822, Francisco Manuel da Silva (1795-1865) compôs a melodia da Marcha Triunfal (comemorativa da Independência do Brasil) inserindo compassos inconfundíveis das Matinas de Nossa Senhora da Conceição, peça do Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que havia sido seu professor. Com letra composta em 1909, esse é hoje o Hino Nacional Brasileiro (CAMPOS, 2011).

Ainda no século XIX, o magnífico quadro “O grito do Ipiranga” (1888), do pintor brasileiro Pedro Américo, possui inequívocas semelhanças com o quadro Friedland (1875), do francês Ernest Messonier (QUADRO..., 2012).

Já no século XX, a valsa napolitana “Vieni sul Mar” tornou-se conhecida no Brasil por meio dos versos de Eduardo das Neves, que em “Oh, Minas Gerais!”, exaltava um navio de guerra comprado pelo Brasil e batizado com o nome do estado brasileiro. Mas foi em 1942 que Duda de Moraes, compondo uma terceira letra, com o mesmo título “Oh, Minas Gerais!”, passou a

homenagear o Estado de Minas Gerais (DUARTE, 2014).

Na história da pintura, gerou agudo debate o caso do holandês Han Van Meegeren (1889-1947), que enganava os nazistas que ocupavam seu país vendendo-lhes quadros antigos de Johannes Vermeer (1632-1675) que eram, na verdade, de sua própria autoria (HAN..., 2016).

Será que todos esses casos – e inúmeros outros semelhantes – deveriam ser considerados plágio ou charlatanismo e os artistas deveriam perder por isso seu prestígio? Seriam, ao contrário, citações ou tributos a autores e obras famosas, como é o verso do Hino Nacional “nossos bosques têm mais vida, nossa vida [...] mais amores” que, indicado entre aspas, cita e homenageia a Canção do Exílio de Gonçalves Dias (TELLES, 2011)? Coincidências não poderiam explicar numerosas passagens musicais ou literárias semelhantes?

Voltando-nos para o plágio acadêmico, que é o objeto deste modesto trabalho, vale lembrar que há poucos meses se noticiou a adoção de medidas para combater o plágio e a “cola” na Universidade de Harvard, devido à constatação de elevado percentual desse tipo de fraude (COUGHLAN, 2015).

Há dois aspectos a ressaltar, preliminarmente. Em primeiro lugar, coincidências e repetições acidentais são frequentes. Ideias disseminadas, expressões linguísticas correntes, referências teóricas e casos conhecidos, com frequência nos levam a produzir ideias e textos bastante semelhantes, isto é, coincidências que podem ser confundidas indevidamente com plágios. Isso é verdadeiro para profissionais qualificados e particularmente verdadeiro quando se pensa em estudantes de graduação, que estão em processo de adquirir os referenciais científicos e culturais básicos.

Em segundo lugar, a noção de cópia indevida mudou bastante ao longo dos séculos. Com o romantismo, no início do século XIX, o indivíduo começou a ser valorizado como fonte original do conhecimento e das artes. A autoria dos trabalhos intelectuais e artísticos começa a ser associada à originalidade e autenticidade, além

de mérito e do direito de propriedade (HARTMANN, 2006). A apropriação de trechos de trabalhos alheios, tão comuns até então, começa a ser vista negativamente. Ao longo do século XX, essa tendência se acentuou e até mesmo pequenas semelhanças começaram a ser condenadas como plágio. Nas últimas décadas, com a constituição de redes de pesquisa nacionais e internacionais e a adoção de recursos informáticos para acesso a publicações, a prática do plágio passou a ser detectada com maior facilidade e mais intensamente combatida.

Contudo, parece oportuno estabelecer com mais clareza o que, efetivamente, constitui plágio, que entidades normatizam o tema e quem pode puni-lo.

2. O que é plágio, afinal?

Uma constatação que pode surpreender é que as leis brasileiras não definem o plágio e, portanto, não o qualificam como crime. A lei que trata mais proximamente o tema é a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, relativa a direitos autorais. Devido a essa lacuna, Estados e Municípios inserem disposições contra o plágio nas leis que regulamentam concursos públicos. Por sua vez, agências de fomento à pesquisa, universidades e institutos de pesquisa, além de editores de periódicos científicos, criam normas próprias para coibir práticas de plágio. Pela precisão e detalhamento, bem como pela importância das entidades, vale reproduzir algumas dessas definições:

Plágio: consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões, anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor, ou assemelhado (CNPq, 2011, p. 5).

O plágio, ou a utilização de ideias ou formulações verbais, orais ou escritas de

outrem sem dar-lhe por elas, expressa e claramente, o devido crédito, de modo a gerar razoavelmente a percepção de que sejam ideias ou formulações de autoria própria (FAPESP, 2014, p. 31).

Considera-se plágio a cópia do trabalho intelectual de outrem, seja o conjunto da produção, seja um fragmento desse trabalho, sem que lhe seja atribuído o devido crédito. Autoplágio é a reprodução, total ou parcial, de um trabalho de própria autoria, já publicado anteriormente, sem sua devida identificação. Para evitar a caracterização como autoplágio, a revista aceita manuscritos oriundos de (1) relatórios de pesquisa, teses e/ou dissertações e (2) trabalhos apresentados em eventos científicos desde que: haja um processo de elaboração e síntese do texto que resulte em artigo científico, segundo os padrões da revista, no primeiro caso; exista um investimento de autoria no sentido de ampliar a versão anterior, com novos dados e reflexões, no segundo caso. Na submissão, deve ser informado claramente a produção original (SCIELO – Cadernos de Pesquisa).

Preocupada com a qualidade do ensino do Direito, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) publicou, em 2010, a Proposição 2010.19.07379-01, contendo “proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas Instituições de Ensino e do comércio ilegal de monografias”. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua vez, limitou-se a recomendar o seguimento das orientações da OAB.

O plágio é comumente entendido como o ato de apresentar trabalhos de outrem – ideias, textos, imagens e outros produtos – como sendo de sua própria autoria. Distinto de coincidências acidentais, sempre pequenas e esporádicas, o plágio é prática consciente e deliberada, claramente reprovável, que lesa os verdadeiros autores. Por isso, com base no disposto pela Lei de Direitos Autorais, bem como nas normas institucionais antiplágio de diversas instituições, além de trabalhos especializados (KROKOSZ, 2016; PLÁGIO.NET, 2016; PLÁGIO acadêmico), pode-se considerar como plágio as seguintes situações:

- a) apresentar um trabalho alheio, no seu todo ou em parte, como se fosse próprio, seja ele furtado, cedido por outrem ou simplesmente traduzido do original;
- b) copiar trecho e apresentá-lo sem identificação e sem indicação de fonte, seja em trabalhos científicos, seminários ou mesmo em *slides*;
- c) fundir diversos trechos copiados, sem uso de aspas e sem indicação de fonte (colcha de retalhos);
- d) para frasear trecho de texto apenas para disfarçar a cópia da ideia;
- e) copiar ou citar longos trechos, mesmo com indicação de fonte;
- f) copiar citações diretas de outros trabalhos científicos, simulando pesquisa própria;
- g) usar tabelas e gráficos de outros autores sem identificar fontes;
- h) apropriar-se de uma ideia alheia (plágio conceitual) e apresentá-la como sua;
- i) apresentar um trabalho de própria autoria, já publicado no todo ou em parte, como se fosse novo trabalho (autoplágio).

Vale assinalar, também, com base nas mesmas referências, as situações que não constituem plágio:

- a) citações de trechos curtos (em geral admite-se até dois parágrafos) com indicação de fonte;
- b) apresentação das ideias de um autor com outras palavras (paráfrase ou não), com indicação de fonte;
- c) apresentação de gráficos, tabelas e esquemas de outros autores, com indicação de fonte (pois constituem citações diretas) e de eventual adaptação.

Infelizmente o plágio não é a única fraude acadêmica. São conhecidas diversas outras

fraudes, igualmente condenáveis, que, contudo, não devem ser confundidas com o plágio. Por exemplo: coautorias inexistentes; omissão de coautorias; invenção ou fabricação de dados.

3. Remédios para o plágio

Cabe assinalar que estudantes, professores e autores de trabalhos científicos dispõem de remédios simples e eficazes para evitar o cometimento de plágio ou para corrigi-lo:

- a) usar corretamente as técnicas de citação, remissão e referenciação da ABNT, em especial as normas *NBR 6023:2002 – Elaboração de referências* e *NBR 10520:2002 – Citações e sistemas de remissão*. Para maior facilidade, pode-se utilizar um dos inúmeros resumos didáticos dessas normas, publicados em livros e em meio eletrônico;
- b) elaborar paráfrases ou resumos dos trechos desejados, indicando as fontes utilizadas;
- c) citar somente trechos curtos, com fontes devidamente identificadas, tendo como principal finalidade a de comentar e discutir o conteúdo desses trechos;
- d) citar e discutir diversos autores, contrapondo ideias e evitando restringir-se a um único autor.

Três exemplos de plágio e suas correções podem esclarecer melhor o que estamos afirmando.

3.1. PRIMEIRO EXEMPLO – TRECHO DE TEXTO CONSULTADO

3.1.1 Situações de Plágio

3.1.1.1 *Cópia literal do texto:*

Hampshire repele decididamente a ideia cristalizada de que, quanto mais nós conhecemos os mecanismos da mente humana, mais se restringe a área da decisão livre.

3.1.1.2 *Cópia disfarçada:*

Hampshire recusa firmemente a crença disseminada de que, quanto mais se desvendam os mecanismos da mente humana, mais se limita o campo da decisão autônoma.

3.1.2 Soluções Possíveis

3.1.2.1 *Elaborar paráfrase e indicar a fonte:*

Hampshire não admite que maior conhecimento dos mecanismos da mente humana implique restrição à decisão livre (REALE; ANTISERI, 1989, p. 675).

3.1.2.2 *Indicar a citação com aspas, indicar a fonte e fazer breve discussão/comentário:*

“Hampshire repele decididamente a ideia cristalizada de que, quanto mais nós conhecemos os mecanismos da mente humana, mais se restringe a área da decisão livre: [...]” (REALE; ANTISERI, 1989, p. 675).

Tal afirmação significa que... Implica É consequência de que... Se contrapõe a... Dela se pode depreender que...

3.1.1.3 *Fazer um resumo das ideias e indicar a fonte:*

Maior conhecimento dos mecanismos da mente humana não restringe a liberdade de decidir, segundo Hampshire (REALE; ANTISERI, 1989, p. 675).

3.2 SEGUNDO EXEMPLO – USO DE TRECHO QUE JÁ É UMA CITAÇÃO

3.2.1 Situações de Plágio

3.2.1.1 *Cópia literal*

Agamben denomina *relação de exceção* à “forma extrema da relação que inclui alguma coisa unicamente através de sua exclusão” (AGAMBEN, 2002, p. 26), residindo nesta esfera que não é fato, tampouco, direito.

3.2.1.2 *Plágio de citação direta*

Segundo Agamben, relação de exceção é a “forma extrema da relação que inclui alguma coisa unicamente através de sua exclusão” (AGAMBEN, 2002, p. 26).

3.2.2 Solução Possível

Fazer uma citação de citação, indicada pelo uso do ‘*apud*’:

Segundo Agamben, relação de exceção é a “forma extrema da relação que inclui alguma coisa unicamente através de sua exclusão” (AGAMBEN, 2002 apud GIAMBERARDINO; KOZICKI, 2008, p. 44).

Quanto à citação de citação, deve-se tomar dois cuidados: só fazer citação de citação a partir de uma citação direta, isto é, entre aspas; só utilizar fonte confiável, para evitar erros de tradução e atribuição errônea de autoria.

3.3 TERCEIRO EXEMPLO – USO DE ILUSTRAÇÕES

3.3.1 Situações de Plágio

Reprodução de fotografias, gráficos, tabelas, figuras, ou outras ilustrações extraídas de trabalhos de outrem sem indicação de fonte.

3.3.2 Solução Possível

Indicação completa e precisa da fonte da ilustração – não basta indicar somente o *link* do documento na Internet. É também aconselhável conhecer a íntegra do documento na Internet antes de utilizar suas ilustrações.

4. Causas e consequências do plágio acadêmico

O fenômeno do plágio no meio acadêmico não ocorre apenas no Brasil, assumindo em cada país causas e formas específicas. No meio universitário brasileiro, o fenômeno do plágio mostra-se persistente e derivado de várias causas:

- a) falta de esclarecimento e de orientação do aluno a respeito do plágio, suas formas, remédios e consequências;
- b) desenvolvimento insuficiente das habilidades de pensamento e linguagem: compreensão, descrição, análise, síntese, comparação, interpretação e, de um modo geral, dificuldades de redigir e norma culta;

- c) ausência de cobrança continuada: trabalhos escolares e acadêmicos são muitas vezes corrigidos com indiferença em relação ao plágio;
- d) tradição cartorialista brasileira: é ainda muito frequente a crença de que o que importa é a posse do diploma, não a competência.
- e) persistência, entre os estudantes, de uma compreensão equivocada da formação universitária: “A matéria é só teoria, nunca vai ser usada. Importa a prática...”; “Para atuar profissionalmente não preciso das perfumarias que me cobram...”; “Eu mesmo sei o que é importante e o que não é...”

As consequências da prática contumaz do plágio são amplas e de diferentes tipos. Gostaríamos de destacar, em primeiro lugar, as consequências éticas.

O plágio é uma prática moralmente condenável, porque consiste na usurpação da obra e do mérito de outra pessoa. Baseia-se numa afirmação fraudulenta de autoria, com objetivo de obter mérito (e eventuais outros benefícios) indevido. Quem plagia lesa a outros: ao autor plagiado, ao leitor enganado, à exatidão e à justiça das avaliações. Lesa também a si mesmo: à própria credibilidade, pois sugere que o aluno é incapaz de dizer algo por si próprio; à própria tranquilidade (custa muito esforço sustentar mentiras para não ser desmascarado).

O ato de plagiar traz outras consequências funestas. Equivale a afirmar que aparência e realidade se equivalem e que pouco importa a verdade dos trabalhos científicos. No limite, equivale a afirmar que o conhecimento científico produzido não é confiável.

A prática do plágio tem também consequências de natureza jurídica. Se, por um lado, não há ainda uma definição legal do que é plágio e de que este constitui crime, por outro lado é inconteste que a reprodução total ou parcial da produção intelectual de alguém, sem autorização ou indicação de fonte, constitui crime de violação de direito de autor, que a legislação denomina

“contrafação”. Isso quer dizer que a prática do plágio acarreta violação do direito autoral, produzindo danos contra o interesse econômico e moral do autor. Com efeito, o direito de autor compreende uma dimensão patrimonial (a propriedade imaterial do autor) e uma dimensão moral irrenunciável (referente à indicação de seu nome como autor e ao direito de modificar sua obra ou de opor-se a modificações, entre outros aspectos).

Trata-se de crime comum, doloso, cometido por ação ou omissão, que pode ser imputado, por exemplo, a estudantes, mas, também, a orientadores de TCC ou de trabalhos de pós-graduação.

A legislação principal relacionada ao tema abrange a Constituição Federal (Artigo 5º, incisos XXVII e XXVIII), a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (alterada pela Lei 12.853, de 14/08/2013) que dispõe sobre os direitos autorais (especialmente interessantes são os artigos 22, 24, 27, 28 e 29, que caracterizam os direitos do autor e os artigos 46, 47 e 48, que determinam o que não constitui violação desses direitos) e o Decreto 8.469, de 22 de junho de 2015, que regulamenta ambas as leis. Vale, ainda, lembrar o Código Penal brasileiro, que, em seu Artigo 184, determina as penas para a violação de direitos de autor e seus conexos.

5. Aspectos pedagógicos

São particularmente importantes os aspectos pedagógicos relativos ao problema do plágio.

Um dos pontos mais importantes é que o aluno que ingressa na universidade ainda não distingue entre um trabalho propriamente acadêmico e os trabalhos escolares que elaborou anteriormente. A produção acadêmica de algumas turmas ingressantes sugere que a cópia de textos pode ter sido corriqueiramente praticada e aceita no Ensino Médio. Cabe à universidade instruir o aluno quanto à elaboração dos trabalhos científicos e seus requisitos, ensinar-lhe as atitudes corretas diante das fontes e dados da pesquisa, despertar nele o espírito científico e incentivá-lo, ao longo

do curso, a produzir trabalhos que alcancem padrões científicos. Dificuldades rapidamente aparecem nos estudos universitários: as conhecidas falhas da escolarização anterior se manifestam nas dificuldades sentidas pelo aluno que, muitas vezes, sabe o que tem de fazer mas não consegue fazê-lo, recorrendo então ao plágio.

Leitura de textos medianamente longos e redação coesa e coerente em norma culta são as primeiras dificuldades encontradas. Alguns alunos travam diante da folha de papel ou das exigências do que lhes parece escrever em outro idioma. Cabe ao professor mostrar que essas dificuldades são plenamente transponíveis, com o esforço atento e continuado da melhoria da leitura e da redação. Duas técnicas simples e progressivas podem auxiliar o aluno: a) descrever verbalmente e explicar com as próprias palavras o assunto estudado estimula sua compreensão e indica o grau em que foi alcançada; b) redigir um texto usando linguagem próxima da verbal, estruturado em períodos curtos e posteriormente revisado e aprimorado, constitui o primeiro passo para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

O pensamento crítico é outro desafio permanente. Habilidades lógico-cognitivas básicas como definir, descrever, comparar, analisar, sintetizar, relacionar, inferir por dedução ou indução, chegam pouco desenvolvidas, pois pouco valorizadas e praticadas na escolarização anterior. Isso gera dificuldades para o entendimento dos conteúdos, a interpretação de textos, para problematizar temas e situações e para compreender as problematizações estudadas, para construir argumentos e para compreender argumentações dos textos estudados. Entretanto, tais habilidades são indispensáveis para entender o que é um trabalho científico e como elaborá-lo; sua falta pode ocasionar compreensão distorcida do pensamento científico.

Por maiores que sejam os desafios que alunos e universidade têm para superar as dificuldades derivadas das falhas da escolarização anterior e da imaturidade dos jovens, parece-nos indispensável reconhecê-las, enfrentá-las continuamente e, na medida do possível, superá-las.

Pensamento crítico e discurso autônomo são habilidades cobradas intensamente pela vida profissional, cuja posse ou ausência podem criar consideráveis diferenças de oportunidades.

Diante do plágio, as reações velhas conhecidas dos docentes parecem cada vez menos eficazes: ameaçar com reprovação, açoite no pelourinho e com o fogo do inferno; admoestar o aluno, mas não lhe dar meios para superação; exigir trabalhos de bom nível, independentemente do nível em que o aluno se encontra; criar normas rigorosas e sanções contra o plágio.

Algumas ações – embora desafiadoras – parecem-nos mais promissoras:

- a) esclarecer o aluno, desde o início do curso, quais são as atitudes esperadas do aluno no curso superior, com referência a hábitos de estudo, espírito científico, habilidades e competências a adquirir;
- b) fornecer ao aluno orientações referentes à metodologia científica: a distinção entre trabalho científico e trabalho escolar; funções e requisitos de cada etapa do trabalho científico; elaboração e uso de citações e referências, conforme ABNT. Para tanto, parece-nos mais eficaz um componente curricular dedicado à Metodologia do Trabalho Científico;
- c) pactuar com professores e coordenações de curso algumas ações coletivas, além de objetivos e metas a atingir, em benefício da formação e da qualificação dos alunos e do próprio curso. Esse pacto pode abranger a exigência inegociável de redação autônoma, normas antiplágio claras e eficazes, critérios e procedimentos comuns de avaliação, utilização de *softwares* de detecção de plágio, punição das práticas de plágio e, claro, muito cuidado para evitar humilhações.

Parecem igualmente importantes algumas práticas continuadas, inspiradas pela mais autêntica “teimosia pedagógica”:

- a) ajudar o aluno a perceber a importância da reflexão pessoal e crítica, em pers-

pectiva científica, sobre os temas estudados;

- b) treinar as operações lógicas: análise, síntese, etc.
- c) treinar e cobrar progressivamente (por exemplo por meio de trabalhos pequenos), a redação autônoma nos trabalhos, encarada como habilidade indispensável e inegociável;
- d) ensinar os estudantes a utilizar eles mesmos os *softwares* antiplágio como indicador do grau e do progresso da autonomia de sua redação.

Um ponto requer reflexão e debate entre os professores: considerando que muitas vezes o aluno chega à universidade sem as habilidades de leitura e de escrita suficientemente desenvolvidas, é razoável que a exigência de redação autônoma inicie em grau relativamente baixo e cresça progressivamente, até a meta ensejada. Dessa forma, um trabalho elaborado nos primeiros semestres poderia ser aceito com uma proporção maior de similitude com as fontes, detectada com uso de *softwares*; já um trabalho de conclusão de curso, que deve refletir maior autonomia intelectual e redacional, deve tolerar graus bastante reduzidos de similitude.

6. Softwares de detecção de plágio e utilização contínua

Atualmente, há inúmeros serviços *on-line* e *softwares* de detecção de plágio. Alguns são comerciais e, portanto, cobram por seus serviços. Outros podem ser obtidos gratuitamente na Internet.

6.1 Plágio de Textos: Serviços *on-line* (COMERCIAIS)

- Turnitin – http://turnitin.com/pt_br/
- Plagiarism.org. - <http://www.plagiarism.org>
- Glatt Self-Detection Test <http://www.plagiarism.com/self.detect.htm>
- iThenticate – www.ithenticate.com

6.2 Plágio de textos: Software (COMERCIAIS)

- AntiPlagiarist - <http://www.anticutandpaste.com/download/>
- ephorus - www.ephorus.pt/
- Safe Assign - www.mydropbox.com/
- JPlag - www.jplag.de/
- Essay Verification Engine – www.canexus.com/eve
- WCopyfind – www.plagiarism.phys.virginia.edu/Wsoftware.html
- DOC Cop – www.doccop.com
- Etblast – <http://etest.vbi.vt.edu/etblast3/>

6.3 Plágio de Textos: Serviços *on-line* (GRATUITOS)

- DupliChecker (<http://www.duplichecker.com/>)
- CopyLeaks(Sites) (<https://copyleaks.com>) (Sites)
- PaperRater (Somente textos em inglês) (http://www.paperrater.com/free_paper_grader)
- Plagiarisma(<http://plagiarisma.net/>)
- PlagiarismChecker (<http://www.plagiarismchecker.com/>)
- Plagium (<http://www.plagium.com/>)
- PlagScan (<http://www.plagscan.com/seesources/analyse.php>)
- PlagTracker (<http://www.plagtracker.com/>)
- Quetext (<http://www.quetext.com>)

6.4 Plágio de textos: Software (GRATUITOS)

- Farejador de plágio - www.farejadordeplagio.com.br
- Demonstração de uso (https://www.youtube.com/watch?v=XWC_LdBrXDE&feature=youtu.be)

- Viper (<http://www.scanmyessay.com/>)
- Copyspider (<http://www.copyspider.com.br/>)

7. Conclusão

O plágio – entendido como apresentação deliberada de elaboração intelectual alheia como sendo própria – é prática ainda amplamente disseminada, apesar de ser cada vez mais reprovada nos meios acadêmicos e profissionais, devido a suas graves e nocivas consequências, que assumem dimensão ética e jurídica.

Sob olhar pedagógico, o plágio revela-se, muitas vezes, consequência de falhas da escolarização anterior do universitário, como por exemplo redação em norma culta, quando não resulta de simples desinformação. Nesses casos, a prática do plágio pode ser progressivamente superada, à medida que o universitário aperfeiçoe suas competências de pensamento lógico e comunicação escrita.

Mais eficazes que ameaças e punições, a conscientização ética do estudante, o apoio e o acompanhamento prestados pelo professor podem ser caminhos promissores para a universidade na busca da superação das práticas de plágio.

Referências e fontes consultadas

CAMPOS, Antônio. As fontes do Hino Nacional Brasileiro. In: **Movimento.com**, 30 set. 2011. Disponível em: <<http://www.movimento.com/2011/09/as-fontes-do-hino-nacional-brasileiro>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. 2011. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>>. Acesso em: 02 out. 2013.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Proposição 20.19.07379-01** Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/Revista_10/

judgados/Proposicao_2010.19.07379-01.COP.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CORREA, Fernando. Especialistas discutem os limites entre homenagem, apropriação e plágio nas diferentes linguagens artísticas. **Zero Hora**, 29 mar. 2013. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2013/03/especialistas-discutem-os-limites-entre-homenagem-apropriacao-e-plagio-nas-diferentes-linguagens-artisticas-4090554.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

COUGHLAN, Sean. Por que os alunos de Harvard têm que jurar (algumas vezes) que não irão colar. **BBC Brasil**, 23 nov. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151123_harvard_trapaca_lab>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DUARTE, Marcelo. Música “Oh! Minas Gerais” exaltava navio, e não o Estado brasileiro. In: **Blog do Curioso**, 24 abr. 2014. Disponível em: <<http://guiadoscuriosos.uol.com.br/blog/2014/04/24/%E2%80%9Coh-minas-gerais%E2%80%9D-exaltava-navio-e-nao-o-estado-brasileiro>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FAPESP. **Código de boas práticas científicas**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GIAMBERARDINO, André Ribeiro; KOZICKI, Katya. A exceção na teoria geral do direito. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2008.

Essential Vermeer 2.0 **HAN van Meegeren's fake Vermeers**. Disponível em: <http://www.essentialvermeer.com/misc/van_meegeren.html#WPJef6K1vIU>. Acesso em: 15 dez. 2016.

HARTMANN, Ernesto. Variações sobre o plágio. **Revista Confraria: arte e literatura**, n. 8, maio/jun., 2006. Disponível em: <<http://www.confriadovento.com/revista/numero8/ensaio03.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

KROKOSZ, Marcelo. **Evitando plágio**. Blog que discute amplamente o fenômeno do plágio. Disponível em: <<http://evitandoplagio.blogspot.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016

PLÁGIO.NET. **Respaldando a sua reputação!** Blog que discute amplamente o fenômeno do plágio. Disponível em: <<http://foi plagio.blogspot.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

PLÁGIO acadêmico. Disponível em: <<http://www.plagio.tccmonografiaseartigos.com.br>>. Acesso

em: 25 jan. 2016. [Site comercial, com vídeos e exemplos de formas de plágio e sua superação]

QUADRO Grito do Ipiranga (Independência ou Morte): um caso de plágio? **Dicas do Fábio** (blog), 07 set. 2012. Disponível em: <<https://dicasdofabio.wordpress.com/2012/09/07/quadro-grito-do-ipuranga-independencia-ou-morte-um-caso-de-plagio/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: do romantismo a nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1990.

SCIELO. Instruções aos autores. In: **Cadernos de Pesquisa**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/cp/pinstruc.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SIMÕES, Alexandre Gazetta. O crime de plágio e suas variações no ambiente acadêmico. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 15, n. 96, 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11057>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TELLES, Nídia. As várias canções do exílio - 3 - Hino Nacional Brasileiro. In: **No rastro da memória (Santa Rita do Sapucaí)**. Blog pessoal. Disponível em: <<http://ninitelles.blogspot.com.br/2011/08/as-varias-cancoes-do-exilio-3-hino.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

A arte como instrumento de sensibilização para incentivo ao aleitamento materno: Relato de experiência

Profa. Dra. Eulália Maria Aparecida ESCOBAR¹

Acad. Glaucia Barbosa da SILVA²

Profa. Me. Maria Aparecida GAMPER³

RESUMO

Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar a construção coletiva de uma produção artística em tecido sobre o tema da amamentação por alunos da disciplina de Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, SP, realizado no segundo semestre de 2016, como proposta de estratégia de ação educativa para a sensibilização de grupos da comunidade sobre a amamentação. Esta experiência possibilitou resgatar conhecimentos, trocar experiências e aprimorar as atividades cotidianas, contribuindo para a sensibilização do futuro profissional quanto à importância do Aleitamento Materno e a formação de cidadãos preocupados com a saúde da população.

Palavras-chave: aleitamento materno, construção coletiva, formação de cidadãos.

Introdução

A repercussão da prática da amamentação ao longo da história da humanidade sofreu variações quanto à frequência e duração nas diversas sociedades. A Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de vida, no entanto, existem fatores que predispõem ao desmame precoce, dentre eles o nível socioeconômico, grau de escolaridade da mãe, trabalho materno, urbanização, condições de parto, incentivo e a intenção da mulher em amamentar (ESCOBAR et. al.,2002).

O desenvolvimento tecnológico, com o aperfeiçoamento das técnicas de esterilização do leite de vaca, disponibilizou fórmulas lácteas que promoveram a prática da mamadeira, concorrendo para o desmame precoce. Por décadas, a indústria contribuiu para que as mulheres acreditassem que o leite artificial era um bom substituto do leite materno e, por sua praticidade, uma alternativa para a mãe trabalhadora (ESCOBAR et. al.,2002).

Considerando os benefícios do aleitamento materno para bebê, mãe, família e sociedade e tendo em vista os fatores de risco para o desmame precoce, torna-se necessário difundir a prática da amamentação.

¹ Enfermeira. Doutora. Docente da Faculdade de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

² Acadêmica do Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

³ Enfermeira. Mestre. Docente da Faculdade de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

O profissional de saúde tem um papel indispensável com relação à educação e orientação a respeito dessa prática, incentivando as mulheres no acompanhamento pré-natal, com a formação de grupos de gestantes, no alojamento conjunto, e também durante a puericultura (ESCOBAR et al., 2002).

Para promover o aleitamento, os profissionais da saúde podem organizar eventos de educação em saúde abertos à população que forneçam as informações e demonstrem essa prática. A equipe de saúde deve acolher as mães com uma escuta qualificada em que seja possível o esclarecimento de dúvidas e aflições e incentive a troca de experiências, considerando a singularidade de cada mulher e o seu contexto social (ALMEIDA, LUZ, UED, 2015).

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) coordenada por Jacques Delors apresenta os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Esses são itens fundamentais para a transmissão da informação e da comunicação na sociedade contemporânea. Segundo o relatório, quando se trabalha em conjunto em projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos (UNESCO, 1996).

O enfermeiro a ser formado deve ter, portanto, entre outras competências, a capacidade de assumir uma postura ética, respeitando e valorizando o ser humano de forma integral com consciência crítica sobre a realidade social, e assumindo atitudes e comportamento efetivos que atendam às reais necessidades de saúde da população (PUC CAMPINAS, 2017).

As disciplinas Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho, Atividades Profissionalizantes de Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho, Atividades Profissionalizantes da Saúde da Mulher: Ciclo Grávido-Puerperal A e B da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas promovem a reflexão sobre a mulher no ciclo grávido-puerperal por meio da avaliação da gestante, da parturiente

e da puérpera pelo enfermeiro e a avaliação do recém-nascido de baixo risco, a interação mãe-filho e o funcionamento do alojamento conjunto. Analisa as práticas e os benefícios do aleitamento materno e das interações pais e filhos. (PUC-CAMPINAS, 2017).

As ações de incentivo, promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno fazem parte das ações do enfermeiro durante o pré-natal, o intrapartal, o nascimento, o puerpério e nas consultas no ambulatório de aleitamento materno e puericultura. É essencial que a equipe de saúde tenha o papel de acolhimento de mães e bebês, disponível para o acolhimento de dúvidas de forma individualizada e no seu contexto social.

Almeida, Luz, Ued (2015) destacam que os profissionais de saúde precisam ser mais bem capacitados para trabalhar com aleitamento materno sugerindo a melhoria na abordagem de conteúdos programáticos teórico-práticos nas instituições de ensino.

Em busca de uma estratégia para sensibilizar alunos contemplando o conceito dos pilares da educação que concomitantemente estimulasse a elaboração de atividades educativas referentes ao incentivo ao aleitamento materno que pudessem ser utilizadas para grupos de mulheres na comunidade, a docente das disciplinas Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho e Enfermagem em Saúde da Mulher, propôs a construção coletiva de uma representação artística de cada aluno sobre o tema.

Rubim (2012) considera, por meio da arte, que é possível ampliar a visão, levantar questionamentos, resultando numa reflexão crítica acerca de determinado assunto. A imagem é capaz de transmitir a construção de uma interpretação sobre determinado tema, em que é possível a projeção da intenção de quem está passando a mensagem criando uma assimilação do conteúdo compartilhado. A leitura de imagens gera nova sensibilidade e, além disso, propaga novos valores, ideias e comportamentos (RUBIM, 2012).

Uma nova forma de identificação nasce e ultrapassa as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. A

participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (UNESCO, 1996).

Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma construção coletiva de produção artística em tecido sobre o tema da amamentação por alunos da disciplina de Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas, Campinas-SP, realizado no segundo semestre de 2016, como proposta de estratégia de ação educativa para a sensibilização de grupos da comunidade sobre a amamentação.

Método

No segundo semestre de 2016, os acadêmicos do quarto período de graduação de Enfermagem, que cursaram a disciplina Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-filho, foram orientados e estimulados a realizarem consultas aos acervos da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e nas Bases de Dados da Biblioteca Virtual em Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online* SciELO buscando identificar o significado do uso da arte como um instrumento de sensibilização para a população.

Em um encontro posterior, os alunos receberam um pedaço de tecido disponibilizado pela docente e foram estimulados a utilizar a criatividade para produzir registro da amamentação numa linguagem artística que pudesse sensibilizar a população sobre o tema. A escolha da técnica a ser utilizada ficou a critério do aluno bem como a escolha e a aquisição dos materiais para a confecção.

Cada aluno teve um tempo médio de trinta dias para elaborar a atividade. Após a elaboração do trabalho, os alunos se reuniram junto à docente e as monitoras da disciplina em uma sala de aula,

com a formação de uma roda de conversa para a exposição da atividade artística e trabalhos produzidos.

No total, estavam presentes 36 (trinta e seis) alunos, duas monitoras e a docente da disciplina. A partir disso, cada aluno apresentou sua representação artística e justificou o motivo pelo qual escolheu tal representação de forma expositiva e oral.

Os materiais utilizados para confecção dos trabalhos incluíram um recorte de tecido, tinta acrílica, tinta guache, pincel, espoja, purpurina, giz de cera, cola *glitter*, cola colorida, caneta hidrográfica, caneta esferográfica, caneta de tecido, laços de tecido, miçangas, *strass*, lantejoulas, brocal, PVC, botão, feltro, renda, alfinete, "*cianinha*", linha de bordado, entretela e linha de costura. As técnicas utilizadas foram: bordado, *pathwork*, pintura e pontilhismo.

Durante a apresentação, as monitoras ficaram responsáveis por registrar os relatos dos alunos. Posteriormente, as falas foram organizadas em busca de um sentido único.

A avaliação da atividade foi realizada individualmente, de acordo com a explanação e justificativa fundamentada de cada aluno, e da articulação da produção artística no processo de educação em saúde.

Resultado e Discussão

Para Melo et.al (2014), são respeitadas, na conversação, as representações sociais formando consensos e diminuindo as resistências, propiciando a reflexão e, ao mesmo tempo, possibilitando a manifestação dos indivíduos distintos e aspectos peculiares de seus contextos histórico, político e cultural determinando novas formas de pensar e agir.

A ação educativa do enfermeiro como prática social, deve objetivar a construção de um saber sobre o processo saúde-doença-cuidado que capacite os sujeitos envolvidos, a decidirem quais estratégias mais apropriadas para promover, manter e recuperar sua saúde. Nesse sentido,

incluir um trabalho coletivo de construção de uma estratégia sobre a amamentação tem um potencial transformador importante. Assim, o primeiro aspecto a destacar é que a ideia predominante dos alunos foi a de demonstrar a importância do aleitamento materno no estabelecimento e no reforço do vínculo mãe-filho, como demonstrado na figura 1.



Sabe-se que, o bebê que possui um vínculo afetivo materno adequado, desenvolve um apego estável que desenvolve um sentimento de confiança e segurança em si mesmo e no ambiente (ESPÍRITO SANTO; ARAUJO, 2014).

As falas revelaram que as escolhas dos materiais utilizados, nas produções (*glitter*, pérolas, miçangas) representaram “a riqueza do ato de amamentar”.

Algumas produções descreveram a importância da presença da família no apoio e no incentivo do aleitamento materno, bem como a proteção biológica e afetiva que essa atitude promove ao bebê. Foram utilizadas metáforas e outras figuras de linguagem que permitiram a atribuição de um significado maior ao objeto artístico como a representação de uma “nuvem sendo as mamas, as *gotas de chuva* o leite materno, com o estímulo de um *raio* que no caso seria o hormônio ocitocina que atua na ejeção do leite, o *arco-íris* as imunoglobulinas que o bebê adquire ao mamar, e o *sol* demonstrando o bebê

que “*brilha*” na vida da família e sociedade”, conforme demonstrado na figura 2.

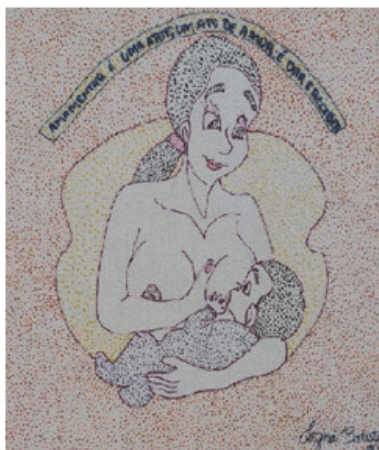


Houve uma produção composta por um enorme laço de fita representando ao símbolo da campanha da amamentação, destacando o valor e o vínculo criados no ato de amamentar.

Observou-se ainda a representação de árvores nas quais os galhos e as folhas seriam os ductos e os alvéolos que remetiam à conexão do binômio mãe-filho; as flores que demonstravam o nascer e o desabrochar do vínculo, e os galhos que evidenciavam o desenvolvimento do bebê e o estreitamento da relação familiar, como demonstrado na figura 3.



Foi apresentado um quadro utilizando a técnica de pontilhismo objetivando mostrar que o ato de amamentar também é influenciado por barreiras sociais e culturais. Nesse caso, foi relatado que cabe à mãe determinar quais aspectos que são consideráveis e podem ser escolhidos por ela nesse momento (Figura 4).



A ideia da translactação (figura 5) foi representada. Essa técnica que consiste em colocar o bebê ao peito para mamar o leite da própria mãe retirado previamente por meio de uma sonda que é colocada próxima do mamilo utilizada em processos de amamentação que cursam com algumas dificuldades.



Foi abordada a importância do respeito à vontade da mulher quanto aos seus desejos em amamentar livremente. A produção artística mostrava que a amamentação pode fazer parte da rotina da mulher com pouca interferência nas atividades cotidianas.

Os alunos avaliaram positivamente a estratégia utilizada e consideraram que a experiência criativa e inovadora que pode ser utilizada para despertar a atenção da população.

Destacaram, ainda, que a arte realizada com cores fortes e materiais diversificados é capaz de sensibilizar a população por meio do estímulo visual e da transmissão de conhecimento por meio do lúdico.

Considerações finais

Considerando os baixos índices de adesão ao aleitamento materno exclusivo até o sexto mês de vida como citado por Escobar et. al. (2002), este trabalho estimulou a implementação de uma prática de incentivo e de promoção ao aleitamento materno dos alunos do Curso de Enfermagem para a população.

A roda de conversa é uma maneira eficaz da construção coletiva de conceitos e pressupostos, a partir da desconstrução de saberes prévios, por meio de reflexão das diferentes ideias e percepções dos envolvidos.

Essa prática pode ser utilizada no processo de educação em saúde pelo enfermeiro, pois a produção artística sensibiliza por meio do estímulo visual, auxiliando na transmissão de conhecimentos para a população.

Segundo Rubim (2015, p.3), a instituição escolar é um dos poucos espaços em que os jovens poderão ter contato com "as diferentes linguagens, com saberes mais elaborados, essenciais à humanização do homem, como meio de se integrar e poder transformar a sua realidade".

Portanto, esta experiência possibilitou resgatar conhecimentos, trocar experiências e aprimorar as atividades cotidianas, contribuindo para a sensibilização do futuro profissional quanto

à importância do Aleitamento Materno e a formação de cidadãos preocupados com a saúde da população.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jordana Moreira de; LUZ, Sylvana de Araújo Barros; UED, Fábio da Veiga. Apoio ao aleitamento materno pelos profissionais de saúde: revisão integrativa da literatura. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 355-362, Sept. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/rpp/v33n3/0103-0582-rpp-33-03-0355.pdf> Acesso em: 4 de maio de 2017.

CARPES, V.A.C et al. **Roda de conversa como ferramenta para reflexão e construção coletiva de conhecimentos na formação acadêmica.** Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/541>. Acesso em 11 de maio de 2017.

ESCOBAR, Ana Maria de Ulhôa et al. Aleitamento materno e condições socioeconômico-culturais: fatores que levam ao desmame precoce. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, Recife, v. 2, n. 3, p. 253-261, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292002000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 de maio de 2017.

ESPÍRITO SANTO. C.S.A., ARAÚJO, M.A.N. Vínculo afetivo materno processo fundamental à saúde mental.

Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador. v.5, n.1, p.65-73, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Lourdes/Downloads/831-3643-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

MELO, R.H.V. et al. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica.** v. 302, 40, p. 301 – 309, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0301.pdf>. Acesso em 11 de maio em 2017.

PUC-CAMPINAS. **Enfermagem-Portal PUC-Campinas.** Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/enfermagem/> Acesso em 10 de maio de 2017.

RUBIM, S.R.F. **Sensibilização e educação de pessoas jovens e adultas por meio da apreciação imagética.** Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2074/244>. Acesso em 22.ago.2015.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** CORTEZ, UNESCO, MEC. 1996. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em 10 de maio de 2017.

A Residência Multiprofissional em Saúde: para além da somatória dos núcleos de conhecimento

Prof^a Dra. Viviana APARECIDA DE LIMA¹

Profa. Ms. Mônica COSTA RICARTE²

Prof. Dr. José Carlos DE OLIVEIRA³

Residentes Programa de Residência Multiprofissional
em Saúde em Intensivismo da PUC- Campinas

Aline Maria MELCHIORI⁴

Aline PEREIRA MARINHO⁴

Edna Regiane DE SOUZA⁵

Gaio COELHO CARMO FILHO⁶

Grace Kelly DE FREITAS LUCIO⁵

Luiza GREGOLETI ALVES DOS SANTOS⁵

Mônica CELES NASCIMENTO MACHADO⁵

Taciana RESENDE SIQUEIRA POLLO⁷

RESUMO

Trata-se da discussão acerca de aspectos intervenientes no desenvolvimento dos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde. Alguns destes aspectos, estão relacionados à concepção de processo saúde doença, hegemônico na formação dos profissionais da saúde, a coexistência entre as residências médicas e as residências não médicas, o desenvolvimento do trabalho cotidiano no cenário de práticas e o desafio de instituir práticas multiprofissionais, de modo a produzir o cuidado integral como a resultante da interação entre saberes e práticas, entre núcleo de conhecimento e campo de atuação considerando que, a formação profissional na modalidade residência, inscreve-se na complexidade da construção e consolidação do SUS.

Palavras-chave: residência multiprofissional em saúde; educação superior; pós graduação *latu sensu*; formação profissional em saúde.

¹ Doutora em Saúde Coletiva e Docente orientadora de TCC do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC-Campinas

² Mestre em Enfermagem e Docente da Disciplina de Projetos Aplicativos do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC-Campinas

³ Doutor em Enfermagem Coordenador do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde em Intensivismo da PUC-Campinas

⁴ Nutricionista

⁵ Enfermeira

⁶ Fisioterapeuta

⁷ Farmacêutica

Introdução

No presente trabalho, objetivamos discutir os aspectos intervenientes no desenvolvimento dos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde.

Pensar, os limites e as possibilidades presentes na implantação e desenvolvimento de um programa de residência multiprofissional em saúde, requer considerar aspectos fundamentais inerentes ao processo, tais como, a concepção de processo saúde/doença hegemônico na formação dos profissionais da saúde, a coexistência entre as residência médica e a residência não médica, o desenvolvimento do trabalho cotidiano no cenário de práticas, o desafio de instituir novas práticas fundadas em um horizonte ético do cuidado e, que este, seja desenvolvido de forma multiprofissional, de modo a produzir o cuidado integral como a resultante da interação entre saberes e práticas, entre núcleo de conhecimento e campo de atuação, para além do pensamento de que, a somatória entre as partes resultaria no todo, ou a somatória dos núcleos profissionais resultaria na construção coletiva do cuidado integral.

Pensar todas estas questões, remete-nos a examinar as concepções de residência que, por si só, desencadeiam tensões, conflitos e lutas em torno de ideias que possam representar ou não a precarização do trabalho do residente, a sua utilização como mão de obra qualificada na saúde, porém menos custosa e, até mesmo, o refreamento de investimento no quadro de profissionais por parte das instituições executoras, considerando que, a presença do residente, atenua possíveis déficits no quadro de pessoal.

No que se refere à instituição formadora, observa-se que os principais desafios residem no fato de que, somos sujeito e objeto de uma formação profissional, cada vez mais centrada em seu próprio núcleo de conhecimento, com raras e assistemáticas incursões, no campo de práticas multiprofissionais durante a graduação. Isto posto, há que se cuidar dos conteúdos e metodologias desenvolvidas pelas disciplinas teóricas nos programas de residência, para que estas, não ensejem uma mera repetição do que já é

desenvolvido na graduação e, efetivamente busquem a construção do processo de trabalho em equipe multiprofissional que se deseja.

Sem a pretensão de esgotar todas estas questões, apresentamos como principal argumento, para efeitos do presente trabalho, a abertura destas questões, ou de pelo menos parte delas, a partir de discussões emanadas de vivências concretas em um programa de residência multiprofissional em intensivismo que, ao longo do primeiro ano de trabalho, na disciplina de Processo de Cuidar em Intensivismo e atualmente na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), provocou um primeiro movimento, qual seja, o de elaborar o TCC, que expresse o esforço de se configurar como um processo resultante da construção coletiva de conhecimento e, portanto, multiprofissional, em que pese, estar definido para ser formulado individualmente. Tal definição, feita coletivamente entre docente e residentes, no âmbito da condução pedagógica da disciplina, na tentativa de caminhar ao encontro do que se pretende quando se pensa em formação, atuação e formulação multiprofissionais.

Interessante observar que, o TCC, pensado como processo individual e solitário, atende ao objetivo de aproximar o graduando da problematização de um objeto a ser investigado e, como uma primeira experiência, esta modalidade parece adequado para este nível de formação. Contudo, quando pensamos na construção da autonomia intelectual em cursos de nível *latu sensu*, sobretudo configurados na modalidade multiprofissional, como se inserem os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde, faz-se necessário que, a instituição formadora esteja atenta, para não ser capturada pela lógica que valoriza os conhecimentos por área, específicos portanto, em desequilíbrio com as reflexões sobre o campo de práticas multiprofissionais como objeto de estudo e investigação.

Em estudo realizado sobre a produção de conhecimentos desenvolvida pelos residentes do Programa de Residência Integrada (RIS) em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, demonstra que de

todas as produções analisadas desde 2004 até 2010, apenas uma delas problematizou a RIS nos seus aspectos intervenientes ao processo de construção da vivência da Residência Multiprofissional (FARIAS,2013).

Portanto, a reflexão que se quer realizar, não é um relato de experiência e sim, a problematização das questões anteriormente mencionadas que subsidiaram a reflexão apresentada e que, emergiram, por meio da implantação e desenvolvimento do Programa de Residência Multiprofissional em Intensivismo, proposto conjuntamente pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC –Campinas), por meio do Centro de Ciências da Vida (CCV), como instituição formadora e, o Hospital e Maternidade Celso Pierro (HMCP), Hospital Universitário, como instituição executora do programa de residência na referida área de concentração.

Assumir um determinado caminho apresentado pelo presente trabalho, pressupõe optar por uma forma de produção de conhecimento que, em sua fase primeira, prepara o campo, retomando-o, recuperando-o, fazendo o seu “balanço” coletivo. Esta iniciativa, propicia evidenciar as áreas da Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem Farmácia, como protagonistas e instituintes de um novo modo de se fazer saúde, cuidado e produzir conhecimento.

Portanto, a partir de uma atitude intelectual e prática que se quer multiprofissional, inauguramos a elaboração de um TCC, formulado em sua primeira fase, a várias mãos, com participação coletiva e interdisciplinar por todos que fazem o cotidiano multiprofissional acontecer.

Entendemos que, a mudança na forma de conceber a produção de conhecimento que, ora apresentamos no presente trabalho, indica uma nova orientação, assumindo como perspectiva de ir ao encontro, da tentativa de romper com alguns paradigmas, colocados atualmente pela disciplina de TCC e, porque não dizer, de como acontece o próprio desenvolvimento dos programas de residência multiprofissionais.

A RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE

De acordo com Ceccim (2005), para a área da saúde, a necessidade de se alterar paradigmas no modelo de atenção à saúde e portanto, nas práticas de saúde, vêm exigindo posicionamentos e desencadeando discussões que, impulsionam pensar estratégias inovadoras para implementar novas políticas de saúde nesta direção, sendo que uma delas é a criação da residência Multiprofissional em Saúde, pelo Ministério da Saúde e da Educação (PROJOVEM,MEC,2005)

Dallegre e Kruse(2009), apontam que em 2004, o Ministério da Saúde, ao apresentar um panorama da situação da formação em serviço, toma para si a reponsabilidade por ordenar a formação na área com a proposição da criação das Residências Multiprofissionais em Saúde, ressaltando que as mesmas serão oferecidas considerando as necessidades de saúde e as características de organização do sistema de saúde.

De acordo com Rosa e Lopes (2010) a Residência Multiprofissional em Saúde, foi uma estratégia do SUS, para a reorientação da Atenção Básica, com objetivo de implantar e reorganizar os serviços públicos de saúde e a produção das condições necessárias para a busca de mudanças no modelo médico assistencial.

Em que pese, a formulação ser bastante oportuna, os conflitos de interesses entre o poder hegemônico do pensamento médico, as investidas ideológicas contra o SUS e a mercantilização da saúde, se apresentarem intensas, estas condições, se constituíram em elementos que representam contínua disputa no campo das ideias, bem como, evidencia as tensões presentes na disputa, pela hegemonia de posições que, podem representar a manutenção do estado atual de se fazer saúde, ou a alteração na perspectiva da produção de conhecimento e de práticas mais integralizadoras da saúde ROSA e LOPES (2010).

A concepção do processo saúde / doença fundada em pressupostos positivistas, corrobora

não apenas com a formação e prática médicas dominante, mas também, influencia sobremaneira, a formação profissional das demais áreas da saúde que, mesmo sob esta condição fortemente presente, evidenciam as contradições no processo de produção da saúde, quando buscam sua participação na formulação do cuidado.

A RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE EM INTENSIVISMO

A Residência Multiprofissional em Saúde na área do Intensivo, constitui um programa de integração ensino-serviço-comunidade, que visa favorecer a inserção qualificada de profissionais da saúde no mercado de trabalho, preferencialmente recém-formados, particularmente em áreas prioritárias para o SUS.

A área temática intensivismo, inclui um núcleo específico de saberes e práticas com afinidade programática, pelo qual a perspectiva de integração multiprofissional e interdisciplinar pode ser desenvolvida por meio de estratégias de organização de serviços e do processo de ensino-aprendizagem, para a implantação do programa.

De forma geral podemos citar que, a necessidade de proporcionar um processo de qualificação diferenciada a profissionais da saúde, por meio da atuação em diferentes cenários de práticas da saúde pública, a fim de potencializar a integração destes sistemas norteados pelos princípios do SUS. A estreita articulação pretendida entre os sistemas, com a busca por uma formação crítico-reflexiva, na perspectiva do desenvolvimento de competências técnico-sócio-políticas, ético-humanísticas e de relações interpessoais, tem o propósito de provocar mudanças nos modos de pensar-fazer saúde individual e coletiva, a partir de uma concepção ampliada de saúde, sustentada nos Princípios e Diretrizes do SUS, assim como, desenvolver habilidades para a construção de projetos de intervenção multiprofissional na área do intensivismo.

Desenvolver competências para o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar, de forma equilibrada com o desenvolvimento de

competências específicas do núcleo de conhecimento de cada profissão no nível terciário de atenção da saúde, é um desafio contínuo, uma vez que requer do corpo docente, responsável pela formação teórica, a formulação de concepções educacionais que transcendam ao seu núcleo de conhecimento tão enraizado, cristalizado ao longo das práticas pedagógicas.

Para que se dê lugar a um novo modo de problematizar a produção de conhecimento em saúde, a partir de uma concepção multiprofissional, transdisciplinar, fundada no desenvolvimento do trabalho em equipe, da construção coletiva do cuidado, com aplicação do raciocínio clínico multiprofissional na assistência intensiva ao adulto e sua família de maneira humanizada, requer um grande esforço na direção de um novo modo de se pensar a formação profissional na saúde em nível da graduação em geral e da pós-graduação em especial.

Diante do exposto, passaremos a seguir a apresentação e discussão de como estas questões políticas, estruturais e conceituais se engendram no cotidiano do programa de residência multiprofissional em saúde em intensivismo, no HMCP da PUC-Campinas.

CUIDADO MULTIPROFISSIONAL QUALIFICADO

Atualmente, vivencia-se nos processos relacionados à saúde coletiva, a assistência e a gestão voltadas para a segurança do paciente, em todos os níveis da pirâmide assistencial (CHEADE M.F.M. *et al.*, 2013).

Assim, uma das estratégias, principalmente ao nível terciário, de orientar as práticas em saúde nessa direção e, de criar condições favoráveis para o desenvolvimento do cuidado multiprofissional com qualidade, é a de implantação das experiências de programas de residências multiprofissionais em saúde, as quais, foram introduzidas e regulamentadas pela promulgação da Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, classificadas na modalidade de pós-graduação lato-sensu e contando com vários profissionais da área da

saúde, exceto médicos, que podem variar de acordo com as necessidades de cada núcleo assistencial (AZAMBUJA, F.B,2010).

A visão multiprofissional, parte das doutrinas estabelecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) mas, principalmente, baseia-se na integralidade da saúde, entendida como o conjunto articulado e contínuo de ações que visam a promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, reduzindo a fragmentação do processo saúde-doença de uma população, como forma de garantir um cuidado compartilhado entre os profissionais, frente as necessidades individuais de cada paciente (FALCÓN. G. Santos; ERDMANN, A. L ; MEIRELLES, B. H. S.2006).

O conceito de equipe com seus valores, implica na existência de uma visão ampla e coletiva, na qual são necessárias a existência de coerência de propósito, a sincronização e a continuidade de ação. Não basta que um determinado grupo trabalhe em conjunto; é imprescindível que o mesmo esteja estreitamente unido e motivado para um objetivo comum (KAMADA, C.1978). A partir das necessidades e realidades locais e regionais, contemplando os eixos norteadores, se destacam: cenários de educação em serviço representativos da realidade sócio epidemiológica do país; concepção ampliada de saúde que considere o sujeito enquanto ator social responsável por seu processo de vida; integração de saberes e práticas que permitam construir competências compartilhadas para a consolidação da educação permanente, tendo em vista a necessidade de mudanças nos processos de formação, de trabalho e de gestão na saúde; o estabelecimento de sistema de avaliação formativa, com a participação dos diferentes atores envolvidos, visando o desenvolvimento de atitude crítica e reflexiva do profissional, com vistas à sua contribuição ao aperfeiçoamento do SUS; dentre outros (MAGALHÃES. J, H. M; OLIVEIRA, R. da. C; MATTOS, R. A.,2006).

Várias categorias profissionais podem ser inseridas neste tipo de residência, como Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição,

Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Os programas de residência utilizam como eixo pedagógico metodologias ativas e participativas de educação permanente, sendo desenvolvidos em regime de dedicação exclusiva. Suas atividades são realizadas sob supervisão docente-assistencial, caracterizando uma responsabilidade conjunta dos setores da educação e da saúde (KAMADA,C.1978).

O que se pretende atualmente, com a incorporação dos programas de residência multiprofissional, nas instituições de saúde e, conseqüentemente a qualificação da atenção à saúde, é transformar toda a teoria em prática real, utilizando esses profissionais com alto potencial, no que diz respeito ao cuidado qualificado, para adequar as necessidades regionais e, implementar a filosofia do cuidado com foco no paciente, levando em consideração os aspectos fisiopatológicos, psicossocioespirituais e ambientais, intimamente relacionados com o processo do adoecimento (CHEADE M.F.M.et al,2013).

Portanto, as instituições que recebem profissionais participantes de programas de residência multiprofissional, têm a chance de modificação e qualificação de toda uma equipe de trabalho já inserida nos processos, além de poder identificar problemas e propor soluções eficazes, visando o aperfeiçoamento mútuo da equipe.

Diante do exposto fica clara a importância de se conhecer melhor essa modalidade de ensino, já que ela qualifica profissionais que pensam no cuidado como algo complexo e viável de ser realizado com integralidade, promovendo a solução dos problemas de saúde, de forma transdisciplinar e intersetorial.

OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA MULTIPROFISSIONALIDADE EM SAÚDE

As Residências Multiprofissionais em Saúde foram introduzidas e regulamentadas pela promulgação da lei. 11.129, 30 de julho de 2005. Trata-se de uma modalidade de graduação lato

sensu, voltada para a educação em serviço, destinada as categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada. Esta modalidade de formação dos profissionais de saúde, resulta da união de esforços entre os Ministérios da Educação e Cultura e o da Saúde, com a intenção de criar estratégias para formar profissionais aptos a trabalhar em busca da integralidade possibilitando que as práticas assistenciais sejam direcionadas para a valorização e produção de vida, e não apenas a obtenção de saúde ou erradicação das doenças (RAMOS. CI et al.2013).

O campo de atuação dos trabalhadores é um espaço privilegiado para a construção da integralidade do cuidado aos usuários e possibilita a contribuição dos residentes no atendimento de forma multiprofissional, cuja vivência pode se tornar uma experiência que traga importantes reflexos para a busca da atenção integral à saúde (SILVA J.C.et al,2015).

Compreender o significado da residência multiprofissional, inserida em um ambiente hospitalar, é ir além de um cuidado centralizado no paciente, é objetivar um atendimento conjunto e tomada de decisões compartilhadas nas condutas e tratamentos e, um reconhecimento das intervenções que são demandadas pelos núcleos profissionais bem como reconhecer a potência das ações presentes no campo de práticas que, ganha concretude quando se realiza o trabalho em equipe multiprofissional (CHEADE M.F.M.et al,2013).

Dessa forma, os atendimentos realizados de forma conjunta, integram-se aos realizados por outras equipes em diferentes momentos da assistência, já que, o paciente é acolhido e avaliado por profissionais de diferentes áreas, dispostos a realizar discussões com o objetivo de traçar metas e planos de cuidados para um melhor acompanhamento do paciente com vistas ao melhor desfecho (CASANOVA I.A, BATISTA. N.A, RUIZ-MORENO. L,2015).

Com o passar do tempo, os residentes notam que além do atendimento uniprofissional deve-se priorizar o multiprofissional, na tentativa de transcender aos limites apresentados pela presença dos fatores intervenientes ao processo,

tais como os conflitos existentes entre as áreas médicas e não médicas, em relação às discussões e condutas trazidas por cada profissão (BONFADA, D. et al, 2012).

Para os residentes, mergulhados neste complexo fazer em saúde multiprofissional, verifica-se uma mistura de sentimentos e emoções acerca do trabalho realizado no cotidiano, com a presença de tensões e conflitos inerentes ao processo de construção de um novo paradigma para a realização do cuidado. Entender que, esse caminho é algo necessário, valerá de alguma forma, seja pela carreira profissional trilhada, pela riqueza de experiências vividas ou até mesmo pelo desenvolvimento pessoal, em meio a presença do sentimento muitas vezes até mesmo de rejeição à própria residência, uma vez que esta exige intensa dedicação pessoal e profissional que envolve longas e exaustivas jornadas de trabalho, retirando, o ainda jovem residente em sua maioria, de um convívio social familiar e às vezes até afetivo (FERNANDES M.N.S. et.al ,2015).

Uma vez presente, o sofrimento é intensificado quando há presença do não reconhecimento e valorização do trabalho do residente, quando não são consideradas as suas expectativas e contribuições científicas enquanto um trabalhador da saúde em formação, ou seja, quando no resultado da relação do homem com a atividade laboral acontece o choque entre a personalidade do indivíduo, o seu projeto individual e a posição imposta pela organização do trabalho. Contudo o prazer também acontece neste campo de saberes e práticas e, pode ser verificado, quando existem possibilidades para expressões da subjetividade, criatividade e desenvolvimento de potencialidades do residente/ trabalhador (BONFADA, D. et al, 2012).

RELAÇÕES INTERPESSOAIS PRESENTES NESTA CONSTRUÇÃO

A equipe multiprofissional atuante na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), influenciada por diversos fatores e cercada por diferentes situações que, criam tensão entre as pessoas envolvidas, interferem e muitas vezes determinam

a qualidade da assistência prestada aos pacientes. Como exemplo disso, podemos citar a dificuldade em lidar com a aceitação da morte, tomada de decisões, as relações interpessoais, escassez de recursos materiais e falta de comprometimento de membros da equipe. Esta última, quando associada à falta de recursos, dificulta a prestação de uma assistência qualificada, podendo afastar o paciente e a família da equipe multiprofissional, descaracterizando o cuidado humanizado (LEITE, M.A; VILA, V.S.C, 2012)

As relações interpessoais, estabelecidas na prática cotidiana em um ambiente hospitalar, necessitam de uma comunicação e compreensão efetivas no processo de cuidado com o paciente e, das próprias pessoas envolvidas com esse processo, para que ocorra um melhor entendimento e acolhimento das necessidades do paciente e sua família. Cada profissional mostra seu modo de agir e de relacionar-se influenciado e influenciando os outros de forma positiva e / ou negativa (CUNHA, P.J, 2007).

Este tipo de relação consiste em processos que permitem mutualidade, convívio e trocas e, se constituem em técnicas e experiências que podem ser desenvolvidas, vividas e aperfeiçoadas pelas pessoas envolvidas (FERNADES, H.N.et al, 2015).

A qualidade das relações interpessoais é de extrema importância para a compreensão e desenvolvimento humanos, sendo imprescindível ao reconhecimento dos profissionais da área da saúde, com relação ao cuidado prestado ao paciente e o atendimento às suas necessidades. O profissional desmotivado influencia negativamente no processo de cuidar de forma competente científica, técnica e eticamente e de forma humanizada. Quando há construção de vínculo entre profissionais e paciente, a equipe torna-se mais completa, com trabalho integrado, a troca de conhecimentos é valorizada e o ambiente de trabalho é harmonioso (FERNADES, H.N.et al, 2015).

O ambiente de terapia intensiva, exige muito mais que a habilidade de perceber os sinais e sintomas do paciente. Este, impõe uma atenção maior para que o profissional possa cuidar por

inteiro na relação com o outro, mobilizando suas experiências, conhecimentos e referenciais de vida para ultrapassar a rigidez da técnica e aderir ao modelo sensível e ao dialógico necessários para o ato de cuidar (CUNHA, P.J, 2007).

O trabalho em equipe multiprofissional visa a interdisciplinaridade, a qual tem sido desafiadora para a formação e qualificação profissionais. A discussão sobre interdisciplinaridade na construção acadêmica de diferentes áreas da saúde, é um dos caminhos mais recomendados para promover a aproximação dos profissionais e, constitui-se em importante ferramenta para o reconhecimento da relevância da integração dos mesmos, estimulando o trabalho em equipe e de forma multiprofissional (SAUPE, R. et al, 2005).

Para isso, é necessário que ocorra o compartilhamento de poderes e estimulação da comunicação horizontal, para que seja efetiva a relação entre todos os profissionais envolvidos no processo de cuidar do paciente (SEIFFERT, O.M.L.B,2005; CHIRELLI, M.Q, 2002).

Podemos observar que, as condições necessárias para a integração profissional citadas pelo autor, podem ser verificadas, na vivência da equipe de Residência Multiprofissional em Saúde. Anteriormente à inserção desta modalidade de residência na UTI Adulto do HMCP, a interação entre os profissionais era muito debilitada, quase inexistente, ocorrendo até mesmo desentendimentos entre os membros da equipe, com resistência a buscar sua superação, principalmente advinda da equipe médica (SAUPE, R. et al, 2005).

Com o processo de implantação da equipe de Residência Multiprofissional em Saúde, bem como, a concretização do trabalho realizado na Unidade e dos projetos aplicativos desenvolvidos, por núcleo de conhecimento no campo de práticas, observa-se a integração mais confiante dos residentes junto a equipe, com o reconhecimento de sua importância na Unidade que, se tornou indispensável para o funcionamento do serviço além de se constituir em um novo paradigma de trabalho em equipe para os profissionais da área.

Tendo um olhar histórico para tudo que diz respeito à residência multiprofissional, podemos

perceber que ela se deu numa mistura de situações, sendo que, as principais foram a exigência nacional em saúde e programas de formação profissional na saúde, mas, podemos perceber também que mesmo com o passar dos anos ainda não se encontra consolidada, pois como processo em construção, enfrenta intensos desafios para sua implantação, consideradas as diferentes conformações de serviços e equipes de saúde (ROSA, Soraya Diniz; LOPES, Roseli Esquerdo, 2010).

A Residência Multiprofissional, busca agregar valores e conhecimentos para os recém-formados, estimulando a prática interdisciplinar, de forma a criar gerência de ações e responsabilidades tanto no âmbito profissional quanto pessoal, o que muitas vezes conflita com o cenário em que se verifica a presença dos fatores adversos ao propósito da formação requerida.

O sofrimento surge, a partir de estímulos negativos transmitidos por membros das equipes dos serviços de saúde que realizam suas atividades práticas. Tal fato pode acontecer, devido ao aumento das responsabilidades dos trabalhadores com as atividades de ensino, pois se percebe que, a residência movimentada as práticas e as relações tradicionalmente instituídas, o que deveria levar os trabalhadores de saúde a repensarem sua atuação e buscarem novas formas de trabalho em equipe, tomando a residência como um aliado importante nesta nova trajetória (FERNANDES M.N.S. et al, 2015).

Desse modo, diante de tantos desafios e responsabilidades, além da grande exposição a fatores estressores, nota-se que os residentes são levados a desenvolver síndromes adquiridas através do alto nível de estresse, que pode associar-se à constatação de que ele, o residente, é responsável pela qualidade da sua formação profissional em curso e pelo desenvolvimento de qualidade do seu papel profissional junto à sociedade. Administrar o peso da responsabilidade profissional, lidar com pacientes e situações problemáticas, gerenciar o crescente volume de conhecimento e estabelecer os limites de sua identidade pessoal e profissional, são processo inerentes ao processo pela busca do aprimoramento profissional ao nível da formação em serviço (GUIDO, L.A. et al, 2012).

Há uma crise mundial de força de trabalho em Saúde, com a forte marca da especialização.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), considera a residência em saúde uma estratégia inovadora, na qual, os profissionais são preparados para trabalhar em equipes interprofissionais capazes de desenvolver práticas colaborativas. A residência multiprofissional tem como características o trabalho em equipe, no campo de saberes e práticas e, o reconhecimento da importância dos núcleos de conhecimentos profissionais (GUIDO, L.A. et al, 2012).

Quando se analisa mais individualmente e especificamente os sentimentos expressos pelos residentes, pode-se perceber as dificuldades de compreensão dos mesmos, sendo de fato, um fator dificultador para a incorporação no mesmo dentro do serviço, pois, se torna uma mescla de propósitos e expectativas frustrados.

Estamos sempre fazendo escolhas, e não poderia ser diferente na residência e ao material empírico envolvido nesse processo. Durante a residência, lidar com incertezas tem sido uma significativa aprendizagem, pois desenvolve a capacidade de dialogar, construir consensos e enfrentar as adversidades próprias deste fazer e que, devem ser problematizadas pelos atores envolvidos no processo de formação dos residentes, de forma integrada entre as instituições formadoras e executoras.

Considerações finais

A presente reflexão, ocorreu no curso das mudanças mais recentes que vimos assistindo no país em geral e, na saúde em particular. Com as ameaças contundentes ao SUS, a responsabilidade pela formação profissional em saúde se torna estratégica, uma vez que os eixos formativos dos programas de residências multiprofissionais, estão ancoradas nos Princípios Doutrinários e nas Diretrizes Organizacionais do SUS e, portanto, em que pese, a necessidade contínua de enfrentamento dos aspectos intervenientes, presentes nas construções das experiências de implantação e desenvolvimento dos Programas de Residências Multiprofissionais, há uma exigência de um posicionamento contundente em defesa do SUS,

para impedir os retrocessos conquistados, o que em muito impactará, não somente na consolidação dos referidos programas de residência mas, sobretudo, em todos os níveis de formação profissional em saúde.

Referências

- AZAMBUJA, Fernanda Braga. **Implicação do residente com a construção do conhecimento no processo de formação**, 2010.
- BONFADA, D. et al. A integralidade da atenção à saúde como eixo da organização tecnológica nos serviços. **Ciênc. Saúde coletiva**, Fev 2012, vol.17, no.2, p.555-560.
- CASANOVA I.A, Batista N.A, Ruiz-Moreno L. Formação para o trabalho em equipe na residência multiprofissional em saúde. **ABCS Health Sci**. 2015; 40(3):229-23
- Formato Documento Eletrônico(ABNT)
- CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, dez. 2005 .
- CHEADE M.F.M.et al Residência Multiprofissional em Saúde: A busca pela integralidade. **Cogitare Enferm**. 2013 Jul/Set; 18(3):592-5
- CHIRELLI, M.Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA** [tese]. Ribeirão Preto: FAMENA; 2002. 286p.
- CUNHA, P.J. **As relações interpessoais nas ações de cuidar em ambiente tecnológico hospitalar**. Dissertação [Mestrado em Enfermagem] - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- DALLEGRAVE, Daniela; KRUSE, Maria Henriqueta Luce. No olho do furacão, na ilha da fantasia: a invenção da residência multiprofissional em Saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 13, n. 28, p. 213-227, 2009.
- FALCÓN, Gladys Santos; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; MEIRELLES, Betina Hörner Schindwein. A complexidade na educação dos profissionais para o cuidado em saúde. **Texto Contexto Enferm**, v. 15, n. 2, p. 343-51, 2006.
- FARIAS, Vera Celina Candido de. **Residência integrada em saúde: e o que está sendo produzido pelos atores imersos nesta realidade**. 2013.
- FERNADES, H.N.et al. Relacionamento interpessoal no trabalho da equipe multiprofissional de uma unidade de saúde da família. Univ. Federal do Rio de Janeiro. **Rev. Pesquisa Cuidado é Fundamental** (Online); 7(1): 1915-1926, jan-mar, 2015.
- FERNANDES M.N.S. et.al Sofrimento e prazer no processo de formação de residentes multiprofissionais em saúde. **Rev Gaúcha Enferm**. 2015 dez;36(4):90-7
- GUIDO, Laura de Azevedo et al. Síndrome de Burnout em residentes multiprofissionais de uma universidade pública. **Rev. esc. enferm. USP**, SãoPaulo, v. 46, n. 6, p. 1477-1483, Dec. 2012
- KAMADA, Cecília. Equipe multiprofissional em Unidade de terapia intensiva. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 31, n. 1, p. 60-67, 1978.
- LEITE, M.A; VILA, V.S.C. Dificuldades vivenciadas pela equipe multiprofissional na unidade de terapia intensiva. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2005 março-abril; 13(2):145-50.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Helvécio Miranda; OLIVEIRA, Roseli da Costa; MATTOS, Ruben Araujo de. **Concretizando a integralidade nos serviços de saúde: a aposta do SUS em Belo Horizonte**. In: Gestão em redes: tecendo os fios da integralidade em saúde. EDUCS, 2006. p. 51-64.
- MIRANDA NETO, Manoel Vieira de; LEONELLO, Valéria Marli; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. Residências multiprofissionais em saúde: análise documental de projetos político-pedagógicos. **Rev. Bras. Enferm**. Brasília, v. 68, n. 4, p. 586-593, Aug. 2015.
- RAMOS C.I et al. A promoção da saúde na “ Terra do nunca”: uma experiência interdisciplinar. **Rev Bras Promoc Saúde**, Fortaleza, 26(3): 436-441, jul./set., 2013.
- ROSA, Soraya Diniz; LOPES, Roseli Esquerdo. Residência multiprofissional em saúde e pós-graduação lato sensu no Brasil: apontamentos históricos. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 479-498, nov. 2010
- SAUPE, R.et al.Competência dos Profissionais de Saúde para o Trabalho Interdisciplinar. **Interface: Comunicação, saúde, educação**. v.9. n.18. p. 521-536. Florianópolis, 2005.
- SEIFFERT, O.M.L.B. A formação do enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). **Trab Educ e Saúde** 2005;3(2):331-50.
- SILVA J.C.et al. Percepção dos residentes sobre sua atuação no programa de residência multiprofissional. **Acta Paul Enferm**. 2015; 28(2):132-8.

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

**Trabalhos apresentados nos Planejamentos
Acadêmico-Pedagógicos de 2016 e 2017**

Apresentação

A seção **“Textos Didáticos”** trás os resumos dos trabalhos apresentados na IV Mostra de Pôsteres “Metodologias e Experiências Inovadoras em Sala de Aula”, inserida no Planejamento Acadêmico-Pedagógico de 2016 da PUC-Campinas, que refletem as experiências realizadas em salas de aula com utilização de estratégias pedagógicas inovadoras como também o uso de metodologias ativas e projetos de Monitoria. Essa seção destaca, também, os resumos dos trabalhos expostos na V Mostra de Pôsteres “O Ensino Superior: fundamentos, metodologias e práticas”, inserida no Planejamento Acadêmico-Pedagógico de 2017 da PUC-Campinas. Esses foram divididos em dois blocos: no primeiro há exposição da produção dos professores da PUC-Campinas mostrando novas formas de levar o conhecimento para a sala de aula, dando ao aluno ferramenta para que ele assuma sua aprendizagem e não permaneça passivo diante do processo de ensino aprendizagem. No segundo bloco há apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos e professores dos cursos de Licenciatura que atuam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, em que buscam resgatar a escola pública com o desejo de transformar os alunos das unidades em que atuam, uma vez que, este programa pode torná-los capazes de refletir e de olhar criticamente para a sociedade em que vivem. Assim, espera-se que a leitura dessa seção da revista Série Acadêmica contribua para a construção de saberes coletivos, proporcionando reflexão e reunindo esforços no compartilhamento dos saberes. Segue os resumos apresentados nessa seção.

**RESUMOS DOS PÔSTERES APRESENTADOS NO
PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO DE 2016**

Projeto-Piloto: Uso do portfólio no ensino de Histologia e Embriologia

Prof. Me. Ricardo CATALANO¹

Introdução: Utilizamos neste projeto-piloto o Portfólio, uma ferramenta didática conhecida estudada e vivenciada por muitos docentes na Universidade. Este projeto-piloto foi aplicado na disciplina Histologia e Embriologia da Faculdade de Medicina da PUC-Campinas com o auxílio de uma ferramenta em desenvolvimento na Universidade (Trilhas de Aprendizagem), em que participei no segundo semestre de 2015. Essas Trilhas de Aprendizagem são metodologias inovadoras e diversificadas, aplicadas aos docentes da PUC-Campinas com objetivo de vivenciar experiências para serem utilizadas em sala de aula. O Portfólio foi a primeira Trilha de Aprendizagem em que participei, dessa forma, resolvi aplicá-la na prática com os alunos do Curso de Medicina. O objetivo foi trabalhar apenas um tema (sistema reprodutor feminino).

Objetivos: Favorecer o acompanhamento da aprendizagem, estimular a corresponsabilidade dos alunos pelo aprendizado eficiente promover o estudo, a convivência e o trabalho em grupo, desenvolver os estudos independentes, sistemáticos e o autoaprendizado e direcionar o estudante para a emancipação intelectual.

Método: Os alunos foram divididos em pequenos grupos, em seguida, apresentados para a ferramenta Portfólio. Eles foram orientados com o objetivo de elaboração de um Portfólio teórico e prático, incluindo esquemas e informações completas sobre o aparelho reprodutor feminino. Grande parte das informações foram reunidas a partir da internet, livros e atlas de histologia. Cada página do Portfólio tinha uma imagem do tecido

(obtida a partir da Internet, com a sua fonte) Abaixo das imagens, inserida uma descrição, função e localização das estruturas. Foi inserida uma bibliografia listando todas as fontes utilizadas. Esse Portfólio continha duas partes: a teórica foi elaborada de acordo com os roteiros e a parte prática contendo as diversas estruturas do sistema reprodutor. Além disso, foi apresentada aos alunos uma abordagem pedagógica em que se esperava que eles realizassem um monitoramento do conteúdo sugerido, responsabilizando-se ativamente por sua própria aprendizagem. Apresentou-se nesse momento, o Portfólio, o roteiro do estudo, bem como os itens avaliados, suas possibilidades e especificidades e a dimensão de elementos que eles poderiam contemplar: manual prático e estudo dirigido com anotações das aulas, imagens digitais das lâminas do laboratório, desenhos com legendas das estruturas, reflexão sobre as atividades desenvolvidas em sala, resumos individuais dos textos propostos e estudados.

Resultados: Após aplicação do instrumento didático e avaliação do conteúdo estudado, percebemos que os alunos trabalharam bastante e os resultados foram muito positivos, sendo que um dos itens da avaliação era a autoavaliação do aprendizado e do instrumento. A maioria dos alunos avaliou bem a ferramenta e apenas um grupo criticou o uso da ferramenta naquele momento da disciplina, devido ao acúmulo de atividades. O Portfólio gerou um atlas do conteúdo trabalhado e o comentário geral foi de ser este um método eficiente de ensino e uma forma organizada e diferente de aprender.

¹ PUC-Campinas - ricardocatalano@puc-campinas.edu.br

Aplicabilidade das aulas práticas de bioquímica de caracterização química de carboidratos

Profa. Dra. Celene Fernandes BERNARDES¹

O conteúdo específico de Bioquímica é desenvolvido em aulas teóricas e práticas. Nas aulas práticas, um dos enfoques é a caracterização química de carboidratos. São realizados experimentos para identificar a presença de carboidratos em uma amostra e a caracterização química dessas moléculas considerando o caráter redutor e a complexidade da cadeia polissacarídica. O objetivo foi incentivar os alunos a participarem dessas aulas práticas e a demonstrarem a importância e a aplicabilidade científica do conteúdo apresentado. Nas aulas práticas do conteúdo específico de carboidratos foram desenvolvidos os experimentos de reação de Molisch, específico para identificar a presença de carboidratos em uma amostra; de reação de Fehling, para caracterizar carboidratos redutores e a reação de Lugol, para identificar o polissacarídeo amido. Os experimentos foram desenvolvidos considerando quatro etapas: (1) explicação do fundamento teórico relacionado com a reação química específica; (2) explicação e demonstração da técnica experimental, dos cuidados necessários relacionados à segurança na realização do experimento e dos prováveis resultados experimentais esperados; (3) realização do experimento pelos alunos e (4) interpretação e discussão dos

resultados encontrados. Em aula posterior, foram apresentadas questões vinculadas a um texto adaptado de um artigo científico, que discute a relação do conteúdo de amido e carboidratos redutores com o grau de amadurecimento da fruta de manga Tommy Atkins. Para responder às questões, os alunos precisaram, necessariamente, recuperar o conteúdo de carboidrato desenvolvido na aula prática anterior e realizar os experimentos que consideraram necessários para avaliar se a fruta de manga estava no estado verde ou maduro. A proposta foi desenvolvida com 24 grupos com 3 alunos, em dois cursos diferentes. Dos alunos que participaram, 41,7% (15 grupos) verbalizaram satisfatoriamente por terem percebido a importância da aplicabilidade do tema. Dois alunos se posicionaram contra a estratégia, argumentando que prefeririam questões sem a utilização e vínculo com o artigo científico. As questões foram respondidas na totalidade por 18 grupos. A proposta foi bem avaliada pelos alunos e considero um recurso didático para incentivar o estudo, aprofundar conhecimento e entender a importância do estudo do conteúdo de carboidratos, podendo ser desenvolvida para outros conteúdos.

Unitermos: recurso didático; carboidratos; bioquímica

¹ PUC-Campinas e METROCAMP/DEVRY - celene.bioquimica@puc-campinas.edu.br

A formação docente e o Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI/CAPES

Profa. Dra. Maria Beatriz Ferreira LEITE¹

Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin TARSITANO²

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) da CAPES estabelece a parceria universitária entre cursos de licenciatura brasileiros e universidades portuguesas parceiras a partir da realização de graduação sanduíche com dupla diplomação. O Programa visa à diversificação curricular dos cursos de licenciatura brasileiros e a valorização da formação de professores para a educação básica. Em 2013, foi submetido e aprovado, conforme edital CAPES 017/2013, um projeto multidisciplinar envolvendo 07 alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática. A parceria com a instituição portuguesa faz-se necessária desde a elaboração do projeto, a fim de definir o plano de estudo a ser cumprido pelos bolsistas selecionados. Após a fase inicial de implementação do projeto, o acompanhamento dos bolsistas foi constante, tanto presencialmente (durante as quatro missões de trabalho) quanto virtualmente (mensagens eletrônicas, Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional, *Skype*, *WhatsApp*). A equipe realizou também duas reuniões com os familiares dos

bolsistas. Após o primeiro ano, a bolsa dos bolsistas que atingiram o rendimento mínimo exigido foi renovada e os que não conseguiram, retornaram. O reconhecimento do esforço e a dedicação dos bolsistas por parte de alguns docentes portugueses evidencia que, apesar das diferenças culturais e dificuldades enfrentadas, a maioria dos bolsistas tem clareza do seu papel para o êxito da proposta. Ao retornar ao Brasil, uma nova fase de adaptação teve início e os docentes envolvidos buscaram acolher e dar orientações para os diversos encaminhamentos necessários. De forma geral, a avaliação da experiência é positiva. Os ganhos do programa são inegáveis, tanto para os bolsistas como para os docentes envolvidos e a IES. O formato de estrutura curricular na instituição portuguesa proporciona de forma incisiva o desenvolvimento e aquisição de habilidades e competências tão importantes para a formação docente, entre elas: autonomia, independência, pró-atividade, superação.

Palavras-chave: Formação Docente, PLI, Ciências Biológicas e Matemática

¹ PUC-Campinas - bialeite@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - christianetarsitano@puc-campinas.edu.br

Experiências na disciplina inserção do aluno na vida universitária na Faculdade de Medicina

Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin TARSITANO¹

Introdução: A disciplina Inserção do Aluno na Vida Universitária está voltada para o desenvolvimento de ações com o aluno ingressante, oferecendo instrumentos para sua inserção na Universidade e o acompanhamento de sua trajetória na graduação e nos períodos finais, a transição para o mundo do trabalho. **Objetivos:** Destaca-se a importância do aluno ingressante em desenvolver uma relação afetiva com o curso e a Universidade, em reconhecer seu papel no processo de formação e, desde o início, em discutir o Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do profissional, as habilidades e competências a serem desenvolvidas e aprimoradas. **Métodos:** Foram realizadas dinâmicas para aluno ingressante, em todas as aulas, demonstrando os seguintes aspectos: O que é ser universitário?; o comprometimento do universitário com a sociedade; o papel das universidades; o papel da PUC-Campinas; missão e valores; espaços de

aprendizagem; o Portal da Universidade e a Área Logada do Aluno; os projetos (monitoria, iniciação científica, extensão); programas (Ciência Sem Fronteiras); integração Acadêmica (Centro de Cultura e Arte, Centros Acadêmicos e Atléticas); e na formação profissional, a atuação profissional: áreas, campos de trabalho, linhas de pesquisa e desafios para o futuro próximo; diretrizes curriculares do curso; o conselho federal e os regionais do curso; a importância do Currículo Lattes e o Projeto Pedagógico do Curso. **Resultados e Conclusão:** a disciplina contribui para o aluno ingressante visualizar de forma clara o Projeto Pedagógico do Curso e a importância do profissional na formação de uma postura ética e humanística em relação ao paciente, à família e à comunidade.

Palavras-chaves: Universidade; Aluno ingressante; Sociedade; Profissão

¹ PUC-Campinas - christianetarsitano@puc-campinas.edu.br

A importância da parceria da SVDS no estágio supervisionado obrigatório de bacharelado para a formação do profissional - biólogo

Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin TARSITANO¹

O Estágio Supervisionado, como uma formação inicial, não pretende ser completo, mas tem caráter de introdução sobre uma determinada área de conhecimento. Com o estágio, procura-se a integração entre a prática e os conhecimentos teóricos adquiridos, estabelecendo um vínculo entre o saber acadêmico e o saber da experiência. Essa atividade é de grande importância na formação do profissional em Ciências Biológicas, uma vez que, dentro do perfil do Biólogo, ele poderá elaborar e executar projetos de avaliação de biodiversidade, atuando na preservação, saneamento, manejo e sustentabilidade de espécies e de ecossistemas. E ainda, em órgãos de vigilância sanitária, saneamento e perícias ambientais, como responsável técnico, bem como, trabalhar de forma autônoma em empresa própria ou prestando consultoria. Assim, a parceria com a Prefeitura de Campinas, junto à Secretaria Municipal do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SVDS) foi de grande importância, pois estabeleceu esse vínculo e a experiência para o aluno da PUC-Campinas, atuando em pontos citados acima. Os principais objetivos que a faculdade oferece ao aluno são: realizar Intercâmbio com profissionais de sua futura área de atuação; desenvolver o comportamento ético e

o compromisso profissional; realizar a socialização e a integração na comunidade; adquirir competências e habilidades para que possa atender às exigências do mercado de trabalho. A SVDS ofertou seis vagas para os alunos da PUC-Campinas no Departamento de Licenciamento Ambiental e no Departamento do Verde e Desenvolvimento Sustentável. Os alunos foram direcionados afim de desenvolverem as seguintes atividades: Programa de Recuperação de Nascentes (PRNAC); Subsídios para o projeto de fossas; Plano de Recursos Hídricos – Levantamento para o eixo institucional; Correlação entre as denúncias e impactos; Levantamento de Fauna; Levantamento das atividades licenciadas. A avaliação dos alunos do 8º período foi positiva, ressaltando-se a integração na realização das atividades e a eficiência da parceria com a Secretaria na contribuição para o desenvolvimento do estágio. Foi também de grande importância essa integração, pois os alunos conseguiram relacionar o aprendizado adquirido na faculdade com as vivências e conhecimentos com o mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Estágio; SVDS; Profissão; Meio Ambiente

¹ PUC-Campinas - christianetarsitano@puc-campinas.edu.br

Relato de experiência de monitoria do componente curricular “Enfermagem e saúde do binômio Mãe - Filho”

Profa. Me. Maria Aparecida GAMPER¹
Acad. Aline Albuquerque LEMOS²
Acad. Mayara de Freitas PEREIRA³
Acad. Néia de Fátima RODRIGUES⁴

Introdução: A monitoria é entendida como uma modalidade de ensino e aprendizagem que visa oferecer apoio pedagógico. O monitor deve auxiliar o docente, contribuindo para a melhoria do ensino e aperfeiçoamento do conhecimento em determinada disciplina. A prática permite um maior contato com o docente, direcionada ao aprendizado e experiência, possibilitando ao discente que almeja seguir neste ofício um primeiro contato com a atividade, de fato. A monitoria oferece ao aluno a oportunidade de exercer o papel de educador, de socializar informações, ideias, de estabelecer vínculos com outros alunos e com a equipe multiprofissional, de propiciar a interdisciplinaridade e de correlacionar a teoria e prática durante as atividades desenvolvidas, auxiliando o docente, facilitando e maximizando o aprendizado dos alunos, despertando o interesse na importância do componente curricular. Além de promover o enriquecimento da vida acadêmica do educando, a atividade de monitoria possibilita, por meio da relação de cooperação existente entre docente e monitor, o aprimoramento da qualidade de ensino da disciplina, uma vez que favorece a adoção de

novas metodologias de ensino, bem como impulsiona o exercício da pesquisa acadêmica, permitindo uma contínua correlação entre teoria e prática. Tem-se como objetivo relatar a experiência vivenciada na monitoria do componente curricular Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-Filho com enfoque em cuidados com o recém-nascido e o aleitamento materno. **Método:** Trata-se de um relato de experiência na monitoria da disciplina Enfermagem e Saúde do Binômio Mãe-filho do Curso de Enfermagem, realizado no segundo semestre de 2015. Foram disponibilizadas 12 horas semanalmente de atenção aos alunos, comparecendo nas aulas às quintas-feiras, no período noturno, e às sextas-feiras, no período matutino. Desde então, procurou-se manter em constante estudo para aprimoramento do conhecimento e desenvolvimento, juntamente com a docente de atividades em conjunto com os alunos do IV período do Curso de Enfermagem. **Resultados finais:** A monitoria apresentou a oportunidade de realizar um plano de aula com apoio da docente, com objetivos específicos e referencial bibliográfico. Foi possível construir e ministrar uma aula teórica referente ao tema

¹ PUC-Campinas - gamper@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - aline.al1@puc-campinas.edu.br

³ PUC-Campinas - mayarafreitaspereira@hotmail.com

⁴ PUC-Campinas - neiarodrigues2019@hotmail.com

“Assistência de Enfermagem com o recém-nascido no Centro Obstétrico e na Unidade de Alojamento Conjunto”. Desempenhou-se, então, o esclarecimento de dúvidas e o desenvolvimento de casuísticas e intervenções de Enfermagem, em que foi possível observar claramente que a maior demanda por auxílio se concentrava nas vésperas de provas. **Discussão:** Por intermédio da monitoria

foi possível resgatar conhecimentos e aprimorá-los por meio de atividades diárias, pois ao mesmo tempo que transmitiu-se saberes, foi possível aperfeiçoar conhecimentos, por meio da troca de experiências.

Palavras-chave: *monitoria; enfermagem; experiência.*

Aprendendo a ensinar: A monitoria como experiência de iniciação à docência

Profa. Dra. Isabel Cristina Dib BARIANI¹

Acad. Natalie Rose Pereira BOURNE²

Acad. Tatiane Stephan Rocchetti LUZ²

Acad. Juliana Soares de JESUS³

A monitoria é um instrumento de apoio pedagógico com propósito de contribuir tanto para a melhoria do ensino na graduação e do processo de aprendizagem do aluno monitorado, como para agregar conhecimento ao aluno monitor e propiciar uma iniciação à docência acadêmica para o mesmo. O presente trabalho versa sobre a experiência em monitoria e objetiva descrever a vivência de um grupo de monitores quanto a sua prática e o impacto dessa experiência em seu desempenho acadêmico e comprometimento com a formação. Foram analisadas as informações obtidas a partir de autorrelatos elaborados por seis monitores de uma disciplina teórico-prática intitulada Pesquisa Orientada, do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pôde-se analisar e identificar que a monitoria proporcionou benefícios como a potencialização de competências pessoais e

interpessoais, a integração acadêmica, além de beneficiar a configuração e elaboração de afetos, ou seja, a capacidade de ser afetado e de agir com e pelo outro, promovendo a criação de novas estratégias para lidar com possíveis conflitos em sala de aula. Em relação ao processo de aprendizagem técnico-científica, notou-se que houve ampliação do conhecimento dos alunos monitores devido à diversidade de temas monitorados e a aspectos formais do trabalho científico. Concomitantemente, o trabalho, os olhares e as reflexões dos monitores proporcionaram uma melhor compreensão da função de monitor na Universidade, beneficiando e servindo de apoio para adequações e melhorias no plano de aula bem como na construção de novos significados para aqueles que se utilizam deste instrumento.

Palavras-chave: Educação Superior; Monitor; Estudante Universitário.

¹ Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

² Graduandas e monitoras do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

³ Graduada e ex-monitora do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Participaram como coautores deste trabalho os graduandos e monitores do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ellien Caroline Borges Côca e Murilo Fernandes de Araújo e o graduado e ex-monitor do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, João Paulo Zerbinati.

A literatura em currículos de Ensino Superior: experiências nas aulas de Comunicação

Profa. Dra. Cyntia Belgini ANDRETTA¹

Edgar Morin (1999) afirmou no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco): “podemos buscar na literatura romanesca e no cinema a consciência de que não se deve reduzir o ser à menor parte dele próprio” (p. 88). Assim, as artes ajudariam qualquer profissão moderna a entender a complexidade humana e auxiliar os estudantes dos cursos de Ensino Superior a serem profissionais melhores. Partindo desse princípio, a experiência de adotar principalmente romances em sala de aula para explicar conceitos mais teóricos funcionou nas turmas de Jornalismo no decorrer dos dois últimos anos. A primeira experiência vem de uma disciplina afim da Literatura que é a de Jornalismo Literário; explicar as etapas da Jornada do herói nos filmes e nos livros já fazia parte da formação do aluno do Curso de Comunicação, contudo a inserção das ferramentas de Literatura, em especial, de *storytelling* mostrada nos romances de não ficção deu ao aprendizado uma nova eficácia. Mostra-se aos alunos diversos fragmentos de textos e estimula o contar histórias

retendo mais a atenção do público, que pode ser leitor, espectador, ouvinte, entre outros. Com essa experiência de uso da Literatura na profissão, um novo passo foi dado, qual seja, o de levar o romance para o jornalismo *on-line*, outra disciplina mais afastada da Literatura. Nesse caso, a estrutura do contar histórias não foi tão importante quanto o uso do romance para a revelação de conceitos mais complexos da área. Esse foi, então, o desafio no ano de 2015, que superou as expectativas nos comentários dos alunos no debate, na avaliação e no trabalho em equipe. O livro *1984*, de George Orwell, apesar de ser um romance, foi adotado como bibliografia básica e as inovações intensamente discutidas na cultura digital foram mais bem compreendidas depois da leitura do romance de distopia do Orwell. Duas experiências distintas que revelam a eficácia do uso da Literatura para a compreensão humana em termos mais amplos e menos compartimentado, como pressupõe a ciência predominante atualmente.

Palavras-chave: Ensino Superior

¹ PUC-Campinas - cyntia.andretta@puc-campinas.edu.br

Parceria PUC e Secretaria do Verde na formação de estudantes de graduação

Prof. Dr. Duarcides Ferreira MARIOSA¹

Profa. Dra. Maria Virginia Righetti Fernandes CAMILO²

Acad. Fernando Henrique COSTA³

Acad. Rodrigo José Barbosa RAMOS⁴

RESUMO: A PUC-Campinas, mediante acordos de cooperação com o Ministério Público Federal e a Secretaria Municipal do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, possibilita a inserção de seus alunos de graduação em diferentes projetos e demandas nas áreas que atendem ou possuem interesse. A participação das Faculdades, Cursos e dos alunos e professores é dada por adesão aos projetos em andamento ou por propostas de trabalho, mutuamente acordadas, no início do ano letivo. As formas de desenvolvimento dos projetos permitem colocar o aluno em diferentes modalidades curriculares, conforme seja sua disponibilidade de tempo e interesse em aprofundar os temas e questões abordadas. São elas: Estágio Obrigatório, Programa de Educação Tutorial, Atividades Complementares, Trabalho de Conclusão de Curso e Monitoria. Neste modelo de parceria, o contato com profissionais e estudantes de diferentes áreas de atuação, além da vivência prática da interdisciplinaridade, eleva-se como prática pedagógica inovadora, à medida que acrescenta experiências, novos valores e conteúdos no referencial prático/teórico dos alunos em formação. O **objetivo** do

presente texto é mostrar a experiência dos alunos das Faculdades de Ciências Sociais e de Serviço Social no projeto da Secretaria Municipal do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável denominado “Levantamento Sociodemográfico da APA Campo Grande”, em que é possível elencar algumas das mais importantes contribuições dos acordos de parceria para a formação dos estudantes de graduação da PUC-Campinas. O **método** usado para a elaboração deste trabalho foi o do relato qualificado de experiência, mediante o qual a análise de conteúdo dos depoimentos de quatro participantes da parceria – Professor Orientador das Atividades Complementares e de Monitoria; Diretoria da Faculdade de Serviço Social; Aluno Monitor e Aluno em Atividade Complementar – permitiu a sumarização das perspectivas. Os **resultados** da análise indicam que a atividade proposta possibilitou que os alunos vivessem a experiência do trabalho interdisciplinar. As tarefas desenvolvidas neste projeto potencializaram a percepção das alunas e alunos dos Cursos de Ciências Sociais, de Geografia e de Serviço Social da PUC-Campinas sobre as problemáticas tratadas teoricamente em sala de

¹ PUC-Campinas - duarcidesmariosa@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - mariacamilo@puc-campinas.edu.br

³ PUC-Campinas - utilidadesfernando@hotmail.com

⁴ PUC-Campinas - rodrigojbramos@hotmail.com

aula, e que, em campo, foram discutidas junto aos professores, consolidando o aprendizado e conhecimento. A construção de mapas georreferenciados foi de grande contribuição para a formação, pois conseguiu unir o olhar do território com o olhar das relações sociais que acontecem no espaço da APA Campo Grande. A parceria entre a Secretaria do Verde e a PUC-Campinas traz, dessa forma, inovação para a formação profissional, pois é uma atividade que amplia as possibilidades do aluno no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo saberes, como os que compõem o campo da questão ambiental, eixo destacado na disciplina Direitos Humanos,

exigência da formação pelo MEC e das questões presentes no século XXI. A título de **conclusão** pode-se afirmar que as atividades propostas na Parceria PUC-Campinas e Secretaria Municipal do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, ao privilegiar a aplicação do conhecimento científico no território, cumprindo a relação entre universidade e sociedade, foi para os envolvidos uma tarefa valiosa e transformadora, especialmente no que diz respeito ao intercâmbio de saberes, experiências e práticas profissionais.

Palavras-chave: Monitoria; atividade complementar; experiência pedagógica inovadora.

Desenvolvimento de recursos didáticos – Uma experiência na disciplina Didática do Ensino Fundamental

Profa. Dra. Ana Paula Bolfe FRAGA¹

Profa. Dra. Eliete Aparecida de GODOY²

A disciplina Didática do Ensino Fundamental tem como um dos objetivos específicos, que os alunos estagiários criem e desenvolvam recursos didáticos específicos para classes de alfabetização, os quais envolvam práticas de oralidade, leitura e escrita. A experiência apresentada destaca o trabalho com a elaboração de recursos didáticos que objetivam acrescentar à prática do estágio a perspectiva de que os alunos identifiquem: o que aprender - o conteúdo científico a ser apropriado intelectualmente pelos alunos em sala de aula; para que aprender, ou seja, a finalidade social da aquisição do conteúdo – uso/prática (GASPARIN, 2009). Utilizar a elaboração de recursos didáticos a fim de facilitar a aprendizagem docente é de grande importância, visto a necessidade de compreensão e reflexão do arcabouço teórico proposto pela disciplina. Dessa forma, um dos objetivos dessa prática é aproximar o aluno de forma mais significativa com a própria prática docente, podendo explorar de forma mais atraente e dinâmica, a mediação dos conteúdos teórico-científicos como mediador entre plano de intervenção e os conteúdos que os alunos precisam apreender. Assim, os alunos estagiários elaboram recursos didáticos a partir da proposta de

alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, articulando no mínimo duas áreas de conhecimentos. A elaboração do recurso é proposta como uma ferramenta que serve como mediadora do processo ensino-aprendizagem de alfabetização e a metodologia de trabalho é dividida em vários momentos que vão desde a construção da ideia, o esboço, o teste de materiais até a confecção final. São utilizadas várias aulas com acompanhamento, orientação e discussão desde o objetivo pedagógico, uso metodológico, avaliação da utilização junto aos alunos estagiários, bem como, a análise dos materiais utilizados para sua confecção. A finalização do processo é feita com a apresentação dos recursos didáticos para a turma, o que posteriormente subsidia o processo de avaliação. Ressalta-se, contudo, que os recursos desenvolvidos são valiosos instrumentos para os alunos estagiários ampliarem a interpretação e construção do conhecimento da prática docente, possibilitando aos mesmos subsídios para ampliarem a leitura acerca do conteúdo a ser ensinado e sua ação crítica.

Palavras-chave: Alfabetização. Relação teoria e prática. Estágio Ensino Fundamental.

¹ PUC-Campinas - anabolfe@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - elieteap.godoy@gmail.com

Etnobotânica como forma de avaliação

Profa. Dra. Luiza Ishikawa FERREIRA¹

Pesquisar sobre os elementos da etnobotânica nas residências foi a maneira encontrada para que os alunos do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas pudessem perceber que o cotidiano de nossa casa oferece uma ampla gama de pesquisa. Como futuros docentes que trabalharão com crianças terão de utilizar estratégias no ensino de ciências naturais ou da natureza em situações do cotidiano, é importante oferecer ambientes conhecidos e confortáveis para encontrar elementos que podem ser usados para ensinar. Dessa forma, na disciplina de Ciências Naturais optou-se por uma avaliação com uma abordagem de pesquisa-ação, com o objetivo de trabalhar coletivamente, mas de forma colaborativa, criativa e reflexiva. Quanto à metodologia de trabalho, formou-se grupos com, no máximo, cinco componentes e cada um procurou em sua residência o que poderia estar ligado à etnobotânica e os resultados foram agrupados para serem analisados. A avaliação foi apresentada na forma de artigo científico e socializada com os colegas na forma de "Pecha Kucha". A cozinha foi o local com maior quantidade e variedade de opções de pesquisa, em alguns casos, foi o quintal da casa. Os alunos relataram que não haviam

pensado na possibilidade de se usar a residência como local de estudo e que a atividade abriu novos caminhos. Alguns grupos perguntaram aos familiares e conhecidos sobre o uso de plantas medicinais e condimentos. Os resultados foram positivos, pois despertou nos alunos a importância das plantas de uso medicinal, dos chás, condimentos, temperos, a relação afetiva com as plantas e por meio de pesquisas bibliográficas chegaram à conclusão de que os conhecimentos etnobotânicos foram passados por gerações anteriores. Após as apresentações, discutiu-se a importância da etnobotânica, que compreende o estudo das interações entre pessoas e plantas, além de fazer parte do patrimônio cultural de uma comunidade, em que os conhecimentos foram construídos nas relações com a natureza, por meio de observações dos antepassados. Os saberes dos povos tradicionais indígenas e não indígenas nos dão o exemplo do que significa de fato o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental.

Descritores: Ciências Naturais. Educação Ambiental. Etnobotânica. Desenvolvimento Sustentável. Plantas.

¹ PUC-CAMPINAS - ishikawa@puc-campinas.edu.br

Evolução multiprofissional realizada por residentes do Programa de Residência Multiprofissional: Saúde da criança

Profa. Dra. Viviana Aparecida de LIMA¹

Profa. Dra. Gabriela Marchiori Carmo AZZOLIN²

Profissionais do curso de pós-graduação da residência multiprofissional em saúde da criança, inseridos em um mesmo cenário de práticas hospitalar vivenciaram a troca de conhecimentos entre as diversas áreas de conhecimento. Diante disso, o presente projeto proporcionou a compreensão da atuação multiprofissional em uma enfermaria pediátrica. Através de discussões interdisciplinares e da visita á beira do leito, os profissionais de saúde pertencentes a esta equipe buscaram um olhar ampliado do paciente e do processo saúde-doença, tomando a evolução multidisciplinar como o instrumento para os registros diários da avaliação, intervenções e condutas e bem como o plano de cuidados a partir do pensar e do agir multiprofissional. Os **Objetivos:** Proporcionar a articulação entre as áreas de conhecimentos, através da discussão multiprofissional, como forma de alavancar a produção de novos saberes e práticas multiprofissionais em saúde na enfermaria de pediatria do HMCP da PUC-CAMPINAS; coletar dados sobre o histórico do paciente quanto a sua condição e

necessidades de saúde e cuidado; discutir os casos dos pacientes em reuniões da equipe multiprofissional; registrar em documento único a assistência prestada ao paciente por todos os profissionais da equipe multiprofissional garantindo a comunicação entre seus integrantes. **Metodologia:** O projeto de evolução multiprofissional foi previsto para ocorrer após realização da visita multiprofissional, a partir da qual foi possível conhecer os quadros clínicos dos pacientes internados na Enfermaria Pediátrica (Bloco 6), o grau de complexidade, tratamento desenvolvido e atuação dos residentes na atenção ao paciente, com posterior discussão do caso e avaliação de condutas a serem desenvolvidas por cada profissional, garantindo-se o núcleo de conhecimento de cada área, como forma de embasar a construção coletiva do cuidado, assegurando as intervenções multiprofissionais no campo de atuação da equipe. Portanto, a apropriação do todo não significou a somatória das partes, evocando a equipe para a apropriação do estado da arte do cuidado.

Palavras-chave: Residência Multiprofissional, saúde.

¹ PUC-Campinas - viviana@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - carmogabriela@puc-campinas.edu.br

Grupo Viver com Saúde - Centro de Saúde Santa Rosa

Profa. Dra. Viviana Aparecida de LIMA¹
Profa. Dra. Gabriela Marchiori Carmo AZZOLIN²

A infância e a adolescência são ciclos da vida marcados por profundas mudanças que fazem parte de um processo contínuo. As mudanças que ocorrem nessas fases são importantes na vida do ser humano. Realizar atividade de educação em saúde nas escolas com crianças e adolescentes possibilita trabalhar capacitação dos participantes para cuidar de si e agir em grupo, visando à defesa da promoção da saúde de forma a facilitar o processo de aquisição de novos conhecimentos que podem ser compartilhados com familiares e com a comunidade. O objetivo é promover educação em saúde, para escolares na faixa etária de 6 a 9 anos, moradores da Região Noroeste de Campinas, matriculados nos 1º e 2º anos da Escola Municipal Edson Luiz Chaves, com foco na infância, visando um crescimento e desenvolvimento saudáveis por meio da abordagem de temas que contribuam tanto para a manutenção da saúde, quanto para a prevenção de agravos e comorbidades que ocorrem nessa fase da vida. A metodologia utilizada é a exposição e a discussão em grupo por meio de modelo participativo de educação, destacando os

hábitos de vida saudável. Os recursos utilizados foram audiovisuais, material de apoio, cartolinas, vídeos e atividades lúdicas. O projeto teve início em abril de 2015, uma vez por semana, na Escola Municipal Edson Luiz Chaves com os seguintes temas: Higienização das mãos; Pirâmide alimentar e montagem do prato saudável; Atividade de saúde bucal (escovação); Acidentes na infância; Direitos e deveres da criança e dos adolescentes ECA (cidadania); *Bullying*; Higiene pessoal: prevenção e tratamento da pediculose; Violência na infância: prevenção e alertas sobre abuso sexual. É importante ressaltar que esses projetos são desenvolvidos na prática no Centro de Saúde Santa Rosa do Distrito Noroeste junto à coordenação e direcionado no trabalho da tutoria. A partir das considerações acima e os retornos da gerente do Centro de Saúde com relação à atuação dos residentes neste processo, o trabalho tem resultados positivos tanto para a população como para o desenvolvimento pedagógico dos residentes do Hospital da PUC-Campinas.

Palavras-chave: saúde.

¹ PUC-Campinas - viviana@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - carmogabriela@puc-campinas.edu.br

Desenvolvimento do Programa de Residência Multiprofissional: Saúde da Criança

Profa. Dra. Gabriela Marchiori Carmo AZZOLINI¹

O Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Criança oferecido no Centro de Ciências da Vida (*CampusII*), caracterizado como um curso *LatoSensu*, tem como área de conhecimento de concentração e profissional: Área(s) Profissional(is): Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Odontologia, Farmácia e Serviço Social. O objetivo geral é formar profissionais com excelência técnica, que sejam críticos e reflexivos, ética e socialmente comprometidos e com competências e habilidades para gestão e organização do trabalho afinado com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Os objetivos específicos: Compreender o processo de crescimento e desenvolvimento infantil como fundamental para a realização da assistência à saúde nesse grupo etário; aplicar o raciocínio clínico multiprofissional na assistência à saúde da criança; desenvolver as diversas ações de saúde na assistência ao recém-nascido, lactente, pré-escolar, escolar e sua família de maneira humanizada, com base nas políticas públicas nacionais (Humaniza - SUS, Rede Cegonha, Hospital Amigo da Criança, Assistência Integral às Doenças Prevalentes na Infância- AIDPI) e na legislação vigente: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos diversos níveis de atenção; planejar e orientar as intervenções de saúde na assistência à criança e sua família e considerando o perfil epidemiológico da população a que

pertencem; viabilizar o aprimoramento das competências e habilidades para desenvolver atividades de gestão na área da saúde da criança. As doenças respiratórias, as diarreicas e os acidentes estão entre as principais causas de mortalidade em crianças menores de cinco anos no Brasil e no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a pneumonia como responsável por 19% das mortes nessa faixa etária, as doenças diarreicas por 18% e os acidentes por 3%. Embora haja pouca informação de base populacional sobre índices de morbidade no país, os dados disponíveis sugerem que esses mesmos agravos sejam os maiores responsáveis pelo adoecimento das crianças brasileiras (BRYCE et al, 2005). Apesar de ter havido melhoria nos índices de mortalidade infantil e de mortalidade em menores de cinco anos a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (PNDS) da Criança, de 2006, apontou índices de 22 e 33 por 1000 nascidos vivos, respectivamente, evidenciando que essa faixa etária ainda responde por grande parte dos atendimentos ambulatoriais e internações no país (BRASIL, 2006). A metodologia é relatar um pouco como ocorre e porque da necessidade da criação deste Programa de Residência da Saúde da Criança. Nessa perspectiva, o residente deve comprometer-se de forma responsável com as questões de saúde da população, necessitando, para tanto, do desenvolvimento de uma

¹ PUC-Campinas - carmogabriela@puc-campinas.edu.br

consciência crítica frente à realidade em que se insere, sem, contudo, perder de vista as questões contextuais mais amplas. Acredita-se que essas três aprendizagens ou aquisições permitirão ao residente dominar os fenômenos básicos das ciências humanas que o instrumentalizarão e darão respaldo para a efetiva compreensão de sua prática. Assim, a residência multiprofissional

objetiva que o egresso seja um profissional capacitado a desenvolver, junto ao Hospital da PUC-Campinas (HMCP - Unidade Pediátrica) e instituições parceiras, como o Centro de Saúde Santa Rosa e sua comunidade, um trabalho competente.

Palavras-chave: Residência, Multiprofissional, Educação.

HACKaTRUCK – Uma sala de aula móvel inovadora

Prof. Me. Isaías de Queiroz RAMOS¹
Profa. Me. Sílvia C. de Matos SOARES²

Uma parceria da Faculdade de Análise de Sistemas com as empresas IBM, Apple, Instituto de Pesquisa Eldorado e Flextronics, proporcionou aos alunos da PUC-Campinas uma experiência inovadora com o Projeto HACKaTRUCK. Esse projeto tem como objetivo a capacitação profissional de estudantes de Instituições de Ensino Superior, principalmente, em programação para a plataforma do Sistema Operacional móvel da Apple. O interior de um caminhão de aproximadamente 72 m², tornou-se uma sala de aula equipada com dispositivos e aplicativos de última geração. A metodologia utilizada foi a Aprendizagem Baseada em Desafios (*Challenge Based Learning* - CBL). Os alunos trabalharam de forma colaborativa e com apoio dos tutores determinaram desafios comuns e implementaram ações para a solução de problemas. A PUC-

Campinas foi a primeira Universidade a receber esse projeto no Brasil. Dos 174 alunos inscritos no projeto, 50 alunos foram selecionados para participarem do curso presencial de Linguagem de Programação *Swift*, distribuídos em duas turmas, uma no período matutino e a outra no período vespertino. O resultado foram 47 alunos aprovados (aproveitamento mínimo de 70% e frequência mínima de 75%) e 03 alunos desistentes. Além do curso, os alunos tiveram a oportunidade de participar de *workshops* e palestras com temáticas atuais sobre tecnologias e carreira de TI. Esse projeto contribuiu para incentivar o sentimento de pertencimento dos alunos da Faculdade.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Desafios, ensino-aprendizagem inovador, pertencimento.

¹ PUC-Campinas - isaias@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - silvia@puc-campinas.edu.br

Relações de gênero e humanização nos cursos de Engenharia Elétrica e de Telecomunicações na PUC-Campinas

Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga SANTINON¹

Profa. Me. Elaine Cristina Farinchon de Pádua VICENTE²

RESUMO: Nos cursos de Engenharias é comum detectar, desde o ingresso dos alunos, uma expectativa muito positiva com relação ao aprendizado das ciências exatas e tecnológicas, pois pressupõe que escolheram tais áreas por afinidade e também é aparente a dificuldade deles com as disciplinas das áreas humanísticas. Entretanto, há na Universidade a necessidade e a preocupação com a formação integral dos alunos e o pensar na sua futura profissionalização que dependerá de uma experiência acadêmica mais ampla e ética. Com isso, muitas vezes, essa dualidade entre a expectativa do aluno e as propostas que a Universidade, de fato, lhe oferece pode gerar dificuldades e até conflitos individuais e entre os diversos grupos de universitários desde a sua inserção na faculdade. Nesse contexto, a maioria das disciplinas forma o aluno certamente para a sua área específica e há as Antropologias Teológicas que dão o “tom” da missão institucional da Universidade, contribuindo para as reflexões humanísticas em todos os cursos. E nesse âmbito das ciências exatas e das tecnologias, as disciplinas de Antropologias Teológicas têm ganhado um papel cada vez mais fundamental na formação humana. E já desde o primeiro ano da graduação nas engenharias têm se mostrado como um período crítico e básico para todos, mas especialmente para as poucas mulheres matriculadas. Ciente desse desafio, a Universidade buscou, nos últimos anos, readequar o currículo

de todos os cursos a esse novo ambiente, e um acolhimento ao ingressante é feito junto às salas de aula e reflexões sobre as inter-relações são acompanhadas por meio dessas disciplinas com alunas, alunos, docentes e colaboradores. Nesse sentido, as relações de gênero são pensadas em várias instâncias no caso dos cursos da Faculdade de Engenharia Elétrica e as alunas cada vez mais têm procurado respostas para seus conflitos nessas aulas. E isso é feito em função de se buscar alternativas para a superação de constrangimentos vividos por elas em ambientes em que a maioria é masculina. No dia a dia dessas disciplinas se alternam atividades relativas às questões humanísticas, sociais, de relações de gênero e étnico-raciais, pois se sabe que principalmente o aluno ingressante traz consigo, além das suas peculiaridades individuais, características familiares, religiosas, culturais, regionais e sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso e conhecendo tais desafios e dificuldades encontradas por mulheres nos cursos de Engenharia Elétrica e de Telecomunicações, este trabalho objetiva mostrar algumas experiências positivas vividas na Universidade, no âmbito do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias (CEATEC), da PUC-Campinas.

Instituição: PUC-Campinas

Palavras-chave: Engenharias. Gênero. Humanização. Universidade.

¹PUC-Campinas - ivenise@puc-campinas.edu.br

²PUC-Campinas - elainevicente@puc-campinas.edu.br

"What is the game of taboo?" **Uma experiência com metodologia ativa**

Profa. Me. Joana de São PEDRO¹

O presente trabalho trata de uma experiência desta professora com metodologias ativas na sala de aula de língua inglesa com alunos de nível básico a avançado no Curso de Letras da PUC-Campinas. O uso da metodologia ativa, neste caso baseada na resolução de um problema (ARAÚJO; SASTRE, 2009), vem sendo considerado fundamental na Universidade, porque incentiva o desenvolvimento da agência do aluno. A agência requer, segundo SHIELDS (2007), envolvimento ativo do aprendizado de forma que os educadores tomem a responsabilidade de garantir que todos os alunos estejam aprendendo e também implica que os professores deem poder de decisão e de controle aos seus alunos que, da mesma forma, precisam estar engajados ativamente em seu aprendizado. O jogo taboo foi inicialmente lançado, em 1989, pela empresa americana *Hasbro* baseado em palavras isoladas. A sugestão trazida é fruto de ideias construídas em colaboração com colegas da área de inglês ao longo dos anos, com adaptações. O objetivo do jogo é que os alunos adivinhem frases relacionadas a conteúdos que estão aprendendo a fim de desenvolver suas próprias estratégias comunicativas em língua inglesa ou outras línguas estrangeiras ou até mesmo em língua portuguesa por meio de multissensíveis (ROJO, 2009). Este jogo foi implementado com as turmas da disciplina

Compreensão e Produção de Textos em Língua Inglesa A, B, E, F e H nos anos de 2014 e 2015. O retorno dos alunos foi bastante positivo no que diz respeito ao envolvimento cognitivo e afetivo no aprendizado e na criação de novas estratégias para desenvolverem seus objetivos comunicativos. Além disso, embora seja um jogo voltado para estratégias, reflexões posteriores sobre o uso sócio-histórico-cultural (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014; VYGOTSKY, 1934; LIBERALI, 2010) da língua foram geradas a partir dessas experiências, especialmente quando os alunos se deparavam com novos textos a serem lidos ou ouvidos. Portanto, uma forma de avaliar as novas estratégias desenvolvidas pelos alunos é trazer textos escritos ou falados para a sala de aula para atividades de compreensão, nas quais eles tenham o desafio de trabalhar com vocabulário e expressões desconhecidas e, em um passo além, visões de mundo diversificadas e que acrescentem às significações que fazem de seu entorno social e cultural. Assim sendo, terão a oportunidade de questionar e problematizar visões monolíticas de língua sem, no entanto, descartar as contribuições que podem trazer à norma padrão, conforme sugere CANAGAJARAH (2013).

Palavras-chave: metodologia ativa, jogo, estratégias de comunicação.

¹ PUC-Campinas - joana.pedro@puc-campinas.edu.br

Microbiologia para ensino fundamental: Metodologias para aulas práticas

Dra. Maria Magali STELATO¹
Acad. Andréia Rodrigues BUCCI²

Dos jesuítas à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases de 1996, o país passou por inúmeras mudanças no Ensino Fundamental. Todo cidadão brasileiro tem direito garantido ao acesso gratuito ao ensino. Embora o ensino esteja disponível em quantidade, o país apresenta problemas em relação à qualidade, está a cerca de um século de atraso em relação aos países desenvolvidos. Um dos saberes menos trabalhado no Ensino Fundamental é a disciplina de Ciências. Até a década de 1960, era desenvolvida de forma tradicionalista, sem experimentação prática e ainda é, até hoje, no ensino da Microbiologia, a qual faz parte da vida e do cotidiano do indivíduo, pois os micro-organismos podem causar muitas doenças no homem, animais e plantas, mas também são muito importantes na produção de alimentos, enzimas, antibióticos e na melhoria do ambiente. Este estudo teve como objetivo realizar levantamento bibliográfico sobre diferentes metodologias que permitam viabilizar aulas práticas de Microbiologia para o Ensino Fundamental e, desse modo, aprimorar o ensino

dessa ciência de acordo com a realidade das escolas brasileiras. Para a metodologia, foi utilizado levantamento bibliográfico, com pesquisa em Bases de Dados como o CAPES e *Web of Science*. Neste estudo, observou-se diferentes materiais e metodologias pertinentes à área de Microbiologia como: a elaboração de microscópios com materiais facilmente disponíveis (celular, seringa, garrafa pet, entre outros), estufa de crescimento bacteriano com caixa de papelão, meios de cultura elaborados com nutrientes de alimentos consumidos em casa e, as propostas de aulas práticas foram relacionadas ao cotidiano, à alimentação e a hábitos de higiene das pessoas. Esses materiais são de fácil obtenção e de baixo custo e as metodologias de execução simples e, podem ser utilizadas no Ensino Fundamental em qualquer escola do país para auxiliar o desenvolvimento das aulas pelo professor e facilitar o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: ensino; microbiologia; bactérias; fungos; vírus.

¹ PUC-Campinas - magalistelato@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - andreiarbucci@puc-campinas.edu.br

O trabalho de conclusão de curso em parceria com a secretaria do verde, meio ambiente e desenvolvimento sustentável

Prof. Dr. Rafael Souza de FARIA¹

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas possui um acordo de cooperação com a Secretaria do Verde, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Prefeitura Municipal de Campinas (SVDS), que prevê ações conjuntas, visando ao benefício mútuo das instituições. Uma das vias está no desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), que, em 2015 - ao se completar o segundo ciclo de atividades da parceria -, deu-se principalmente na Faculdade de Engenharia Ambiental. A realização de um projeto de TCC em parceria com a SVDS traz inúmeras vantagens ao docente orientador e aos alunos orientandos. Em primeira instância, há a possibilidade de um tema aplicado aos problemas socioambientais do município. O acordo assinado prevê inúmeras frentes de trabalho que são prioridade da SVDS, o que permite que o aluno não apenas realize um trabalho pragmático, como participe, com ele, da construção da política socioambiental na qual está inserido. É um estímulo que leva, na maioria das vezes, a um maior comprometimento do aluno com o

desenvolvimento do TCC e a uma formação mais sólida, mais cidadã e mais bem preparada para o mercado de trabalho. Há, ainda, a vantagem de uma coorientação especializada de um dos técnicos da equipe multidisciplinar da SVDS, que enriquece o desenvolvimento do projeto. O corpo técnico da secretaria conta com biólogos, geógrafos, oceanógrafos, arquitetos, engenheiros civis, engenheiros ambientais, entre outros, de modo a possibilitar a participação de diversas Faculdades desta Universidade. Por fim, a excelência dos Trabalhos de Conclusão de Curso é aprimorada com o acesso a dados da Secretaria e com a Assessoria para a realização de trabalhos e coletas de campo. Assim, o desenvolvimento de um TCC, em parceria com a SVDS, além de trazer excelência ao ensino e facilidades ao docente orientador, ressalta, nitidamente, três dos valores institucionais da PUC-Campinas: compromisso social, responsabilidade com o meio ambiente e participação e corresponsabilidade.

Palavras-chave: TCC; ensino, meio ambiente; participação social.

¹ PUC-Campinas - rafael.faria@puc-campinas.edu.br

CENTRAL DE ESTÁGIO

Conexão com o Mundo do Trabalho

Profa. Dra. Rosemary Bars MENDEZ¹

Criada no segundo semestre de 2015, a Central de Estágio da PUC-Campinas tem por objetivo coordenar o Programa de Estágio que atua em consonância com a Lei de Estágio nº 11.788/2008, a fim de garantir a qualificação dos procedimentos administrativos para a gestão dos documentos dos Estágios Obrigatórios e Estágios Não Obrigatórios dos cursos de graduação (*bacharelado, licenciatura e de tecnologia*).

A finalidade é dedicar-se, de maneira exclusiva, às atividades de coordenação, orientação, divulgação e controle de documentos de estágio: do Acordo de Cooperação, Termo de Compromisso de Estágio, Termo Aditivo, Rescisão de Contrato e Relatório de Atividades.

A Central de Estágio tem por objetivo orientar as Diretorias de Faculdades sobre o fluxo e organização dos documentos de estágio e auxiliar na elaboração e aprimoramento do Regimento de Estágio, de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); atender as Unidades Concedentes no cumprimento dos requisitos, das condições e dos procedimentos formalmente acordados, além de acolher os alunos dirimindo possíveis dúvidas sobre estágios.

Em 2015, a PUC-Campinas contou com 5.984 alunos estagiando em 1.750 instituições, sendo 1.924 estudantes do CCHSA; 326 do CCV; 1.655 do CEA; 1.317 do CEATEC e 762 do CLC.

Para a PUC-Campinas, o estágio representa o contato do aluno com sua área de atuação, compreendendo ação direta no mundo do trabalho, atividade de caráter didático-pedagógico-profissional, que articula a formação na graduação, o saber acadêmico e o saber da experiência, em consonância com a missão da Universidade e seu compromisso social.

A Lei de Estágio nº 11.788/2008, em seu artigo 1º, define que o estágio é desenvolvido no ambiente de trabalho a fim de preparar o aluno para o trabalho produtivo, devendo integrar o Projeto Pedagógico do Curso e o itinerário formativo do educando.

O estágio pode ser obrigatório, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou não obrigatório e sua organização deve estar no Projeto Pedagógico do Curso. O Regulamento de Estágio do curso estabelece os critérios para a sua prática, como os níveis de complexidade. O Regulamento de Estágio é um importante instrumento pedagógico que referencia a prática do aluno, levando-se em consideração as definições pedagógicas existentes no PPC.

Todo aluno que realiza estágio deve entregar, a cada seis meses, o Relatório de Atividades, instrumento pedagógico importante para a Diretoria da Faculdade por conter dados sobre o desempenho do aluno e as atividades realizadas, e para auxiliar na gestão de seu curso.

Palavras-chave: estágio, obrigatório, estágio não obrigatório, mundo do trabalho.

¹ PUC-Campinas - central.estagio@puc-campinas.edu.br

Safari Residencial

Profa. Dra. Luiza Ishikawa FERREIRA¹

A proposta de se fazer um safari residencial, foi uma forma de envolver os discentes para uma abordagem de pesquisa-ação, em que o objetivo foi trabalhar coletivamente, mas de forma colaborativa, criativa e reflexiva. Criar situações de pesquisa no ambiente residencial é importante, uma vez que trabalharão como docentes com crianças e é o local, em que as mesmas se sentem à vontade. Assim, na disciplina de Ciências Naturais, introduziu-se a etnozootologia como uma forma de avaliação, pois nos anos iniciais do ensino fundamental é importante a conscientização das crianças sobre os animais presentes no mundo e entender o papel dos mesmos na natureza e no nosso convívio. A relação dos seres humanos com os animais já vem de longa data, não só na convivência do lar, mas, também, como fonte de alimento, transporte, lazer, entre outros. Os alunos do Curso de Pedagogia formaram grupos e cada componente realizou um safari residencial, procurando animais que poderiam ser bichos de pelúcia, objetos de decoração, adornos, camisetas, bolsas, embalagens, entre outros. Poderiam fazer uma distribuição espacial, em quais cômodos da

casa foram mais encontrados, categorizá-los em animais invertebrados e vertebrados, animais da fauna brasileira ou exótica, em perigo de extinção, extintos, lendas, distribuí-los em diferentes biomas, entre outros. Esses critérios foram definidos por cada grupo e os dados agrupados para a análise. A avaliação foi apresentada na forma de artigo científico e socializada com os colegas na forma de "Pecha Kucha". Os resultados foram bastante satisfatórios, pois os grupos tiveram uma visão e abordagens diversas de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina. Após as apresentações foi feita a discussão sobre a importância da etnozootologia, que por ser um estudo transdisciplinar dos conhecimentos, crenças, sentimentos e comportamentos em relação aos animais é fundamental para complementar e compreender os problemas atuais sobre desenvolvimento sustentável e a educação ambiental.

Descritores: Ciências Naturais. Educação Ambiental. Etnozootologia. Sustentabilidade. Animais.

¹ PUC-Campinas - ishikawa@puc-campinas.edu.br

Portfólio na disciplina de Estágio Pró-ativo F da Faculdade de Odontologia

Profa. Dra. Solimar Maria Ganzarolli SPLENDORE¹

Portfólio é uma estrutura organizacional do processo individual de formação, de natureza reflexiva, pessoal e dinâmica e com uma coerência interna determinada pela natureza específica dos objetivos definidos *a priori*. As finalidades do portfólio são: reunir as produções do estudante, feita por ele, para comunicar seu desenvolvimento pessoal e profissional: a si mesmo, aos professores, e aos colegas. Por meio de reflexões o estudante decide o que e como incluir e analisar suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário. Durante o processo o aluno registra e reflete, de forma sistemática, as suas ideias, experiências, propósitos, realizando elos com os conteúdos das outras disciplinas. No segundo semestre de 2015, a proposta para a disciplina de Estágio Pró-Ativo F, oferecida para o 6º período de graduação, foi desenvolver um portfólio individual. Para isso, os alunos deveriam acompanhar semanalmente um atendimento clínico (preferencialmente realizado por alunos do 8º período, nas clínicas da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas) e registrar os

procedimentos observados por meio de imagens e textos. Assim, o aluno observa “em clínica” conteúdos que está recebendo ainda em teoria, o que, segundo os próprios alunos, facilita muito a compreensão desses assuntos nas outras disciplinas. Como esta turma especificamente fará a prova ENADE 2016 foi solicitado que eles buscassem, associando ao caso clínico, um artigo científico e uma questão de provas ENADE. Essa questão deveria ser resolvida e comentada pelo aluno, que poderia solicitar ajuda de colegas, professores e artigos. Durante os encontros semanais, dois alunos eram sorteados para apresentar e discutir o caso clínico e a questão. Os portfólios foram entregues no final do semestre para avaliação final. Este tipo de metodologia, apesar de muito trabalhosa para o docente, permite que o aluno realize um trabalho mais “individualizado”, explorando sua criatividade e “pró-atividade”.

Palavras-chave: Portfólio, Estágio, Pró-Ativo.

¹ PUC-Campinas - sm.ganzarolli@puc-campinas.edu.br

Avaliação através da análise holística da fotografia na Engenharia Química

Profa. Dra. Luiza Ishikawa FERREIRA¹

Quando se trata de avaliação, na maioria das vezes é uma tarefa bastante difícil, uma vez que nem sempre as provas tradicionais nos mostram o quanto os alunos apreenderam sobre um determinado assunto. Assim, dentro da disciplina Ciência do Ambiente se pensou em uma proposta de avaliação que provocasse mudanças e interesses, para isso, usou-se a fotografia. Os alunos do Curso de Engenharia Química fotografaram o que achavam interessante no *Campus I* da PUC-Campinas, foi uma forma encontrada para que refletissem sobre a responsabilidade profissional, sobre os recursos naturais, sua contribuição para a Educação Ambiental e que se sentissem pertencentes ao ambiente universitário. Essa nova estratégia de avaliação fez com que houvesse uma participação efetiva dos discentes na aplicação direta e indireta dos conteúdos programáticos apreendidos. A metodologia proposta foi que deveriam percorrer o *Campus* para que pudessem conhecê-lo e registrar em fotografia o que mais lhe chamavam a atenção. Deveriam escolher três fotografias e justificar o porquê do interesse; destas, selecionar uma fotografia para a análise holística dos elementos contidos na imagem, fundamentada em pesquisas bibliográficas. Os alunos tiveram duas semanas para pesquisar e, depois, os resultados foram socializados para os colegas para que todos pudessem participar de forma efetiva na discussão

sobre os assuntos abordados. As escolhas foram baseadas levando-se em consideração os locais importantes para a sua formação e convivência, como o prédio dos laboratórios, biblioteca, sala de informática, os cestos de lixo para coleta seletiva, estacionamentos, jardins, bosques, entre outros. Quanto à análise, levaram em consideração os componentes estruturais, a origem dos materiais para a construção, o equilíbrio em alguns espaços com a natureza. Nesse contexto, discutiu-se sobre os recursos naturais renováveis e não renováveis, ciclo hidrológico, biodiversidade, a importância do emprego verde, formas para minimizar os impactos causados, a responsabilidade como profissionais no tratamento dos resíduos sólidos industriais, os impactos da construção civil, educação socioambiental, entre outros. Ao mesmo tempo em que trataram do assunto de forma bastante profissional, foram discutidos com muita sensibilidade os componentes naturais observados, incluindo aqui as cores das flores e o significado das mesmas. Todos se sentiram acolhidos e notaram que há uma preocupação da Universidade com a integração com a natureza, com a manutenção da boa aparência oferecendo locais agradáveis, floridos e que, de alguma forma, o paisagismo local acolhe insetos e demais animais. Os pontos negativos apontados foram que algumas pessoas da comunidade universitária não se preocupam em manter os locais limpos, encon-

¹ PUC-Campinas - ishikawa@puc-campinas.edu.br

trando-se bitucas de cigarro, copos, sacos plásticos e outros materiais jogados, principalmente nos jardins, apesar de existirem várias lixeiras espalhadas pelo *Campus*. Os resultados foram muito além do esperado, pois os conteúdos abordados durante o semestre foram colocados de forma aplicada, além disso, percebe-se que a

avaliação despertou a habilidade para a vida e o bem-estar emocional e o quanto podem contribuir para a sustentabilidade.

Descritores: Ciência do Ambiente. Recursos Naturais. Educação Ambiental. Universidade. Sustentabilidade.

Avaliação de Ciências Naturais através da Análise Holística da Fotografia

Profa. Dra. Luiza Ishikawa FERREIRA¹

Não é uma tarefa das mais simples buscar novas estratégias de avaliação para a disciplina Ciências Naturais B, pensando em como os conteúdos programáticos podem ser trabalhados no cotidiano dos discentes do Curso de Pedagogia. Os assuntos abordados são diversificados, desde o corpo humano, elementos da natureza, biodiversidade, entre outros. Pensando-se em uma proposta de avaliação que provocasse novos olhares, usou-se a fotografia. Os alunos do Curso de Pedagogia fotografaram o que mais chamavam a sua atenção no *Campus I* da PUC-Campinas. Essa estratégia de avaliação fez com que houvesse uma intensa participação dos discentes, procurando aplicar os conteúdos programáticos apreendidos integrados muitas vezes com a disciplina de Matemática. A metodologia proposta foi que deveriam percorrer o *Campus* para que fotografassem os elementos que achavam interessantes. Deveriam escolher três fotografias e justificar o porquê do interesse; destas, selecionar uma fotografia para a análise holística dos elementos contidos na imagem, fundamentada em pesquisas bibliográficas. Os alunos tiveram duas semanas para pesquisar e, depois, os resultados foram socializados na sala de aula para que todos pudessem participar da discussão sobre os assuntos abordados. As escolhas foram baseadas nos locais importantes para a sua formação e convivência, como a sala de aula, biblioteca, corredores do prédio do CCHSA, os cestos de lixo para coleta seletiva, esta-

cionamentos, jardins, entre outros. Para a análise, levaram em consideração os componentes estruturais, no caso as formas das construções integrando com os conhecimentos da Matemática, os elementos não vivos e vivos, a origem dos materiais para a construção, em que foram discutidos os conteúdos abordados no semestre como: solo, água, ar, biodiversidade, saúde, integração homem e natureza, educação socioambiental, entre outros. Os assuntos foram tratados de forma profissional, integrados a outras disciplinas. Os alunos verificaram que poderiam trabalhar com as crianças os elementos do cotidiano nos espaços escolares. Os pontos negativos apontados foram que, infelizmente, algumas pessoas não se preocupam em manter os locais limpos, encontrando-se lixo jogado em locais inapropriados, apesar de existir várias lixeiras espalhadas pelo *Campus*. Os resultados foram bastante satisfatórios, pois os conteúdos abordados durante o semestre foram colocados de forma aplicada e integrada a outros conhecimentos. Os alunos perceberam a importância do profissional docente, principalmente em relação às crianças do ensino infantil e fundamental, e que é possível ensinar de forma divertida e lúdica os conteúdos de ciências integrados a outras disciplinas e o quanto podem contribuir para despertar para atitudes sustentáveis.

Descritores: Ciências Naturais. Recursos naturais. Educação Ambiental. Universidade. Sustentabilidade.

¹PUC-Campinas - ishikawa@puc-campinas.edu.br

**RESUMOS DOS PÔSTERES APRESENTADOS NO
PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO DE 2017**

Composição química do tecido ósseo

Profa. Dra. Celene Fernandes BERNARDES¹

O tecido ósseo é constituído de proteínas colagenosas e não colagenosas e de componentes inorgânicos, com predomínio de hidroxiapatita $[Ca_{10}(PO_4)_6(OH)_2]$. Caracteriza uma estrutura dinâmica, com ciclos de reabsorção e deposição de novo tecido, que possibilitam a adaptação do osso a sinais físicos, hormonais e metabólicos, decorrentes da idade, do peso e da atividade física do indivíduo. Distúrbios metabólicos e genéticos, como osteogênese imperfeita e osteoporose, resultam em alterações no processo de renovação do tecido ósseo e consequente fragilidade anormal dos ossos. O objetivo do experimento, utilizado em aulas práticas de bioquímica, é verificar que o tecido ósseo é constituído de compostos químicos orgânicos e inorgânicos. A metodologia foi adaptada de experimentos utilizados para verificação da composição química de dentes. Consiste de análises químicas qualitativas específicas para comprovar a presença de proteínas em geral e de colágeno; de sangue e dos componentes inorgânicos cálcio, fosfato e carbonato. O osso, após a separação do tecido móvel aderente, passa por um processo preliminar de desmineralização em

meio ácido, para separar a matriz proteica da fração mineral. A composição proteica foi identificada pelo Teste do Biureto e a fração colagenosa, pela técnica de gelificação, que consiste na transformação do colágeno em gelatina. O carbonato foi identificado pela liberação do CO_2 , decorrente da ação do ácido clorídrico no tecido ósseo. O íon cálcio foi identificado com oxalato de amônia e o fosfato com o reativo molibdico. A presença de sangue foi identificada indiretamente, analisando a presença de íon ferro com tiocianato de potássio. A caracterização dos componentes estruturais químicos do osso possibilitou evidenciar a relação da propriedade de rigidez com a fração mineral e a da forma estrutural tridimensional, com a matriz orgânica. A identificação de sangue possibilitou comprovar que o tecido ósseo é uma estrutura que necessita de nutrientes, que é metabolicamente ativo, que troca componentes com o plasma sanguíneo e que, portanto, está em constante remodelação.

Unitermos: tecido ósseo; hidro-xiapatita; colágeno; desmineralização

¹ PUC-Campinas e METROCAMP DeVry Brasil - celene.bioquimica@puc-campinas.edu.br

Experiências na disciplina Inserção do aluno na vida universitária na Faculdade de Medicina

Profa. Dra. Christiane Aparecida Badin TARSITANO¹

Introdução: A disciplina Inserção do Aluno na Vida Universitária está voltada para o desenvolvimento de ações com o aluno ingressante oferecendo instrumentos para sua inserção na Universidade, e o acompanhamento de sua trajetória na graduação e nos períodos finais, a transição para o mundo do trabalho. **Objetivos:** destacamos a importância do aluno ingressante em desenvolver uma relação afetiva com o curso e a Universidade, a reconhecer seu papel no processo de formação e, desde o início, a discutir o Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do profissional, as habilidades e competências a serem desenvolvidas e aprimoradas. **Métodos:** foram realizadas dinâmicas para aluno ingressante, em todas as aulas demonstrando os seguintes aspectos: O que é ser universitário?; o comprometimento do universitário com a sociedade; o papel das universidades; o papel da PUC-Campinas; missão

e valores; espaços de aprendizagem; o Portal da Universidade e Área *Logada* do Aluno; os projetos (Monitoria, Iniciação Científica, Extensão); programas (Ciência Sem Fronteiras); integração Acadêmica (Centro de Cultura e Arte, Centros Acadêmicos e Atléticas); e na formação Profissional, a atuação profissional: áreas, campos de trabalho, linhas de pesquisa e desafios para o futuro próximo; diretrizes curriculares do curso; o conselho federal e regionais do curso; a importância do currículo *Lattes* e o Projeto Pedagógico do Curso. **Resultados e Conclusão:** a disciplina contribui para o aluno ingressante visualizar de forma clara o Projeto Pedagógico do Curso e a importância do profissional na formação de uma postura ética e humanística em relação ao paciente, à família e à comunidade.

Palavras-chaves: Universidade; Aluno ingressante; Sociedade; Profissão

¹ PUC-Campinas - christianetarsitano@puc-campinas.edu.br

A formação do sujeito político e técnico no Planejamento urbano e regional

Prof. Dr. Jonathas Magalhães Pereira da SILVA¹

Prof. Dr. Denio Munia BENFATTI¹

Prof. Dr. Tomás António MOREIRA¹

Profa. Dra. Joana A.Z.M.T. RIBEIRO¹

Resumo: O presente artigo apresenta uma experiência didática de planejamento urbano. Nesta experiência problematiza-se os papéis e interesses dos principais agentes que interferem na produção da cidade. Toma-se, como princípio, que a cidade é produto resultante de um processo da interação entre ações promovidas por agentes sociais sobre o suporte físico. Os procedimentos aqui explicitados objetivam construir, junto a alunos de graduação em arquitetura e urbanismo, um ambiente de conhecimento ao mesmo tempo interativo e reflexivo, sobre os diversos papéis dos agentes e o resultado de suas ações sobre a cidade. Os resultados aqui apresentados decorrem de um processo de revisão dos procedimentos didáticos aplicados pela disciplina ao longo dos últimos cinco anos. Nesse processo de revisão identificou-se duas abordagens predominantes na prática de ensino de planejamento em escolas de arquitetura e urbanismo: a) a abordagem que explica teoricamente como a cidade se conforma e apresenta como a legislação urbana e os instrumentos urbanísticos foram sendo construídos pelos seus diferentes agentes. Nesta abordagem, o diagnóstico e o conhecimento técnico e operacional dos instrumentos urbanísticos costumam se sobrepor à ação propositiva; b) e a abordagem que apresenta as dinâmicas da cidade

e as ferramentas técnicas (legislação urbana e os instrumentos urbanísticos) com as quais é possível intervir. Nessa abordagem, a intervenção proposta costuma se basear na utopia da prevalência do interesse público e resulta em propostas de intervenção que questionam as realidades existentes, entretanto, simplifica a questão ao retirar as contradições na construção dos discursos a favor do suposto universal “interesse público”. O problema encontrado nessas abordagens decorre do fato de estarmos, mais uma vez, mimetizando uma experiência tradicional de planejamento urbano, tentando induzir uma doutrina que, de antemão, determina sobre o que é considerado certo e bom no planejamento da cidade. Uma ideia fundada na infalibilidade da técnica e que ao mesmo tempo induz uma compreensão apolítica do processo. Nas abordagens apresentadas acima, o limite identificado é a dificuldade de provocar nos alunos o questionamento quanto à argumentação técnica não ser uma “verdade” inequívoca e absoluta. A abordagem que trazemos busca superar os entraves das abordagens anteriores ao introduzir na dinâmica da disciplina os interesses contraditórios dos diferentes agentes que atuam e moldam a produção do território. Os procedimentos adotados na disciplina, por meio da simulação do processo de produção do espaço

¹ POSURB PUC-Campinas - dir.fau@puc-campinas.edu.br

urbano, aproximam os alunos de conceitos teóricos de difícil assimilação. Os procedimentos e conceitos de planejamento urbano utilizados são transmitidos e assimilados por meio de uma dinâmica com duração de cinco aulas, de oito horas-aula cada, totalizando 40 horas-aula. As manifestações dos agentes, agora transformadas em alunos-agentes, devem ser necessariamente

concretizadas em propostas defensáveis tecnicamente. Ou seja, os agentes devem apresentar argumentos tecnicamente defensáveis que sustentem suas propostas e, deste modo, a dinâmica proposta procura desmontar o equívoco na crença do argumento técnico como sendo a verdade única.

Palavras-chave: método de ensino, agentes urbanos, planejamento urbano, gestão do solo.

Práticas de Formação: Atividades de formação integral e flexibilização curricular

Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga SANTINON¹

RESUMO: As Práticas de Formação, desde a sua origem, constituem-se como oportunidade para aprofundar e/ou complementar as práticas curriculares usuais, introduzindo elementos que, tradicionalmente, ficavam à margem dos currículos, tais como as práticas desportivas, artísticas, culturais, linguísticas, técnico-científicas, religiosas, entre outras. Desde então, as atividades oferecidas vêm contribuindo para um conhecimento abrangente que extrapola os limites da competência técnica, promovendo a formação integral dos alunos, a flexibilização curricular, a renovação e qualificação das estratégias pedagógicas, bem como, a vivência acadêmica entre alunos, docentes e colaboradores de *campus*/prédios diferentes. Assim, com metodologias diferenciadas e inovadoras, as Práticas de Formação possibilitam uma constante atualização curricular por meio da

interdisciplinaridade e da flexibilidade de conteúdos, contribuindo para a formação integral da pessoa humana, do profissional qualificado e da sua consequente participação na sociedade. As atividades de Práticas de Formação estão relacionadas com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da PUC-Campinas e o seu oferecimento é coordenado pela Coordenadoria de Práticas de Formação (CPRAFOR). Vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Coordenadoria conta com a cooperação do Conselho Consultivo das Práticas de Formação e mantém contato permanente com as Diretorias de Faculdade e de Centros, bem como, com as diversas Unidades Acadêmicas.

Palavras-chave: Práticas de Formação; Atividades; formação integral; flexibilização.

¹ PUC-Campinas - ivenise@puc-campinas.edu.br

“PROCAP – Programa Comunidade de Aprendizagem”: Um componente curricular fundamental na PUC-Campinas

Profa. Dra. Ivenise Teresinha Gonzaga SANTINON¹
Profa. Me. Elaine Cristina Farinchon de Pádua VICENTE²

RESUMO: A disciplina “PROCAP - Programa Comunidade de Aprendizagem” é um componente curricular com 17 horas-aula, que deve ser cursado por todos os alunos já no 1º semestre do seu curso e que atende às necessidades de adequação de conteúdos básicos do Ensino Médio, importantes para o curso que escolheram. Diante disso, o PROCAP visa contribuir para o ensino-aprendizagem num processo de integração de conhecimento a partir das disciplinas: **‘Matemática’, ‘Leitura e Escrita’, ‘Biologia’ e ‘Inglês’**. Os alunos ingressantes que tiverem obtido nota igual ou superior a 50% do conteúdo da sua área específica, no Processo Seletivo – Vestibular da PUC-Campinas ou no ENEM dos dois últimos anos, podem solicitar a Suficiência dessa disciplina, se assim desejarem. Esse importante componente curricular é ministrado por docentes das faculdades dessas áreas específicas e podem ser utilizadas várias metodologias para o seu ensino-aprendizagem. Nessas metodologias, propõem-se, neste trabalho, levar em conta a da pirâmide de William Glasser (1925-2013) a qual explica o grau de apren-

dizagem segundo a técnica utilizada. Segundo Glasser, que desenvolveu a Terapia da Realidade e a Teoria de Escolhas, o professor no ensino-aprendizagem é um guia para o aluno e não um chefe e se aprende 95% de um conteúdo quando se ensina aos outros. Assim, por meio dessa metodologia, o PROCAP consegue promover a interação entre alunos, estimulando-os a frequentar a disciplina com maior interesse e facilidade, ajudando a desenvolver a habilidade de explicar exercícios e atividades entre seus colegas, contribuindo para o aprendizado de todos, alunos e professor. Também pode-se verificar na pirâmide de Glasser que se aprende 70% dos conteúdos quando se conversa, se pergunta e se debate os conteúdos. Concluindo, o PROCAP, com essa metodologia, estimula o ensino-aprendizagem, favorece a integração dos alunos por meio de atividades coletivas e busca quebrar a barreira do individualismo, característica própria das gerações Y e Z, da qual os alunos da PUC-Campinas fazem parte.

Palavras-chave: PROCAP; comunidade; ensino; aprendizagem; adequação.

¹ PUC-Campinas - ivenise@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - elainevicente@puc-campinas.edu.br

Metodologia PBL E Metodologia tradicional em Gestão de Projetos

Prof. Dr. Nelson Aparecido ALVES¹

A disciplina Gestão de Projetos é ministrada no Curso de Administração e em suas linhas de formação específicas (Comércio Exterior e Logística e Serviços), desde 2009, com a metodologia *Problem Based Learning (PBL)* e também no Curso de Engenharia de Produção com a metodologia tradicional, a partir de 2016. O objetivo deste pôster é mostrar o desenvolvimento desta disciplina sob estas duas abordagens de metodologias com a mesma carga horária de 68 horas-aula. Na metodologia PBL são aplicadas 3 situações-problema para atender o conteúdo programático, e para cada situação-problema é elaborado o relatório parcial, pesquisa na biblioteca, elaboração do relatório final, apresentação e debate entre os grupos. Na aula seguinte, o professor realiza a consolidação do conhecimento em uma aula expositiva. Há em paralelo o preenchimento de *templates* de um projeto para simular cada uma das 10 áreas do conhecimento de gerenciamento dos projetos, baseado no guia PMBoK (*Project Management Body of Knowledge*). Os trabalhos em grupo correspondem a 40% da nota final e a prova final a 60%. Já o plano de ensino de gestão de projetos ministrado no Curso de Engenharia de Produção, tem 2 aulas teóricas e 2 aulas práticas no Laboratório. Dessa forma, os conceitos são explicados em sala de aula com os recursos audiovisuais disponíveis e os exercícios são resolvidos, no laboratório, em grupo, para incentivar o desenvolvimento da competência de trabalho em equipe. O conteúdo programático é o mesmo para ambos os cursos. Enquanto na metodologia tradicional, o professor explica a

teoria e depois realiza os exercícios, no PBL o fechamento dos conceitos é apresentado somente após a apresentação da solução da situação-problema. O trabalho de preenchimento dos *templates* também é realizado no Curso de Engenharia de Produção para a fixação da prática. A sistemática de avaliação possui 2 provas individuais com peso de 80% da nota final e o trabalho em grupo vale 20%. Essa pesquisa pode ser considerada aplicada, pois foi desenvolvida no segundo semestre de 2016, em sala de aula, exploratória para se familiarizar com a nova abordagem e envolveu dados qualitativos e quantitativos. Após a aplicação dessas duas metodologias, a média da turma de PBL com 42 alunos foi 6,90, desvio padrão de 1,29 e um coeficiente de variação de 0,18. Já a turma da metodologia tradicional com 56 alunos, obteve uma média de 6,11, desvio padrão de 1,44 e um coeficiente de variação de 0,23. Analisando-se os resultados, constata-se que o aproveitamento da turma PBL foi maior que a turma tradicional (6,90 contra 6,11) e a dispersão em termos relativos da turma PBL foi menor que a turma tradicional (0,18 contra 0,23). Em ambos os casos houve uma dispersão média. Como conclusão, pode-se afirmar que, embora os dados sejam preliminares e ainda não conclusivos, há uma indicação de que a metodologia PBL, a qual enfatiza o trabalho em equipe, também propicia um bom aproveitamento individual dos alunos.

Descritores: metodologia; PBL; gestão; projetos.

¹ PUC-Campinas - nelson.alves@puc-campinas.edu.br

O uso das TICS no apoio à aprendizagem baseada em problemas

Prof. Me. Rodrigo Hipólito ROZA¹
Profa. Dra. Solange Muglia WECHSLER²

A aprendizagem baseada em problemas, ou *Problem Based Learning* (PBL) em inglês, como é bastante conhecida, é uma metodologia ativa centrada no aluno, que pressupõe a aprendizagem como um processo de construção de significados, não se limitando, portanto, à mera recepção de informações. Assim, o estudante assume o papel de protagonista da sua própria aprendizagem, mobilizando os recursos necessários para a construção do conhecimento. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) podem ser empregadas como grandes aliadas dos estudantes em seu processo de aprendizagem, à medida que possibilitam o tratamento, a organização e a disseminação de informações. Diante do exposto, o presente estudo teve o objetivo de analisar o uso das TICS em uma disciplina de negócios em ambientes virtuais, utilizando a metodologia PBL. Os participantes da pesquisa foram 51 estudantes universitários de administração, de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, baseadas em um roteiro semiestruturado, em grupos com aproximadamente seis participantes, considerando os recursos de *hardware* e *software* empregados no âmbito da disciplina. Com base nos dados obtidos, foi possível constatar que o dispositivo mais

utilizado como primeira opção pelos estudantes foi o *desktop* (49,0%), seguido pelo *smartphone* (35,3%), como segunda opção. A rede *WiFi* foi a mais usada pelos estudantes, seguida pela rede local cabeada, ambas disponibilizadas pela Universidade. O sistema operacional mais citado foi o *Windows* (98%), estando relacionado ao uso dos *desktops* disponíveis na Universidade. Nos dispositivos móveis, os sistemas operacionais *Android* e *iOS* foram utilizados de maneira equilibrada, por 41,2% e 43,1% estudantes, respectivamente. O navegador mais empregado foi o *Chrome* (96,1%), mesmo com outras opções já disponíveis para uso nos dispositivos. Na categoria de serviços de *e-mail*, o *Hotmail / Outlook* (60,8%) e o *Gmail* (51,0%) se destacaram. Os aplicativos *MS Word*, *MS Power Point* e *WhatsApp* foram escolhas unânimes entre os entrevistados, sendo este último amplamente empregado para troca de informações sobre as atividades da disciplina. O serviço de busca do *Google*, assim como o *Google Acadêmico* também foram bastante citados. Os serviços de armazenamento em nuvem, como o *OneDrive*, *Google Drive* e o *Dropbox*, por outro lado, foram muito pouco utilizados, com percentuais abaixo de 6%, mesmo diante de suas possibilidades de aplicação em trabalhos colaborativos. De um modo geral, os

¹ PUC-Campinas - rodrigo.roza@gmail.com

² PUC-Campinas - wechsler@lexxa.com.br

resultados indicaram que os estudantes entrevistados escolhem as TICs que consideram mais adequadas para realização das atividades acadêmicas, dentro do conjunto de recursos tecnológicos que possuem acesso e familiaridade. Contudo, restringem-se a elas, deixan-

do de explorar novas tecnologias potencialmente relevantes no apoio ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologia da informação e comunicação, aprendizagem baseada em problemas, PBL, universitários, administração.

Experiência com a aplicação do teste progresso na Faculdade de Fisioterapia: Avaliação Pedagógica

Profa. Me. Rosmari Ap. Rosa Almeida de OLIVEIRA¹
Prof. Me. Airton José MARTINS¹

RESUMO: Teste Progresso (TP) é uma técnica de avaliação de curso descrito inicialmente pela *Kansas City School of Medicine* (Missouri–1961). No Brasil, foi inicialmente utilizado pelas escolas médicas, posteriormente vários cursos o adotaram para avaliar mudanças curriculares (principalmente adoção do PBL). Tem como pressupostos a continuidade do processo de aprendizagem com observação longitudinal da formação, fundamentado numa perspectiva qualitativa a partir de dados quantitativos. Dentre os objetivos do **TP para o Curso de Fisioterapia destacam-se:** avaliar a estrutura curricular e o desempenho dos alunos no transcorrer da formação; permitir a identificação das potencialidades e fragilidades do aluno e do currículo; dar condições ao aluno para participar das avaliações externas (ENADE) e dos processos seletivos após a formação (pós-graduação e para o mundo do trabalho). **OBJETIVO:** Identificar o impacto da utilização do TP como instrumento de avaliação de ensino do Curso de Fisioterapia. **MÉTODO:** O TP foi aplicado de forma longitudinal a todos os alunos matriculados no curso (1º ao 10º período) nos anos de 2014, 2015 e 2016. As provas continham questões fechadas (formato teste) e abertas com interpretação e redação de texto, e estas foram elaboradas pelos docentes,

considerando o conhecimento e perfil dos egressos proposto pelo Projeto Pedagógico, permitindo análise crítica da qualidade do curso. A participação foi espontânea e os resultados divulgados de forma individualizada. Após a prova, os dados foram planilhados e submetidos à análise estatística simples. **RESULTADOS:** Os resultados obtidos possibilitaram a elaboração de gráficos de desempenho que foram compartilhados e discutidos com os docentes no Planejamento Acadêmico. Foi possível identificar algumas fragilidades e potencialidades dos alunos e do Projeto Pedagógico, além de subsidiar ações para a resolução dos problemas identificados, como mudança no formato das avaliações com a adoção de 30% de questões abertas, aplicadas em todas as provas com o objetivo de trabalhar a principal deficiência identificada. Verificou-se importante participação de alguns docentes na elaboração e aplicação do teste. Como aspecto negativo, ressalta-se a baixa aderência e compromisso dos alunos com a prova, talvez pelo caráter espontâneo da participação e por esta não gerar nenhuma forma de avaliação (nota), sendo que ao longo dos três anos, a participação apresentou queda progressiva: 79.2%, 70.2% e 50.8%, respectivamente. Os melhores resultados foram obtidos dos alunos do 1º ano, e apesar do maior

¹ PUC-Campinas - dir.fisio@puc-campinas.edu.br

empenho observado no 10^a período, este demonstrou pior desempenho, caracterizando a dificuldade de fixação do conteúdo ao longo do curso. Esse comportamento foi observado também na avaliação geral, sendo que dos 100 pontos totais da prova, a média de acerto foi de: 34.1, 31.5 e 26.3, respectivamente. Para confirmar a falta de adesão dos alunos, foi realizado um

levantamento de desempenho junto à Secretaria Acadêmica e verificou-se que a média geral dos alunos no ano de 2016 foi superior a 7,1 de 10. **CONCLUSÃO:** Apesar da potencialidade do TPe dos resultados relevantes obtidos, no Curso de Fisioterapia a adesão do aluno foi fator determinante para as dificuldades identificadas e a mudança no formato a ser adotado a partir de 2017.

Parceria da Faculdade de Fisioterapia com MPF: Experiência acadêmica e desafios

Profa. Me. Rosmari Ap. Rosa Almeida de OLIVEIRA¹
Acad. Ana Carolina FLEURY²
Acad. Beatriz LOVATO²
Acad. Carolina ANTUNES²
Acad. Érica Cristina GODOI²
Acad. Ludmila BORBA²
Acad. Rafaela SCARPINELLI²

RESUMO: Ministério Público Federal (MPF) regulamentado pela Constituição Brasileira (1988) é um ramo da União com missão de promover a justiça, bem da sociedade e defesa do estado democrático de direito. Tem função de integrar, coordenar e revisar a atuação dos procuradores, subsidiando-os na atuação de forma unificada no território nacional. Promove medidas exercidas pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão que dialoga e interage com órgãos de Estado, organismos nacionais e internacionais e representantes da sociedade civil, persuadindo os poderes públicos para proteção e defesa dos direitos (dignidade, liberdade, igualdade, saúde, educação, acessibilidade, moradia, alimentação, dentre outros). A Universidade é uma instituição que desempenha importante papel no desenvolvimento dos alunos e da sociedade. Tem missão de proporcionar aos alunos formação que possibilite inserção no mundo do trabalho, e dentre suas ações destaca-se a produção de novos conhecimentos, ratificando sua função social e política. Esse papel proporciona aos alunos condições para que tenham opiniões formuladas e críticas da

realidade social, gerando avanço científico, tecnológico e cultural na construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, a PUC-Campinas firma parceria com o MPF na busca de informações e ações produzidas pelos alunos que subsidiem os processos na garantia dos direitos. **OBJETIVO:** Descrever a experiência acadêmica adquirida com a parceria do Curso de Fisioterapia com o MPF. **MÉTODO:** A parceria foi desenvolvida no formato TCC em três períodos: 1º foram realizadas a escolha do tema e a estruturação dos projetos; 2º e 3º a Revisão Bibliográfica, coleta de informações dos processos (MPF) e dados nos locais específicos dos projetos. **RESULTADOS:** O primeiro desafio foi identificar o que os alunos do Curso de Fisioterapia poderiam desenvolver com o MPF, e após, contato com os processos, os temas escolhidos estavam relacionados às: empresas de esterilização de equipamentos hospitalares; campanha antitabagismo (liberação de medicamentos pela rede pública), acessibilidade dos projetos habitacionais. Foi identificada a ausência/pouca literatura relacionada aos temas, caracterizando o fator

¹ PUC-Campinas - dir.fisio@puc-campinas.edu.br

² PUC-Campinas - dir.fisio@puc-campinas.edu.br

inédito aos trabalhos. Houve baixa aderência dos convidados a participar dos trabalhos: esterilização (dos 62 – 05 responderam ao instrumento); tabagismo (não foi autorizada pela Secretaria da Saúde a coleta de informações nas UBS); e da acessibilidade (dos 450 questionários, apenas 63 - 14% - foram respondidos). Os trabalhos obtiveram subsídios teóricos e resultados que podem subsidiar o MPF em suas ações. Na percepção dos alunos, a parceria proporcionou: desenvolvimento de temas inéditos e relevantes; desafio de encontrar um caminho que envolva a Fisioterapia com propostas inovadoras e desafiadoras, conhecimento da visão multiprofissional sobre um mesmo tema, aprendizado de pesquisa de campo, vivência com a

parceria gerou maior responsabilidade/compromisso/cobrança com o trabalho e elevado reconhecimento dos resultados obtidos. Dentre as dificuldades, destacam-se: tempo de tramitação de documentos; compreensão das instituições quanto ao trabalho **NÃO** ser uma pesquisa (exigência do TCLE) e necessidade de atuação mais próxima dos autores da parceria. **CONCLUSÃO:** A parceria com o MPF oportunizou um espaço muito rico de aprendizado para alunos e docente, e evidenciou que a fisioterapia pode municiar o MPF com subsídios teóricos para condução dos processos, destacando a importância do envolvimento político-social da profissão.

Parceria PUC-Campinas-MPF: TCC sobre Odontologia e Sistema Penitenciário

Prof. Dr. João Vicente da SILVA

Profa. Dra. Solimar Maria Ganzarolli SPLENDORE¹

O sistema penal brasileiro tem como ideologia a ressocialização do ex-presidiário. Porém, além das dificuldades relacionadas ao preconceito e medo de reincidência por parte do empregador e baixa escolaridade da maioria dos presidiários, a aparência é um fator que interfere na conquista de um novo emprego. Em 2016, a Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas desenvolveu um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema: “*A REALIDADE DO SISTEMA PENITENCIÁRIO E A ASSISTÊNCIA ODONTOLÓGICA NO CÁRCERE*”. O trabalho, desenvolvido por meio da parceria Ministério Público – PUC-Campinas, teve como objetivo analisar a situação real de um presídio feminino de Campinas e compará-la com a cartilha do Ministério da Saúde “Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário”. Durante o desenvolvimento do trabalho, alunos e

professores envolvidos visitaram o presídio em questão e participaram também da 1ª Jornada de Cidadania organizada pela coordenadoria do presídio. Nessa Jornada, os alunos ministraram 11 palestras sobre os malefícios do uso do cigarro e o câncer de boca e doenças sexualmente transmissíveis, seu contágio e manifestações bucais. Também foram distribuídos fôlderes sobre prevenção de câncer bucal para todas as reeducandas. Como resultado, observou-se que todo esse envolvimento dos alunos, a visita ao presídio e a constatação da precária situação da saúde, permitiu um enriquecimento profissional, com olhar humanizado e disposição para mudar a situação atual.

Descritores: programas nacionais de saúde; prevenção de saúde; ética.

¹ PUC-Campinas - sm.ganzarolli@puc-campinas.edu.br

**RESUMOS DOS PÔSTERES DO PIBID APRESENTADOS NO
PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO DE 2016**

PIBID – A área de Educação Física com visão e propostas diferenciadas

PEREIRA, A.B.¹; GASPARDO, A.C.¹; OLIVEIRA, A.C.¹; SANTOS, B.¹; FERREIRA, C.¹; ARANTES, F.¹; CARMONA, J.¹; COSTA, M.¹; ROCHA, N.¹; BRASILEIRO, R.¹; FRANCO, A.C.S.F.².

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência visa relacionar os conhecimentos teóricos apreendidos na Faculdade com a prática das aulas na escola de maneira interdisciplinar com outras áreas de conhecimento. A área de Educação Física busca aplicar conteúdos e metodologias diversificadas e refletir sobre a cultura corporal do movimento para que os alunos possam compreender que a Educação Física trabalha o ser humano integralmente. Dentre os objetivos destacam-se: promover os valores da ética e alteridade, o respeito às regras e a socialização mediante a práxis dos jogos tradicionais, pré-desportivos, adaptados e cooperativos em ambiente interdisciplinar. O projeto é realizado nas escolas EE Messias Gonçalves Teixeira e EE Prof. Aníbal de Freitas, às terças e quintas-feiras de 2015, com alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio, nos períodos matutino e vespertino. O projeto contém três ações distintas. Há tempos que o jogo e o esporte tornaram-se eixo de diversas discussões e

abordagens acerca da competição envolvida. Agregando valores, princípios e modos de comportamento, a Educação Física e seus conteúdos oferecem novas possibilidades no processo de educação do ser humano. Por meio das aulas aplicadas e das reflexões realizadas pode-se verificar nos alunos, o entendimento de que a educação física não se resume apenas a parte motora, e que quando bem desenvolvida, ela abrange também o cognitivo, afetivo e social, a ética e estética. O programa proporcionou uma mudança de visão positiva dos alunos com relação ao ensino da aula de Educação Física. Além do que, os jogos cooperativos proporcionaram aos estudantes visão diferenciada acerca do esporte e da competição envolvida, compreendendo que ganhar é apenas uma consequência natural da partida, porém não o mais importante. Enfim, para os bolsistas, possibilitou um avanço na formação profissional.

Palavras-chave: Educação Física; Reflexão; Interdisciplinaridade.

¹ Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Educação Física do PIBID da PUC-Campinas.

² Coordenadora de Área de Educação Física do PIBID PUC-Campinas.

Os cadernos de desenho e a educação sensível no PIBID - Artes Visuais

DULIANEL, A.C.¹; BERALDO, A.B.²; DUTRA, P.H.F.²;
EZEQUIEL, G.R.²; FARIA, I.P.S.²; MORAES, A.U.²;
MICHELONI, R.C.²; PUPO, I.R.²; SANCHES, M.²; SANTOS,
R.C.S.²;

Resumo: Os desafios da educação na contemporaneidade nos fazem pensar sobre a complexidade das novas relações que se adaptam aos títulos/papéis de alunos, professores e escola. Neste momento, nos colocamos como mediadores que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, em uma escuta constante das necessidades dos alunos, guiando-os para novos caminhos, os quais revelam potencialidades artísticas a serem desenvolvidas no espaço escolar. Na busca por uma educação do sensível, a área de artes visuais procura desenvolver novas metodologias de ensino, em uma abordagem que dialoga com as necessidades contemporâneas, desconstruindo estereótipos relacionados à arte e ao ensino, como também à pré-conceitos sociais. Apresentamos neste trabalho atividades realizadas em três escolas públicas do ensino básico da cidade de Campinas – EMEF Dr. Edson Luís Chaves, E.E. Aníbal de Freitas e E.E. Prof. Messias Gonçalves Teixeira – as quais revelam uma forma sensível de ensinar arte, respeitando a singularidade de cada aluno e promovendo o encontro com o coletivo. Desconstruímos um modelo proposto do que seja

sala de aula, como um espaço pouco flexível com carteiras enfileiradas: nossa sala passa a ser o pátio, o jardim da escola e diversos outros lugares em que o caderno de desenho vai transitar. Com o projeto de construção de cadernos de desenho, estimulamos a criação de registros diversos com os objetivos de ampliar a percepção dos alunos, trabalhando com os sentidos, assim como de explorar e investigar o espaço escolar, por meio de procedimentos artísticos como desenho, *frottage*, pintura, *assemblage* e colagem. Além da abordagem de conteúdos específicos referentes à linguagem visual bidimensional, trabalhamos com a contextualização e fruição de imagens produzidas pelos alunos, assim como de obras de artistas diversos. Desenvolvemos a conscientização e participação de cada aluno no ambiente escolar, estruturando atividades que trouxeram novas perspectivas a esse espaço. É incrível como podemos construir um ambiente que tem muito pouco a ver com a estrutura atual das disciplinas obrigatórias em suas atividades inflexíveis.

Palavras-chave: Caderno de Desenho; Percepção; Espaço.

¹ Coordenadora de Área de Artes Visuais do PIBID da PUC-Campinas.

² Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Artes Visuais do PIBID da PUC-Campinas.

Oficinas em Educação Ambiental - Tema: “Vamos economizar água”

TARSITANO, C.A.B.¹; ALMEIDA, C.P.²; ALVES, F.A.S.²; BAGGIO, W.A.²; BRAZ, S.N.²; COELHO, B.S.²; CALDERARI, N.P.²; CAMARGO, P.²; COSTA, A. K.O.²; ÉVORA, L.B.²; HUBIG, J.O.C.P.F.²; LIMA, F.²; MORAES, M.M.²; PETROFF, I.²; RIBEIRO, A.P.²; VENÂNCIO, L.²;

Resumo: Ensinar de forma diferente, a partir de oficinas contribui para as novas tendências da Educação. Procurando exercitar novas práticas docentes, incentivar o trabalho em grupo, os bolsistas do grupo PIBID-Biologia da PUC-Campinas iniciaram um trabalho dentro de uma temática na Educação Ambiental, desenvolvendo oficinas que permitem, numa perspectiva interdisciplinar, que os alunos de escolas da rede pública identifiquem problemas relacionados ao ambiente, tornando-os aptos a obter uma visão abrangente dos problemas e das alternativas de solução que a Educação Ambiental exige. O primeiro assunto abordado nessa temática foi centralizado na problemática que estamos enfrentando em virtude da falta de água. O objetivo principal dessa oficina foi a formação de uma consciência ambiental e a introdução de novos hábitos de consumo voltados à preservação de água. Visando disseminar boas práticas

ambientais, foram realizadas palestras agendadas, mostrando a importância da conservação da qualidade e da quantidade da água. Após a palestra, foi feito um teatro para que os alunos interagissem de forma lúdica com os bolsistas, e, assim, fixar melhor o objetivo da oficina, esclarecendo dúvidas e encerrando com uma música. Em todas as ações foi demonstrada a consequência do desperdício de água no dia a dia de nossas atividades. O resultado foi satisfatório, visto que os alunos mostraram uma preocupação e a conscientização quanto à importância da preservação das águas. Com esses resultados, outras ações serão planejadas para o futuro, buscando o envolvimento dos alunos e seus familiares e a implantação de novas atividades práticas que serão elaboradas a partir das questões ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Água; Conservação.

¹Coordenador de Área de Ciências Biológicas do PIBID da PUC-Campinas.

² Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Ciências Biológicas do PIBID da PUC-Campinas.

Atividades específicas da área de Filosofia no PIBID PUC-Campinas em 2015

VIEIRA, S.¹; ALVES, J.A.²; BENTO, J.M.G.²; COSTA, R.S.²; LIBARINO², I.D.; LINS, F.Q.A.²; OLIVEIRA, L.O.²; OSHIRO, R.²; SARTORI, A.S.²; SIMÕES, A.S.²; SOUZA, F.T.²; SOUZA, M.E.S.²; TERRA, D.F.²;

Resumo: Os bolsistas da área de Filosofia, em 2015, planejaram suas ações a partir do contexto escolar apreendido nas primeiras semanas de atuação. As atividades previstas contemplaram, de maneira significativa, o pensar filosófico por meio de oficinas específicas e em atuações nas salas de aulas, em parceria com o professor regente da disciplina Filosofia, como também, no contraturno das atividades escolares. Apesar da diversidade de faixas etárias e da pluralidade nos espaços de atuação, o grupo de bolsistas desenvolveu metodologias que sensibilizaram os envolvidos e, posteriormente, propiciaram a reflexão sobre a realidade em que estão inseridos. Assim, as atividades perpassaram das primeiras opiniões para a criação de conceitos. Na atuação em sala de aula, com o professor regente da disciplina, o espaço escolar configurou-se de maneira formal, dessa forma, conhecer o

projeto pedagógico da escola, o conteúdo programático da disciplina, como também, o planejamento de atividades previstas para o cumprimento do semestre letivo, se fez necessário. As ações em sala foram planejadas para que os conteúdos desenvolvidos por meio de atividades didático-pedagógicas possibilitassem um ambiente propício para a experiência do pensamento e da reflexão filosófica. A contribuição do projeto nas escolas públicas tem demonstrado experiências significativas e, ao mesmo tempo, tem retratado os desafios contemporâneos da educação brasileira. Assim, tanto para o espaço escolar como para o processo de formação docente, o diálogo se estabelece de maneira construtiva e, sobretudo, contínua.

Palavras-chave: PIBID-Filosofia; Ensino; Metodologias.

¹ Coordenador de Área de Filosofia do PIBID da PUC-Campinas.

² Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Filosofia do PIBID da PUC-Campinas.

(RE)significando o ensino de geografia: dos conceitos abstratos às novas dinâmicas

PLÁCIDO, V.¹; PINTO, B.²; FIRMO, F.²; RIBEIRO, C.²;
GRAMA, E.²; COSTA, E.²; TRISTÃO, T.²; MAGALHÃES, J.²;
ALCÂNTARA, G.²; CAMPOS, V.²; GUARNIERI, B.²

Resumo: Ensinar um conhecimento científico não é tarefa fácil e, a ciência geográfica não foge à regra. No caso da Geografia ainda se soma a dificuldade na compreensão do seu objeto de análise, já que é muito comum a percepção de que a Geografia é o estudo de mapas e localização dos lugares, ou simplesmente, o estudo das atualidades. Nesse ínterim, cabe ao docente desmistificar vários estigmas e, na atualidade, isso precisa ser realizado a partir de metodologias mais dinâmicas, uma vez que os alunos, de maneira geral, não se atêm a aulas demasiadamente expositivas. Assim, optou-se em desenvolver nas oficinas temas em que os alunos enfrentam certas dificuldades na compreensão conceitual. Para a operacionalização dos temas estabeleceram-se dinâmicas interativas em que todos – bolsistas e alunos elaborem possibilidades de aprendizagem a partir do exercício prático. Uma das atividades desenvolvidas foi a discussão a respeito do vulcanismo e suas consequências para a sociedade. Para tanto, foi construído um vulcão e uma erupção foi simulada. Assim, os alunos

entenderam a origem das rochas, a interferência desses processos nos diferentes tipos de climas e, conseqüentemente, impactos positivos e negativos dessa atividade natural do planeta. Outra atividade realizada foi a articulação entre culinária e Geografia, focando a cultura italiana para debater com os alunos a territorialização das práticas sociais. Para tanto, foram produzidas pizzas em conjunto com os alunos e, no decorrer dessa atividade, discutiu-se a origem dos temperos, do alimento e as adaptações realizadas no nosso território, evidenciando o quanto a cultura é dinâmica e interativa. Outra atividade significativa foi a discussão centrada no *hip hop*, também como prática social que se territorializa. Dessa forma, conceitos geográficos “áridos” para a compreensão dos alunos se tornam próximos e, para os bolsistas, tem-se uma experiência diferenciada – ensinar Geografia por meio da arte, da música e da culinária.

Palavras-chave: Geografia; Dinâmicas Interativas; Conceitos Geográficos.

¹ Coordenadora da Área de Geografia do PIBID da PUC-Campinas.

² Bolsista de Iniciação à Docência da Área de Geografia do PIBID da PUC-Campinas.

História e Identidade: Ética e alteridade por meio da luta pelo reconhecimento

VITORINO, A.J.R.¹; ALEMI, C.²; LEMES, A.P.²; BELOTO, G.M.²; PIRES, D.H.²; PELAES, S.H.A.²; MALACHIAS, E.O.²; RAMALHO, E.P.²; SILVA, H.L.B.²; LIMA, H.R.C.²; HEREMAN, V.²; MELO, V.D.M.²; PEREZ, J.H.L.²; SANTANA, E.F.S.²; DOMINGUES, G.R.²; SILVA, T.O.²

Resumo: Com o objetivo de preparar os bolsistas da subárea de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da PUC-Campinas para a docência de forma criativa, cativante, compromissada e significativa, foram elaboradas atividades de forma dialógica, visando quebrar a hierarquia professor-aluno para estimular os alunos ao aprendizado de História, cujo fim é incentivar o pensamento crítico deles, e que tenham uma atitude de respeito a si mesmo e ao próximo na construção de identidades responsáveis e éticas. Assim, por meio do ensino de História, buscaram-se meios didático-pedagógicos para que os alunos se tornem protagonistas das atividades realizadas, a fim de se conceberem como sujeito histórico na construção de uma sociedade ética e responsável. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2015, os bolsistas do PIBID da área de História atuaram na E.E. Jardim Rossin, E.E. Prof. Messias G. Teixeira, E.E. Prof. Aníbal e E.E. Jardim Icarai, nas quais foram desenvolvidas atividades que buscaram inter-

relacionar Ética e Alteridade por meio da Luta pelo Reconhecimento. Para isso, para os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio dessas quatro escolas foram postos em ação trabalhos por meio da discussão de temas históricos, pelos quais foram debatidas e assumidas a construção da Identidade, a promoção e a compreensão de lutas contra práticas opressivas, ou seja, o Reconhecimento como forma de autorrealização e, ao mesmo tempo, como tolerância, como base da paridade de participação, como luta afirmativa e como consideração do interlocutor. Em processo, notou-se, de forma incipiente, a construção, tanto pelos bolsistas do PIBID quanto pelos alunos das quatro escolas as quais atuaram ospibidianos de História, da autoconsciência de cada um a partir de sua conduta e da pertença a uma comunidade na qual compartilhou um horizonte comum de valores e normas.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidade; Reconhecimento.

¹Coordenador de Área de História do PIBID da PUC-Campinas.

²Bolsista de Iniciação à Docência de Área de História do PIBID da PUC-Campinas.

Linguagem e literatura em atividades do PIBID-Letras

PAULA, V.¹; RICCI, A.P.¹; SANTOS, A.P.¹; AUGUSTO, C.¹; OLIVEIRA, E.¹; GOMES, J.¹; TEIXEIRA, L.¹; CARMASSI, N.¹; LIMA, R.¹; MACIEL, T.¹; VIEIRA, V.¹; SOUZA, W.¹; SANTOS, C.².

Resumo: Este pôster apresenta três atividades didáticas desenvolvidas pelos bolsistas do Curso de Letras nas escolas E.E. Professor Messias Gonçalves Teixeira, E.E. Major Adolpho Rossin e E.M.E.F. Doutor Edson Luís Chaves. Considerando o conjunto de oficinas conduzidas pelos bolsistas durante o primeiro semestre de 2015, foi selecionada uma atividade didática, a ser descrita neste pôster, de cada escola. Os objetivos principais foram o incentivo à leitura de textos de gêneros variados, promovendo, por meio da discussão, a capacidade reflexiva e crítica dos alunos. Na E.E. Professor Messias Gonçalves Teixeira, foi realizado um sarau de poesia. Além de apresentarem obras de variadas temáticas e de escritores brasileiros diversos, os bolsistas propiciaram um espaço para debate, declamação e dramatização de poemas selecionados pelos próprios alunos. Os bolsistas produziram na E.E. Major Adolpho Rossin jogo da narrativa oral, que busca desenvolver a oralidade e, ainda, identificar

as características estruturais desse gênero textual. Além disso, a atividade promove a criatividade e incentiva a leitura não apenas em sala de aula, mas também fora dela. Os bolsistas da E.M.E.F. Doutor Edson Luís Chaves discutiram a variação linguística no português brasileiro, apresentando determinadas gírias e expressões provenientes das cinco regiões do país. Essa atividade possibilitou, sobretudo, um debate sobre preconceito linguístico e sobre as noções de certo e de errado tanto na língua falada quanto na escrita. Para os bolsistas, o trabalho ao longo das oficinas foi uma experiência muito rica e proveitosa. Foram realizadas atividades didáticas distintas, que buscavam, por meio de textos e de gêneros textuais diversificados, promover o gosto pela leitura e proporcionar aos alunos um espaço interativo de discussão e compartilhamento de experiências e de indagações.

Palavras-chave: Ensino de Português; Leitura Literária; Variação Linguística.

¹Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Letras do PIBID da PUC-Campinas.

²Coordenador de Área de Letras do PIBID da PUC-Campinas.

Atividades específicas de matemática nas escolas estaduais Dom João Nery, Jardim Icaraí e Jardim Rossin: Plano cartesiano, geometria espacial e as quatro operações fundamentais

CAMPOS, A.L.¹; AMORIM, R.P.¹; COSTA, K.M.¹;
GONÇALVES, A.P.¹; MARTINEZ, R.¹; NAVARRO, L.I.¹;
RODRIGUES, P.C.O.¹; SILVA, M.V.¹; SANTOS, V.P.².

Resumo: A partir da constatação de que os alunos do ensino básico têm dificuldades para relacionar a matemática com as diversas áreas do conhecimento e suas aplicações, os bolsistas de bolsistas de ID buscaram desenvolver atividades mais lúdicas para contextualizar os conceitos e aplicar a matemática de forma mais interdisciplinar. Nesse contexto, os bolsistas de ID da E.E. Jardim Icaraí desenvolveram uma atividade de compreensão e identificação das diversas formas geométricas existentes no cotidiano. Partindo da conceitualização do ponto de vista matemático, abordaram vários conceitos da geometria plana e, para tornar mais dinâmico o processo de aprendizagem, propuseram aos alunos a criação de rosáceas, com o objetivo de instigar os estudantes a construir ângulos e outras formas utilizando-se apenas de régua e compasso. Na escola E.E. Jardim Rossin, os alunos tinham mais defasagem nos alicerces do aprendizado da matemática, particularmente no domínio das quatro operações básicas, principalmente na operação de multiplicação. Nesse cenário, os

bolsistas de ID utilizaram o material dourado como ferramenta manipulativa e visual para suprir esta deficiência. Após revisão das técnicas relativas ao conteúdo, foi aplicado um jogo de tabuleiro, no qual, em cada estágio, havia uma pergunta cuja resposta requeria domínio das técnicas de multiplicação. O intuito da atividade era propiciar experiências concretas para os estudantes, com a intenção de, em um segundo momento, conduzir a abstrações mais significativas. Na escola E.E. Dom João Nery, os bolsistas desenvolveram uma atividade com o plano cartesiano, expondo a relação deste com as coordenadas geográficas (longitude e latitude). Os alunos foram estimulados, em atividade prática, a pensar como identificar pontos em um ambiente (sala de aula) por meio de um sistema referencial. Na sequência, foram resgatados os conceitos e propriedades do plano cartesiano. O jogo “Batalha Naval” foi utilizado para ajudar os estudantes a compreender o significado de um sistema de coordenadas.

Palavras-chave: Geometria plana; Multiplicação; Coordenadas.

¹ Bolsista de Iniciação à Docência de Área de Matemática do PIBID da PUC-Campinas.

² Coordenador de Área de Matemática do PIBID da PUC-Campinas.

**RESUMOS DOS PÔSTERES DO PIBID APRESENTADOS NO
PLANEJAMENTO ACADÊMICO-PEDAGÓGICO DE 2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELLI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**III Seminário PIBID PUC-Campinas****Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Criação, apreciação e reflexão no PIBID Artes Visuais

ULIANEL, A.C.¹; MAGALHÃES, T.O.²; MENDES, A.A.J.²;
MICHELONI, R.C.²; NASCIMENTO, F.M.²; OLIVEIRA,
M.C.D.G.²; SOUSA, M. S.²; SILVA, A.C.²; TAVARES, S.C.²;
VIEIRA, A.B.B.C.²; VIEIRA, W.W.J. ²

O subprojeto PIBID Artes Visuais tem como foco o trabalho com aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Para tanto, procura-se desenvolver novos modelos e metodologias atualizadas e diferenciadas, em diálogo com os métodos contemporâneos de criação, em contraposição às práticas retrógradas que enfocam o trabalho meramente manual e a cópia. O subprojeto tem como objetivo geral desenvolver a autonomia de criação e autoconhecimento dos alunos a partir de atividades que dão ênfase no fazer, apreciar e contextualizar arte. São objetivos também instaurar um espaço de criação na escola, desenvolvendo o protagonismo do aluno por meio da produção em constante diálogo com o artista/professor, além de ampliar a percepção e sensibilidade para diferentes procedimentos criativos, individuais e coletivos. Na escola E.E. Dom João Nery, trabalhou-se uma atividade de intervenção no espaço, com temática política associada a

questões específicas como Arte Urbana e Arte Política, propiciando um espaço de criação e reflexão sobre contextos dos alunos. Na escola E.E. Jardim Rossim, realizaram-se atividades voltadas para a temática da inclusão: o desenho cego e a produção a partir da sinestesia, abordando a importância dos cinco sentidos para o desenvolvimento do indivíduo. Já na escola E.E. Aníbal de Freitas, desenvolveu-se uma produção com colagens e escultura, a partir da temática das Olimpíadas e Paralimpíadas (inclusão). A atividade teve início com a leitura de imagens e contextualização histórica, finalizando com a criação de colagens e esculturas. Os alunos das escolas mostraram-se interessados com as atividades diferenciadas, por serem lúdicas e criativas, mas, também, bem contextualizadas e reflexivas.

Palavras-chave: criação; percepção; autonomia; inclusão; contextualização

¹ Bolsista Coordenadora da Área de Artes Visuais do PIBID PUC-Campinas

² Bolsista PIBID de Iniciação à Docência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

III Seminário PIBID PUC-Campinas**Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Integração de forma lúdica da biologia nas escolas

TARSITANO, C. B.¹; BONFANTE, G. F.²; CAMARGO, P.²;
FERRACINI, N.²; ROGANO, L.²; ROCHA, M. V.²; SOARES,
M. S.²; SILVA, J. A.²

A oficina de Biologia tem como modelo de um ensino-aprendizagem que não se preocupe somente com a compreensão de conceitos, noções e termos das Ciências, mas que também seja capaz de levar para os alunos discussões e opiniões críticas que prestigiem o fazer científico e a relação dos conhecimentos construídos pelos cientistas com a vida na sociedade. O objetivo é desenvolver estratégias que promovam a construção de uma sociedade melhor, formando sujeitos conscientes de seu papel, desenvolvendo atitudes éticas e de cidadania de forma transformadora. As atividades estão sendo realizadas em 3 escolas, E.E. Jardim Rossin, E.E. Guido Segalho e E.E. Dom João Nery, com as seguintes oficinas, respectivamente, "A rede trófica", "O biólogo na perícia criminal" e "Diversidade genética". Na escola Rossin, os alunos estão sendo divididos em grupos em que

constroem cartazes representando a cadeia alimentar terrestre e aquática. E finalizam jogando dominó com nomes de animais, para que assim possam relacionar todo o conteúdo de cadeia alimentar. Na escola Guido, será feita a elaboração de uma cena criminal, em que os alunos farão técnicas de recolha de vestígios e estudo de caso. Na escola Dom Nery, os alunos montarão o cariótipo em cartolina a partir de cromossomos feitos de EVA e refletirão sobre a diversidade na sociedade e dentro da genética, como os diversos fatores podem influenciar. As oficinas de Biologia buscam alcançar a aprendizagem por meio de atividades que usem o conhecimento adquirido juntamente com os saberes que são obtidos por experiências cotidianas.

Palavras-chave: PIBID; educação; homem; diversidade; científico.

¹ Bolsista Coordenadora da Área de Biologia do PIBID PUC-Campinas

² Bolsista PIBID de Iniciação à Docência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELLI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**III Seminário PIBID PUC-Campinas****Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Educação Física: uma área capaz de promover a inclusão através da cultura corporal do movimento

**FRANCO, A.C.S.F.¹; ARANTES, F.²; DEVIDES, R.O.²;
ALVES, M.R.²; ZANAROLLI, T.P.²; SILVÉRIO, U.T.S.²;
GASPARDO, A.C.²; MARTINELLI, M.P.²; BARBOSA, M.B.²;
MORAIS, S.²; COSTA, M.H.M.²;**

A **Inclusão** nos sistemas de Ensino é cada vez mais discutida nos segmentos educacionais e sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 colaboram para impulsionar o tema e a formação de cidadãos críticos e com participação social. Os paradigmas necessitam serem quebrados em relação à Educação Física seletiva, assim novas teorias pós-críticas aparecem como um meio para solucionar esse desafio. O PIBID da Pontifícia Universidade Católica de Campinas é mais um projeto para abordar a **Inclusão** nas escolas. Nesse sentido, os Professores e Bolsistas discutem essas novas ideias com o intuito de desenvolver estratégias eficientes na educação. Os objetivos do PIBID de Educação Física é desenvolver um trabalho interdisciplinar envolvendo a Educação Física, mediante a cultura corporal do movimento em um ambiente educacional ético, reflexivo, autônomo desenvolvendo integralmente o ser

humano. Os bolsistas são divididos em dois grupos, que atuam em escolas distintas. Os alunos participantes do programa pertencem ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio nas escolas EMEF CAIC Zeferino Vaz e Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas. Desenvolvem os projetos e atividades relacionados à **Inclusão** em uma reunião semanal com a Coordenadora de área do PIBID de Educação Física. A partir da metodologia aplicada espera-se que os alunos sejam capazes de associar os conceitos de interdisciplinaridade, inclusão e a educação da cultura corporal do movimento por meio de jogos pré-desportivos, cooperativos, adaptados, emergentes e ressignificados. Essas atividades contribuem para que os discentes ampliem seus conhecimentos sobre o tema e que com isso levem consigo os valores aprendidos para seu cotidiano.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Física, Interdisciplinar.

¹ Bolsista Coordenadora da Área de Educação Física

² Bolsista PIBID de Iniciação à Docência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

III Seminário PIBID PUC-Campinas**Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Diálogos e contradições nos espaços (s) geográficos (s) a partir da temática da Inclusão

OLIVEIRA, R.D.¹; ARAUJO, A.R.²; FERREIRA, B.G.²;
NASCIMENTO, J.C.²; RUFINO, J.T.²; MARTINS, J.G.²;
MAGALHAES, J.F.²; FIRMINO, M.M.²; RAMOS, R.H.N.²;
JULIO, S.C.²

Tendo como tema norteador “Geografia e inclusão”, as oficinas realizadas pelos bolsistas de Geografia no projeto PIBID tiveram como objetivos levar para a escola uma discussão e posterior reflexão a respeito da inclusão, tendo como base duas temáticas da atualidade: a territorialização de imigrantes e sua aceitação nos novos espaços; e a reestruturação de infraestruturas necessárias para o atendimento das necessidades, das pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, no que diz respeito à acessibilidade e à mobilidade na cidade - e para conduzir a um aprendizado de forma lúdica e prática - foram organizadas dinâmicas diversas, onde na oficina das parolimpíadas foram realizadas discussões e conversas, desenhos pelos alunos que foram proibidos de utilizar uma parte física do corpo durante sua execução, mímicas que representaram atletas, suas modalidades, deficiências, nacionalidades e ou infraestruturas,

o que levou os estudantes a se colocarem no lugar do “outro”, bem como a realizarem reflexões, onde houve participação ativa de todos. Já na dinâmica dos imigrantes, a base foi o fator social, assim como os conhecimentos geográficos sobre fluxos e reestruturação espacial, o que levou a confecção de um mapa temático, evidenciando as mobilidades e a reflexão sobre os mesmos assuntos pelos estudantes. Assim, de forma ampla, foi possível a construção de um diálogo para um aprendizado contextualizado da problemática da inclusão onde a Geografia subsidia reflexões sobre a apropriação e modificação dos espaços, promovendo discussões e reflexões a respeito do direito a cidade e a cidadania.

Palavras-chave: Geografia; PIBID; Inclusão Escolar; interdisciplinaridade; transposição didática.

¹ Bolsista coordenador de Área Geografia do PIBID PUC-Campinas

² Bolsistas PIBID de Iniciação Científica

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELLI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**III Seminário PIBID PUC-Campinas****Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Retransfiguração da linguagem: caminhos possíveis

Ana Cláudia e Silva FIDELIS¹; Andressa Itou de OLIVEIRA²; Bruna Farias dos SANTOS²; Carolina Vitória de OLIVEIRA²; Cid Carlos AUGUSTO NETO², Luísa MENDES²; Nicolle Santos CRUZ²; Raynara de Lima FERREIRA², Thais MACIEL²

Considerando os processos discursivos e os vários gêneros que circulam na escola, bem como o tema-eixo – inclusão – para as ações do PIBID no ano de 2016, as oficinas oferecidas pela Área de Letras, nas escolas em que atua (Escola Estadual Jardim Rossin, Escola Estadual Jardim Icarai e Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas), privilegiam temas que tratam sobre processos de alteridade – os preconceitos linguísticos, a literatura marginal e a temática amorosa – contemplando gêneros que revelam a heterogeneidade própria das diversas situações de comunicação – a concisão da escrita dos homens-placa; a articulação das linguagens no mural de poesia e a hibridização de gêneros no verbete poético. Assim, os bolsistas do PIBID-Letras foram instados a refletir sobre práticas de leitura que não apenas o cânone e/ou a variante urbana, mas também outras formas de expressão não canônicas

e/ou variantes linguísticas de menor prestígio. Desse modo, as reflexões, no âmbito das oficinas, oportunizam aos alunos participantes do programa discussões sobre linguagem que ampliam seu repertório de mundo bem como seu modo de operar suas formas de comunicação. Como objetivos, portanto, colocam-se: promover reflexões sobre os processos discursivos; refletir sobre os processos de leitura e de produção escrita de gêneros pouco circulantes no ambiente escolar; estimular a produção de textos com caráter lúdico e poético; permitir a expressão dos alunos de forma lúdica; promover o adensamento das capacidades leitoras dos alunos. Como resultados parciais, os alunos participantes produziram um mural de poesia; placas de protesto contra preconceito linguístico; e verbetes poéticos sobre amor.

Palavras-chave: Práticas de leitura; literatura; letramento literário

¹ Bolsista Coordenadora

² Bolsista PIBID de Iniciação à Docência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**III Seminário PIBID PUC-Campinas****Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

Oficinas específicas de Matemática

ABREU¹, M.G.S.; SANTOS², M.R.S.; CAMPOS², A.L.G.; AMORIM², R.P.; COSTA², K.M.; GONÇALVES², A.P.; MARTINEZ², R.; CARVALHO², H.C.; TELES², E.D.; NAVARRO², L.I.; GUANIERI², M.V.S.;

Com a finalidade de mostrar aos alunos o conceito e as aplicações da Razão Áurea, os bolsistas da E.E. Dom João Nery realizaram uma oficina buscando relacionar o conceito prático existente dentro do assunto. Na E.E. Jardim Icaraí, as bolsistas realizaram atividades de atletismo, relacionando-os com a matemática, para percepção dessa disciplina nos diversos esportes. Na E.E. Jardim Rossin, construíram rosáceas, a fim de que os alunos desenvolvessem mais experiência com réguas e compassos nas construções geométricas. Os objetivos foram: na Razão Áurea, discutir o belo na natureza usando uma fita métrica, assim, os alunos verificaram a proporção dos próprios corpos; na oficina de Rosáceas, trabalhar conceitos de circunferência e unidades

de medida usando regra de três e raciocínio lógico; no Atletismo, reconhecer a matemática nos esportes olímpicos, para o desenvolvimento das individualidades e orientação para a prática social. Nessas oficinas, constatou-se que a utilização de atividades lúdicas e de conceitos geométricos, pode ser um recurso pedagógico eficiente para motivar os alunos a superar as barreiras que encontram na Matemática. Essas considerações decorrem das observações de que alunos com dificuldade para a Matemática demonstram mais interesse e melhor compreensão dos conceitos quando estes são apresentados e explorados por meio de atividades lúdicas.

Palavras-chave: Atletismo, Razão Áurea, Construção Geométrica.

¹ Bolsista PIBID de Coordenação de Área

² Bolsista PIBID de Iniciação à Docência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CELLI - Coordenadoria Especial de Licenciatura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**III Seminário PIBID PUC-Campinas****Formação Docente e Inclusão: um desafio entre o ideal e o real**

A formação das alunas bolsistas do curso de Pedagogia

Jussara C. B. TORTELLA; E. Cristina M. TASSONI; Zilda Maria Franco da CRUZ

Diante da complexidade do sistema educacional e dos resultados que as avaliações institucionais vêm apresentando, o olhar da comunidade escolar volta-se para a aprendizagem dos alunos. Os encontros semanais, com a participação da coordenação e bolsistas, têm por objetivos contribuir para a ampliação das reflexões sobre a prática pedagógica dos bolsistas, do grupo de professores e dos supervisores das escolas parceiras; promover discussões, reflexões e planejamentos de aula sobre: o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e inclusão, a partir de subsídios teóricos e empíricos. O trabalho teve início em parceria com as escolas a partir do reconhecimento da realidade escolar para apreensão do contexto educacional, reconhecendo-o como um espaço de produção e de apropriação de conhecimento. Durante os

encontros na Universidade, e também na escola, as alunas elaboraram atividades tendo como instrumento disparador um livro paradidático, para diferentes discussões, por meio de estratégias metodológicas complementares e/ou diferenciadas a partir das demandas das turmas atendidas. O PIBID na PUC-Campinas, por meio das reuniões e estudos, tem influenciado de maneira significativa a formação, das alunas participantes, para o exercício de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, potencializando a aprendizagem durante a formação inicial, bem como tem promovido maior articulação entre as disciplinas, ao desenvolver um trabalho a partir de eixos no campo da cidadania e de valores.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente; Inclusão.



Baú de Preciosidades

ENTREVISTA

Profa. Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra

1. Como foi sua trajetória na PUC-Campinas?

Uma longa e diversificada trajetória. Inicialmente, como professora do Colégio de Aplicação PIO XII, a partir de 1979, quando ingressei ministrando disciplinas relacionadas à minha formação de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Seguida de trajetória de aluna da Licenciatura em Geografia, e com a obtenção do título, ingressando como docente auxiliar de ensino no Curso de Licenciatura em Geografia, pertencente ao então Instituto de Ciências Humanas (ICH), em meados dos anos de 1980.

Ao final dessa década, fui eleita coordenadora de departamento e tornei-me representante de docentes no Conselho de Ensino e Pesquisa, galgando cada nível da Carreira Docente conforme cumpria o Mestrado e, algum tempo depois, o Doutorado.

No final da década de 1990, fui eleita diretora do ICH, membro, portanto, do Conselho Universitário (CONSUN) e de suas comissões. Neste século, ingressei em Grupo de Pesquisa, tive aprovado projeto e orientei Iniciação; afastei-me em 2007, fui professora de Extensão, inclusive no programa Universidade Solidária. Mais recentemente, ampliei os cursos em que ministro aulas, fui um dos membros do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) atuando no Centro de Linguagem e Comunicação (CLC) por alguns anos. De 2014 para cá, fui assessora e, atualmente, coordenadora do Núcleo de Avaliação Institucional (NAI), órgão auxiliar da Reitoria, como Pesquisadora Institucional e Procuradora Educacional Institucional (ambos com a sigla PI), que tem a responsabilidade de relação da PUC-Campinas com o Ministério da Educação (MEC).

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

A docência tem momentos marcantes, possivelmente a cada aula, em cada turma; mas vendo em retrospectiva, há marcas que são mais

do que os pessoais, da relação com os alunos. Destaco, com esta delimitação, a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso, especialmente a partir do final dos anos de 1980, a inserção da Avaliação como dimensão da vida universitária, o apoio institucional à capacitação docente e o reconhecimento da especificidade da docência no ensino superior, expresso em vários eventos com que compartilhamos nossas experiências com colegas de outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Estes momentos de experiências coletivas, construíram o que é o corpo docente — não somente o conjunto de docentes —, uma condição essencial para cada um de nós e que, na PUC-Campinas, são reconhecidos e valorizados

A vida docente, por outro lado, necessita de condições, como foram os apoios à capacitação, a implantação da Carreira Docente, o reconhecimento da associação de docentes e, até mesmo o respeito aos movimentos mais contundentes, como paralisações de atividades, em situações críticas lá pelos idos de 1986.

Mas os momentos não estão só no passado, muito pelo contrário. Temos agora, por exemplo, a oportunidade única de aprender a ser no contato com alunos com deficiência. Também aprender com alunos que, mais maduros, puderam realizar o ensino superior. Aprendendo, portanto, com a diversidade, o necessário reposicionamento da condição de docente.

Conviver com ex-alunos, agora docentes, é marcante; vemos as marcas da PUC-Campinas reinterpretadas pelos mais novos.

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

Sejam generosos, sejam bons ouvintes.

Tragam a suas contribuições como novos ingredientes da produção da *PUC-Campinas* que se faz continuamente.

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/Fotos: Encaminhar também em arquivo à parte o original.

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. Os trabalhos enviados são apreciados pelo Conselho Editorial e por especialistas na área, quando for o caso.

