

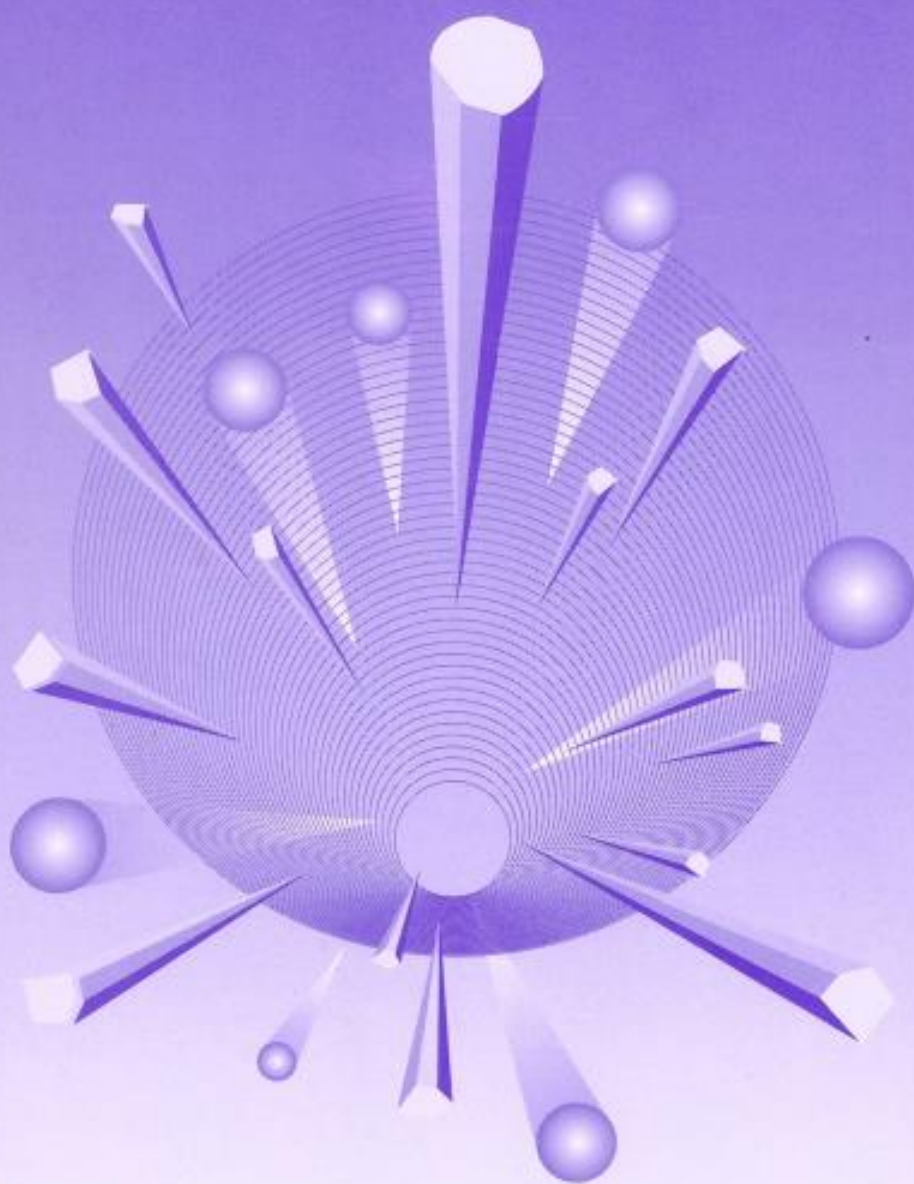
série acadêmica



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Nº 18



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃ-CHANCELARIA

Dom Gilberto Pereira Lopes

REITORIA

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

VICE-REITORIA

Prof. Pe. Wilson Denadal

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Jamil Cury Sawaya

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Antonio Sérgio Cella

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 03

**ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CIDADÃ: ELEMENTOS
PARA UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA** 05
Pedro Goergen

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES E MITOS** 32
Mara Regina Lemes de Sordi, Maria Márcia Sigrist Malavazi

**ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E
PROFESSORES** 41
Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho

APRESENTAÇÃO

Avaliação tem sido um dos temas-problema mais refletidos pelos educadores comprometidos com uma prática pedagógica que prioriza a pessoa humana como sujeito da ação educacional, visando a produção do conhecimento e sua inserção como agente transformador da sociedade.

No entanto, a Avaliação não pode ser analisada isoladamente. Há necessidade de se explicitar a visão de educação que se quer vivenciar, revelando seu caráter antropológico, epistemológico e axiológico.

Pensar a educação, a partir de uma concepção de Homem Histórico-Social, implica, como consequência, o assumir, nesta mesma visão, os aspectos éticos e os de construção do conhecimento, presentes nesta visão antropológica. Este projeto de educação fundamenta um projeto de sociedade. É nesta perspectiva que se inserem os temas Avaliação-Metodologia, visão de qualidade, processo de aprendizagem de cidadania.

Este nº 18 da Série Acadêmica quer documentar parte do trabalho desenvolvido no ano de 2003, na PUC-Campinas. A partir de reflexões desenvolvidas nos dias do Planejamento em Ação, o aprofundamento do tema ocorreu, nas respectivas Faculdades, levando em conta a especificidade de cada curso.

A Educação da Cidadania exige que o cidadão não seja objeto da aprendizagem, mas se torne sujeito histórico, crítico e criativo, para participar e interferir na sociedade, "para poder inovar, poder humanizar a inovação", no dizer do Prof. Pedro Demo.

Estamos introduzindo neste caderno o texto de Pedro Goergen "Ensino Superior e Formação Cidadã: elementos para uma avaliação crítica", palestra anteriormente promovida pela então Vice-Reitoria Acadêmica.

Atenta às necessidades da comunidade acadêmica, ouvindo os diretores de Faculdade, a Pró-Reitoria de Graduação, juntamente com suas Coordenadorias, especialmente COGRAD e CELI, definiram a Avaliação como tema prioritário de estudo, para o ano de 2003, objetivando explicitar suas relações com uma determinada concepção de qualidade de ensino de graduação.

Prof. Jamil Cury Sawaya
Pró-Reitor de Graduação

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CIDADÃ: ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA

Prof. Dr. Pedro Goergen*

Resumo: Este artigo interroga sobre o sentido de ser professor universitário, hoje, tendo em vista as crises em geral e particularmente a crise de identidade da universidade atual, as mudanças paradigmáticas no campo científico e as transformações dos valores na sociedade. No quadro das transformações gerais, e sobretudo levando em conta o predomínio dos valores do mercado, cabe à universidade e aos seus docentes novos papéis que exigem não só ultrapassar o sentido meramente técnico de transmitir e produzir conhecimentos mas também contribuir para a elevação da consciência e a formação humana em seu sentido forte. Isso requer a superação das perspectivas científicas, tecnicistas e utilitaristas nas dimensões de ensino e pesquisa por uma racionalidade crítico-emancipadora. A universidade não deveria se caracterizar por uma simples aderência às demandas do mercado; deveria buscar resgatar sua dimensão cultural, no sentido mais forte e humano.

Introdução

Jacques Derrida, um autor que leio com reservas por discordar de suas posições pós-modernas, diz no início de seu texto *Molchos ou o conflito das universidades* que "se pudéssemos dizer *nós* (...) talvez nos perguntássemos: onde estamos? E quem somos na universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Quem representamos? Somos responsáveis? Do quê e para quem? Se há uma responsabilidade universitária ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumi-las e de responder a elas. Esse imperativo da resposta é a primeira forma e o requisito mínimo de responsabilidade." E Derrida prossegue: "a própria não-resposta se carrega *a priori* de responsabilidade." (1999: 83)

* Pedro Goergen é professor titular da Faculdade de Educação da UNICAMP (goergen@unicamp.br)

Esta passagem parece-me instigante para a reflexão sobre nós mesmos, enquanto docentes/pesquisadores universitários. Derrida tematiza e busca superar o conceito tradicional de responsabilidade, acreditando numa nova representação de responsabilidade ante as mudanças radicais que, segundo ele, já não podem ser dissimuladas. O autor francês assume uma atitude cética, inclusive com relação ao futuro da universidade. Essa questão o futuro da universidade - é colocada como nova tarefa. Ante as transformações e rupturas que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, as instituições sociais, e entre elas a universidade, entraram em crise.

Trata-se de uma crise de identidade. Boaventura Santos fala de uma tríplice crise: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. (1997: 190)¹ O primeiro destes aspectos - o da hegemonia - aparentemente representa uma dimensão perdida da universidade tradicional. Diante do surgimento de novas instituições que também se encarregam de fomentar e disseminar o conhecimento, a universidade se vê obrigada a partilhar com elas seus encargos e tarefas. Centram-se, então, nas duas dimensões restantes - a legitimidade e a estrutura institucional - os esforços de construção de uma nova identidade. A identidade - o aspecto que mais nos interessa aqui - só pode ser reconquistada através de um processo de construção no contexto contemporâneo. Aos docentes universitários cabe parcela importante nessa tarefa: construir a universidade adaptada às condições de nossa época. É isso que se entende quando se fala de responsabilidade. Nas palavras de Peterson, "responsabilidade implica o reconhecimento tão claro quanto possível das implicações políticas da política universitária." (1999: 47) Docência e pesquisa são as peças centrais dessa política.

Gostaria de colocar este pequeno ensaio acerca de alguns aspectos da docência e da pesquisa acadêmicas ao abrigo do conceito de 'responsabilidade'.² A razão porque considero este conceito da mais alta relevância é porque nele ressoam forças, esperanças, vontade e autonomia. Responsabilidade não é algo imposto de fora por força de alguma lei ou norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios. Tais valores e princípios são compromissos histórico-críticos (Saviani), livres de quaisquer resquícios

¹ Ver também o texto de Dilvo Ristoff sobre a tríplice crise da universidade brasileira, in Ristoff, D. (1999), *Universidade em foco*, Florianópolis: Editora Insular

² Inspiro-me em textos de M. Peterson e J. Derrida publicados no livro de J. Derrida (1999), *O olho da universidade*, S. Paulo: Estação Liberdade

moralizantes. Neste sentido, podemos dizer que ensinar e pesquisar devem ser gestos responsáveis.

Diante desse cenário de instabilidade, desejo apresentar algumas considerações cuja pretensão não vai além disso - do que significa ser professor universitário hoje. Minha tese é a de que, além de construir e transmitir conhecimentos, cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de contribuir para a formação e a conscientização dos seus alunos.

1. Os desafios de um cenário em transformação

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar. O que esperam de nós nossos alunos, o que deseja de nós a sociedade? E mais: serão as expectativas dos alunos ou da opinião pública com relação à atuação da universidade o *non plus ultra* ao qual devemos render-nos incondicionalmente?³ Será que podemos, realmente, chegar a um consenso acerca do que vem a ser a nossa responsabilidade enquanto docentes e pesquisadores universitários?

Uma alternativa possível de resposta a estas interrogações seria uma volta ao passado (do qual alguns parecem ter saudades) em que a responsabilidade do professor/pesquisador era dimensionada como a relação competente com a tradição filosófica, ética, epistemológica e política, uma axiomática que perpassava a própria instituição universitária e que representava o paradigma da ação docente. Conforme formula Manuel Gil Antón, "o paradoxal dessa empresa, ainda que bastante conhecido na história de nossa espécie, é que uma mudança de grande magnitude sempre implica uma tensão muito forte entre a nostalgia pela estabilidade do passado ante a incerteza e a... vertigem que o movimento gera: não seria melhor voltar aos tempos de antes, tendo em conta o árido, complicado e desconhecido do caminho novo?" (2000: 155)

³ Esta pergunta refere-se à questão do espaço público. Qual é ainda a representatividade da opinião pública numa sociedade em que os espaços públicos foram quase totalmente tomados por interesses privados que se autodefinem como públicos.

Enveredando por este rumo, poderíamos contentar-nos com adaptações secundárias da nossa forma de atuação para atendermos às exigências das novas condições. Na realidade, cedo percebemos que acomodações superficiais já não dão conta da magnitude das rupturas que marcam nosso tempo com relação a este passado. Não apenas conhecimentos, metodologias, ritmos, sentidos, atores, mas conceitos centrais como Razão e Estado⁴ sobre os quais assenta o modelo da universidade moderna estão envolvidos num amplo processo de transformação, anunciando um cenário reconfigurado, na perspectiva do qual a universidade dos novos tempos precisa ser pensada. Na expressão de Elizabeth Balbachevsky, " (...) não há dúvida de que o cenário que se apresenta para o Ensino Superior brasileiro na virada do milênio é muito mais dinâmico do que aquele que se colocava para os seus profissionais no início da década. O movimento está presente em todos os setores e mesmo as grandes universidades não dormem tranqüilas sobre as heranças de seu passado glorioso. Tal como para o resto da sociedade brasileira, os horizontes que se abrem hoje para o ensino superior e para seus profissionais estão cheios de promessas e ameaças. Só o tempo dirá qual cenário prevalecerá." (2000: 153)

Diante disso, e partindo da premissa de que a responsabilidade docente conserva valor e sentido, é necessário, ainda segundo palavras de Derrida, "reelaborá-la numa problemática inteiramente nova. Nas relações entre a universidade e a sociedade, na produção, na estrutura, no arquivamento, na transmissão dos saberes e das técnicas - dos saberes como técnicas - nas paradas (*enjeux*) políticas do saber, na própria idéia do saber e da verdade (...). Responder, responder para quem e para quem, a questão seja talvez mais viva e mais legítima que nunca." (id: 92) De fato, parece-me que assiste razão a Derrida no que respeita à ênfase que dá à função do docente/pesquisador universitário numa sociedade regida cada vez mais pelo conhecimento. "O paradoxo é que, no momento em que esta geração desborda dos lugares que lhe são assinados, quando a universidade se torna pequena e velha, sua 'idéia' reina em toda a parte, mais e melhor do que nunca." (1999: 98) O futuro dos indivíduos e da própria sociedade dependem diretamente do domínio dos conhecimentos que são produzidos e intermediados pelo docente universitário.⁴ Não tenho a menor dúvida de que a universidade continuará

⁴ Com relação a esta questão ver Goergen, P., A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade, in *Avaliação*, Ano 2 - no. 3 (5) set. 1997, p. 53-66

⁵ Nas palavras de Frederico Mayor, Diretor-Geral da UNESCO, "nunca antes o ensino superior alcançou tal importância, quer se trate da expansão de seus efeitos, dos recursos que lhe são destinados, ou do papel que desempenha na sociedade, transformada, em escala mundial, em sociedade do conhecimento." Discurso de Abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, pela UNESCO, em outubro de 1998. In, Alves Pereira, AC. (et alii) (1999), *Visão e Ação: a universidade no século XXI*, Rio de Janeiro: Eduerj.

exercendo um papel importante na formação profissional bem como na produção de conhecimentos pelo menos nas próximas décadas, mas estou também plenamente convencido de que a docência e a pesquisa sofrerão profundas transformações no futuro. Isto, porém, supõe que ela saiba repensar-se e dimensionar-se em consonância com os requisitos das novas condições que já vivemos ou se anunciam para o futuro próximo. Na verdade, este processo já se encontra em marcha. Infelizmente, a nova orientação não vem tomando o rumo que eu desejaria para a universidade brasileira, particularmente a universidade pública. Olhando com atenção para a política governamental que está sendo implantada ao longo dos últimos anos, pode-se constatar que mudanças são introduzidas visando a adaptação da universidade às premissas do modelo neoliberal, hoje hegemônico. No centro de todo este processo encontra-se a desconstrução do modelo de universidade pública e a crescente mercantilização da docência e da pesquisa.⁶ A exemplo do que vem acontecendo nos demais setores antes confiados à responsabilidade do Estado, estamos presenciando a tentativa de submeter a universidade às leis do mercado com seus princípios maiores da performatividade e da eficiência. Na escola de modo geral e na universidade em particular assiste-se a um processo de colonização levado a cabo pela transferência da lógica sistêmica que rege o mundo do dinheiro e do mercado para o interior das instituições educativas. Isto, como destaca com propriedade Dias Sobrinho "tem sérios reflexos na estrutura da universidade e em seus currículos - e, em última instância, na formação. São de certo modo privilegiadas as áreas que têm uma relação mais direta com o mercado e as disciplinas que em menor tempo produzem performatividade ou adestram para a realização do mais rentável ou mais competitivo." (2000: 15)

É claro que não pretendo defender aqui um modelo de universidade distante da realidade social e nem mesmo das expectativas do mercado. A educação precisa estar sempre relacionada com a realidade, com a comunidade. Educação desvinculada por completo da sociedade não tem sentido. Importante, porém, é não entender esta relação apenas como adaptação a uma realidade dada. A relação entre educação e realidade deve ser entendida de forma dialética, crítica, tensional. Toda a realidade apresenta faces às quais é de todo

⁶ Nas palavras de Luis Nassif, articulista do Jornal Folha de S.Paulo, "o que se tem hoje é a universidade pública ainda tendo a maior massa crítica do conhecimento do país, mas indo para o vinagre, e uma profusão de universidades privadas com pouquíssimo interesse em melhorar seu nível de ensino." Folha de S.Paulo, 13/10/2001, B3

inconveniente acostumar ou adaptar os jovens. Ao contrário, eles precisam ser introduzidos na apreciação crítica destes lados, Bem diretas são as palavras de Readings: "'excelência' não é simplesmente o equivalente do 'gerenciamento de qualidade total', isto é, não é apenas algo importado do mundo de negócios para dentro da universidade na tentativa de gerir a universidade como se ela fosse um negócio" (1996: 20). Esta questão, cujo desfecho é essencial para o futuro da universidade, não pode ser examinada em detalhe neste momento e nem é esse o propósito do presente texto. A respeito, partilho as preocupações dos inúmeros colegas que em debates, artigos ou livros manifestam sua apreensão com relação ao futuro da universidade se tiver êxito o processo de colonização da universidade pela transferência de princípios sistêmicos que não se coadunam com os objetivos e o sentido sócio-cultural dessa instituição.⁷

A pergunta formulada por Peterson - "será a fundação de uma nova universidade necessária, mais que nunca necessária? - deve ser respondida afirmativamente, mas num sentido muito diferente daquele que está sendo difundido pelo neo-liberalismo, nos limites do paradigma científico-tecnológico, preso aos ardis de uma razão meramente instrumental. É profundamente equivocada o enquadramento da universidade nos parâmetros do mercado, transformando-a numa instituição cujos programas de ensino e pesquisa obedeam aos imperativos do mercado. Há um binômio que me parece fundamental para a 'universidade do qual não podemos abrir mão: conhecimento e saber.⁸ É preciso a todo o custo evitar a armadilha do rompimento destes dois movimentos essenciais à academia. Ciência sem saber é precisamente a fórmula que subjaz às mais recentes políticas governamentais, incluindo

⁷ Ver a respeito o trabalho de Valdemar Sguissardi, O desafio da Educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: Sguissardi, V. (Org.) (2000), Educação superior, velhos e novos desafios, S.Paulo: Xamã. Ver também as coletâneas publicadas por Carvalho, Antônio Paes de, (1998) A crise da universidade, Rio de Janeiro: Editora Renavan e Trindade, H. (Org.) (1999), Universidade em ruínas a república dos professores, Petrópolis: Editora Vozes; e ainda Goergen, P. (2000), A crise de identidade da universidade moderna, in Santos Filho, J.C.dos, (2000), Escola e universidade na pós-modernidade, Campinas: Mercado de Letras, p.101-162.

⁸ Destes dois termos, no cotidiano geralmente usados indistintamente, o primeiro nos é mais familiar e claro. O segundo abrange dimensões mais amplas que escapam ao primeiro. No centro está a questão do sentido. A busca do saber é a busca do sentido do idêntico e do paradoxo, é a "compreensão daquilo que se aprende. Para tanto não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se compreenda porque foi desenvolvido, transmitido, porque é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura." (Perrenoud, 2000:66) Saber é, antes de mais nada uma razão mais abrangente que inclui as dimensões do ético e do estético.

nisso seus procedimentos avaliativos que, direta ou indiretamente, se apóiam na conhecida fórmula da qualidade total.

O exercício da docência está intimamente relacionado ao projeto institucional de cada universidade. É a ausência de tal projeto e a impossibilidade de seu partilhamento por parte dos professores, alunos e funcionários que transforma a universidade numa espécie de atendimento de balcão onde se oferecem produtos que prometem performatizar seus consumidores para melhor atender às exigências do mundo contemporâneo, particularmente o do mercado. Mas, então, qual universidade? Para esta pergunta não há nenhuma resposta pronta, nem individual, nem única. A resposta só pode ser o resultado de um processo coletivo e circunstanciado. Por esta razão não quero tecer iluminuras individuais acerca de algo que deve necessariamente trazer a marca do interesse, engajamento e identificação coletivos. O que é possível fazer é indicar sinalizações que indicam sendas por onde andar.

Se quisermos falar em performance da universidade, temos que distanciar-nos muito claramente da performatividade empresarial. A performance da empresa fundamenta-se, em última instância, num único critério que é o do lucro. Ora, temos de convir que tal critério não se aplica à universidade, uma vez que ensino e pesquisa são de natureza distinta das atividades empresariais. Se não resistirmos à magia do termo e quisermos falar de performatividade da universidade, devemos ter consciência de que, diferentemente do caso da empresa, a performance da universidade resulta da filosofia, do projeto de ensino e pesquisa que não deve perder de vista o humano, individual e coletivo. O indivíduo (humano) e a coletividade (humana) representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode desviar-se. Isto faz a diferença do projeto acadêmico: é de natureza distinta do empresarial. É imprescindível que este "conceito de comunidade científica e de universidade, este projeto de universidade seja legível em cada frase de curso ou de seminário, em cada ato de escrita, de leitura ou interpretação." (Derrida, p.106) Trata-se, portanto, de um projeto que cada instituição deve desenvolver com base nos seus recursos humanos e materiais e em consonância com o contexto no qual está inserida e que em nenhum momento, repito, pode perder de vista o seu sentido maior de contribuir para o desenvolvimento do ser humano, individual e coletivo. Nisto consiste o sentido do termo responsabilidade, anunciado acima, que deve alimentar a docência, a pesquisa e a extensão, tecidos como gestos integrados entre si. Eles conformam e perpassam a instituição e a instituição lhes confere organicidade e sentido.

Quando se fala em função ou sentido da universidade no contexto da sociedade contemporânea pensa-se, via de regra, nos serviços que ela pode ou deve prestar à sociedade. Toma-se a realidade como é e restringe-se a função da universidade ao incremento que ela pode oferecer ao modelo vigente. Além de ser este o tom predominante do discurso oficial reflete também uma mentalidade bastante difundida no interior da universidade e na sociedade como um todo onde se instala pelos meios formadores de opinião sistêmicos. A universidade, e com ela o exercício da docência e da pesquisa, submete-se à racionalidade sistêmica, sem minimamente tematizar os supostos das relações de poder, exploração, dominação e violência contra a subjetividade e autonomia, anulando qualquer perspectiva de emancipação intersubjetiva e solidária. Ora, isto significa transformar a universidade numa instituição aderente e acrítica com relação ao modelo sócio-econômico vigente. Significa cercear-lhe todo o dever crítico e de recusa, além de sua responsabilidade de pensar o novo.

O sentido da universidade não se esgota na contribuição que pode agregar ao homogêneo, não se limita ao incremento da ideologia do progresso. Sem, simultaneamente, promover o desocultamento das contradições e paradoxos inerentes ao grande relato da razão científico/tecnológica e seu dogma central, o progresso. Antes de mais nada, o trabalho começa em casa com o desvendamento das contradições existentes na instituição, as relações internas, no ensino e na pesquisa. Esta é uma questão de mais alta relevância, embora difícil de ser enfrentada. Há muitos interesses⁹ refletidos no tecido acadêmico, dentre os quais o corporativismo talvez seja o mais preocupante, que resistem às mudanças e que não se dispõem a enfrentar os novos encargos, decorrentes da mudança nos paradigmas do ensino e da pesquisa. Dali deve avançar para a tematização das contradições da nossa cultura, dos valores que tão ingenuamente estamos dispostos a aceitar e declarar superiores aos de quaisquer outras culturas. O crucial momento de confronto de valores que vivemos nos dias atuais oferece excepcional oportunidade para uma reflexão aprofundada acerca da suposta superioridade da cultura ocidental e dos rumos que está tomando pela glorificação unilateral da razão instrumental.¹⁰ Desde o primeiro alerta de Adorno e Horkheimer¹¹, lançado nas décadas de 30 e 40, os riscos do reducionismo resultante desta opção histórica vêm se acentuando e parece que nos aproximamos de um momento crucial e decisivo em que

⁹ Um dos temas que exigem um debate urgente, livre de suas determinantes políticas, é a questão do corporativismo que ora é indispensável na defesa de certas causas, ora ocultação de mediocridades

urge fazer algumas opções no que se refere ao futuro do ser humano e da sociedade. Cabe à universidade liderar um movimento de tematização, em perspectiva crítica, dos valores que tanto apreciamos e que naturalmente julgamos superiores sem levar em conta as profundas contradições que implicam. Cabe a nós professores e pesquisadores esclarecer nossos alunos e, numa dimensão mais ampla, a sociedade, a respeito do quanto é delicada a questão dos parâmetros que seguimos. Devemos ensinar a analisar e discutir os princípios sobre os quais assentamos nossas formas de viver, julgar e agir. Não se trata de agregar aos procedimentos tradicionais de ensino e pesquisa momentos de conscientização, mas de reconhecê-los desde a raiz na perspectiva de uma nova idéia de razão que vem sendo gestada. Entendo que os inúmeros trabalhos que vêm sendo publicados sobre a universidade sinalizam claramente que a universidade necessita de novos rumos. O que falta é trazer estas idéias para dentro da universidade para que estas sementes germinem e dêem origem a um novo projeto de universidade adequado aos tempos de hoje.

Em 1917, Max Weber escreveu um texto sobre o "sentido da neutralidade axiológica em ciências sociais e econômicas" no qual ele afirma que "uma vez que se admite a declaração de avaliações em preleções na universidade, a alegação de que o professor universitário deveria ser totalmente destituído de 'paixão' e de que deveria evitar todos os assuntos que ameaçassem introduzir emoção nas controvérsias é uma opinião estreita e burocrática que todo o professor de espírito independente deve repudiar." (1989: 121) Com esta opinião, Weber certamente não pretendia abrir espaço para a inculcação de crenças políticas, éticas, estéticas, culturais ou de outras crenças no exercício da docência universitária. Por outro lado, não limitava o discurso acadêmico à exposição da positividade dos fatos, àquilo que costumamos designar como ciência. A meu juízo, é preciso encontrar caminhos que levem os estudantes à consciência cívica dos problemas que afetam o ser humano e o mundo, particularmente àqueles que dizem respeito à própria ciência e seus usos no mundo contemporâneo. Vale dizer, na linguagem de Morin que a universidade, incluindo docentes e discentes, deve fazer 'ciência com consciência'.

¹⁰ A universidade como um todo e, em seu interior, grande parte do corpo docente ainda não se rendeu conta das transformações paradigmáticas que se operam nos campos da filosofia, da sociologia, da antropologia, da epistemologia. Fundam seus trabalhos em supostos, ideais e certezas que já não existem mais.

¹¹ Ver Adorno/Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985

Assim, alguns paradigmas que nos serviam de orientação e julgamento como, por exemplo, os maniqueístas binômios esquerda-direita, certo-errado, bom-mau, útil-inútil, retrógrado-progressista ou mesmo o paradigmático capitalismo-socialismo, estão submetidos a um acelerado processo de esgarçamento e dissolução de fronteiras.¹² No momento em que sentimos a areia mover-se sob nossos pés, nos é dada a rara oportunidade de repensarmos nossos próprios mitos e certezas. À medida em que a universidade se empenhar, à luz da investigação e do espírito crítico, na desconstrução das simplificações danosas, dos credos dogmáticos, como é o do enaltecimento a qualquer custo do progresso, ela estará assumindo a importante tarefa iluminista que lhe foi desde o início outorgada. A antropologia vê renovado o seu encargo de mostrar que no mundo existem lógicas diferentes da ocidental que devem ser levadas a sério e não simplesmente menosprezadas e reprimidas. Isto, embora sigamos 'condenados' à nossa cultura, permite relativizar nossas certezas e soberba, abrindo espaço para o diálogo. Deste grande tema que ocupa a atenção mundial dos preocupantes acontecimentos internacionais, podemos voltar o olhar para o interior da universidade onde as disciplinas, a exemplo das grandes tendências da razão ocidental, se fecharam em seus quintais, se isolaram em seus territórios, se declararam donas da verdade. A lição primeira que devemos aprender é que não é nada fácil afirmar que uma cultura é superior à outra. A abertura ao outro, ao diferente (Lévinas, Morin) é o primeiro passo para o importante debate sobre os princípios éticos mínimos capazes de fundar relações de tolerância, respeito e paz num mundo marcado pela diferença.¹³

Se aceitamos esta tarefa como própria da universidade, facilmente percebemos quão distante estamos do mundo empresarial ao qual me referia anteriormente. O professor/pesquisador precisa ter consciência muito clara de que não há lugar neutro no ensino e na pesquisa e que sua atividade é sempre uma atividade também política e moral. Ensino e pesquisa não são atos isolados e neutros, mas gestos sociais que têm sua tessitura composta na confluência de muitos gestos. São gestos, diria, intertextuais por natureza cujo sentido ultrapassa em

¹² Ao mesmo tempo a humanidade vem tomando-se refém de novos absolutismos. De um lado, temos o exército americano e, de outro, o fundamentalismo religioso. Cada qual, a seu turno, define-se como o Bem e demoniza o outro como o Mal. No duelo entre estes dois senhores ninguém mais pode sentir-se seguro.

¹³ Ver Lévinas, E. *Entre nós - ensaios sobre a alteridade*, Petrópolis, Vozes 1997 e também Morin, E., *A cabeça bem-feita*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil 2000

muito o significado apenas utilitarista e pragmático daquilo que se pesquisa e se ensina.

2. Para além dos limites da racionalidade científico/técnico

Tradicionalmente, a universidade baseia-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Não se trata, a meu ver, de três vertentes equivalentes.¹⁴ Ensino e pesquisa são as funções centrais e prioritárias da universidade ante as quais a extensão deve, inclusive, legitimar-se. Sei que o assunto envolve posições controversas, mas não é este o momento para estranhos em pormenores a respeito. Há uma relação intrínseca e inexpugnável entre docência e pesquisa. Esta questão também abrange várias faces. Primeiro, como estamos cansados de ouvir, vivemos num mundo envolvido em céleres transformações. As novidades brotam como cogumelos do chão, perdendo em ritmo similar sua atualidade e pertinência. As constantes inovações exigem atenção redobrada ao sentido do que está acontecendo no mundo do conhecimento de modo que não fiquemos apresentando aos nossos alunos coisas ultrapassadas. Qualquer acomodação intelectual representa atraso. E a desatualização do professor é grave desrespeito aos direitos dos alunos que depositam na universidade e seus professores a confiança de que estes os formem para a vida. A vida, diria, em sentido maiúsculo, que requer uma formação também em sentido maiúsculo, ou seja, uma formação integral da pessoa. Os estudantes têm o direito de esperar (até mesmo porque pagam por isso) de serem familiarizados com o que de mais atual existe no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia, mas também de serem introduzidos às contradições sociais e ambivalências de sentidos ali presentes. De súditos dos soberanos absolutos necessitam ser transformados em seres humanos capazes de perceber o absoluto como dominação insuportável ante o qual é necessário reagir. O humano é polivalente, relativo, negociado, dialógico, participativo, cidadão. É o encontro do eu e do outro, dos quais nenhum é absoluto. Não falo de outra coisa senão do incremento da capacidade de ultrapassar o

¹⁴ Embora reconheça a importância da extensão universitária, atribuo centralidade maior ao ensino e à pesquisa. O sentido social da universidade não pode ser preenchido pela prestação de serviços à comunidade, mas deve ser inerente, antes de mais nada, à própria pesquisa e ao ensino. Ver Fagundes, J., *Universidade e compromisso social*, Campinas, Editora da Unicamp, 1986 e Gurgej., RM, *Extensão universitária - comunicação ou domesticação*, S.Paulo, Editora Cortez, Autores Associados, UFC, 1986

limiar da pura informação, da ciência e da tecnologia como valores postos e alcançar o domínio mais elevado do saber.

É preciso, portanto, fazer opções e definir prioridades a respeito do que pesquisar e ensinar. Em outros termos, trata-se de estabelecer uma política do conhecimento. Esta não é uma tarefa simples pois exige, de um lado, um domínio aprofundado dos conteúdos para poder avaliar o que é efetivamente relevante no interior de um determinado campo de conhecimentos e, de *outro*, uma capacidade avaliativa daquilo que promete ser bom para o futuro profissional dos alunos (o que não é menos importante) na perspectiva do exercício da cidadania. Isto requer, desde logo, que os alunos se tomem partícipes de seu próprio processo formativo, sem que o professor deixe de assumir sua tarefa de pessoa mais experiente, conduzindo dialogicamente, o processo de ensino e aprendizagem para o sentido da relevância dos assuntos e temas. Portanto, além da competência técnica, o professor necessita de sensibilidade humana e social para a relevância social do conhecimento.

Antes de mais nada, é preciso abandonar, de uma vez por todas, a idéia da neutralidade do conhecimento científico, levando em conta que o conhecimento é um produto histórico, resultado do empenho e esforço humanos, circunscritos por condicionantes históricos. O conhecimento relaciona-se hoje diretamente com o exercício do poder, tomando pertinentes as perguntas formuladas por Derrida: a serviço de quem está o conhecimento e mesmo a serviço de quem ele deve ser colocado. Mais adiante, quero retomar este tema no contexto mais amplo do sentido ético da educação. Por enquanto, desejo mencionar apenas este aspecto: o trabalho docente está ancorado numa perspectiva sócio-política que é parte integrante da estrutura de poder manifesta na organização e estrutura da sociedade. Na perspectiva tradicional, a tarefa docente foi sempre entendida prioritariamente como a missão superior de transmitir aos alunos conhecimentos e verdades perenes e neutras. Era, portanto, uma missão livre de interesses materiais. O modelo humboldtiano de ensino e pesquisa (*Lehre und Forschung*) pretendia encarnar precisamente este espírito de neutralidade: a busca e o ensino da verdade pela verdade. De há muito não é mais assim.

Na tradição, a idéia de neutralidade preserva íntima relação com o caráter, de certo modo divino, do conhecimento porque seu acesso, como ensina Agostinho, é facultado ao homem apenas pela graça divina. O próprio ensinar relacionava-se com a idéia de *vocação*, de *chamamento* para a execução de uma tarefa para a qual se necessitavam

dons especiais, concedidos a alguns por um ser superior. O sacerdote, o médico e o professor tinham em comum, na comunidade tradicional, o privilégio de serem partícipes de mistérios aos quais as pessoas comuns não tinham acesso. Particularmente o professor assumia a missão iluminadora de abrir para as novas gerações os caminhos da razão e do bem. A neutralidade, certeza e universalidade do conhecimento conferiam segurança e favoreciam, o dogmatismo e autoritarismo didático.

Através do processo de secularização, ocorrido na modernidade, a razão tomou-se autônoma e o conhecimento um bem secular. Com a possibilidade do aproveitamento tecnológico, o conhecimento constituiu-se num dos principais elementos do processo produtivo, com alto potencial de lucratividade. Instituiu-se um novo tipo de autoridade: de partícipe da sabedoria divina, o ser humano passou a considerar-se ele mesmo, por força de sua razão, autor e criador da ciência. A construção da ciência moderna e a introdução do novo paradigma epistêmico reconfiguraram a profissão docente, rompendo suas amarras transcendentais e conferindo-lhe uma dimensão imanente. A autoridade de fundo religioso passou a ser substituída pela autoridade da lógica científica, inerente às ciências da natureza. Ora, os valores mais caros à ciência eram e são, precisamente, os da neutralidade e da certeza. Apoiados nestes valores, os professores, encarregados de difundir o conhecimento, tomaram-se paladinos de uma verdade diante da qual todos teriam que prostrar-se. A autoridade que antes decorria da fonte divina brota agora, no cenário da modernidade, da própria razão. Através do conhecimento que transmite, o novo professor passa a vestir o manto de segurança e neutralidade da ciência que o preservam como figura supostamente inatacável, munido que está das armas infalíveis do conhecimento científico.

A forte crítica, desenvolvida ao longo do Século XX, à idéia da neutralidade¹⁵ relativizou a certeza do conhecimento e, com ela, a segurança daqueles que estavam encarregados de transmiti-lo. Como já mencionei anteriormente, Horkheimer e Adorno elaboraram uma severa crítica da racionalidade instrumental que se tomou hegemônica, engendrando uma razão subserviente às estratégias de busca dos meios para alcançar determinados fins. Jürgen Habermas, na seqüência,

¹⁵ As limitações do projeto científico moderno foram desvendadas em diferentes campos do saber. Na matemática, Kurt Gödel mostrou a impossibilidade de se provar a consistência de qualquer sistema matemático não suficientemente amplo para conter a matemática. Na física, a teoria da relatividade e a teoria dos quanta parecem incompatíveis. Thomas Kuhn e Karl Popper abriram espaços críticos que questionam as pretensões de onipotência e neutralidade da ciência. Cf. L. Zajdsznajder, *Ética, estratégia e Comunicação*, Rio de Janeiro, Editora FGV: 1999, p.34.

desenvolveu um novo modelo de racionalidade: a razão comunicativa. Não é o momento para nos aprofundarmos nestas questões, mas elas servem para mostrar que o paradigma epistêmico da neutralidade e da certeza absolutas caiu por terra e não pode mais servir de base para a transmissão do conhecimento. Conhecer e conhecimento são construções culturais emergentes de um processo que traz as marcas do contexto histórico, objetivo e subjetivo, e a interferência de toda a sorte de pressões políticas, econômicas, corporativas etc. Não representa nada de novo afirmar a conexão entre conhecimento e poder, como já fiz acima. O que ainda nos resulta difícil é entender o que representa isso para a docência e a pesquisa.

De fato, o professor escolhe, privilegia, analisa e interpreta certos recortes da realidade científica, cultural, histórica, social no seu trabalho docente e de pesquisa. Se ocultamos esta realidade, incorremos numa atitude ideológica que busca esconder sob o manto da neutralidade aquilo que, na verdade, recebe um forte ingrediente cultural e mesmo subjetivo. Todo o processo de construção e difusão do conhecimento deve ser entendido como parte da *práxis* humana. Isto, na verdade, requer uma reorientação de todo o processo de ensino porque implica numa nova atitude de crítica epistêmica, tanto por parte do professor quanto do aluno. Ambos, professor e aluno, sabem-se partícipes do processo da produção e reprodução do conhecimento como um processo humano e histórico. Toma-se premente uma ruptura com o que tradicionalmente foi posto como inerente à profissão docente, ou seja, transmitir um saber pronto e acabado, colocando o trabalho docente num novo patamar, o de partícipe de um processo de construção individual e social.

Nesta perspectiva, toma-se imprescindível que o docente se pergunte o que significa participar de um processo de construção individual e social e que responsabilidade isto representa. De um lado, há os conhecimentos acumulados nos diferentes campos da ciência que precisam ser transmitidos aos alunos. Não há como evadir-se disso. A aprendizagem implica encurtar caminhos, aprender de forma rápida o que a humanidade construiu e acumulou ao longo de muitos séculos. De outro lado, existe a perspectiva da construção do conhecimento. Os alunos precisam aprender que fazem parte de um processo de construção do conhecimento que implica em participação e responsabilidade individual e social. Para tanto, o ensino não pode mais ser entendido como transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Compete ao professor estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática

social na qual acontece o ato educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.

Ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto com relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão. Seu compromisso é conduzir os estudantes a assumirem o protagonismo de seu próprio saber. Do contrário, estará agindo contra os interesses de seus alunos no contexto da sociedade contemporânea, mas sobretudo não estará dando a sua contribuição para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis.

O que a revolução tecnológica está, efetivamente, provocando é uma nova profissionalidade docente, uma reconfiguração da prática docente. Não há mais lugar para a figura do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e de todas as certezas que se coloca ante os alunos para transmitir-lhes, de forma dogmática, tudo o que sabe e que talvez tenha aprendido há muitos anos. Ainda que na prática não a tenhamos alcançado, podemos imaginar que no futuro esta função seja progressivamente assumida por máquinas em cujo desenvolvimento e aperfeiçoamento se trabalha com muita intensidade. Porém, o que as máquinas não podem fazer é assumir a capa interpretativa e interativa que não dispensa a sensibilidade e a capacidade humanas de analisar e fazer opções (política do conhecimento) ante diferentes possibilidades. A valoração, em perspectiva histórica, social e humana ou, em outros termos, a percepção do sentido histórico, humano e social do conhecimento não poderá ser realizado por nenhuma máquina.

Ensino e pesquisa, embora representem noções e atividades de natureza distinta, parecem aproximar-se hoje na medida em que a aprendizagem envolve a atitude de pesquisador. O interrogar, o perguntar, enfim, a busca de caminhos novos, de soluções diferentes toma-se cada vez mais uma virtude que se evidencia como central na vida das pessoas, seja no âmbito cotidiano, profissional ou intelectual. Ora, esta atitude de busca do novo, até mesmo pelo volume de conhecimentos e informações que precisam ser trabalhados, não é mais tarefa para o indivíduo isolado. Impõe-se o trabalho em equipe, em grupos de trabalho e de pesquisa. A

tendência que se registra nas universidades é precisamente essa: a substituição dos antigos Departamentos por áreas temáticas que são exploradas por grupos de pesquisa que trabalham conjuntamente determinado assunto. Contudo, é preciso ficar atento aos riscos que isso implica uma vez que os grupos de pesquisa se alinham com a idéia de performatividade e, em consequência, da disciplinaridade, do dissenso e da fragmentação uma vez que carecem de instâncias mediadoras como eram os antigos departamentos. De outra parte, a conexão que se estabelece entre o ensino e os grupos de pesquisas bem como o ingresso de alunos pós-graduandos via grupos de pesquisa apresenta uma face sugestiva e interessante pela aproximação de todo desejável entre ensino e pesquisa, mas não deixa de ser preocupante pelo estímulo ao isolamento e particularização por permitir que alunos se formem sem que seus pontos de vista intelectuais tenham sido temperados no contexto ampliado e interdisciplinar de pontos de vista diferentes e divergentes.

Nesse sentido, é oportuno retomar um pouco a noção de corpo (docente) acima mencionado. Se lançamos um olhar de conjunto sobre a prática docente, detectamos que ela favorece muito a individualidade. Cada um incorpora os conhecimentos e habilidades que lhe parecem convenientes, forma a sua biblioteca, desenvolve sua maneira de ensinar; assume a sua disciplina e se coloca como indivíduo diante dos alunos. Não se trata de negar a necessidade e o direito de cada docente de empenhar-se no desenvolvimento de sua carreira que implica em acúmulo de conhecimentos, publicações, participação em cursos etc. Este aspecto individual, porém, carece muitas vezes da contraface coletiva. Todos sabemos que uma proposta curricular articulada, como deveria ser a de qualquer bom curso, pressupõe trabalho conjunto, o envolvimento dos docentes com seus colegas, o diálogo e planejamento participativo, o debate das condições de ensino. Envolve, sobretudo, a transgressão de fronteiras, ou seja, o diálogo com colegas de outras disciplinas e de outras áreas. Na verdade, a divisão do saber em disciplinas e especialidades tem um sentido prático e, como tal, não pode ser evitada, sobretudo nas condições atuais de enorme acúmulo de conhecimento e informações. Basta um mínimo de realismo para perceber que é ilusório e romântico imaginar um mundo intelectual sem especialidades e disciplinas. No entanto, não podemos esquecer também que esta segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta que é orgânica, integrada e indivisa. Complexa, diria Morin. A interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou como se queira chamar tal busca de organicidade, tem o sentido de recuperar esta complexidade

através de uma visão de conjunto da realidade. A perspectiva holística tem enorme relevância porquanto é a única forma que permite dimensionar os sentidos e relevâncias de aprendizagens individuais, facetadas, parciais, desde um olhar abrangente. Parece-me ilusório imaginar que semelhante perspectiva possa ser alcançada pelo acréscimo, mais uma vez estanque, de novas disciplinas que, embora nominadas transversais, são incapazes de realizar a costura entre áreas de conhecimento, concebidas como segmentadas na sua origem. O pensar numa perspectiva integrada deve nascer do interior de cada disciplina através de uma abordagem que coloca a especialidade no horizonte de seu desenvolvimento histórico como parte de um todo maior. Trata-se de uma nova leitura disciplinar que coloca ênfase numa perspectiva histórico/construtiva do conhecimento e não na apresentação asséptica de seus resultados.

Esta questão da segmentação do conhecimento em disciplinas e especialidades evoca uma das mais importantes e graves rupturas do nosso tempo. Trata-se do surgimento e implantação da racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. O critério adotado para a seleção de conhecimentos e habilidades que devem ser aprendidos pelos alunos passa a ser o da utilidade. No limite, o sentido mercadológico torna-se determinante para a seleção dos discursos, dos conteúdos e objetos de pesquisa bem como dos assuntos e temas tratados em sala de aula. Pela influência que trazem da ambiência contemporânea na família, nos diferentes espaços públicos pelos quais circulam, bem como da mídia, paradoxalmente os próprios alunos deixam manifesto seu desejo de aprender apenas aquelas coisas que têm valor de mercado. A pergunta que um docente mais comumente ouve é: mas para que serve isso, onde posso aplicar, qual a utilidade? Esta torna-se a tônica da pesquisa e do ensino e, conseqüentemente, da educação dos alunos de modo geral como facilmente se depreende das ênfases valorativas atribuídas às disciplinas e à aquisição de habilidades curriculares. Não se trata de colocar a culpa nos alunos, pois, suas atitudes apenas refletem os traços predominantes de nossa cultura na qual a performatividade e eficiência são as medidas segundo os quais se avaliam os gestos e atitudes não só no ensino e na pesquisa, mas em quase todos os momentos da *práxis* humana.

Desde os mais remotos tempos de sua história, o ser humano busca superar as suas limitações e otimizar a sua performance através da invenção de instrumentos e técnicas que facilitem sua relação com a natureza e permitam atender as suas necessidades. Estes recursos, cujo poder e eficiência se potencializaram desde as descobertas da ciência

moderna e seu aproveitamento tecnológico, passaram a ser aplicados em todos os campos de atuação humana, inclusive ao ensino e à pesquisa. Aos poucos torna-se dominante uma nova racional idade que Adorno e Horkheimer denominam criticamente de 'razão instrumental'. Seu traço distintivo é a introdução da eficiência como critério avaliativo em substituição ao verdadeiro, belo e bom. A teoria é boa quando eficiente. Edgar Morin destaca este privilegiamento do manipulável: "a experimentação, que serviu para alimentar os progressos do conhecimento, provocou o desenvolvimento da manipulação, ou seja, das disposições destinadas à experimentação, e essa manipulação, de subproduto da ciência, pôde tornar-se o produto principal no universo das aplicações técnicas, onde, finalmente, se experimenta para manipular." (Morin, 1998: 101)

Esta tendência vem acompanhada de conseqüências gravíssimas das quais o docente necessita ter plena consciência e que devem ser debatidas com os alunos para que a manipulabilidade não lhes pareça algo de todo natural. Desde que o homem se tornou senhor da natureza, a volúpia da manipulação tomou conta de todos os seus gestos, de seus pensamentos e atos a ponto de determinar não só as suas relações com a natureza, mas também as relações com os seus semelhantes. A relação entre conhecimento e tecnologia tornou-se tão forte que o sentido prático ou útil do conhecimento passou a ser o único padrão de sua validade e importância. Se a ciência do Séc. XX ainda concentrava sua atenção no domínio da natureza com todas as conseqüências (desastrosas) que a falta de critérios e limites nos rendeu, o novo momento que vivemos - a manipulação não apenas da natureza mas da vida - é certamente ainda mais grave e cheio de riscos. Já temos condições de avaliar os estragos e sacrifícios que a manipulação irresponsável da natureza nos traz e ainda trará para as futuras gerações: os detritos atômicos, os buracos de ozônio, o fim da água potável, as montanhas de lixo não biodegradável estão aí, à vista de todos. O que significará a manipulação não responsável da vida, ao contrário, ainda permanece uma incógnita, mas já passa a ser o novo fulcro do pensamento daqueles que se preocupam com o futuro não apenas dos indivíduos, mas da humanidade como um todo.¹⁶ A grande atenção que vem sendo dispensada ao tema da ética no mundo inteiro está ligada precisamente a esta problemática. Se, de um lado, ciência & tecnologia nos trouxeram

¹⁶ Estas palavras estão sendo escritas nos dias em que foi anunciada ao mundo a primeira experiência de clonagem de um embrião humano por uma empresa americana. Este fato sublinha uma vez mais a urgência de um grande debate ético a respeito dos eventuais limites que o ser humano deve colocar ao desenvolvimento científico-tecnológico

avanços fantásticos em todos os campos da vida, de outro, elas vêm acompanhadas de enormes riscos que, se não forem prevenidos a tempo, podem trazer conseqüências que ninguém de nós deseja para seus filhos e netos.

Todo esse cenário agrava-se pelo poder manipulador dos novos recursos disponibilizados pela mídia. Ivana Bentes opina que "de certa forma, poderíamos dizer que, hoje, a mídia toma para si funções que já foram da escola, dos educadores e da própria universidade e tem um papel, gostemos ou não, decisivo na formação dessas novas gerações. Com uma linguagem sedutora e veloz, essa cultura midiática impõe novos condicionamentos e formas de percepção e conhecimento. A questão é saber como a escola e a universidade se relacionam com esse novo cenário." (1998: 106) Estes temas precisam ser discutidos em todos os âmbitos curriculares, em todas as salas de aula, por todos os professores. Os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas verdadeiramente importantes que preocupam o homem e a sociedade de hoje. Na formulação de Dias Sobrinho, "muito mais que as informações isoladas, deve-se procurar as redes de significação, o conhecimento integrado e a compreensão dos quadros em que os elementos se articulam e mutuamente se explicam." (2000: 37)

3. A performatividade como único critério de excelência

Embora a mídia seja uma manifestação recente da cultura contemporânea, continua sendo a performatividade que confere legitimação ao discurso (midiático) sobre a realidade, potencializada pela informatização das informações. Se não tivermos consciência disso, corremos o risco de reforçar, pela educação, esta circularidade que já não transcende a realidade, mas a legitima no prazer da eficiência. Temas como verdade, justiça, respeito, solidariedade são desqualificados como teóricos, inocentes, inúteis. A educação, estatuída nessa base, forma seres humanos capazes de viverem felizes e em paz, ao acalanto do sucesso performativo, em meio a um mundo político/econômico no qual se gestam e concretizam as maiores tragédias humanas, individuais e coletivas. Aliás, tudo tornou-se tão tragicamente circular que até mesmo as significativas parcelas da população excluídas do convívio humano digno não se apercebem mais disso, se acomodam à falta de perspectivas. A educação está aí para manter vivas e estimular estas perspectivas e elaborar instrumentos de emancipação. As graves contradições tornam-

se palatáveis através da enorme capacidade de espetacularização e estetização da miséria através da mídia.

Se nos colocarmos na perspectiva da teoria dos sistemas (Luhmann) e admitirmos a performatividade como critério de legitimação, a educação torna-se um sub-sistema social cujo desempenho deve ser avaliado pelo mesmo critério geral de performance e eficiência. Assim sendo, o ensino será tanto melhor quanto mais eficiente for, ou seja, quanto mais e melhor contribuir para a otimização geral do sistema e a adequação dos estudantes às exigências desse. No dizer de Marina Subirats, "a partir do momento em que prevalece no sistema de ensino a função de seleção para o mercado de trabalho, são produzidas uma série de distorções nas funções de transmissão do conhecimento. O valor do conhecimento passa para segundo plano, enquanto em si mesmo em primeiro plano aparece seu valor simbólico, seu valor de troca no mercado." (2000: 198) Neste contexto, a realidade aparece como ponto fixo que segue suas próprias leis de desenvolvimento. A própria ciência e a tecnologia que lhe são correlatas tornaram-se um novo mito, uma nova metafísica que aparentemente não pode ser questionada. Por sua aura de promotoras do conhecimento seguro e útil, ciência e tecnologia autolegitimam-se, não permitindo que regras de seu discurso possam ser tematizadas. Com isso, a ciência e com ela a docência e a pesquisa perdem seu sentido autoreflexivo. Se considerarmos boa educação aquela que tão somente prepara os alunos para a realidade prática, estaremos aderindo a uma perspectiva educacional adaptativa e abrindo mão de toda e qualquer expectativa emancipatória: Então incorremos 'numa paradoxal contradição, porquanto não cansamos de criticar os desvios sociais e, ao mesmo tempo, instruimos nossos alunos para que a aceitem e se adaptem a ela. Nisso reside um dos mais graves riscos e erros da educação, ao menos se acreditarmos que a educação pode ainda de alguma forma contribuir para transformar os homens, a sociedade e o mundo.

Nesse contexto, o professor se vê ante a alternativa ou de perspectivar sua atuação no sentido da eficiência e performatividade de sua disciplina e de seus alunos ou de ir além, ultrapassando os limites meramente científico/técnicos, pela associação dos conteúdos disciplinares a temas críticos/reflexivos mais amplos, relacionados com o ser humano, com a sociedade, o sistema político, o futuro, a vida. O que importa aqui é recuperar a dimensão reflexiva da docência. Falar em professor reflexivo (Schön, Nóvoa) tomou-se um discurso de moda. Mesmo sem poder entrar em detalhes desta teoria pedagógica e as

polêmicas que vem suscitando, penso que a atitude reflexiva é requisito fundamental do professor e sobretudo do professor universitário. É preciso despertar os alunos para o indagar crítico do pragmatismo social radical que não tem outro sentido que o da performatividade da utilidade, do poder e do lucro. Tudo o mais, a verdade, a ética, o sentido social, a estética e a subjetividade são sacrificados no altar do deus mercado. Ora, esta é uma questão de vital importância para a universidade, pelo menos se a assumimos como uma instituição social à qual, além da produção de ciência/tecnologia e formação de recursos humanos para o mercado, compete elaborar uma política social do conhecimento e da formação. Porém, temos que ter consciência também que esta tarefa não se realiza como num passe de mágica institucional. Pode acontecer sim na sala de aula, no contexto das disciplinas, no discurso e nas atitudes do professor.

A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem como tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida e o mundo são mais que isso. O estudo pode e deve ajudar os estudantes a descobrir estas dimensões, antes de mais nada pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, de estabelecer relações de avaliar relevâncias e sentidos. Depois, pelo estímulo da sensibilidade estética como uma dimensão fundamental da organização da vida humana na sua relação com os outros e com a natureza. E, finalmente, pela conscientização do agir correto cujos princípios orientadores, para além da eficiência e performatividade, se fundem no humanismo e solidariedade. Este, diria, espaço perdido do formativo requer uma visão de globalidade com relação ao mundo e ao humano. O docente deve questionar-se a respeito do tipo de visão humana e social que está na base de seu trabalho educacional. Deve perguntar-se como se inserem na vida individual, social e ecológica aqueles conhecimentos e habilidades que transmite. Insisto nisso: o útil e o lucrativo ou, como dizia acima, a eficiência e a performatividade, não são as únicas medidas do acadêmico. Talvez até não seja prejudicial lembrar um pouco Humboldt que apoiava o seu modelo de universidade numa idéia de estudo como um fim em si mesmo. Digo isso não para acentuar a distância entre o acadêmico e o social, longe disso, mas para lembrar que o estudo também deve ter um sentido em si, na medida em que é constituinte da pessoa humana que dele participa, que define sua base subjetiva, intersubjetiva e cultural a

partir da qual ela estabelece suas relações com o meio, com os outros seres humanos e, não em último lugar, consigo mesma. A título de exemplo neste contexto, podemos lembrar da urgência de refletir sobre os rumos que está tomando a tensional relação entre educação e trabalho, há muito presente na universidade, mas hoje urgente como nunca, pela suposta redução da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.¹⁷ Enfim e numa palavra, parece-me que o estudo e a vivência acadêmica devem propiciar a constituição de um núcleo subjetivo e pessoal como base para o pensamento crítico, para a organização das experiências e o estabelecimento de sentidos.

Boaventura Souza Santos mostra que se torna "cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva ante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo." (1997: 198) Claro está que não estou propondo uma universidade como entidade de moralismo abstrato. Não compete a ela ensinar ou impor visões morais e muito menos comportamentos éticos. Vivemos num mundo pluralista em que se confrontam imperativos contraditórios. Estes imperativos precisam ser explicitados e debatidos a partir dos direitos básicos do ser humano como o direito à vida, ao trabalho, à democracia etc. A universidade e o docente não são guardiões da moralidade ou reserva moral da sociedade. O que sim lhe compete, e é seu dever, é propiciar aos que por ela passam, uma visão ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, possam cidadãos autônomos, refletir e formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social; cabe-lhe, para tanto, rever seu formalismo doutrinal, segmentado e estanque, como se ciência e profissão estivessem desvinculados de uma visão de mundo e de sociedade. A universidade deve ensinar a desconfiar da ciência que se diz isenta de qualquer responsabilidade ética e moral.

É esta visão que nos permite afirmar que o estudo universitário, além da ciência e técnica deve formar uma linguagem e um potencial preocupados com a emancipação humana. Afinal, o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, como bem lembra Boaventura Santos. "No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação

¹⁷ Ver Souza Santos, B. 1997: 195/96

cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação." (1997: 188) Os estudos devem ser, de certa forma, 'desobjetivados' para tornarem-se, também, um lugar de reflexão crítica sobre o mundo, a vida e a inserção dos conteúdos do aprendizado neste contexto. Não se trata de acumular conhecimentos e adquirir habilidades profissionais, de um lado, e juntar-lhes, de outro, uma formação preocupada com o social: São impulsos concomitantes que devem nascer e desenvolver-se juntos como duas faces de uma mesma moeda: ciência e profissão devem estar imbuídas de um sentido social e emancipatório. Os currículos precisam conectar-se à vida, superando o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional e, por este lado, à competição onde o sucesso está fortemente ligado à eliminação dos outros. A sociedade contemporânea vive este exponencial paradoxo: sua vida sustenta-se na morte. Para que alguns possam viver outros precisam morrer.

O termo adequado talvez seja 'contextualizar' atitudes, pensamentos, conhecimentos e idéias nas correntes e controvérsias da vida. O currículo, como já disse, precisa conectar e não desconectar o aluno ao fato de estar no mundo, e comprometê-lo com a responsabilidade que isto representa. O estudo não deve render o aluno ao estabelecido, apenas instrumentalizando-o para ter sucesso em meio à miséria, mas ajudá-lo a abrir os olhos para que veja estas contradições e se sinta também responsabilizado pela sua superação. Embora o conceito já esteja muito desgastado, ainda faz sentido dizer que o professor universitário deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas que são incorporadas pela universidade quanto sobre sua relação e sentido na sociedade e no mundo, na perspectiva de um processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente. Autoconhecimento e conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que o acadêmico seja capaz de tomar decisões conscientes e autônomas como profissional e cidadão.

O que os representantes da teoria crítica nos têm ajudado a compreender é que não há ensino sem valor. A aparência de objetividade e neutralidade que nossas carreiras acadêmicas buscam assumir são falsidades ideológicas que disfarçam um verdadeiro currículo oculto que se manifesta precisamente na ausência total de sinalizações críticas ante

as evidências morais e as injustiças que regem o sistema no qual vivemos. Toda a educação envolve o ensino desde um ponto de vista moral e político. O silêncio, neste sentido, é também um ensino, um assumir posição. O objetivismo e a neutralidade que representam o que a universidade valoriza na existência humana sinalizam uma forma de posicionamento ante o mundo e a sociedade. Implicam em leituras de mundo avalizadas pelos critérios de mensurabilidade, manipulabilidade, performance, utilidade nos limites de cada especialização. Esta racionalidade, é desnecessário enfatizar, perpassa as disciplinas, os currículos, as interpretações da realidade e das relações humanas de modo geral. Parece-me imprescindível contrapor a estas astúcias da razão sua face negada da totalidade, da complexidade, viabilizando uma leitura da realidade desde o viés de sua transformabilidade evidenciando a possibilidade de torná-la mais digna, mais justa e mais humana. Trata-se de redimensionar a racionalidade, superando sua interpretação exclusivamente cartesiana, positivista e utilitarista para ser crítico-emancipadora.

Se nós professores desejamos preparar nossos alunos para o futuro, para que possam assumir responsabilidades, tomar decisões morais, políticas e econômicas, fundadas na razão antes enunciada e em consonância com os interesses da cidadania, temos muito a inovar e a mudar relativamente aos nossos atuais procedimentos. Para preparar cidadãos autônomos, ativos e críticos, solidários e democráticos, capazes de contribuir para a construção de uma nova sociedade é mister que prestemos atenção aos conteúdos culturais que transmitimos ou deixamos de transmitir ou que transmitimos por omissão. A educação universitária deve ser vista no contexto das articulações dos fenômenos sociais entre os quais se enquadram a ciência e a pesquisa. Ser professor universitário é ser um agente social como um todo. Cabe-nos refletir sobre isso.

Conclusão

A instituição acadêmica vem se dedicando ao longo de sua história quase milenar à formação intelectual e moral de jovens. Em vários momentos desta trajetória, mudanças e transformações obrigaram-na a repensar-se e a transformar-se para responder aos desafios de cada momento histórico. Períodos de desestabilização e crise trouxeram a chance de um perfilar-se ante novas circunstâncias. Certamente a

passagem da Idade Média para a Moderna, bem como da primeira para a segunda revoluções industriais foram alguns desses momentos. Hoje novamente sentimos soprar fortes os ventos da transformação que convocam a universidade a redefinir seus rumos, redesenhar seu perfil, reconstruir sua identidade.

Vivemos numa sociedade que muitos definem como a sociedade do conhecimento; outros falam da sociedade informacional; ainda outros do fim das certezas, do fim da moral.

É diante dessa realidade que Bill Readings formula a pergunta: "É esta uma nova era que desponta para a universidade como um projeto, ou assinala ela o crepúsculo de sua função crítica e social?" (1996: 13) A meu juízo, a resposta depende em grande medida de nós professores universitários. Depende de nosso empenho contra as forças adversas como a dos responsáveis pelas políticas públicas que insistem em sua cruzada neo-liberal e privatista com seus efeitos desconstrutivos, e também da nossa luta pela preservação da universidade como instituição da cultura e do pensar. Aos professores universitários concerne em grande medida a tarefa de fazer despontar a universidade como um novo projeto, não permitindo que ela soçobre no crepúsculo cultural que vivemos. Crepúsculo esse em que o ter define o ser, a informação substitui o saber, o dinheiro representa cultura, a utilidade é critério de valor. É da dialética dessas contradições que deve nascer o novo. O futuro da universidade como instituição de formação e cultura representa um desafio, não uma sina.

Para tanto, além do enfoque de suas especialidades, a universidade tem de assumir um olhar panorâmico, de angulação máxima a partir do qual possa constatar a sobreposição de fronteiras dos diferentes temas e assuntos e ver como eles, no seu todo, formam uma organicidade que acrescenta sentido à mera soma de suas partes. Cabe à universidade, ademais de preparar profissionais competentes e promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, contribuir para a decodificação dos sentidos essenciais, sócio-históricos da cultura contemporânea e formar cidadãos conscientes, autônomos e com responsabilidade social. Novas formas de solidariedade precisam ser gestadas para evitar o esgarçamento da coesão social que nos ameaça a todos, mas particularmente àqueles setores desprivilegiados no interior do corpo social. Ora, isto supõe o resgate de dimensões perdidas do processo educacional. Talvez, as considerações que fiz acima me permitam concluir que a universidade precisa recuperar sua dimensão cultural, no

seu sentido mais forte e humano, desfazendo a estreita relação que se estabeleceu entre ensino/pesquisa e dinheiro, lucro, comércio. Em termos mais críticos, é necessário quebrar a cumplicidade profunda das instituições acadêmicas com os cânones de uma organização social responsável pela injustiça e marginalização. A universidade está chamada a ajudar a desbloquear a imaginação do futuro. A docência e a pesquisa só podem ser plenamente realizadas e concretizadas quando são algo mais do que simplesmente docência e pesquisa.

Referências Bibliográficas

ADORNO / HORKHEIMER, (1985) *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor

ANTÓN, M.G. (2000), *Los académicos en los noventa: Actores, Sujetos, Espectadores o Rehenes?* In Schmidt, B.- V./ Oliveira, Rde./ Aragón, Y.A. (2000) *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*, Brasília: Editora UnE, p. 139-154

ALVES PEREIRA, A. C. (et alii) (1999), *Visão e ação: universidade no século XXI*, Rio de Janeiro, Eduerj.

BALBACHEVSKY, E. (2000) *A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro*, in Schmidt, B.- V./ Oliveira, Rde./ Aragón, V.A. (2000) *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*, Brasília: Editora UnE, p. 139-154

BENTES,1. (1998) *A crise da Universidade*, Rio de Janeiro: Editora Renavan
CARVALHO, Antônio Paes de, (1998) *A crise da universidade*, Rio de Janeiro: Editora Renavan.

DERRIDA, J., (1999), *O olho da universidade*, S. Paulo: Estação Liberdade.

DIAS SOBRINHO, J. (2000), *Avaliação da Educação superior*, Petrópolis: Editora Vozes.

FAGUNDES, 1., (1986) *Universidade e compromisso social*, Campinas: Editora da Unicamp.

GOERGEN, P.(2000), A crise de identidade da universidade moderna, in Santos Filho, J.c.dos, (2000), Escola e universidade na pós-modernidade, Campinas: Mercado de Letras, p.101-162.

GOERGEN, P. Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade, in Avaliação, vol.2, n°.3 (5), set. 1997, p.53-66

GURGEL, RM., (1986), Extensão universitária - comunicação ou domesticação, S.Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, UFC.

LÉVINAS, E., (1997) Entre nós - ensaios sobre a alteridade, Petrópolis: Vozes.

MORIN, E., (2000), A cabeça bem-feita, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, E., (1982), Ciência com consciência, Lisboa: Publicações Europa-América.

PERRENOUD, Ph., (2000), Pedagogia diferenciada, das intenções à ação, Porto Alegre: Artmed Editora.

PETERSON, M. Prólogo, in Derrida, J. (1999), O olho da universidade, S. Paulo: Estação Liberdade.

READINGS, B. (1996) Universidade sem cultura, Rio de Janeiro: EdUERJ.

RISTOFF,D.(1999), Universidade em foco - reflexões sobre a educação superior, Florianópolis: Editora Insular.

SGUISSARDI, V. (Org.) (2000), Educação superior, velhos e novos desafios, S.Paulo: Xamã.

SOUZA SANTOS, B., (1997), Pela mão de Alice, S. Paulo: Cortez Editora.

SUBIRATS, M., (2000), A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral, in: Imbernón, F. (2000), A educação no século XXI, Porto Alegre: Artmed, p. 195-205.

TRINDADE, E. (Org.). (1999), Universidade em Ruínas na República dos Professores, Petrópolis: Editora Vozes.

ZAJDSZNAJDER, L., (1999) Ética, estratégia e Comunicação, Rio de Janeiro, Editora FGV

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções e mitos

Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi^{1*}
Profª Drª Maria Márcia Sigrist Malavazi^{1*}

Muitas dúvidas surgem quando os professores se põem a pensar sobre suas práticas avaliativas. Questionam-se sobre as verdadeiras razões que justificam o baixo interesse e reduzido aprendizado de seus estudantes revelado na forma como se relacionam com os conhecimentos tratados nas disciplinas e na dificuldade que apresentam de estabelecer conexões com os saberes anteriormente explorados. São freqüentes questões que os colocam em desconforto com seu fazer pedagógico e que os desafiam a superar obstáculos aparentemente ligados apenas à sala de aula.

Algumas perguntas estão de forma recorrente, compondo o universo de reflexão do professor no exercício de sua atividade profissional, tais como:

- Por que o estudante não aprende?
- Porque o estudante não manifesta interesse em aprender?
- Porque o estudante expressa estar interessado apenas no diploma?

Responder a essas questões exige que retomemos algumas temáticas do processo de ensino e de aprendizagem observando a relação que se estabelece, às vezes de forma linear, entre ensinar e aprender, não ensinar e não aprender.

O significado do aprendido e do ensinado advém dos múltiplos olhares, percepções, sobre como se constrói o conhecimento , como se

¹ Professora do Departamento de Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da UNICAMP; Professora do curso de Pós Graduação em Educação e Coordenadora Geral de Graduação na PUC-Campinas.

² Professora do Departamento de Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da UNICAMP; Orientadora Pedagógica na Coordenadoria Geral de Graduação na PUC-Campinas.

organizam as situações de aprendizagem, como se produzem os conceitos, notas, medidas enfim, das concepções de avaliação existentes no processo pedagógico, reveladoras das concepções de educação subjacentes.

E sobre este emaranhado de coisas, o consenso não é questão puramente técnica. Não se trata de um acordo acerca dos melhores instrumentos de medida de um desempenho. A questão nos remete ao campo dos valores. Quem queremos formar, para que fins, com que compromissos sociais, sob que concepção de qualidade de ensino?

Atualmente a avaliação tem estado na pauta das preocupações tanto no campo educacional quanto fora dele. Diferente do cenário vivenciado entre o final da década de 70 e o final da década de 90, em que a avaliação foi desacreditada e em consequência disso muito pouco discutida uma vez que seu caráter era ideológico, técnico e classificatório. Política e pedagogicamente o tema da avaliação vem sendo exaustivamente debatido e se coloca novamente no centro dos debates até pelo interesse que desperta externamente sendo usado pelas políticas públicas neoliberais como instrumento de aprovação de seus interesses mercadológicos.

Como não poderia deixar de ser, esse macro cenário não poupa o ambiente educacional até mesmo porque a escola não é, nem nunca foi, uma ilha isolada dos interesses políticos, sociais e econômicos na sociedade em que se insere. Mas a temática da avaliação também está sendo mais e mais debatida fora do ambiente escolar à medida que outras instituições sociais, para além dela, usam a avaliação como pauta e organização de seus trabalhos. E as pesquisas, de caráter quantitativo, acentuaram esse cenário. Apenas recentemente, essas pesquisas foram retomadas com a possibilidade de serem tratadas também qualitativamente e, na atualidade, por superação, tem sido abordada nas duas vertentes.

Hoje, a avaliação vem despertando a atenção em todas suas dimensões, indo além da conhecida avaliação da aprendizagem na direção da avaliação de disciplinas, currículo, instituições, sistemas de ensino e se constituem em um corpo gerador de grandes preocupações especialmente dos profissionais que atuam na área da educação formal.

Assim, a centralidade da avaliação nos processos de tomada de decisão novamente se insinua, podendo levar-nos ao equívoco de resolver o problema da avaliação como se este fosse um campo mono-referencial e desarticulado da forma de organização do trabalho pedagógico.

Neste texto nos limitaremos a discutir aspectos ligados à avaliação da aprendizagem no ensino superior, mas já assumimos como pressuposto que a avaliação que se realiza na sala de aula guarda nítida relação com as funções que dela se esperam numa sociedade regida pela lógica da exclusão, da competitividade, da hierarquização e que precisa para melhor cumprir seu papel, fazê-lo de maneira velada, sob a aparência da neutralidade.

Não há como nos esquivar do debate e da reflexão acerca da importância (ou não) da avaliação da aprendizagem. Primeiramente, há que se ressaltar, não haver receita que garanta resultados permanentemente positivos quando de sua aplicabilidade nos meios acadêmicos, independentemente da idade dos sujeitos avaliados, do nível de escolarização.

Dessa afirmação podemos perguntar; mas o que são resultados positivos para o professor? Ou o que é qualidade de ensino para o professor? Para obter tais respostas não podemos nos esquecer de que o princípio da qualidade está intimamente ligado ao argumento de quem o defende naquele momento. Ou seja, a qualidade desejada pela escola nem sempre é a mesma qualidade desejada por outros segmentos externos a ela.

No mercado, onde o nosso estudante de ensino superior já atua ou atuará, a prerrogativa de um trabalhador, flexível, com capacidade de liderança, competitivo, que se adapte rapidamente às novas exigências impostas, é recorrente. O mercado espera um tipo de qualidade fortemente atrelado às suas necessidades momentâneas e o profissional deve atuar de forma "competente", atendendo às demandas específicas. Nem sempre essa exigência é a mesma que a escola elegeu como seu objetivo de ensino e formação humana. Como então, o ensino superior poderá conciliar interesses tão diferentes? Como formar o estudante se os objetivos da escola e do mercado, por princípio e por valores, são tão diferentes?

A não se contrariar a lógica do mercado, a universidade terá que abrir mão de sua função mais nobre, o desenvolvimento do homem pleno e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional que está contido nesta concepção de Homem e de Educação. Ao render-se a uma formação precária e empobrecedora, dada as características do mercado, volátil e mutante, o estudante perde sem saber sua condição de competição neste complexo mundo do trabalho. Ganha-se a curto prazo a sensação

de inclusão no mercado, para em seguida se processar a exclusão do egresso que carregará consigo a sensação de que o fracasso lhe pertence e deverá ser enfrentado solitariamente.

Nesse aspecto, a escola pode contribuir, formando um estudante "diferente" daquele que se caracterizava pela dependência extrema em relação ao professor e aos conteúdos pré-estabelecidos. "Formar diferente" pode ser preparar com qualidade para compreender seu papel na sociedade (e nela o mercado está inserido), além de ajudá-lo a refletir sobre seu papel na construção de um novo projeto de homem e de mundo. Observa-se, no entanto, que o mercado apenas passou a desejar da escola este perfil em função das mudanças dos processos produtivos. Estabelece-se a contradição e a necessidade de aproveitarmos esta brecha sem ignorar que os interesses que orientam a universidade e o mercado são irremediavelmente inconciliáveis.

Mas o que é qualidade se as práticas avaliativas devem supor a existência desse conceito em seu processo educativo? E mais, o que não é qualidade?

Um conceito tão abstrato em tempos igualmente nebulosos requer cuidado. A definição de 'não qualidade' para nós, tem residido em alguns **MITOS** que vêm sendo propagados justamente como conceitos que definem qualidade e tem, inclusive, rondado o ambiente acadêmico, especialmente, em tempos de controle pela via da avaliação externa, induzindo os professores a tomarem a concepção de qualidade dela derivada como absoluta. Algumas afirmações podem ser constatadas, tais como:

- a) Qualidade é ranquear profissionais das faculdades ou Instituições;
- b) Qualidade é premiar e punir;
- c) Qualidade é Medir e Controlar.

Pensamos ser necessário definir, contra-hegemonicamente, o que entendemos por qualidade de ensino entendendo que qualidade em educação não é uma questão optativa. Há que se lutar pela defesa de uma qualidade permanente nesse campo. Neste campo igualmente não há concessões a serem feitas. Construir qualidade implica avaliar as decisões tomadas, iluminando os caminhos, e a existência de um PPP, com certeza, ajuda a objetivar o processo.

Assim reafirmamos, baseando-nos em Freitas (2002), algumas **CONCEPÇÕES** de qualidade, tais como:

a) "Qualidade é o que de melhor se pode conseguir dadas às condições existentes objetivando servir o estudante, a escola e a comunidade no que é da natureza da educação: a formação e a instrução".

b) "Qualidade é incluir processos que levem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade justa. Nesse sentido, qualidade da escola está ligada à qualidade social de seu entorno".

c) "Em se tratando da sala de aula, podemos dizer que qualidade só se produz coletivamente entre estudantes e professores". E mais, ampliando-se a concepção de espaços educativos, a qualidade do ensino envolverá outros atores que também, com seus saberes tácitos ensinam a formar o homem/profissional: deriva daí a concepção de qualidade ligada à vida, aos processos de trabalho, a realidade social com toda sua complexidade que extrapola os limites da sala de aula convencional.

d) "As condições de trabalho e de vida, muitas vezes injustas e desiguais, impostas aos profissionais da educação X responsabilidade da educação enquanto meio de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não".

Esclarecida a concepção de qualidade aqui entendida e sobre a qual se baseia o presente texto, podemos agora avançar, tratando, da mesma forma que o fizemos anteriormente, da avaliação da aprendizagem baseada em mitos e concepções que vigoram na academia.

Mas, antes disso há que se perguntar: **O QUE É AVALIAÇÃO DO ENSINO /APRENDIZAGEM? E O QUE NÃO É AVALIAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM?**

Freqüentemente ouvimos algumas frases "definidoras" de avaliação do ensino e da aprendizagem, que não expressam verdadeiramente o significado ou a complexidade de um fenômeno tão importante como este. Por isso, foram entendidas como **MITOS** da avaliação. São elas:

- a) O estudante aprende se o professor ensina;
- b) Se ensinar tudo a todos (Comenius), todos aprenderão tudo;
- c) O aprendizado do estudante depende da didática e da metodologia adotada pelo professor;

d) A nota atribuída pelo professor reflete o que o estudante aprendeu

e) Erro e acerto são duas categorias inconciliáveis

f) A avaliação formal é a que aprova ou reprova o estudante

g) Avaliar é Medir, Dar Nota, Classificar, Precisar, Hierarquizar, Valorar, Controlar, Dominar, Ranquear.

Há um risco quando tomamos essas afirmações como verdadeiras e, sem reflexão apropriada, as reproduzimos inadvertidamente nos espaços escolares. Elas podem, de forma avassaladora reforçar e legitimar atitudes inadequadas por parte dos sujeitos que participam dos processos educacionais, como professores, estudantes, funcionários, os chamados especialistas em educação e a comunidade do entorno da escola.

Por outro lado, as **CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO** que acreditamos, devam, estar presentes podem ser discutidas a partir de um conjunto de idéias que passamos a apresentar:

No Brasil, com o aval do Estado, a avaliação tem sido usada muito mais como controle do que avaliação para melhoria (Dias Sobrinho, 2002). Esta lógica responde à necessidade de manutenção do sistema, enfatizando a propalada ordem e progresso ou ordem para o progresso. Ou seja, há uma maneira de ser e de fazer, de conhecer e de agir que mais se coaduna com a estabilidade do sistema social e escolar e a avaliação, pode ajudar as pessoas a entender estes códigos e a se comportarem como tal. Controlam –se os desvios da rota com a emissão de notas, conceitos que desaconselham caminhos diferenciados.

Podemos afirmar que "o sistema contamina em cadeia" à medida que, usando internamente os mesmos indicativos externos para avaliar, se reproduz e até mesmo se aceitam os critérios das agências externas de avaliação sobre as Instituições. A submissão a testes como o SAEB, SARESP, ENEM, Provão e outros comprovam esse processo. Quando a avaliação ocorre sem uma finalidade educativa e formativa, via de regra, não se adotam novos procedimentos de caráter qualitativo que possam produzir modificações institucionais sobre os indicativos apontados por ela. Os resultados normalmente são observados, algumas vezes se cobram melhorias dos agentes internos mas, no momento subsequente, eles são guardados, esquecidos ou ignorados. O efeito negativo dessa ação é avassalador, pois o mecanismo que alimenta esse processo

produz pouco ou nenhum resultado uma vez que os professores ensinam para os testes, os estudantes estudam para os testes e o currículo é pensado em função dos resultados dos testes.

A mudança desse processo é necessária e não pode ser postergada se a Instituição deseja repensar seu papel formador. Mas, como romper a lógica imposta de que a formação, o currículo, o ensino e aprendizagem devem ser pensados, planejados e modificados em função dos resultados dos testes impostos externamente? Como utilizar a avaliação para melhorar o ensino na instituição e no interior da sala de aula? Quanto custa contrariar a lógica do controle instituída pelo sistema?

É preciso produzir resultados internamente (primeira mudança) para em seguida, utilizá-los também internamente (segunda mudança) produzindo mudanças a partir do universo da Instituição pois esta não pode tomar decisões em função dos resultados produzidos externamente. Evita-se com isso produzir mudanças institucionais baseadas em processos externos que não garantem que os resultados obtidos nem espelhem a realidade daquela Instituição.

A Instituição e o professor precisam estar envolvidos na discussão e reflexão desse processo para poderem contribuir na mudança desse princípio formador. Nesse sentido, o Projeto político Pedagógico Institucional, construído desde seu nascedouro, coletivamente, pode instrumentalizar seus agentes para reencontrar seu caminho e requererem permanentemente o seu lugar como principais responsáveis por este percurso. Talvez melhor seria dizer, melhorar a qualidade da educação que se oferece aos estudantes. Educação ultrapassa a dimensão do ensino de conteúdos e envolve a formação do homem para a vida. Portanto, esta dimensão deve também ser captada quando se pretende "medir" a eficácia de uma escola.

Outro aspecto que merece ser examinado é a quem se destinam os dados da avaliação. Quem deve consumi-los prioritariamente? Entendemos que a avaliação deve ocorrer para o professor e para o estudante prioritariamente e secundariamente servir ao sistema. A produção dos dados de avaliação deve servir para mudar as práticas escolares e neste sentido, quem melhor do que os atores locais para se apropriar dos mesmos? Ainda que o Estado tenha o direito de conhecê-los e estimular a qualidade dos serviços existentes na Educação, pública ou privada, a mudança da realidade escolar só acontecerá se professores e estudantes, estiverem sensibilizados e dispostos a dar significado às mensagens que os dados contém.

Toda vez que se pretende interpretar os dados de avaliação obtidos, tanto o sistema como os gestores devem fazê-lo levando em conta as condições em que eles foram produzidos. Da mesma forma o professor deve fazê-lo no nível da sala de aula remetendo o resultado de aprendizagem dos estudantes às condições concretas do ensino (como se ensinou? Qual o contexto sócio-cultural dos estudantes etc.). O resultado da avaliação em si mesmo não tem valor. Ele só adquire valor se permitir que professores e estudantes melhorem, aperfeiçoem e mudem. (Belloni, 2002). Assim podemos dizer que a avaliação possui qualidade, entendendo que esta deve ser construtiva envolvendo sujeitos ou agentes internos (professores, estudantes, funcionários) ou externos (sociedade, pais, empresas).

Qualidade na avaliação do ensino/aprendizagem também significa disponibilizar conhecimentos para que os professores possam criar estratégias específicas de avaliação, preservando sua autonomia profissional e valorizando sua atuação responsável no processo pedagógico. Mas, ainda que reconheçamos uma certa centralidade que a avaliação tem no processo ensino-aprendizagem, entendemos que a forma como esta categoria vem sendo absolutivizada pelas reformas educacionais, tem que ser revertida. Acreditamos ser necessário devolvê-la ao conjunto de decisões que caracterizam a forma de organização do trabalho docente. E que simultaneamente afeta e é afetado pelos demais elementos constitutivos do planejamento educacional.

Assim, a avaliação do ensino e da aprendizagem só adquire sentido quando inserida no processo de organização do trabalho pedagógico dos profissionais que atuam na escola. Sendo assim, não deve se tornar instrumento de controle sobre os estudantes mas constituir-se num processo que informa, através da observação e dos dados levantados, as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas. Essas possibilidades são decorrentes de análises e reflexões com o objetivo de produzir, com qualidade, melhorias para toda a comunidade a partir dos estudantes. Por isso, costumamos afirmar que a avaliação não pode classificar e punir mas, em sentido oposto, deve promover o crescimento dos estudantes.

O ato educativo, onde se insere a avaliação, deve objetivar a reflexão e a busca de melhor qualidade, incluir mais que resultados acadêmicos, incluir a formação para “transformar a vida” e para permitir acesso ao saber acumulado e se valer dele para produzir qualidade social. Nesse sentido, emancipador.

Por fim, podemos dizer que as decisões tomadas coletivamente devem estar legitimadas no Projeto Político Pedagógico confirmando a natureza política da avaliação como decorrência das reflexões produzidas e se constituem como o grande indicativo para conferir que tipo de formação estamos produzindo. Dessa forma, cabe indagar: Em que medida a avaliação da aprendizagem está sintonizada com os objetivos do Projeto Político Pedagógico do seu Curso ou mesmo da Universidade? Pode o projeto sinalizar uma direção (sujeitos transformadores e empreendedores, éticos e criativos) e a avaliação caminhar numa outra perspectiva? Quais as conseqüências desta contradição?

Ainda que não tenhamos resposta pronta para essa questão, cremos que trazer o tema para ser examinado pelos professores universitários nos devolve a esperança de usar o planejamento educacional para iluminar decisões promotoras de efeitos positivos no processo de ensino aprendizagem, valendo-nos da avaliação da aprendizagem como elemento ratificador dos princípios e valores implícitos no projeto político-pedagógico.

Bibliografia

BELLONI, J.A. *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva das Universidades Federais Brasileiras*. Tese de Doutorado. Depto. Engenharia da produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, 200.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. Cap.2.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação de Sistemas Públicos de Ensino: construindo metodologias alternativas*. Documento de Trabalho apresentado para as Escolas da Rede Municipal, Campinas, 2002.

ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho¹

Nas últimas décadas, muito se tem falado e escrito sobre a suposta *integração* entre o ensino, a pesquisa e a extensão que, no discurso sobre a universidade brasileira a partir dos anos setenta do século XX, sobretudo nos movimentos docente, estudantil e de técnicos-administrativos, geralmente aparecem integradas ou passíveis de integração. Os conflitos que aparecem não são vistos como constitutivos da relação entre essas realidades, mas como meros acidentes de percurso, a serem equacionados na paz sepulcral da integração. Se esta eventualmente desaparece do fazer universitário, pode e deve ser novamente buscada e realizada. Esse discurso ideológico naturaliza a história, nega as contradições constitutivas do social e do político, os conflitos inerentes às relações entre o ensino, a pesquisa e a "extensão" universitária, representadas então como harmônicas.

Não trabalharei aqui a provável integração entre essas áreas por considerá-la impossível e um dos mitos que ocultam os conflitos e as contradições que perpassam a vida acadêmica de ponta a ponta e, ao mesmo tempo, negam a história real dos homens, a ininterrupta instituição da existência social. Não trabalharei também a "extensão" universitária, o que me levaria necessariamente a perguntar o sentido, os pressupostos e as implicações dos conceitos de "extensão", "comunidade" e "integração". Proporei, entretanto, questões para que pensemos as relações entre o ensino, a pesquisa e a formação de estudantes e professores, ou melhor, a universidade como instituição que, ao ensinar e pesquisar, forma os estudantes e seus docentes em todas as áreas. A universidade é freqüentemente imaginada como um *locus*, o *lugar* onde docentes e discentes estão, trabalham, estudam, entram e saem; um cartório que legitima fatos e atos praticados nos termos da legislação específica, uma

¹ Doutor em Filosofia, Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

estrutura funcional que envolve professores, alunos e técnicos-administrativos na produção do ensino superior e da pesquisa, uma instituição que produz e transmite conhecimentos e tecnologias avançadas, forma profissionais e especialistas em fazer isso ou aquilo, prepara jovens e adultos para o mundo moderno e para serem bem sucedidos no mercado de trabalho e nos negócios. Essa reificação e instrumentalização da universidade, do ensino e da pesquisa, e a ênfase na dimensão propedêutica como traço distintivo e definidor de sua especificidade negam seu sentido e empobrecem sua identidade.

Hoje ciência e tecnologia são constituídas como forças produtivas e, portanto, se encontram intrinsecamente ligadas ao mercado. O ensino superior também tem sido imaginado e construído sob a ótica do mercado de trabalho. Entretanto, encaminhar as questões da universidade, do ensino de graduação e da pesquisa do ponto de vista do mercado é tratá-las sob a ótica da medida, do lucro, do capital, negando a natureza do processo educativo. Submeter-se então à lógica do mercado é submeter-se à lógica empresarial que tudo homogeneiza, negando a especificidade da academia, do ensino e da pesquisa, sujeitos a temporalidades e lógicas próprias. Além de teoricamente equivocado, é ingênuo e perigoso imaginar uma relação direta e linear entre a universidade e o mercado de trabalho, sobretudo quando na sociedade atual o mercado de trabalho é completamente imprevisível e às vezes assume formas jamais imaginadas.

Criação humana, produção histórico-social, a universidade não se encontra pronta, mas se faz na permanente criação e realização de sua obra de cultura, contribuindo ou não para a existência de indivíduos autônomos e livres, de sujeitos da cultura e da história, da sociedade democrática e justa. Afinal, os homens fazem a história em condições socialmente determinadas, mesmo que não tenham consciência dessa criação.² Embora enraizada no mundo da história, a universidade pode ser pensada em seu ser, naquilo que é constitutivo de sua natureza. Surge, então, em seu sentido mesmo, como inseparável do trabalho da razão, do movimento próprio da filosofia que Platão chamou de *conversão*¹ do múltiplo ao Uno, do contingente e mutável ao necessário e imutável, da aparência à essência, ao ser, do empírico ao inteligível.

Nesse movimento de conversão da alma à Idéia, para usarmos a expressão platônica, a universidade é compreendida como aquilo que

¹ Cf. MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte.

² PLATÃO. Rep. 518 d, 518 e, 521 c, 479 e-480 a. Cf. também JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego, p. 883-896.

é, em virtude de sua própria natureza, do ser mesmo constitutivo dessa instituição. Em vez da multiplicidade empírica, historicamente determinada e situada, de descrições do cotidiano da vida universitária, ou de uma universidade utópica, aquela que *deveria ser*, o que é posto como imperativo é um modelo ideal de universidade, "o *outro* da realidade empírica [...]. Mas esse *ser-outro* não é uma negação senão como primeiro momento do movimento dialético que visa restituir o múltiplo empírico segundo a necessidade ou o dever-ser da Idéia."⁴

Sem dúvida ela é feita por homens e mulheres, não em seu mero fluir empírico no espaço e no tempo, mas que, pensando-a como *norma* de inteligibilidade da existência, da ação e da obra de cultura que realiza e com a qual se identifica, encarnam em sua vida a insaciável sede de saber, cultivam a vida intelectual, a dúvida, o pensamento, os conceitos, os argumentos, a imaginação, a sensibilidade e, sem se afastar do modelo ideal, da idéia de universidade, do Bem, do Belo, e sem renunciar à razão e "ao dever da verdade"⁵, constroem o presente e o futuro da universidade, da sociedade, da humanidade.

Daí a necessidade de se recuperar a universidade como Idéia em sentido kantiano, como instituição por excelência da contestação, do rigor no trabalho com os conceitos e os métodos, da inserção *rigorosa e crítica* de docentes e discentes na esfera da cultura, do pensamento, da imaginação e da sensibilidade, da *formação* de seres humanos, e a necessidade de se trabalhar para realizá-la. A universidade é, pois, inseparável do mais elevado ideal de racionalidade e de perfeição humana, do trabalho para realizar o dever-ser da transcendência, da superação dos limites da empiria, da aparência, do aqui e do agora, do irrefletido, do útil e de tudo o que procede do instinto, dos impulsos.

Não precisaríamos da universidade, instituição complexa e de difícil criação e realização, nem do trabalho demorado e exigente de formação humana, para o desenvolvimento de habilidades, a transmissão de conhecimentos, informações e tecnologia, a formação de especialistas em determinada área, de peritos no desenvolvimento de certas atividades, de indivíduos que saibam fazer bem isso ou aquilo, de profissionais para o atendimento ao mercado de trabalho. A profissionalização é também um modo de fechar horizontes, de impedir ou limitar o aprendizado e o cultivo de outros saberes, como se o profissional não fosse um ser

⁴VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Escritos de filosofia III: filosofia e cultura, p. 14.

⁵SANTOS, Milton. O intelectual anônimo. Correio Brasiliense, 25.6.2001.

humano e se durante a vida fosse desenvolver sempre a mesma atividade e para realizá-la precisasse apenas de um saber técnico especializado, de um saber fazer.

Contrariamente ao pragmatismo da sociedade contemporânea, é preciso lembrar que na vida, e também na universidade, na formação e no ensino, coisas e realidades aparentemente inúteis podem na verdade ser muito significativas, imprescindíveis e mesmo úteis. A formação profissional não pode, então, de forma simplista e aligeirada, se dar com o sacrifício ou o abandono da formação geral. A pressa em atender ao mercado e em preparar técnicos e especialistas, sem o cultivo do raciocínio, da reflexão, do direito e de valores intrinsecamente ligados a nossa condição humana, afasta-nos da razão, da autonomia, da consciência, da liberdade e da justiça, e devolve-nos à esfera animal. A própria profissionalização na universidade não pode consistir em ensinar o jovem a fazer isto ou aquilo, deste ou daquele outro jeito, mas deve ser aberta, tecnicamente fundada, alicerçada numa formação ampla, rigorosa e que cultiva o raciocínio, a compreensão, a comunicação, a criação e a capacidade de identificar problemas e de produzir alternativas para superá-los, preparando assim o jovem para enfrentar o novo, os desafios que o mundo da convivência social e do trabalho certamente lhes apresentará ao longo da vida.

Sem se deixar reduzir a instituição concedente de diplomas que garantem privilégios ou monopólio no exercício de uma profissão, o que seria desqualificar sua existência, a universidade deve propiciar ao aluno uma rigorosa formação básica que o torne capaz de assumir várias atividades ao longo de sua vida profissional, ficando sob responsabilidade das empresas o preparo técnico especializado para o desempenho de tarefas. E então, mais do que o desenvolvimento de competências e a transmissão de conhecimentos, de informações, de verdades prontas e das últimas descobertas científicas numa determinada área, o que importa é buscar a inserção crítica de todos os estudantes no mundo da cultura, do pensamento, da imaginação e da sensibilidade, ensiná-los a trabalhar com os conceitos, as teorias e as articulações lógicas, a perguntar pelo sentido, gênese, possibilidades, limites, pressupostos e implicações, a pensar e a superar as idéias e a realidade. Que sentido e importância teria o ensino de verdades prontas e acabadas, sob o rótulo da razão, da filosofia e das ciências?

Nenhum curso deve e não tem condições de verdadeiramente atender às necessidades e aos interesses (particulares, específicos e

muitas vezes conflitantes) de indivíduos e grupos, nem de oferecer à sociedade um profissional acabado, mas deve dar aos estudantes uma formação rigorosa e crítica, a partir da qual possam enfrentar o mundo do trabalho. Mais do que profissionalizar, no sentido estreito da expressão, é preciso ensinar os jovens a pensar, a compreender o mundo, o homem, a sociedade, os textos, as ciências, a tecnologia, as letras, as artes e a filosofia. A formação continuada, hoje tão discutida e valorizada, de modo algum prescinde de ou substitui uma sólida formação básica.

No Brasil o ensino de graduação tem assumido ideologicamente a função de profissionalizar os indivíduos, de formar mão-de-obra para o mercado, de prepará-la para o desempenho de tarefas determinadas, em geral sem espírito crítico e sem rigorosa compreensão do mundo físico e social e do universo do trabalho, e de selecionar os que terão condições de continuar os estudos na pós-graduação. Enquanto a realização de estudos avançados e o desenvolvimento de atividades de investigação migram para a pós-graduação, considerada espaço privilegiado da qualificação das pessoas, a graduação *aparece* como o espaço próprio de professores menos qualificados e de alunos com menos condições para o trabalho intelectual avançado. Assumir a perspectiva da profissionalização é ainda aceitar sem crítica as diretrizes dos economistas dos organismos internacionais e docilmente aplicá-las na esfera da educação, com vistas à luta pelo emprego e à competitividade no mercado de trabalho. Enfim, é aceitar o tecnicismo, o economicismo, a especialização, a necessidade de aprender a fazer, o imediatismo pragmatista, o utilitarismo, a ótica operacional e funcionalista da economia, do mercado e da escola.

O que justifica a universidade, entretanto, não é a profissionalização, a formação de indivíduos que, segundo Platão, se deixam levar pelas idéias da maioria ou pelo que provém da experiência, não sabem distinguir o que *em si* é belo, bom e justo do que é feio, mau e injusto, e não conhecem "a diferença essencial entre a natureza da necessidade e a do bem."⁶ Pelo contrário, a universidade *é* e, ao mesmo tempo, é chamada a se fazer, a se converter na instituição por excelência da reflexão, da crítica, da formação de seres humanos que também trabalharão como professores, médicos ou engenheiros, por exemplo. Existe para formar pessoas que, onde estiverem e atuarem, pensem as idéias e a prática e trabalhem para superar o mundo em que vivem, a

⁶PLATÃO. *República*, 493 a-d.

realidade com a qual se defrontam e as ações que desenvolvem, e tudo façam como *sócios* dessa grande invenção humana que é a sociedade e tendo em vista o processo de humanização e a realização da sociedade justa.

Institui-se como universidade e realiza essa formação da qual estamos falando à medida que cultiva a dúvida, o estudo, a racionalidade, a reflexão, a crítica, a contestação, a busca sempre retomada da verdade, o rigor e a radicalidade no pensar, a imaginação e a sensibilidade, ao realizar a iniciação *crítica* de jovens e adultos na universo das ciências, da tecnologia, da filosofia, das letras, das artes, enfim, no universo da cultura, do saber, da ética, da civilização; enfim, ao contribuir para a humanização de todos os homens e mulheres, de suas relações com a natureza e com o outro e, portanto, para a criação de novas formas de existência pessoal e coletiva que tenham, ao mesmo tempo como condição de possibilidade e fim, a autonomia, a liberdade, o direito, a igualdade, a justiça, a democracia, a solidariedade, a fraternidade, enfim, o presente e o futuro da espécie humana, da humanidade.

O que a justifica, portanto, é a formação de pessoas que pensem as idéias e a prática e ajam como seres humanos. E formar é diferente de instrumentalizar. Mais do que preparar o agente da produção, a mão-de-obra para o mercado, o indivíduo para o exercício de determinada profissão, o consumidor, é preciso formar o homem e a mulher. Recolocar hoje a questão do humanismo, da humanização do homem, é aceitar a provocação do pensamento, retomar o problema da natureza, do sentido do humano, do *ánthropos*.⁷ Assumir essa finalidade em nosso fazer é afastar-se do homem abstrato e anistórico e, reconhecendo as determinações histórico-sociais, não perder de vista o ser humano como ideal perfectivo e, portanto, não se acomodar diante dos valores e realidades dadas, mas com lucidez e persistência trabalhar para superá-los.

É concretamente possível a invenção e a existência de uma outra universidade que não se deixe obcecar pela *prestação de serviços* ao Estado e às empresas, pela formação de mão-de obra, de indivíduos que sabem fazer e se contentam em desembulhar pacotes tecnológicos e executar políticas e tarefas, por mais complexas e sofisticadas que sejam do ponto de vista científico e tecnológico. Refiro-me à universidade

⁷COELHO, Ildeu. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). Filosofia, educação e cidadania, p. 22, nota 7.

que não se deixa abastardar, não se entrega à lógica do mercado e da qualidade total, não encontra seu sentido e razão de ser na pesquisa e no ensino para o *aumento da produção* de bens e serviços e o *bom funcionamento* da sociedade e das instituições existentes.

Compreendida em seu ser, em sua natureza mesma como instituição por excelência da interrogação da cultura, dos conceitos, do sentido e da gênese das idéias e da realidade, a universidade assume o primado da reflexão sobre a realidade imediata, sobre o que se apresenta como útil e prático. Pensa o sentido e a gênese da existência pessoal e coletiva, as questões nacionais e da humanidade em sua universalidade, sem se deixar levar pelo primado da economia e do internacional. Contesta o discurso neoliberal e pós-moderno, os arautos do fim da história e das ideologias. Sabe quanto a busca desenfreada do poder, do prestígio, da fama e do dinheiro, inclusive no interior da instituição universitária, corrompe o pensamento.

Como obra de cultura a universidade procura compreender, afirmar e realizar em seu trabalho o sentido mesmo da existência individual e coletiva, da educação, da escola, da universidade, do ensino, do curso, do currículo, do saber, do ensinar, do aprender e da pesquisa. Enfim, pergunta se é e porque é possível pensar cada uma dessas realidades à luz do uno, da essência, do ser mesmo que as constitui para além de sua multiplicidade e diversidade empírica própria do processo histórico. Qual o sentido, o ser, a essência que reúne e sintetiza na unidade da educação ou da escola a pluralidade e a diversidade empíricas dos atos e das instituições educativas, ou das incontáveis formas de existência da escola? Na verdade, o ser, o sentido mesmo da universidade se impõe à multiplicidade e à diversidade das formas empíricas de sua existência espaço-temporal como *norma, modelo ideal*, somente alcançável à medida que se transcende o empírico, o aqui e o agora, o imediato, o aparente, e se compreende e se afirma o *ser*, o que *é*, o uno. Podemos, então, falar de universidade propriamente dita. Segundo Henrique Cláudio de Lima Vaz

Idéia prática, a universidade se define pela obra que realiza. Como instituição, ela torna permanentemente possível, em razão de sua natureza jurídica, e deve tomar atualmente eficaz, em virtude de seu dinamismo próprio, a consecução dos fins postulados pelo grupo social que a instituiu. Ora, estes fins se consubstanciam na obra mesma que a universidade realiza e que é uma obra de cultura.⁹

⁹VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Cultura e universidade*, p. 3.

Esse trabalho de interrogação e de busca impõe aos professores e aos estudantes o dever da *leitura*, do *estudo*, do "convívio" com os livros e os conceitos, do *pensamento*, da criação e a realização da aula como pensamento discursivo, pensamento em voz alta que acontece diante dos estudantes, convite à dúvida, à crítica, à contestação do estabelecido, à busca da verdade, e como cultivo do saber vivo e provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes e discentes.

No Brasil se lê muito pouco, inclusive no ensino superior, o que é grave e preocupante, pois a leitura é fundamental também para a aprendizagem da norma culta em termos de fala e escrita, para a compreensão crítica e rigorosa do que se lê, se ouve e se vê, para o pensamento dos conceitos e suas articulações lógicas, para a compreensão das ciências, da tecnologia, da filosofia, das letras, das artes, da natureza e do homem, em sua dimensão pessoal e social. É ainda no convívio com os livros de várias áreas, e não apenas com leituras ligadas a uma estreita preocupação profissional, pragmática e utilitária, que se forma o ser humano, o profissional, o sujeito da história e da cultura. Sem uma profunda transformação no aprendizado da língua materna, da leitura e da escrita, no processo de inserção de todos os humanos no mundo da cultura, de formação de leitores e de pessoas que pensam, corremos o sério risco de condenar a maioria das pessoas de todas as idades a formarem a geração do audiovisual, a viverem num estado de pobreza cultural que não lhes permita entenderem o que lêem e, muitas vezes, nem mesmo o que vêem e ouvem.

O ensino não pode, pois, se reduzir à transmissão de informações e conhecimentos a serem guardados pelos alunos, como se o saber fosse uma *coisa*, um objeto que tem *utilidade*, uma *mercadoria* que eles podem e devem *adquirir* para satisfazer *necessidades* presentes e futuras, enfim, algo a ser *consumido*. Pelo contrário, se faz verdadeiramente ensino à medida que se realiza como permanente relação de busca do saber, interrogação do sentido e da gênese das idéias e da prática, trabalho de contínua superação das múltiplas formas de saber instituído. Reificado, coisificado, transformado em objeto, realidade morta, o conhecimento, o saber perde seu sentido, sua razão de ser, seu poder de provocar e instigar a inteligência de docentes e discentes, seu charme, seu encanto, seu poder de sedução. A redução do ensino à transmissão do saber instituído desqualifica e infantiliza o estudante, ao colocá-lo na dependência do que já foi descoberto, é ou será transmitido pelos docentes e deve ser aceito como verdadeiro pelo aluno.

Sem dúvida existem estudantes desmotivados e despreparados para o trabalho intelectual. Entretanto, a sociedade e a escola negam a muitos o direito ao aprendizado da língua materna e à inserção rigorosa e crítica no mundo da cultura, do pensamento, do trabalho intelectual. Frequentemente as condições concretas dos alunos são ignoradas ou, então, docentes se deixam limitar completamente por elas, em vez de, sem perdê-las de vista e sobretudo atentos aos *fins* da educação e da escola e aos *direitos* inerentes à condição humana, estruturarem seu trabalho no sentido de superá-las, ensinando e formando todos os alunos, motivados ou não, com deficiências ou não em sua escolarização anterior. Essa acomodação a limites que devem ser interrogados, compreendidos e superados atinge também boa parte do alunado, o que torna mais difícil, mas não impede, a superação da escola e do ensino que temos e a sua produção como diferentes.

No ensino o docente é chamado a escolher os saberes para a realização dos fins da educação e da escola, a definir as temáticas, os programas e a forma de trabalhá-los, a preparar experiências de laboratórios, a orientar os alunos; a cultivar a busca sempre retomada da verdade, formas rigorosas e claras de trabalhar os conceitos, as teorias e os métodos, sem hermetismos. Relacionando a busca do saber à realidade e ao já conhecido pelos alunos, o ensino pressupõe e exige a compreensão crítica e rigorosa, a expressão clara, lógica e acessível, a capacidade de apreender as deficiências teórico-metodológicas dos estudantes e de ajudá-los a superá-las, a sensibilidade para perceber quando não estão acompanhando as aulas. Nessa atividade essencialmente educativa, voltada para a formação de pessoas que pensam e recriam as idéias e a realidade, para a transformação dos alunos, o que interessa não é a transmissão de saberes mortos, de verdades prontas e acabadas, mas o trabalho com o saber vivo, em processo de constituição e superação de si mesmo e as relações concretas surgidas no processo mesmo de sua produção e superação.

Mais do que transmitir saber aos alunos, ensinar é, partindo do sentido mesmo da educação, da escola, do saber, do ensino e da aprendizagem, bem como da diferença entre o professor e o aluno, retomar os processos de constituição e de busca do saber convidando os alunos ao estudo, a participar dessa busca, a trabalhar o texto, a interrogá-lo, a compreender o mundo e o homem em suas múltiplas dimensões. Daí que ensinar e aprender são atos concretos de busca, de interrogação, de refazer trajetórias e descobertas, enfim, são trabalho intelectual e supõem necessariamente disciplina, persistência, estudo,

reflexão. Só consegue realmente ensinar o professor que, em seu ofício, se faz trabalhador intelectual, sujeito do processo de busca, alguém que permanentemente estuda e pensa o saber e a realidade. Aprender, igualmente, não é repetir rituais enfadonhos, adquirir e consumir conhecimentos, assimilar informações, mas enfrentar a exigente e ao mesmo tempo prazerosa atividade de busca, o trabalho com os conceitos e suas articulações, de saber, de aprender.

Ensinar na universidade é realizar o trabalho de formação de seres autônomos e livres, de intelectuais, de profissionais. É buscar junto com os estudantes o sentido e a gênese dos conhecimentos específicos e da prática social e profissional, superando o cientificismo, a fragmentação dos saberes, o dogmatismo da verdade pronta e acabada; afirmar a dimensão social e política do saber, do trabalho de ensinar e de aprender e o prazer que lhes é inerente, bem como o efetivo compromisso da universidade, do ensino, com a autonomia, a liberdade, a criação de direitos, a justiça.

Uma compreensão equivocada tem nos levado a imaginar que só se aprende na sala de aula, seguindo programas e esquemas previamente definidos pela burocracia do Estado, pela instituição escolar e pelos professores. Daí o culto de sucessão interminável de cursos e disciplinas que teriam a função de preparar o aluno para a vida e o mercado de trabalho. O *valor do futuro profissional seria medido pelo tempo que passou na escola*, diante dos professores, assistindo aulas, *adquirindo conhecimento, consumindo informações*. O professor não passaria de um transmissor de informações a serem absorvidas e consumidas pelos alunos. Esse repasse pode se dar de forma tradicional, ou com o uso de meios sofisticados de comunicação e transmissão de informações, que tendem a ocupar um lugar privilegiado no ensino, sendo seu uso considerado sinal de modernidade e de atualização, para regozijo dos grupos que produzem e comercializam essa parafernália eletrônica. Nos dois casos a relação entre professores e alunos é entendida e assumida na prática como relação entre quem sabe e quem não sabe, quem pensa e decide e quem obedece e executa, na qual, entretanto, o professor não precisa de um saber rigoroso e crítico pois na verdade é apenas um transmissor de conhecimentos e informações, auxiliado ou não por recursos tecnológicos. Ora, o docente universitário somente se constitui como tal à medida em que se dedica permanentemente ao estudo, à investigação e à reflexão, sem o que não terá condições de ensinar na universidade.

O trabalho docente exige bem mais do que especialistas em conteúdos, em métodos e técnicas de ensino e em ciências da educação. Em vez de programar e administrar o ensino, a mente dos estudantes e suas reações, o professor deve ser capaz de *pensar e recriar a escola*, e não apenas de descrevê-la e falar *sobre* ela, de formar pessoas que, insatisfeitas com o que sabem e com a realidade existente, se dediquem incansavelmente ao estudo, interroguem as idéias, os conceitos, as teorias e a realidade, escolar ou não, e trabalhem para construir um mundo diferente, fundado na liberdade, na igualdade, na democracia e na justiça. Nesse sentido a aula não é um projeto nem um processo a ser executado, mas uma realidade a ser inventada, criada como obra de arte, algo que se cria à medida que se realiza, se faz ser. É constitutivo da realidade e da existência mesma da aula em sentido pleno o pensamento, a reflexão que acontece e se realiza diante dos estudantes, como processo de afastamento do real que torna possível a apreensão rigorosa e crítica de seu ser e ao mesmo tempo convoca todos para a acompanharem o trabalho do pensamento. Na aula e no texto não temos verdades acabadas a serem aceitas, lembradas e repetidas, mas pensamento vivo e interrogante, ainda em formação, que se constitui e se realiza, diante dos estudantes. Ensinar é, pois, convidá-los a percorrer os caminhos, os métodos que levaram e ainda levam à descoberta de novos saberes, o que pressupõe a constituição de fins, princípios e meios à luz da razão e da ética, a formação de hábitos intelectuais, de bons hábitos de pensamento, a permanente abertura ao saber que ainda está por vir, por ser descoberto e criado e a busca da racionalidade, da autonomia, da liberdade, da excelência, da perfeição, na existência pessoal e coletiva, em todas as ações, momentos e situações. Segundo José Henrique Santos

Se a universidade é a instituição que tem por finalidade a busca e a transmissão do saber, devemos considerá-la também uma comunidade ética. Estudantes e professores têm em comum o éthos atividade intelectual, ou seja, um modo de vida que se expressa num conjunto de normas capaz de orientar a aquisição do saber. Elementos fundamentais desse éthos, dessas normas de convivência intelectual, são a competência, o mérito, o sistema de aferição do mérito, a liberdade acadêmica, o que implica não só a liberdade de crítica e de opinião (com o conseqüente respeito às opiniões divergentes), mas também a responsabilidade na execução nas tarefas acadêmicas.⁹

⁹SANTOS, José Henrique. Sobre universidade e ensino de graduação. ABM Noticiais. Brasília, n. 14, maio/jun. 1993

Se o professor se fecha em sua especialidade, na "barbárie do especialismo" de que nos falava Ortega em 1930, ou seja, em conhecimentos refinados em campos cada vez mais estreitos, sem perceber as limitações desse estreitamento de horizontes intelectuais e humanos, se não produz a aula como reflexão, não pode esperar que os estudantes compreendam o real como totalidade e que sejam críticos, questionadores, capazes de duvidar, de pensar. Na verdade, esse aprendizado se dá à medida que eles vêem os professores cultivarem a dúvida, a reflexão, o pensamento do real. E pensar é também não considerar verdadeiro o que nos é dado pela experiência e sentir um certo desconforto diante do estabelecido.

Finalmente, a produção de um novo ensino de graduação supõe currículos e programas concisos, "enxutos" e centrados no essencial a ser ensinado e aprendido, no que é estrutural em cada área do conhecimento, não devendo o professor ter a pretensão de fazer dos alunos especialistas em sua disciplina, ensinando-lhes quase tudo ou as últimas descobertas na área. Pressupõe ainda a existência de professores que saibam, pensem e assumam o trabalho de ensinar com seriedade e responsabilidade, bem como de alunos para os quais o estudo é um projeto pessoal, um trabalho que, assumido com disciplina e persistência, é inseparável da produção do novo, do prazer da compreensão e da descoberta.

À medida que apresentam graves deficiências em sua formação, os alunos da graduação se tornam dóceis ao mercado e ao Estado e têm dificuldades em articular uma luta efetiva para a transformação da sociedade, limitando-se muitas vezes a reivindicar aumentos de salário e melhores condições de trabalho. Nesse sentido, é fundamental a transformação das condições precárias de trabalho que os alunos encontram na universidade, procurando superar a precariedade e a pobreza das bibliotecas e laboratórios, a mera transmissão de saberes prontos, acabados e dogmáticos, o excesso de horas-aulas por semana, o pouco tempo para o estudo, os currículos extensos, desarticulados e que não se constituem como projetos de investigação, centrados no projeto de curso e no que é realmente fundamental e estrutural na área e na matéria.

A universidade e os currículos são totalidades vivas, complexas, em construção, perpassadas por conflitos e contradições, definidas pelo sentido que docentes e discentes imprimem a suas atividades de estudo e investigação, pelo que realmente realizam nas aulas, na biblioteca, no

estudo individual, nos seminários, nos laboratórios, nas provas e trabalhos que produzem. O currículo, o projeto de formação, enfim, o ato de educar e de educar-se é sempre uma realidade histórica e envolve sonhos, desejos, inquietação diante do presente e o trabalho de construção do futuro, do que ainda não existe, tendo em vista aquilo que *é*, o que constitui a natureza, o sentido mesmo dessas realidades e se impõe como devendo ser realizado na e pela ação. É uma aposta na inteligência, na lucidez, nas possibilidades e no trabalho de produção do diferente, de auto-superação por parte de professores e de estudantes, bem como em sua *conversão ao pensamento, ao ser, àquilo que é*. Jamais, portanto, será algo acabado, resposta definitiva, mas permanente interrogação, inseparável do prazer e da alegria de superação da realidade existente e da criação do novo, do "in-existente".

Instituição por excelência da razão, do pensamento, a universidade interroga e expressa o mundo físico e a existência humana, pessoal e coletiva, elevando-os à esfera do conceito, da teoria, da vida do espírito, da vida teórica. Preserva e guarda o saber, não como coisa ou propriedade a ser conservada, algo a ser armazenado, mas sob a forma do permanente questionamento, da contestação, da criação de novos conceitos, enfim, submetendo à crítica, ao crivo da razão, o saber instituído, as idéias, os métodos, as teorias, a razão, a prática e a si mesma. O trabalho de pensar e realizar a universidade como obra de cultura exige a construção do *currículo* como "conjunto de atividades estruturais e articuladas (disciplinas, seminários e outros eventos científico-culturais), constituidoras de um projeto rigoroso e coerente de investigação, de busca do sentido e da gênese do mundo físico, da sociedade, do próprio saber, do currículo, do ensinar e do aprender, e que produzem, ao mesmo tempo, a formação dos alunos como homens e mulheres, intelectuais, cidadãos e profissionais."¹⁰

A realização da universidade e do currículo como obras de cultura, totalidades vivas, passa necessariamente pelo rompimento com a ingênua oposição entre tecnicismo e humanismo no ensino de graduação¹¹ e com a idéia e a prática simplistas e cômodas de que reformar o currículo é tirar, acrescentar e deslocar disciplinas, diminuir ou aumentar as horas-aula ou créditos exigidos, rever as ementas das disciplinas, modificar a resolução curricular do curso. Uma reforma

¹⁰COELHO, Ideu Moreira. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. Educação Brasileira. Brasília, v. 16, n.33, p. 43-75, jul./dez. 1994.

¹¹COELHO, Ideu Moreira. Ensino de graduação e currículo, p. 11-12.

curricular supõe mudança de idéias, de concepções e de prática, a realização, a confirmação em cada docente e discente do ser humano, do sujeito da cultura, do estudante e do intelectual que eles são e, ao mesmo tempo, *devem ser*. A participação dos estudantes na discussão das reformas curriculares é, pois, fundamental, embora tenha seus limites, pois não sabem como definir o que deve ser ensinado em cada disciplina, como fazê-lo e como avaliar a aprendizagem dos alunos, dos docentes e da instituição. Espontaneamente não pedirão que os disciplinem, lhes imponham horários, valores e hábitos contrários a seus interesses e vontades, e muitas vezes reclamam da leitura de textos difíceis, do trabalho com os conceitos, as teorias e os métodos, e da exigência de produzirem trabalhos realmente rigorosos e críticos. Essas são algumas das exigências das quais a instituição universitária não pode abrir mão, pois a sociedade tem o direito de contar com sócios formados em cursos superiores que, na realização de qualquer atividade e no exercício de uma profissão, trabalhem efetivamente no sentido de criar direitos, construir o bem comum, a autonomia, a liberdade, a igualdade e a justiça. Em vez de *serviço* oferecido pelo Estado aos indivíduos, ou por grupos privados aos clientes e consumidores, a educação, a escola, a universidade e a formação são *direito* das pessoas e, em especial e antes de tudo, da sociedade. Imaginar o sentido, a razão de ser e a importância da universidade a partir dos serviços que oferece, presta ou pode prestar ao mercado, às empresas e ao governo é submetê-la aos interesses dos que encomendam e financiam a pesquisa e, às vezes, também o ensino e outras atividades.

Mais do que preparar indivíduos para o trabalho, do que ensinar e aprender a fazer e a resolver problemas práticos e imediatos, a formação universitária é o momento da teoria, da interrogação da realidade e das idéias, do pensamento da prática. O ensino e a pesquisa na universidade visam compreender o mundo e a existência humana, pessoal e coletiva, formar homens ao mesmo tempo contestadores e fiéis¹² que buscam a verdade e lutam com lucidez e coragem contra o que destrói a autonomia pessoal e institucional, a liberdade, a existência e a dignidade humanas. Ensino e pesquisa possuem, pois, uma dimensão ao mesmo tempo científica, epistemológica, reflexiva, social, ética e pedagógica. Esse é o seu sentido, imposto a todos como imperativo, necessidade a ser realizada. A formação universitária, então, não é privilégio, mas *direito* da sociedade e das pessoas.

¹²SARTRE, Jean-Paul. O testamento de Sartre, p. 71

Um pragmatismo exacerbado e uma excessiva valorização do econômico, entretanto, tem reduzido a ética, o direito e a justiça a algo secundário, dependente e subordinado ao *sucesso* individual, medido em termos operacionais, de lucro fácil e rápido e de acúmulo de bens materiais. Formando os alunos apenas ou sobretudo do ponto de vista profissional e técnico-científico, a universidade contribui para que, na luta pela sobrevivência e pela conquista de espaço no mundo bruto da concorrência, acabem muitas vezes abrindo mão da ética e dos ideais de autonomia, liberdade e justiça. Reconhecendo que a pesquisa é fundamental para que o ensino não se fossilize, às vezes professores altamente especializados e eminentes pesquisadores confundem a mente dos alunos, trazendo para as aulas, diretamente e sem maiores cuidados, os frutos de sua investigação, as dúvidas e as idéias ainda embrionárias que pululam em sua mente. Do mesmo modo, transportar para a graduação, especialmente para os primeiros anos de faculdade, o que aprendemos nos cursos de pós-graduação, os problemas e os resultados das pesquisas, dissertações e teses nem sempre contribui para a aprendizagem dos estudantes que em geral não têm condições de entender o que pretensiosamente queremos lhes ensinar. Se, por um lado, os conhecimentos científicos hoje podem ser superados num tempo mais curto, por outro, sem dominar determinados conhecimentos estruturais os alunos dificilmente conseguirão desenvolver a reflexão pessoal. Daí a necessidade de centrar sua formação no essencial, ajudando-os a pensarem além das especialidades ou áreas, a distinguirem o essencial do acidental.

Com efeito, o ensino e a pesquisa por si sós não definem a especificidade da universidade, pois, embora com finalidades e sentido diferentes, essas atividades são desenvolvidas também por outras instituições, como as forças armadas e algumas empresas.¹³ Ao fazerem ensino e pesquisa as empresas têm em vista, por exemplo, lançar novos produtos, resolver problemas específicos do setor, aperfeiçoar seu funcionamento e desempenho, aumentar a eficiência, a produtividade e o lucro. Visam, pois, atender aos seus interesses, particulares e específicos e em geral conflitantes com os interesses de outros grupos e em especial com o bem comum. Ao oferecer cursos, seminários, *workshop* e outras formas de ensino a seus trabalhadores, elas buscam atingir os mesmos objetivos, mediante a preparação dos empregados para o bom

¹³Apesar de hoje às vezes se falar em universidade das forças armadas ou de determinada empresa, a expressão no caso é usada em sentido completamente diferente daquilo que historicamente, desde o início dessa instituição na Idade Média, tem recebido esse nome

desempenho das funções, a execução das atividades, o cumprimento das tarefas, numa palavra, para serem fiéis servidores da empresa.

Ao contrário das pesquisas realizadas nas empresas públicas e privadas e em outras instituições do Estado, cuja qualidade e importância são em geral reconhecidas, as pesquisas desenvolvidas na universidade não visam sobretudo a atender aos interesses das empresas, do Estado ou de políticos governos. Devem, entretanto, estar ligadas, mediata ou imediatamente à realização do ensino universitário, da sociedade fundada na autonomia, na liberdade, na igualdade, na justiça, na dignidade dos seres humanos. Diferentemente do que acontece na empresa, a pesquisa e o ensino universitários, sob pena de negação de seu sentido e identidade, não podem reduzir o saber a coisa, a mercadoria a ser distribuída, socializada e apropriada pelos estudantes, nem privilegiar a tecnologia e a ciência ou a elas reduzir o saber. Sem jamais limitar a ciência às ciências da natureza, devem assumir as humanidades, a filosofia, as letras, as artes plásticas, a música, a dança, o teatro, o cinema e o circo como criações humanas e dimensões essenciais da formação dos seres humanos. Os gregos compreenderam muito bem que as humanidades possuem o poder quase ilimitado de elevação espiritual, de humanização do homem, de elevação de todos aos mais altos ideais de liberdade, de criação, de beleza, de perfeição. Sem elas o ensino dificilmente escapa aos caminhos da repetição, da banalização e da simplificação grosseira do saber pronto. Por sua vez, sem ensino de graduação rigoroso, crítico e que busque o sentido e a gênese dos conceitos, das teorias e dos métodos não há como se pensar em formação intelectual, em aprendizado e cultivo do pensamento, em pós-graduação e em pesquisa.

Esta deve alimentar-se sempre do princípio da dúvida e do questionamento que nos leva a tomar qualquer descoberta ou afirmação como provisória, do princípio da busca do saber e da verdade e do compromisso com a verdade. Sem a criação e o cultivo de hábitos relativos ao trabalho intelectual, o desenvolvimento da capacidade de criar, a dedicação apaixonada e a permanente interrogação das certezas, dos conceitos, das teorias e dos métodos de investigação, não há produção intelectual, não há pesquisa, nem mesmo ensino superior. Não sendo uma busca qualquer, no sentido comum da expressão, a pesquisa supõe capacidade de pensar, de criar, de interrogar de forma rigorosa e crítica teorias, métodos, práticas e explicações consagradas. Para pesquisar é preciso, pois, que o indivíduo conheça as questões fundamentais do ponto de vista metodológico e teórico-conceitual do

campo do saber no qual pretende avançar e aprofundar. Conceitos rigorosos e definições claras e precisas são essenciais quando se pretende ir além, superar o que a experiência, a realidade imediata, a aparência e o saber instituído oferecem.

Sem o reconhecimento do não-saber, o desejo e a firme decisão de superá-lo, a pesquisa pouco vale, pois não contribui para o avanço do conhecimento humano. Na melhor das hipóteses descobre o que muitos já sabem, menos o suposto pesquisador. Atividade especializada, ela supõe formação específica, não podendo ser feita por modismo, diletantismo, amadorismo e exigência formal. Transformada às vezes em exigência burocrática para quem tem ou almeja conseguir regimes especiais de trabalho, 40 horas e dedicação exclusiva, ou obter reconhecimento dos pares, a pesquisa perde sua força instituinte, seu sentido e importância na constituição da vida universitária.

Ensino e pesquisa não mantêm relações tranqüilas e harmônicas entre si, e freqüentemente entram em conflito na captação de recursos, na definição e no uso do espaço físico, do sistema de bibliotecas, dos equipamentos, do tempo e da atenção que cada docente dedica a essas atividades. Se por um lado a proclamada indissociabilidade entre eles não advém da lei nem é algo dado, mas precisa ser construída a cada momento, por outro, não divisamos com nitidez os contornos de cada um e como suas articulações estariam ou não se dando. Daí a necessidade de superarmos o discurso fácil da indissociabilidade, aprofundando e assumindo com lucidez e rigor os vínculos intrínsecos entre a universidade, a cultura, o ensino, a pesquisa e a sociedade. Essas não são tarefas fáceis e pressupõem rigor, crítica e reorientação da prática acadêmica e das políticas de educação.

Condição sem a qual não se pode falar em vida acadêmica, em universidade, a pesquisa deve ser incentivada, exigida das áreas, departamentos e docentes e desenvolvida com seriedade e rigor acadêmicos. Mais do que propiciar o aumento da produtividade das empresas e a promoção geral do bem-estar, o ensino e a pesquisa na universidade devem contribuir para a compreensão rigorosa e crítica da natureza, da existência humana, em sua dimensão social e pessoal, dos conceitos, das teorias e dos métodos de investigação, bem como para o ensino rigoroso, crítico, instigante, provocante do pensamento, da imaginação e da sensibilidade de estudantes e docentes, enfim, para a formação de sujeitos da cultura. Sem pesquisa o ensino dificilmente não trilhará os caminhos da repetição, da banalização e da simplificação

grosseira do saber pronto. Por sua vez, sem ensino de graduação rigoroso, crítico e que busque o sentido e a gênese dos conceitos, das teorias e dos métodos não há como se pensar em formação intelectual, em aprendizado e cultivo do pensamento, em pós-graduação e em pesquisa.

À medida que assumimos essas dimensões do trabalho acadêmico, o ensino e a pesquisa deixam de se constituir como formação profissional, mero atendimento do mercado, conhecimentos fragmentados, quantificados, catalogados como se fossem *coisas*, *conteúdos* a serem transmitidos aos alunos, *produtos* para aumentar e inflar os *curricula vitae*, os currículos Lattes de professores, os relatórios de departamentos e programas de pós-graduação, numa *corrida* desenfreada, pouco acadêmica e racional, atrás dos recursos das agências de fomento à pesquisa, dos louros do mercado, dos excedentes que o capital reserva e destina à pesquisa e até a determinadas áreas e aspectos do ensino. E então a universidade se faz instituição por excelência da cultura, da formação humana, da contestação, da crítica da produção social, inclusive de si mesma, da inserção *crítica* de jovens e adultos na esfera da cultura, do pensamento, da imaginação e da sensibilidade. Esse é o sentido da formação de professores e estudantes como seres humanos, intelectuais, trabalhadores que pensam o real e o que fazem e, por isso, não somente o compreendem, mas o recriam como diferentes, outros. Compreendido e realizado como autêntica obra de cultura, esse processo é verdadeiramente transformador, pois questiona, interroga, desestabiliza e transforma a realidade existente, conferindo-lhe novo significado, recriando-a, fazendo-a outra.

Referências Bibliográficas

COELHO, Ildeu. *Ensino de graduação e currículo*. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994. (Graduação em debate, 2).

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001, p. 19-70.

_____. Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo. *Educação Brasileira*. Brasília, n.33, p. 44-45. JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: CIVITA, Victor (Ed.). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v.35, p.329-410.

PLATÃO. *República*. 8.ed. Tradução e notas Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

SANTOS, Milton. O intelectual anônimo. *Correio Brasiliense*, 25.6.2001.

SARTRE, Jean-Paul. *O testamento de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1980.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia III: filosofia e cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966.

INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Introdução

A primeira parte deste volume apresenta os trabalhos desenvolvidos nas Oficinas de Trabalho do Seminário "**Projeto Pedagógico: para quem**", englobando os textos instigadores propostos, a sistematização dos dados e produtos de cada oficina de trabalho do Seminário, socializados pelos respectivos relatores em apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, sob a coordenação do Pró Reitor de Graduação Prof. Jamil Cury Sawaya e da Coordenadora Geral de Graduação, Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi.

A segunda parte é composta pelos textos dos posters relativos aos trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelas unidades da PUC-Campinas, apresentados durante o Seminário e socializados durante apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista de Almeida Jr. Finalizando o trabalho é apresentada a transcrição das apreciações gerais formuladas pelo Prof. Dr. Ildeu Moreira.

Realizado no *Campus I* nos dias 19 e 20 de Maio de 2.003, envolvendo os corpos docente e discente dos cursos de graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, buscou discutir os referenciais para a melhoria das condições de ensino de graduação, numa sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas. Organizado e realizado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e pela Coordenadoria Geral de Graduação (COGRAD), com participação da Comissão de Avaliação Institucional (CAINST), Fórum de Diretores (Comissão Científica), e do curso de Pós Graduação em Educação, o

evento teve ainda a colaboração da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PROPESQ) e a Coordenadoria de Atenção a Comunidade Interna (CACI).

O Seminário foi desenvolvido com reuniões gerais e oficinas de trabalho, e paralelamente, com exposição de poster apresentados pelas diversas unidades que compõe a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. As temáticas foram definidas de acordo por uma comissão científica formada por orientadores pedagógicos da COGRAD e por integrantes do Fórum dos Diretores. Partindo da análise de grandes linhas de discussões que pudessem ser debatidas com a comunidade docente e discente, teve como eixo norteador contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação da instituição.

Levando em conta o referido eixo e a centralidade do termo "qualidade", é oportuno esclarecer o sentido de sua utilização, pois falar em qualidade implica a aceitação da complexidade do termo, evitando as simplificações abusivas e acríticas dessa questão. (FERRER;1999)¹⁴ Falar em qualidade implica levar sempre em consideração as diferentes perspectivas de análise, especialmente sociais e individuais, e o reconhecimento expresso da multidimensionalidade do conceito. Implica, portanto buscar a explicitação e a clareza das diferentes dimensões que estão sendo analisadas acerca do objeto avaliado, identificando aspectos relevantes e graus de valoração a partir do consenso dos avaliadores, bem como elaborar instrumentos adequados de análise.

Ademais, há que se proceder uma reflexão séria acerca do sentido, da relevância e da adequação dos objetivos propostos do ponto de vista de validade dos critérios explicitados *versus* as necessidades educativas de estudantes e instituições, e esse movimento deve atingir todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

"O fundamental é entender que educação é um fenômeno social, e portanto, carregado de valores mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos, culturais, epistemológicos e de comunicação. Qualquer vinculação de qualidade [educativa] a produtos ou serviços isolados e independentes de seus processos de produção, ou ainda a funções restritivas, como a utilitarista, pode ser uma grave deturpação.

¹⁴ Ferrer, A.T.F. "La evaluación y la calidad: dos cuestiones sometidas a discusión" in Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, RJ. vol.7 (jan/mar 1999) n.22; p25-46

A qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema dos grupos humanos. Assim, construir o conceito de qualidade educativa, que inclui de forma combinada critérios de excelência, cientificidade e relevância social, diferente contudo de outros conceitos como de orientação mercadológica ou economicista, é uma tarefa a ser cumprida pela comunidade universitária, embora sempre em consensos coletivos. Esses conceitos e critérios devem ser públicos e claros, de forma que a avaliação não se perca de seus objetivos, nem conceba interpretações reducionistas e enviesadas." (Dias Sobrinho; 1.996:22)¹⁵.

PARTE I OFICINAS DE TRABALHO

I. INTRODUÇÃO

As Oficinas de Trabalho inseridas no rol que compôs a programação do evento "*Projeto Pedagógico: para quem?*" tiveram como objetivo fundamental, refletir sobre temas considerados importantes e que gravitaram em torno do eixo "indicadores de qualidade do ensino de graduação", das quais participaram professores, alunos e ex-alunos, bem como funcionários da PUC-Campinas.

As temáticas das Oficinas de Trabalho foram abordadas tendo como fio condutor a reflexão sobre as atividades docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, partindo do pressuposto que

"O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um seguidor fiel de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis conseqüências de suas práticas." (Sacristán, Pérez Gómez; 1998:10)¹⁶

¹⁵ Dias Sobrinho, José "Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos" in Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior RAIES; Campinas; SP. n.º 1; ano I; (jul/96) p15-24.

¹⁶ Sacristán, J. Gimeno e Pérez Gómez, A.I. "Comprender e transformar o ensino" [do original *Comprender y transformar la enseñanza*; Espanha; Ediciones Morata; 1996] (trad. Emani F. da Fonseca Rosa); Porto Alegre, RS. Editora Artes Médicas Sul Ltda. 4ª Ed. 2000 (396p)

Desta forma, com o propósito de deflagrar este processo de discussão coletiva em cada uma das oficinas de trabalho, foram elaborados pela equipe da COGRAD textos instigadores relativos às temáticas propostas, entregues àqueles que delas participaram.

Tendo como mediadores orientadores pedagógicos da COGRAD e das demais coordenadorias envolvidas, os docentes e discentes realizaram debates abertos nas oficinas, possibilitando ampla discussão dos temas principais estabelecidos. Destas discussões resultaram os trabalhos coletivos, contendo formulação de propostas, apresentação de comentários e sugestões com variada gama pedagógica.

II. OFICINA 1

“ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM”

2.1 – Ementa e mediação

Com o tema *Articulação Teoria/Prática no processo de Ensino/Aprendizagem*, a Oficina 1 foi planejada tendo como ementa “refletir para além da postura tradicional de separação rígida dos aspectos teóricos e práticos do conhecimento, tentando alcançar a compreensão da sua indissociabilidade na práxis.” A mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento (COGRAD) e Prof^{as}. Dr^{as}. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (COGRAD)

2.2 - Introdução¹⁷

Num determinado momento da história da humanidade surgem, com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios, os embriões do conhecimento teórico e formam-se as categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. A necessidade do homem transformar a natureza e não

¹⁷ Texto elaborado pela Prof^a Dr^a Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas, a partir do conteúdo da obra *Filosofia da Praxis*, de Adolfo S. Vazquez, especialmente do capítulo II da segunda parte: *Unidade entre teoria e prática*

apenas observá-la foi a causa do surgimento da atividade teórica. A teoria, porém, não corresponde apenas às exigências e necessidades de práticas já existentes. Se assim fosse, não poderia adiantar-se a elas e, portanto, influir em seu desenvolvimento. Observa-se então mais um tipo de relação entre teoria e prática, qual seja: relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe ou existe em formato embrionário.

Constata-se que as relações entre prática e teoria são de unidade e não de identificação, isto é: são duas formas de comportamento do homem em face da realidade, as quais se desenvolvem em estreita unidade. A atividade teórica totalmente desvinculada da prática é discurso vazio e a prática completamente desprovida de teoria é ativismo irrefletido. A questão da unidade entre elas só pode ser formulada com justeza quando se tem presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, orientada por determinada finalidade. Esta unidade se revela na práxis.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática: tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode-se separar um do outro. Da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só não é *práxis*, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto (como é o caso do ninho feito pelo pássaro) quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente desta atividade. A práxis apresenta, necessariamente, dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade da consciência do sujeito e, por outro lado, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que ele executa sobre uma determinada matéria existem independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podendo ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos.

O resultado ideal (finalidade) projetado não pode deixar de dominar no processo prático. Por isso a consciência tem que estar constantemente alerta às exigências imprevistas do processo objetivo de realização. Isto significa que a consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo ou modelo ideal imutável. O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência. Este vai-e-vem entre os planos teórico e prático se mantém se a consciência se mantiver ativa ao longo de todo o processo prático. Deste modo, ajustando-se mutuamente uma a outra, e avançando por caminhos diferentes em

direção ao final do processo, de hipótese em hipótese (atividade teórica) e de experiência em experiência (atividade prática), ambas convergem no produto objetivo ou resultado real. É, portanto, na *práxis* que fica demonstrada a unidade entre o teórico e o prático.

2.3 – Síntese das discussões

Pressupostos:

- A Universidade propicia a *práxis* por meio da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- No processo de ensino/aprendizagem, a teoria e a prática não podem se apresentar de maneira fragmentada;
- diálogo entre os docentes procurando articulação entre as disciplinas teóricas e práticas
- Há a necessidade de problematizar a questão da nomenclatura de disciplinas teóricas e práticas e as implicações administrativas, principalmente com relação à modulação de estudantes por classe;
- Necessidade de compromisso dos docentes com o projeto pedagógico, mas sem responsabilizá-lo por todo o processo de articulação teoria e prática
- Discutir a estrutura organizacional para problematizar e pensar como esta influencia, contribui ou impede a articulação entre teoria e prática.

2.4 - Indicadores de qualidade para ensino de graduação:

Considerando que cada área de atuação na PUC Campinas apresenta peculiaridades na forma de implementar a relação teoria-prática na composição e operacionalização de seus currículos, destacamos como indicadores de qualidade para o ensino de graduação na questão da articulação teoria-prática no processo de ensino/aprendizagem:

- **currículo** é que vai garantir a articulação, quer em termos de concepção como de operacionalização.
- As **disciplinas práticas devem se constituir eixos nos currículos** que querem garantir a relação com as disciplinas teóricas que por sua vez garantiriam o enriquecimento e permitiriam novas articulações.
- A **formação do professor**, que hoje é o ponto de entrave nesta articulação, exige do docente a identificação da teoria que está mediando sua prática.

- A distinção dos valores atribuídos às disciplinas práticas e teóricas favorece o distanciamento entre elas: a **integração entre professores e conteúdo** pode ser considerada uma forma de superação desta separação.
- **Teoria e Prática devem aproximar-se**, relacionar-se, mas não podemos esquecer que têm identidades diferentes.
- A **avaliação**, da forma que tem-se realizado, tem contribuído para a valorização dada pelo aluno para as disciplinas teóricas, pois contempla um produto objetivo (prova) e as práticas permitem manipulação subjetiva.
- Dificuldade que o professor apresenta no acompanhamento da prática que é condição necessária para a realização deste tipo de atividade (**modulação 1/20**).
- O papel do **professor como mediador** na relação teoria-prática é determinante para que ela se efetive.
- Diferentes formações dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento que são confrontados com as diferentes condições dos alunos que chegam à Universidade;
- O material didático (multimídia, etc..) pode influir na facilitação (ou não) da relação teoria-prática;
- A metodologia do professor é determinante para se atingir uma relação mais próxima entre a teoria e a prática;
- A extensão e a pesquisa são condições importantes para o aluno do noturno na relação teoria-prática.

III - OFICINA 2

“AVALIAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM INOVADORAS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO”

3.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*AVALIAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM INOVADORAS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO*”, a Oficina 2 teve como ementa a “reflexão sobre experiências inovadoras

em avaliação do ensino/aprendizagem e construção de princípios que espelhem esses tipos de experiências, considerando o Projeto Pedagógico do curso.” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento (COGRAD) e Prof^{as}. Dr^{as}. Sueli de Fátima Sampaio (ENFERMAGEM)

3.2 - Introdução¹⁸

A avaliação é parte integrante do processo de formação uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise de aprendizagem dos futuros profissionais, de modo a fortalecer seu percurso e regular as ações de formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do profissional em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível promover o exercício da metacognição, que implica em conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. O domínio sobre os processos de apropriação de conhecimentos de cada um permite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo o grupo de alunos possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.

Tendo a atuação de qualquer profissional natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho

¹⁸ Elaborado pela Prof^a Dr^a Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento, Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas, este texto foi adaptado do item 5.2.4, Concepção de avaliação, constante da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, elaborada pelo MEC

coletivo têm importância igual a das competências mais propriamente individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados em um contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações de trabalho consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acionar estes conhecimentos e de identificar e buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

3.3 – Síntese das questões debatidas:

- **Diferentes posturas hoje existentes diante da avaliação:**
 - avaliação não é punição;
 - avaliação deve visar primordialmente: atribuir notas, classificar, aprovar/reprovar.
- **Finalidades da avaliação:**
 - possibilitar ao aluno tomar conhecimento de lacunas na sua aprendizagem, e, junto com o professor desenvolver estratégias de retomada dos pontos e aspectos nos quais tem dificuldades;
 - permitir ao professor o exame de sua atuação didática, levando-o a refletir e tomar decisões sobre aspectos do processo ensino/aprendizagem que não se apresentaram satisfatórios.

- **A avaliação deve:**
 - ser contínua;
 - estar em sintonia com os objetivos a serem alcançados, com os conteúdos trabalhados e com a metodologia adotada;
 - ser de conhecimento dos alunos, quanto aos critérios, métodos e momentos, desde o início do curso;
- **A avaliação pode ser realizada:**
 - individualmente;
 - coletivamente;
 - por disciplina;
 - por conjunto de disciplinas, isto é, integrada;
- **Dificuldades que se apresentam:**
 - classes numerosas;
 - regime semestral que não possibilita muitos momentos para avaliação;
 - falta de preparo de alguns professores para operacionalizar a avaliação e para interpretá-la quanto a sua utilização.
- **Outras questões:**
 - o importante não é a quantidade de conteúdos memorizados pelo aluno, mas sim o como ele utiliza o que aprendeu;
 - como avaliar as competências e como identificá-las;
 - importância da existência de diferentes instrumentos de avaliação para diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem;
 - é preciso ter coragem para ousar e voltar atrás e reconhecer os erros, e saná-los.
 - atualmente o foco da reflexão sobre a avaliação está centrado apenas na atuação de cada professor.
- **A avaliação deve estar apoiada em três pilares:**
 - Projeto Institucional, que deve oferecer diretrizes e apoio para o processo de avaliação do ensino/aprendizagem;

- Projeto Pedagógico do curso, que define as diretrizes específicas com base nos objetivos do curso, perfil do aluno a ser formado e articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares;
- Corpo Docente, que elabora o projeto de ensino, traçando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

IV - OFICINA 3 “EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS NA DINÂMICA CURRICULAR”

4.1 – Ementa e mediação

Com o tema “EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS NA DINÂMICA CURRICULAR”, a Oficina 3 teve como ementa a “reflexão e análise do ponto de vista da horizontalidade, portanto, dos relacionamentos entre os conteúdos dos componentes curriculares do mesmo semestre e no sentido da verticalidade, ou seja, da seqüência e coerência dos mesmos entre os semestres, levando em conta os objetivos do curso e tendo o trabalho coletivo como pressuposto indispensável” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Márcia Sigrist Malavazi (COGRAD) e pela Prof^a. MSc. Margarida Montejano da Silva (PEDAGOGIA)

4.2 - Introdução¹⁹

Muitas vezes a organização curricular é vista como sinônimo da relação restritiva do conteúdo com as disciplinas e essas, por sua vez, são organizadas de forma a não permitirem uma análise crítica mais aprofundada, por parte dos alunos e professores. Algumas das conseqüências dessa equivocada visão de currículo podem ser: a desarticulação das disciplinas, através da fragmentação dos conteúdos, a inadequação das mesmas às necessidades dos alunos e o “isolacionismo” entre o corpo docente. Para contrapor-se a este caminho, a efetivação de um trabalho coletivo, princípio e categoria fundamental do Projeto Político

¹⁹ Texto elaborado pela Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigrist Malavazi Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas

Pedagógico, pode ser viabilizado e anunciado através de experiências integradoras nas instituições de ensino superior, refletindo a forma de trabalho adotada pelos elementos que integram o Projeto Pedagógico da Universidade.

Para refletirmos sobre as possibilidades de experiências integradoras na dinâmica curricular, apresentamos algumas questões iniciais que não exigem respostas, apenas objetivam auxiliar o início do aprofundamento dessa temática, como requisito de indicador de qualidade no ensino de graduação.

- 1) Quando se evidencia que as experiências são integradoras da dinâmica curricular?
- 2) Quando, pretensamente, as pessoas chamam as experiências de integradoras?
- 3) Quais os princípios que caracterizam uma experiência integradora?
- 4) Quando acontecem as experiências integradoras?

4.3 - Aspectos gerais da discussão

- a viabilidade de experiências integradoras;
- as características/evidências de uma experiência integradora;
- levantamento de algumas propostas de viabilização para uma experiência integradora

4.4 - Principais propostas discutidas

- criação de espaço e tempo definidos para reuniões institucionais integrando docente e discente;
- política de avaliação do fazer docente;
- política da Direção da Faculdade para propiciar e agilizar a prática de experiências integradoras;
- espaço na biblioteca para discussão e trabalhos de alunos em grupo
- elaboração de temas para atividades integradoras no nível de integração das disciplinas horizontal, vertical e extra-muros;
- articulação das disciplinas para a construção do conhecimento;
- criar mecanismos para estimular/sensibilizar mais docentes e alunos que não são receptivos à propostas pedagógicas inovadoras.

4.5 - Conclusões

As experiências integradoras acontecem quando as ações coletivas do docente e discente estão articuladas à construção do conhecimento mediante a participação de ambos em espaços coletivos.

Os indicadores de evidência de experiências integradoras devem extrapolar os limites do conteúdo estabelecido e envolver o aluno na comunidade, aproveitando a sua vivência, com apoio de um tema gerador, planejado e executado em uma comunidade.

V - OFICINA 4

“SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM CURRÍCULOS SEMESTRALIZADOS”

5.1 – Ementa e mediação

Com o tema “SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM CURRÍCULOS SEMESTRALIZADOS”, a Oficina 4 teve como ementa a “identificação e seleção dos itens essenciais ligados a cada componente curricular, tendo como parâmetros norteadores os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do curso. O trabalho coletivo e a interdisciplinaridade como constituintes indispensáveis para possibilitar a integralização do conjunto de conhecimentos necessários à formação do aluno.” e a mediação dos trabalhos foi realizada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Márcia Sigrist Malavazi (COGRAD) e do Prof. MSc. Durval Muniz de Castro (CEA).

5.2 - Introdução²⁰

Como sabemos, a organização do ensino superior vem sofrendo importantes modificações nos últimos anos, decorrentes da necessidade de adaptação e atendimento à novas exigências externas. Uma delas é a mudança do currículo anual para o currículo semestralizado que vem exigindo dos profissionais da educação um grande esforço no sentido de repensarem, no nível do planejamento, sua prática docente e as decorrências dela para o aluno e a instituição.

²⁰ Texto elaborado pela Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigrist Malavazi Orientadora Pedagógica COGRAD PUC-Campinas

Assim, algumas questões estão postas com a intenção de auxiliarem a reflexão do grupo, exercício tão necessário ao ambiente acadêmico.

Desta forma, não há necessidade de se obter respostas acabadas para as mesmas, mas da reflexão poderão surgir subsídios que explicitarão até onde ou em que condições a seleção e a organização de conteúdos em currículos semestralizados contribuirão para a melhoria da qualidade de ensino de graduação.

- 1) Quais as dificuldades que se apresentam ao professor que precisa reorganizar seus conteúdos para atender um currículo semestralizado?
- 2) Que concepção de educação deve perpassar a seleção de conteúdos para um currículo semestralizado?
- 3) Como os conteúdos devem ser selecionados e reorganizados visando compor um currículo semestralizado?
- 4) O que deve ser levado em conta, pelo professor na reorganização de conteúdos para currículos semestralizados?
- 5) Quem define a seleção e a organização de conteúdos para a composição dos currículos no ensino de graduação?
- 6) Qual o papel do Projeto Político Pedagógico na seleção e organização de conteúdos em currículos semestralizados?
- 7) Como os objetivos do Projeto Pedagógico podem se constituir em parâmetros norteadores para a seleção e organização de conteúdos com vistas a atenderem a currículos semestralizados?
- 8) Como a qualidade de ensino de graduação pode estar comprometida com um currículo semestralizados?
- 9) Como a qualidade de ensino de graduação pode estar garantida na seleção e organização de conteúdos para currículos semestralizados?

5.3 - Contextualização

A semestralidade é uma realidade inexorável à Universidade. O objetivo da oficina foi debater os impactos causados desta nova estrutura e quais as perspectivas futuras para os cursos semestrais. É necessário ressaltar que a oficina, aberta à comunidade universitária,

contou com a participação de professores de vários centros e faculdades, com tempo de serviços prestados a esta Universidade, além de novos professores. A presença de alunos na oficina, também foi significativa. O conjunto dessas diferentes visões dos participantes envolvidos na oficina trouxe um ganho substancial ao debate.

5.4 - Eixos norteadores da oficina:

Os problemas da semestralidade:

a. quanto à universidade:

- apesar da semestralidade ser um fato concreto, a universidade ainda vive sob uma filosofia anual;
- o fato de não haver ingresso de alunos nem o oferecimento de disciplinas a todo o semestre corroboram esta afirmação;
- no que concerne ao oferecimento das disciplinas, muitos alunos sentem-se prejudicados, pois uma eventual dependência num período acarretará a integralização do crédito somente no ano seguinte.

b. quanto ao professor:

- a semestralidade impõe uma carga maior de trabalhos, provas e exercícios como sendo uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso;
- há uma seleção maior do conteúdo, que resulta muito sintético;
- não há possibilidades de revisão dos conteúdos anteriores de matéria em que existam pré-requisitos sob pena de comprometer os conteúdos obrigatórios à disciplina.

c. quanto ao aluno:

- existe um pequeno espaço entre as avaliações o que dificulta a recuperação caso haja insucesso em uma delas;
- criam-se rotinas cada vez mais intensas de provas o que faz com que o aluno entre o período de uma prova e outra, deixe de se empenhar aos estudos, buscando estudar apenas na véspera das provas, trazendo perdas de conteúdo para o mesmo.

5.5 - O currículo semestral: quem planeja, quem implementa, quem cumpre e para quem serve:

A elaboração e implementação de currículo semestral devem seguir algumas diretrizes:

- o projeto político pedagógico da Universidade na qual está amparada por valores humanistas;
- deve, na medida do possível, estar voltada também para as demandas de mercado, visando uma absorção destes profissionais na sociedade;
- o currículo deve cumprir as exigências do MEC e estar em consonância aos temas abordados no Exame Nacional de Cursos.

Para que sejam alcançados melhores resultados, o planejamento do currículo semestral, portanto, deve agregar as três diretrizes citadas, e ser elaborada por um conselho dentro das faculdades e dos centros. Cabe ao professor sugerir métodos de trabalho que melhor se adequem ao conteúdo programático. Não foi detectada forma de trabalho dos alunos para contribuir ao processo, pois foi identificada uma falta de maturidade para tal decisão.

5.5 – Conclusões

Como criar alternativas a este novo cenário que busque a melhoria dos cursos semestrais? A solução é a criação de atividades extraclasse, desenvolvendo as potencialidades dos alunos para a pesquisa, organização de seminários, colóquios e *workshops*.

VI - OFICINA 5

“ESPAÇOS FÍSICOS COMO ELEMENTOS INTEGRADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO”

6.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*ESPAÇOS FÍSICOS COMO ELEMENTOS INTEGRADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO*”, a Oficina 5 foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Wilson Ribeiro Santos Jr. (FAU) tendo como ementa analisar “a concepção, a materialização e o uso do espaço físico como elemento de dinamização e viabilização do Projeto Pedagógico do curso.”

6.2 – Resumo da discussão

A oficina discutiu a importância do ambiente no processo de formação acadêmica, visando explorar as potencialidades dos espaços físicos como elementos dinâmicos e integradores do Projeto Pedagógico do curso. As abordagens partiram de uma visão consensual de que a existência de espaços físicos novos ou recuperados não se constituem, por si, em parâmetros ou indicadores de qualidade do curso.

Os espaços físicos ganham significação e contribuem como ambiente formativo para a integração e identidade dos cursos, centros e da própria Universidade se o projeto pedagógico estimular e promover uma vivência plena nos processos de ensino, pesquisa e extensão.

6.3 - Conclusões

- o foco central da oficina apontou a necessidade urgente de resgatar, na estruturação atual da Universidade, o convívio e a participação em suas várias dimensões;
- os espaços físicos devem ter como prioridade, além de responder às demandas específicas ou singulares de cada curso, oferecer ambientes de convívio, de trocas de experiência e de pluralidade e convivência com a diversidade;
- desta forma, será possível, ao mesmo tempo resgatar a identidade necessária para a coesão interna de cada curso e propiciar ambientes adequados de integração na escala dos novos centros, condição necessária para uma vivência universitária estimulante, voltada para o aprendizado da diversidade e para o exercício da ética e da cidadania.

VII - OFICINA 6

“A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ALUNO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO”

7.1 – Ementa e mediação

Com o tema “A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ALUNO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO”, a Oficina 6 teve como ementa a “reflexão sobre a incompatibilidade entre

as práticas pedagógicas cerceadoras de iniciativas e de atitudes de descobertas próprias do ser humano e o desenvolvimento do processo de construção da autonomia intelectual do aluno.”, e foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei (COGRAD) em conjunto com a Prof^a. Dr^a. Rosa Lydia Teixeira Corrêa (COGRAD), tendo como relatora a Prof^a. Dulce Adélia Adorno-Silva (CLC)

7.2 – Introdução ²¹

A organização do trabalho pedagógico nas escolas de nível superior, a despeito de todas as contínuas modificações sociais, econômicas, culturais e ambientais ocorridas e em ebulição, persiste em valorizar a transmissão de um conjunto de informações previamente estruturadas sob a forma de um currículo, como sendo condição necessária e suficiente para o atendimento das demandas do ensino e, em decorrência, da sociedade. Esta organização rígida e estratificada faz com que o ensino se volte apenas para a parte do fenômeno educacional referente à informação, em detrimento dos demais aspectos pedagógicos do processo e relativos à formação propriamente dita, formação esta vista como fruto de uma contínua aprendizagem de construção histórica e, portanto, voltada para a construção da autonomia intelectual do aluno.

Se o que se busca é a formação humanística dos alunos, os conhecimentos técnicos a serem trabalhados, independentemente da área das ciências que esteja sendo abrangida ou estudada, devem estar imersos nos valores sociais e princípios éticos que norteiam o projeto pedagógico da instituição. É importante salientar que o que se pretende é formar um profissional com qualidade, a qual será avaliada não mais em termos da quantidade de informações ou conteúdos armazenados/memorizados, mas acima de tudo em termos da construção da autonomia intelectual do aluno e de sua capacidade de articulação e de interconexão com os fatos sociais.

A capacidade de articulação entre os diversos saberes pode auxiliar a formação da autonomia intelectual do aluno, e é construída a partir de uma organização do trabalho pedagógico que privilegie sua inserção nas dimensões humana, social e relacional em conjunto com as de natureza técnica específica de sua área. Desta forma, estará sendo

²¹ Texto elaborado pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei, Orientador Pedagógico COGRAD PUC-Campinas

possibilitado que o egresso construa suas competências ao longo de seu período escolar para o atendimento não só das exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e volátil, mas também às necessidades da sociedade em que se acha inserido.

E, como organizar o processo ensino/aprendizagem e que estratégias poderão ser utilizadas para que a aula possibilite ao aluno aprender de maneira mais autônoma e menos colada no professor? Esta e outras questões poderiam ser postas:

1. O professor tem concepção clara sobre como a aprendizagem ocorre, ou seja, quais são as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou, em outras palavras, como o conhecimento é construído?
2. Em que consiste a autonomia intelectual?
3. Quais as estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitam esta construção?

7.3 - Temas discutidos

O início do debate foi dimensionado pelo ponto de vista de que a formação do estudante dever levar em conta a formação humanística que é apresentada como pano de fundo, ou seja, o fundamento da educação na Universidade. Por isso, o professor que elabora seu planejamento, precisa assumir essa dimensão, a fim de que tenha clareza na orientação que irá proporcionar aos alunos, pois, assim terá condição de ter clareza em relação aos objetivos traçados. Essa atitude demonstra a intencionalidade da prática pedagógica.

Quando chegam à Universidade, os estudantes egressos do Ensino Médio, rompem com os limites da estrutura escolar vivenciados e acabam por cair em outro extremo, pensando que na Universidade, tudo é permitido. Portanto, faltam já no início do curso orientações sobre as propostas da Universidade e sobre que caminhos poderão percorrer na instituição.

Diante disso, o que significa autonomia intelectual?

Sabe-se que o contexto com que os estudantes se deparam, representa a heteronomia intelectual, apresentando grande distância entre o discurso e a prática. A maneira de se proceder à integração entre ambos, é a construção coletiva do conhecimento.

Constata-se também que o estudante vem para a Universidade com pequeno contingente de conhecimento adquirido por meio de livros. Sua memória é curta, pois refere-se apenas às informações veiculadas pela tele-

visão. a memória, suporte do conhecimento, fica relegada a um segundo plano, o que dificulta a reflexão. Há pois necessidade de incentivar a leitura, por meio de vivência universitária que privilegie o espaço da Biblioteca.

Importa também, para a autonomia, considerar as condições ambientais, criando espaços onde estudantes e professores possam se encontrar, discutir, fora da sala de aula, isto é, o professor precisa ter disponibilidade para orientar os alunos.

7.4 - Conclusões

Diante disso, faz-se necessário:

- repensar a concepção da Universidade, de professor e de ensino superior e a identidade político-profissional dos universitários (garantia de espaço para as organizações estudantis);
- nesse contexto, situa-se a discussão coletiva da carreira docente, o envolvimento de todos os participantes da comunidade universitária em todas as reflexões;
- outros aspectos importantes caracterizam-se pela necessidade de aproximar ensino e pesquisa (que atende a um número bastante reduzido de estudantes) e ampliar a participação dos alunos por meio da melhoria dos esquemas de comunicação e divulgação dos eventos;
- outro ponto fundamental consiste em debater o limite da Universidade enquanto instituição de educação e formação, e a sua atuação no mercado, visto que estão presentes atualmente dois discursos diferentes: o da educação e o do mercado, gerando uma relação de utilitarismo entre professor e aluno, negando o princípio da missão da Universidade que reúne a investigação, o ensino e a extensão, baseados nos princípios do Cristianismo.
- todas as relações, reflexões e ações devem ser perpassadas pela ética.

VIII - OFICINA 7 “FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA”

8.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA*”, a Oficina 7 teve como ementa “*refletir e sistematizar sobre a*

importância do trabalho pedagógico que leve em conta diferentes espaços e oportunidades possibilitadores de construção do conhecimento, autonomia intelectual e formação acadêmica que não se restrinjam à sala de aula, tais como: biblioteca, laboratórios, Seminários, Congressos, Conferências, Simpósios, entre outros" e foi organizada e mediada pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei (COGRAD) em conjunto com a Prof^a. Dr^a. Elizabete Adorno de Araújo (MATEMÁTICA)

8.2 - Introdução²²

Educar implica reflexão, cognição, complexidade, transdisciplinaridade e o compartilhar de momentos e ações pedagógicas, e a participação de educadores e educandos em eventos de natureza didático-pedagógica possibilita que suas compreensões sobre as atividades de ensino/aprendizagem sejam aliviadas das angústias naturais relativas às pressões advindas da formação técnica na graduação. Para o educador, possibilita ainda posicioná-lo face às práticas pedagógicas correntes e inovadoras, além de suas fundamentações metodológicas, e aos problemas decorrentes das experiências vivenciadas em outros centros de conhecimentos. A reflexão sobre informações, posturas, conhecimentos, tecnologias, sobre visões de mundo, será em grande parte realizada a partir da apreensão de novos conhecimentos ou da reavaliação dos anteriormente construídos, e para tanto, se faz necessária a interação profissional - interna ou externa à sua especialidade.

A troca de experiências realizadas em eventos fora da sala de aula, permite aos sujeitos olhar diferentes fatos com os olhos dos outros, e assim, a participação dos educadores e educandos em ambientes externos à universidade, especialmente em seminários, fóruns, congressos, simpósios e conferências, propicia a criação de espaço intercessor das inúmeras vivências pessoais, profissionais e o inter-relacionamento dos valores culturais, éticos e sociais, constituindo-se em espaços-tempo altamente agregadores para todos, desvelando novas fronteiras de conhecimentos a serem alcançadas e transpostas. Permitir a criação de espaços coletivos nos quais possa discutir, refletir, produzir seus saberes e os seus valores, e a proposta de capacitação e de formação continuada através de processo participativo propicia momentos

²² Texto elaborado pelo Prof. Dr. Rogério Bartolomei Orientador Pedagógico COGRAD PUC-Campinas

privilegiados para que o professor e seus alunos saiam do isolamento da sala de aula, permitindo ao primeiro desvestir-se do manto do saber e de suas relações de poder que subjazem naquela instância, impulsionando-o a discutir com seus pares, suas atuações docentes, e indicando aos alunos que a escola não é a única instância onde a aprendizagem ocorre.

A aula universitária realizada em ambientes ditos “não convencionais” (ou, aquelas não restritas apenas aos espaços físicos tradicionalmente destinados às aulas), transforma-se em ponto de construção e de encontro de saberes diferentes, potencializando as oportunidades de ensino e pesquisa, congregando os sujeitos da ação em comunidades retroatuantes e interativas. Os espaços destinados aos laboratórios, bibliotecas (reais e/ou virtuais), seminários, simpósios, congressos e ainda o relacionado à Internet, assumem novas dimensões que favorecem novas oportunidades enquanto possibilitadores de construção de conhecimentos, e especialmente, de emancipação e autonomia intelectual, não só para os alunos como também para os educadores.

Neste sentido, podem ser postas várias questões:

1. Como entendemos a formação acadêmica para além da sala de aula?
2. Esta questão atravessa o Projeto Pedagógico do curso?
3. Que condições os cursos podem propiciar para essa formação acadêmica, visando incentivar os alunos a participar de eventos tais como:
 - Semanas de estudos;
 - Simpósios, Palestras, Mesas-redondas;
 - Atividades culturais, Congressos.
4. Em que medida tais participações podem ou não vincular-se às práticas curriculares do curso?

8.3 - Discussão

A formação para além da sala de aula passa, obrigatoriamente, por uma postura política institucional, estabelecendo e definindo as instâncias internas para que tal postura seja, de fato, favorecida, cujos processos decisórios sejam menos burocratizados e mais ágeis. Há necessidade de mudança de paradigmas, criando ou estabelecendo, das atuais estruturas existentes, aqueles canais efetivos de integração.

Nesse sentido entendemos que devem ser oportunizadas atividades que propiciem novas formas de participação, entre as quais:

1. no âmbito dos Centros Universitários: é necessária a articulação dentro de cada um dos Centros para que essas atividades realmente sejam dinamizadas;
2. os inúmeros eventos internos devem estar presentes no Calendário Acadêmico da Universidade, visando a participação da comunidade, especialmente com relação à:
 - 2.1. Semana de Estudos com a participação, na "comissão organizadora" de alunos e professores;
 - 2.2. Encontro de Iniciação Científica deve ser ampliado, reunindo a produção interna e externa (de outras Instituições), dando visibilidade à pesquisa interna e possibilitando a troca de conhecimento com outras realidades. Produção de um Caderno de Resumos oficial da Universidade;
 - 2.3. Semana dos Calouros como um espaço de significação do projeto pedagógico de cada Faculdade, enfocando, entre outros aspectos, a formação para além da sala de aula;
 - 2.4. Eventos para integração social de professores, funcionários e alunos.
3. Eventos Externos com a participação de professores e alunos programados com antecedência, dando condições para a efetiva participação em dois eventos anuais.

8.4 - Conclusões

É importante implementar e motivar docentes e discentes para participação em variadas atividades pedagógicas, por intermédio de medidas administrativas, entre as quais:

- **incentivo aos eventos internos e externos**, definindo formas de pagamento de atividades extras e/ou externas, bem como incorporar estas participações nos tempos curriculares dos discentes;
- **propiciar espaços físicos e organizacionais adequados para eventos**;
- **valoração dos profissionais da Instituição**: sempre, quando possível, ater-se aos valores e competências dos profissionais da própria Instituição

Ressaltamos que dentro dessa política de formação acadêmica para além da sala de aula, devem perpassar o uso da Biblioteca, o incentivo à criação e ao fortalecimento de "Empresas Júnior", programas

de extensão, educação continuada e educação à distância, como parte integrante do Projeto Pedagógico da Universidade.

IX - OFICINA 8
“MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TCC, COMO
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
NA GRADUAÇÃO”

9.1 – Ementa e mediação

Com o tema *“MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TCC, COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA GRADUAÇÃO”*, a Oficina 8 teve como ementa a “reflexão sobre a contribuição destas experiências com vistas a melhoria da formação profissional”, e foi organizada e mediada pela Prof^a. Dr^a. Dulce Maria Pompeo de Camargo (CGP-PUCC) com a colaboração da Prof^a. Dr^a. Raquel Guzzo (PSICOLOGIA), tendo sido relatoras das discussões a Prof^a. Dr^a. Maria Alice A. Garcia (MEDICINA) e a Prof^a. Dr^a. Maria Luíza Cruz (FARMÁCIA)

9.2 - Introdução²³

MONITORIA

A monitoria, por envolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas - de ensino, pesquisa e/ou extensão - possibilita ampliar a participação e responsabilidades de alunos e professores, quanto ao desenvolvimento do currículo e a produção do conhecimento em cada curso. Contribui, ainda, para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, favorecendo a integração dos conteúdos de um mesmo curso, ou entre diferentes cursos, valorizando o papel dos professores e dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. (Série Acadêmica, 9: 1998) Pensar a formação do monitor, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

²³ Texto elaborado pela Prof^a. Dr^a. Dulce Maria Pompeo de Camargo, Coordenadora da Coordenadoria Geral de Pesquisa - PUC-Campinas.

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com atividades de monitoria na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

ESTÁGIO

"Às vezes, nós tínhamos medo de olhar para fora e pensar de fora para dentro, com aquele receio de nos amarrarmos a um mercado de trabalho e voltarmos àquela idéia de que a Universidade estaria se submetendo ao mercado. Parece que hoje estamos mais tranquilos com relação a este ponto e sabemos que nossa autonomia universitária não se perde pelo fato de nós considerarmos a realidade do lugar onde o nosso aluno vai exercer sua profissão e quais são atualmente as exigências que este perfil profissional apresenta numa sociedade de aprendizagem." (Masetto, in Série Acadêmica, 11: 1998) Para que o estágio seja incorporado ao currículo e seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, como um canal de troca entre o saber acadêmico e o saber da experiência, é fundamental um repensar permanente sobre o lugar a ele destinado no ensino de graduação. Pensar a formação do estagiário, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com atividades de estágio na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tomar-se cientista não é uma questão de vocação natural, mas um fato cultural supondo, necessariamente, todo um processo de aprendizagem, de formação de hábitos e de mentalidade sobre o ser cientista e o fazer ciência. "Prática de pensar a prática" (P. Freire, 1978) O desenvolvimento da atividade de pesquisa por universitários pode ser realizada através de programas oficiais de IC, como também enquanto atividade curricular (Bariani, in Série Acadêmica, 8: 1998) A formação científica do futuro profissional tem por finalidade focalizar as contribuições, limites e perspectivas da IC, como projeto de estímulo à produção de um conhecimento próprio, a fim de alcançar uma prática profissional com maior competência científica e legitimidade social. Pensar a formação do cientista, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com a IC na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

A monografia designa um tipo especial de trabalho científico. Considera-se monografia aquele trabalho que reduz sua abordagem a um único assunto, a um único problema, com um tratamento especificado. O trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático. (Severino, 1996). Dependendo do nível em que se encontra o estudante, dos objetivos do curso e do próprio trabalho, ele poderá não atender a todos os quesitos do trabalho monográfico. Não se exige originalidade nestes trabalhos: são geralmente recapitulativos, com sínteses de posições encontradas em outros textos ou outras pesquisas. O que qualifica este tipo de trabalho é o uso correto do material preexistente, a maneira adequada de tratá-lo para que traga alguma contribuição à aprendizagem. (idem) Pensar a formação do graduando, portanto, traz alguns elementos que ajudam a pensar as práticas que marcam essa formação:

- . Reflexão acerca da experiência vivenciada com os TCCs na PUC-Campinas;
- . Comentários e sugestões.

9.3 – Discussões

a. Monitoria

Partindo de conceitos extraídos da Série Acadêmica 9 (1998), constatou-se a necessidade de rediscussão do caráter desta atividade. Mesmo com os reforços realizados naquele momento observa-se uma certa "confusão" entre a iniciação científica e a monitoria. Buscando distinguir cada atividade traçamos um paralelo colocando a monitoria com o enfoque no ensino, a iniciação na pesquisa e o estágio no serviço.

A monitoria envolve, assim, atividades eminentemente didático-pedagógicas. O monitor deve acompanhar, com o professor, todo o processo de planejamento pedagógico, da avaliação inicial da disciplina,

sua programação, desenvolvimento, e avaliação cognitiva e conceitual dos alunos. Enquanto iniciação na carreira docente, o monitor não é um "auxiliar", cumpridor de tarefas, mas um colaborador.

Como apontado no documento referido, o monitor pode ainda *"contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, favorecendo a integração de conteúdos de um mesmo curso, ou entre diferentes cursos (...)"* (Série Acadêmica 9;1998)

Como sugerido pelo grupo, a monitoria deve ser incluída no plano (programa) da disciplina, discriminando-se as atividades do monitor.

Uma dificuldade apontada foi a da impossibilidade de acompanhamento direto das aulas, pois o aluno não deveria descumprir suas atividades curriculares, mas isto não impede o exercício de colaboração em todas as demais etapas da atividade pedagógica.

b. Estágio

Tivemos maior dificuldade de discussão deste tema. Partimos também de alguns trechos da Série Acadêmica 11 (1998), e fizemos uma rodada no grupo, na qual constatamos a grande diversidade de situações e problemas relacionados à esta atividade.

Cada curso tem sua especificidade na dependência de seu projeto pedagógico, sua história, inserção na comunidade e perfil docente. Tendo relação com as atividades de extensão, ação comunitária e pesquisa, os estágios apresentam-se enquanto "marca" da PUC-Campinas, qualificando seus cursos de graduação. Entretanto, faz-se necessária e premente a rediscussão deste tema pois ainda mantemos inúmeras dúvidas conceituais e problemas operacionais. No momento atual de implantação dos projetos pedagógicos, próximo à estes estágios, estes problemas estão agudizando. Entre as questões colocadas pelo grupo, destacam-se:

- a diferenciação entre atividades práticas em campo, ou extraclasse, que iniciam-se inclusive no primeiro período dos cursos, e o estágio propriamente dito. Este, conforme discutido, se limitaria àquelas atividades curriculares em campo (ou serviços), nos últimos períodos do curso, e de caráter profissionalizante (ou seja, de experimentação do exercício profissional);
- a diferenciação entre os estágios curriculares, os não curriculares e as atividades de extensão;

- a definição de campo de estágio, em que se incluem grande diversidade de instituições: os serviços próprios da universidade; os serviços públicos ou privados, quer conveniados ou integrados; empresas; organizações governamentais ou não; etc.
- papel do docente como imprescindível, já que tratam-se de atividades curriculares, mas que diferencia-se de curso a curso. Em alguns, o acompanhamento dos alunos, realiza-se de modo sincrônico e direto de cada aluno em todas as atividades, em outros à distância, mas em todos os cursos sendo atividades curriculares a responsabilidade é do docente. Coloca-se, de um modo geral, a dificuldade trazida pelas mudanças nas modulações as quais dificultam ou até impedem o acompanhamento dos alunos, levando a prejuízo docente e assistencial (grandes períodos de espera, acúmulo de alunos em espaços inapropriados, dificuldade locomoção, etc.). A busca da qualidade na intervenção está intimamente relacionada à qualidade do ensino e é de responsabilidade do professor e curso que isto ocorra, ou seja, devem-se buscar campos de estágio adequados e contribuir para a sua melhoria.
- as dificuldades de integração com os serviços e seus responsáveis que deveriam ser assumidas pelo docente da disciplina e direção dos cursos, que para isto devem ter condições de fazê-lo. Foi apontado por inúmeros professores a insuficiência do CIEE nesta tarefa, pois os estágios cumprem funções específicas de acordo com cada projeto pedagógico, diferenciando-se numa mesma instituição.
- a necessidade de se oficializar os acordos ou convênios entre a Universidade e cada uma destas instituições, definindo responsabilidades. Quase todos os campos de estágio atuais mantêm relacionamento informal com a Universidade funcionando como "acordo de cavalheiros" e por iniciativa de alguns docentes, o que pode comprometer a continuidade e efetivação dos projetos pedagógicos. Foram exemplificadas situações em que poderiam ser aferidos inadequadamente erros profissionais aos docentes, e outras em que os cursos e docentes delegam responsabilidades a terceiros não vinculados ao ensino, ou não acordados entre as instituições como colaboradores na docência.

A indicação do grupo é a de que a COGRAD indique comissões interdisciplinares para a discussão e resolução destas questões.

X - OFICINA 9

“PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO”

10.1 – Ementa e mediação

Com o tema “*PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO*”, a Oficina 10 teve como ementa “discutir o papel e o significado das ‘Práticas de Formação’, e foi organizada e mediada pelo Prof. José Donizeti de Souza(CPF-PUCC)

10.2 – Texto final das discussões²⁴

A partir do ano de 2000, as diversas instituições de ensino superior tiveram que reformular os currículos de seus cursos, inserindo uma formação mais universal para os alunos. Na PUC-Campinas esses cursos ficaram conhecidos como Práticas de Formação.

As Práticas de Formação vêm agregar aos Projetos Pedagógicos das Faculdades uma qualidade mais abrangente, abrindo a visão dos profissionais do futuro, desenvolvendo seu potencial empreendedor e criativo.

O grande objetivo das Práticas de Formação é de promover uma formação integral aos alunos da Universidade, buscando desenvolver suas potencialidades em nível pessoal, acadêmico e profissional. Assim, são propostas atividades que abrangem diversas áreas: desportiva, cultural, artística, acadêmica, autoconhecimento, social, lingüística, técnico-científica e religiosa. As escolhas, realizadas pelo estudante dentre as atividades oferecidas ao longo de seu processo de formação, enriquecerão o currículo, tornando-o mais competente para um mercado competitivo e que exige um profissional capaz de resolver problemas, saber de suas capacidades e limites, se comunicar eficazmente, trabalhar em equipe e que tenha cultura geral.

As Práticas de Formação são ótimas e interessantes em sua idéia inicial, mas vemos que há desafios a serem superados: no começo

²⁴ Texto elaborado pelo Prof. José Donizeti de Souza, Coordenador da Coordenadoria de Práticas de Formação-PUCC

de todos os semestres, quando é aberto o período de inscrições para as Práticas, há alguns alunos descontentes e desanimados em ter que fazer algo que é fora do horário de aulas e deve ser feito como se fosse uma imposição, uma vez que ele deve cumprir um número determinado de créditos até o fim do curso. Para evitar complicações posteriores diversas, os alunos acabam muitas vezes fazendo uma Prática em que muitas vezes ficam desanimados e abatidos por não conseguirem vagas no que desejam. Dessa forma, uma atividade que poderia ser gratificante e positiva para a formação do aluno, acaba se tornando algo totalmente estressante e complicado para o aluno.

As Práticas inserem-se numa visão renovada do currículo, vida universitária integrada, autonomia intelectual, conhecimento e condição humana multidimensionais e complexa, interdisciplinaridade, metodologias alternativas participativas, construção de conhecimento e de encontro com saberes diversificados. As atividades de Práticas de Formação constituem-se em componentes curriculares constantes da grade e se enquadram na categoria de atividades complementares e/ou suplementares destinadas a garantir a presença da formação humanista e integral do acadêmico.

Devemos considerar as Práticas sobre duas perspectivas: do professor e do aluno. Um professor da instituição deveria ser mais motivado a apresentar o seu trabalho fora de seu curso e ter a oportunidade de que sua atividade pudesse ser aproveitada por alunos de diversas áreas. Um aluno deve ter a chance de fazer uma Prática de Formação que realmente seja interessante para ele, tornando a atividade motivadora para que ele tenha realmente vontade em fazê-la. A Universidade deveria incentivar mais seus professores a começarem novas Práticas, abrir novos grupos das Práticas já existentes e se possível e viável para todos, haver uma diversificação nos locais das Práticas visando atender todos os alunos dos diversos centros. Exemplo: o Campus II da Universidade possui poucas atividades e salas disponíveis para mais atividades.

As Práticas de Formação ainda não são vistas de maneira integrada ao currículo, ficando um pouco "soltas" na graduação, pois muitas delas ainda não desempenham o papel de integradoras dos cursos, sendo comprovados pelo fato de que algumas Práticas oferecidas majoritariamente no Campus I e aos sábados não podem ser feitas por alunos que trabalham (70% dos estudantes) ou por alunos que não são de Campinas e voltam para suas cidades no fim de semana. O horário das Práticas é o primeiro fator levado em consideração pela maioria dos

alunos na hora da decisão de qual Prática fazer, seguida pelo local das Práticas. Uma diversificação dos horários e dos lugares seria uma solução para esse problema, já que o aluno de um campus tem preferência pelo local já conhecido e perto de sua moradia e um aluno que não seja de Campinas vai preferir as Práticas que não sejam de finais de semana para poder passá-los com suas famílias em suas cidades.

Os avanços introduzidos pela proposta de Práticas de Formação são extremamente importantes pela diversificação do conhecimento produzido pelos professores da faculdade e acessíveis a todos os alunos participantes das Práticas. O mercado de trabalho pede um profissional cada vez mais qualificado não apenas na sua área de atuação, mas com um conhecimento geral de diferentes aspectos da vida. O aluno de graduação pode usufruir ainda na Universidade essa chance de ter melhorado suas qualidades, não precisando correr atrás de uma formação mais abrangente e necessária depois de formado e com a condição de já ter um diploma e não ter uma formação integralista do conhecimento ficará mais difícil à sua inserção no mercado de trabalho.

Por possuir uma estrutura complexa, grandes desafios devem ser superados como, por exemplo, o grande desafio de operacionalização por parte dos alunos com a percepção da importância da diversificação dos cursos feitos nas Práticas de Formação. Começando pelo incentivo dos professores da PUCC em abrir vagas em Práticas que eles poderiam oferecer, fazendo uma diversificação dos cursos, horários e locais das atividades, para que a Universidade ofereça todas as condições para que ocorra uma maior socialização entre seus alunos.

XI - OFICINA 10

PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES"

II.1 – Ementa e mediação

Com o tema "*PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES*", a Oficina 11 teve como ementa "refletir sobre o perfil exigido do docente universitário responsável pela formação de professores para os diversos contextos sociais, econômicos e sociais", e foi organizada

e mediada pelo Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes(CELI) com a colaboração da Prof^a. MSc. Marina de Macedo Arruda (CCSA), sendo relatora a acadêmica Flávia Tasca Ferracioli (Mestranda-FE PUCG)

11.2 – Introdução²⁵

Inúmeros fatos estão a mostrar que, na escola básica, a simples transmissão de conhecimento já não encontra mais espaço. As rápidas e constantes transformações que ocorrem na área da ciência e da tecnologia, por exemplo, imprimem novas exigências para formação do indivíduo na sociedade e no mundo trabalho. Estima-se, por exemplo, que ele poderá atuar em diversas áreas, sendo que o foco principal de sua formação deverá ser transferido para outros setores. As transformações que ocorrem neste universo, no entanto, não ocorrem na mesma proporção na área escolar, principalmente tratando-se da escola pública. O clima de desânimo e descrença que abateu sobre ela, por parte de alunos, professores e administradores escolares, e até mesmo da sociedade, é, entre outros fatores, fruto do seu distanciamento do mundo contextualizado. A escola, como está estruturada hoje, não alcança seus objetivos.

Por outro lado, os investimentos por parte das esferas estadual e federal não estão sendo suficientes para a reversão do triste quadro: se há boas intenções, as estratégias têm sido falhas. Serve como exemplo o sistema de avaliação do ensino fundamental e médio em que o sistema escolar tem apresentado resultados insatisfatórios quanto ao desempenho dos alunos. A Universidade está percebendo mudanças significativas no perfil dos seus ingressantes, principalmente em alguns cursos de licenciatura, se não em todos. Há, portanto, neste contexto, pontos referentes às **competências da Universidade** que se pretende aqui refletir: primeiramente, as formas de acolhimento destes alunos, tendo em vista os grandes desníveis de conhecimento e de desenvolvimento intelectual dos ingressantes que a Universidade admitiu, assumindo sua formação superior mediante um perfil desejado; em segundo lugar, a qualidade de ensino que os cursos de formação de professores está oferecendo considerando os cenários acima (cerca de 60% dos professores

²⁵ Texto elaborado pelo Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes, Coordenador da Coordenadoria de Licenciaturas -PUCG

que atuam na rede pública de ensino na região são egressos de seus cursos de licenciatura); em terceiro lugar, a valorização do trabalho docente para que ações transformadoras desta realidade sejam concretizadas - incluem discussões sobre as condições de trabalho oferecidas, os ambientes de aprendizagem, as ações que emergem da comunidade escolar, ou seja, dos professores, corpo técnico-administrativo da escola e comunidade na qual está inserida.

11.3 – Resumo das discussões

É inegável que crises políticas, econômicas, éticas e sociais têm vivido e convivido de maneira até surpreendente com o processo de formação de professor. Não basta perguntarmos *os porquês* de tantas conturbações, e sim, tentarmos responder *os para quê, para quem, como* diante das reflexões que devem compor o Projeto Pedagógico.

No entanto, as discussões pertinentes à crise educacional passam por reflexões acerca dos fatores que compõem o atual quadro, tais como: a realidade da sala de aula, onde professores e alunos convivem com um clima de insatisfação; as políticas públicas para a educação que são desvinculadas do dia-a-dia da escola; a formação do professor na Universidade que apresenta padrões não condizentes com as necessidades e realidades da escola; o currículo escolar que, na maioria das vezes, não leva em consideração o contexto onde se insere a escola ou não é vivido em sua prática; a valorização do professor pela sociedade, causando um mal estar docente.

Diante dos fatos descritos acima facilmente observáveis, uma primeira pergunta se apresenta: Como deve ocorrer o atual processo de formação do professor da educação básica? Seria necessário para a formação docente que o futuro professor pudesse atuar de modo que seus alunos, por meio da aprendizagem, fossem capazes de se transformar para transformar a sociedade.

Na mesma direção, estimular a dimensão humanística que a atual realidade tende a atrofiar a favor da dimensão pragmática e digital. O futuro professor deveria ter a sensibilidade do poeta para compreender que cada aluno é um ser único, que cada classe é uma classe, considerando assim o pluralismo dos mais variados contextos, formando cidadãos de sua época e profissionais do seu tempo. Desta forma, o Projeto Pedagógico deve ser apresentado e discutido com os futuros professores para que

percebam os objetivos traçados, os princípios éticos e os valores históricos, enfim, o perfil de profissional que se quer formar. O Projeto Pedagógico deve ser socializado, e constantemente discutido pelo corpo docente do curso.

Outra pergunta de mesma importância deve ser formulada: Qual deve ser o perfil do professor formador de professores para a educação básica, considerando os diversos contextos da realidade escolar?

O formador de professores deve estar atento às rápidas e contínuas transformações da sociedade, ser competente quanto aos conhecimentos da área, criativo, detentor de senso crítico e político, de atitudes inovadoras, de espírito provocador de desequilíbrios, fomentador de ações cooperativas e solidárias. É condição básica também ter conhecimento em profundidade dos contextos sociais, culturais e educacionais, em que seus alunos irão atuar, reconhecendo não só os problemas, mas as riquezas que emergem do meio.

Tudo isso representa uma tarefa árdua. Uma utopia? Talvez, mas são sonhos de "poetas menores" que contribuirão para a construção de uma democrática nação, acreditando, assim como Fernando Pessoa, "tudo vale a pena se a alma não é pequena".

XII. PRINCIPAIS INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA PUC-CAMPINAS - PROPOSTAS E PRODUTOS

Baseado nos trabalhos desenvolvidos pelos participantes das oficinas de trabalho deste Seminário, e levando em consideração as especificidades de cada curso e correspondentes áreas de atuação na PUC Campinas, com suas peculiaridades na implementação e operacionalização de seus currículos, foram apontados os principais indicadores de qualidade de ensino de graduação nessa instituição, apresentados a seguir.

A. ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Resguardadas suas diferentes identidades, a articulação entre a teoria e a prática se constitui em indicador de qualidade importante, em

função da aproximação e do relacionamento entre ambas, observando que o currículo deverá garantir esta articulação, quer em termos de concepção, como de operacionalização. Por um lado, destacam-se que as disciplinas práticas devem se constituir eixos principais nos currículos que pretendem garantir a relação com as disciplinas teóricas, as quais, por sua vez, devem proporcionar meios de garantir o enriquecimento e permitir novas articulações com as teorias e os novos conhecimentos.

É importante ter-se em mente que, na medida em que é produzida no interior de uma instituição com nítida função social, a aprendizagem escolar constitui um tipo especial de aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se transforme no fim específico da vida e das inúmeras relações entre os vários indivíduos que formam o grupo social. A defasagem e a inadequação das relações entre a teoria e a prática podem ser resolvidas uma vez que a aprendizagem seja abordada por amplos programas de investigação natural, que respeitem a complexidade, a riqueza, a ambigüidade, e, inclusive, a contradição da realidade.

B. PROJETO PEDAGÓGICO

Para que sejam alcançados melhores resultados em termos de qualidade do ensino, o planejamento do projeto pedagógico baseado na semestralidade deve agregar **três diretrizes principais**, representadas pelo **projeto político pedagógico da Universidade** (que está amparada por valores humanistas), pelas **demandas de mercado** (na medida do possível e sem atrelamento, visando uma absorção dos profissionais na sociedade), e o **cumprimento das exigências legais**. Os projetos pedagógicos deverão ser elaborados por conselhos dentro das respectivas faculdades e centros, para ser resguardada a condição de criação e implementação coletiva.

Cabe aos professores a sugestão de métodos de trabalho que melhor se adequem aos conteúdos programáticos, principalmente visando a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, uma vez que a semestralidade, por impor uma carga maior de trabalhos, provas e exercícios como sendo uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso, implica melhor e maior seleção dos conteúdos, que podem resultar muito sintéticos.

Por outro lado, a adoção de currículo semestral resulta em pequeno espaço de tempo entre avaliações sucessivas, o que dificulta a recuperação caso haja insucesso em uma das avaliações, na ótica dos alunos, que afirmam não haver possibilidades de revisão dos conteúdos anteriores de matéria em que existam pré-requisitos sob pena de comprometer os conteúdos obrigatórios das disciplinas. Criam-se rotinas cada vez mais intensas de provas, desestimulando o aluno a se empenhar aos estudos, levando-o a estudar apenas na véspera das provas, trazendo perdas de assimilação de conteúdo para o mesmo. Esta situação poderá ser superada com a adoção de processos de avaliação que contemplem outras formas, critérios e instrumentos avaliativos, e a criação de atividades extraclasse, desenvolvendo as potencialidades dos alunos para a pesquisa, organização de seminários, colóquios e *workshops*, bem como proporcionar espaços nas bibliotecas para possam haver discussões e trabalhos de alunos em grupo.

Nesta mesma vertente, entende-se que o projeto pedagógico deve ainda definir modulações mais adequadas às especificidades de cada curso e condizentes com as práticas desenvolvidas, tendo em vista as necessidades peculiares do objeto de estudo de cada curso, visando a melhoria da qualidade da formação dos alunos.

Outro aspecto importante destacado foi a necessidade de aproximar ensino e pesquisa (que atualmente atende a um número bastante reduzido de estudantes) e ampliar o debate dos limites da Universidade enquanto instituição de educação e formação, e a sua atuação no mercado, visto que estão presentes atualmente dois discursos diferentes - o da educação e o do mercado, o que gera uma relação de utilitarismo entre professor e aluno, negando o princípio da missão da Universidade que reúne a investigação, o ensino e a extensão.

O projeto pedagógico deverá também incentivar a formação para além da sala de aula pela adoção de uma postura política institucional, estabelecendo e definindo as instâncias internas para que ela seja de fato favorecida, e cujos processos decisórios sejam menos burocratizados e mais ágeis. Há necessidade de mudança de paradigmas, criando ou estabelecendo, das atuais estruturas existentes, aqueles canais efetivos de integração, entendendo-se que devam ser oportunizadas atividades que propiciem novas formas de participação. Para tanto, torna-se necessário que haja articulação dentro dos Centros Universitários para que essas atividades realmente sejam dinamizadas. A produção de um

Caderno de Resumos oficializado pela Universidade, no qual sejam apresentadas as produções de todos os eventos internos presentes no Calendário Acadêmico da Universidade (inclusive no caso de "Semanas de Estudos", "Encontros de Iniciação Científica"), reunindo a produção interna e externa (de outras Instituições), proporcionará maior visibilidade à pesquisa interna e possibilitando a troca de conhecimento com outras realidades.

Também é importante que o projeto pedagógico contemple formas de incentivo à participação de docentes e discentes em eventos externos significativos para os respectivos cursos, bem como instrumentos de avaliação para que a participação programada de professores e alunos possibilite sua inclusão como tempo e/ou crédito pedagógico.

C. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As mudanças e crises políticas, econômicas, éticas e sociais interferiram no processo de formação de professor, e a reflexão sobre tais fatores nos mostra que é necessário uma atuação do futuro professor universitário que proporcione aos seus alunos uma aprendizagem por meio da qual sejam capazes de se transformar para transformar a sociedade.

É importante salientar o papel do professor como mediador na relação teoria-prática como sendo determinante para que ela se efetive, de tal forma que a metodologia do professor é determinante para se atingir uma relação mais próxima entre ambas, estimulando a dimensão humanística que a atual realidade tende a atrofiar a favor da dimensão pragmática e digital. O docente deverá estar sensível a compreensão das complexidades e diversidades, consciente que cada aluno é um ser único, que cada classe é uma classe, considerando assim o pluralismo dos mais variados contextos, formando cidadãos de sua época e profissionais do seu tempo.

Realidade inexorável à Universidade e reflexo dos tempos atuais, a semestralidade dos cursos e currículos provoca inúmeros impactos na atuação do professor, especialmente com a concentração de maior da carga de trabalhos, provas e exercícios em menor período de tempo (uma das alternativas à diminuição da carga horária do curso), tornando com isso necessária a revisão e seleção mais apurada dos conteúdos a serem trabalhados, evitando-se o comprometimento daqueles

obrigatórios às disciplinas, cabendo ao professor sugerir métodos de trabalho que melhor se adequem ao conteúdo programático.

As diferentes formações dos professores revelam diferentes níveis de conhecimento que são confrontados com as diferentes condições dos alunos que chegam à Universidade, destacando-se a importância da formação do professor universitário, hoje entendido como o ponto de entrave nesta articulação, exigindo do docente a identificação da teoria que está mediando sua prática didática. A distinção dos valores atribuídos às disciplinas práticas e teóricas, que favorece o distanciamento existentes entre elas, deverá ser superada a partir da integração entre professores e conteúdos. Proporcionar cursos de capacitação docente e de educação continuada aos professores, voltados inclusive a criação de espaços coletivos visando o estudo e elaboração de temas que incentivem e possibilitem a integração disciplinar em nível horizontal, vertical e extra-muros, poderá representar a salvaguarda ou mesmo substancial ganho de qualidade em termos do ensino definido no projeto pedagógico.

D. AVALIAÇÃO

No tocante à avaliação, observou-se que está apoiada em três pilares, envolvendo o **projeto institucional** (oferecendo diretrizes e apoio para o processo de avaliação do ensino/aprendizagem), o **projeto pedagógico do curso** (definindo as diretrizes específicas com base nos objetivos do curso, perfil do aluno a ser formado e articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares) e o **corpo docente**, que elabora o **projeto de ensino**, traçando os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

É entendimento coletivo que a avaliação não é punição, e não deve visar primordialmente a atribuição de notas, classificação, aprovação ou reprovação, mas possibilitar ao aluno tomar conhecimento de lacunas na sua aprendizagem, para que junto com o professor possa desenvolver estratégias de retomada dos pontos e aspectos nos quais teve dificuldades. Esta postura avaliativa permite também ao professor, o exame de sua atuação didática, levando-o a refletir e tomar decisões sobre aspectos do processo ensino/aprendizagem que não se apresentaram satisfatórios. Desta forma, a avaliação deve ser contínua, estar em sintonia com os objetivos a serem alcançados, com os conteúdos trabalhados e com a metodologia adotada, ser de conhecimento dos alunos, quanto aos critérios, métodos e momentos, desde o início do curso. A importância da

existência de diferentes instrumentos de avaliação para diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem também foi evidenciada, podendo ser realizada individualmente ou coletivamente, por disciplina ou por conjunto de disciplinas, isto é, integrada. Como elementos dificultadores observaram-se as classes numerosas, o regime semestral que não possibilita muitos momentos para avaliação e a falta de preparo de alguns professores para operacionalizar a avaliação e para interpretá-la quanto a sua utilização, saber como avaliar as competências e como identificá-las. O importante não é a quantidade de conteúdos memorizados pelo aluno, mas sim o como ele utiliza o que aprendeu, e assim, é preciso ter coragem para ousar e voltar atrás e reconhecer os erros, e saná-los, inclusive de forma coletiva, em vez da atual centralização da reflexão sobre a avaliação estar centrada apenas na atuação isolada de cada professor.

Por outro lado, a avaliação, da forma que tem-se realizado, na prática tem contribuído para a valorização que o aluno dá para as disciplinas teóricas, pois contempla um produto objetivo (prova) e as práticas permitem manipulações subjetivas. Constata-se que as dificuldades apresentadas pelos professores no acompanhamento da prática (que é condição necessária para a realização deste tipo de atividade), decorre principalmente das modulações ora instituídas, nas quais há um elevado número de alunos sob a responsabilidade de poucos docentes. A revisão do número de participantes das aulas (modulações) implicará a melhoria do atendimento dos alunos no transcorrer das práticas e estágios didáticos.

E. INTEGRAÇÃO HORIZONTAL, VERTICAL E EXTRA-MUROS

A proposta de criação de espaços e tempos definidos para reuniões institucionais voltadas para a integração de docentes e discentes, bem como a implantação de experiências de avaliações e disciplinas integradoras, resguardadas as características e especificidades individuais, foi entendida como sendo interessante para a melhoria da qualidade do ensino.

Sob o aspecto curricular, esta articulação implica a integração horizontal e vertical das disciplinas e a incorporação de experiências e atividades "extra-muros", bem como da integração dos docentes, razão pela qual a Direção do curso e do Centro deverão contribuir para propiciar e agilizar a prática de experiências integradoras, inclusive para a criação de mecanismos para estimular e sensibilizar docentes e alunos que não são receptivos à propostas pedagógicas inovadoras.

Como as experiências integradoras acontecem quando as ações coletivas do docente e discente estão articuladas à construção do conhecimento mediante a participação de ambos em espaços coletivos, evidencia-se que as experiências integradoras devem extrapolar os limites do conteúdo estabelecido e envolver o aluno na comunidade, aproveitando a sua vivência, com apoio de um tema gerador, planejado e executado em uma comunidade.

Neste sentido, embora ainda não percebidas como pertencentes aos currículos, as disciplinas englobadas nas "Práticas de Formação", deverão assumir o papel de integradoras dos inúmeros cursos da PUC-Campinas, respeitando as características e especificidades dos cursos e principalmente dos discentes, cuja grande maioria é composta por alunos trabalhadores ou por alunos que não são de Campinas e voltam para suas cidades nos finais de semana.

XIII – APRECIÇÕES SOBRE AS DISCUSSÕES APRESENTADAS NAS OFICINAS DE TRABALHO

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho²⁶

13.1 – Introdução

Este capítulo contém a transcrição da palestra proferida pelo Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho após a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas diversas Oficinas do Seminário, realizada pelos respectivos relatores, durante a qual foram expostas suas apreciações sobre os temas desenvolvidos, tendo como base os pressupostos do evento.

13.2 – Projeto pedagógico: para quem?

A relação teoria-prática se estabelece como uma relação intrínseca de negação, e portanto dialética, observando que o currículo

²⁶ Doutor em Filosofia, Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

não ter poder de garantir essa articulação, tornando-se necessário algo mais amplo: o trabalho construído sob certas condições teóricas, a partir de horizontes de formação (políticos, por exemplo). É importante recuperar na educação, principalmente na universitária, a importância das divergências, dos conflitos conceituais, metodológicos e práticos, porque são inerentes à vida humana, no plano pessoal e coletivo. A gente tem medo de assumir o conflito. Vivemos falando da integração, em consenso, isto é muito recorrente nos discurso ideológico no interior da academia e é preciso acabar com esses mitos, essas confusões que levam à conseqüências autoritárias quanto à relação pedagógica.

No interior das universidades há conflitos, há contradições, afinal, fazem parte da vida e não podemos fazer de conta que não existem e não devemos esconjurá-los como se fossem demônios. Devemos trabalhar para superá-los! Não é por acabar com eles, é transformar os conflitos em outra dimensão e aí é que está o aspecto formativo. O conflito continuará a existir porque ele se faz e se refaz. Só que tem outra dimensão: ele existe, deixe-o para lá. O conflito é por si trabalho, teoricamente, praticamente e politicamente.

Quando a gente pensa a questão da avaliação do saber, eu acho que há uma questão fundamental e que freqüentemente na área da educação esquecemos. A gente dá muita importância à avaliação, para mim é uma coisa assessória, me desculpem os pedagogos no seguinte sentido: a avaliação é decorrência do que aconteceu na sala de aula, no sentido mais amplo ou seja, no processo de formação. Dependendo do que ocorrer lá, a avaliação é uma ou outra, tem significado ou não, é um absurdo ou não absurdo. Não tem como dar uma aula ruim, com um discurso ruim e fazer uma excelente avaliação. Não há técnica, tecnologia de avaliação que garanta isso. Se o curso for muito bom, se a aula for muito boa, se as disciplinas forem trabalhadas muito bem, a participação do aluno como sujeito é fundamental. Vamos continuar divergindo sempre. Isso é muito bom, é salutar, é importante. A avaliação terá um significado, ela tem seus limites mas terá um sentido. Ela será construtiva, formativa para todos: professores e alunos.

Nisso tudo há uma coisa que esquecemos pelo pragmatismo, com esse mundo da imagem do final do século XX e começo do século XXI com a ideologia pós-moderna e política educacional de Estado quando se impregnou de tal maneira a universidade. Se o MEC desaparecer, isso continuaria a funcionar porque incorporamos o que eles nos colocaram de absurdo tirando proveito do quantitativo! Quantos trabalhos publicados, quantos alunos orientados, quantos formandos em quanto tempo e aí pode acabar o sistema de avaliação e o provão, que não haverá prejuízo do ponto de vista da lógica deles, porque vamos

continuar fazendo. Eu publiquei três, você dois... você deve ser pior do que eu... É preciso colocar algumas questões prévias... são questões anteriores para podermos discutir a questão da educação, da escola, do currículo, da avaliação.

Por exemplo, o que é educação? do ponto de vista filosófico, conceitual, o que é educação? o que é a escola, o que é a cultura, o que é a razão, a formação, a universidade, currículo, ensinar, aprender, o que é avaliação? Se não resolvermos estas questões, e não dá para discutir separadamente uma da outra, fragmentadas dentro do esquema positivista, não dá para falar nem discutir nem chegar a uma prática de formação, de avaliação, de currículo, porque não sabemos nem ao menos o que é currículo.

Vou lembrar o que já escrevi e que num certo momento fiz uma provocação muito consciente do que estava fazendo e continuo fazendo : que no Brasil nós não temos um Ministério da Educação, mas temos um Ministério da Escola.... nós falamos educação, mas todos entendem escola. Não é nem um ministério da Escola como instituição formadora de pessoas de cultura ou coisa que o valha, é um Ministério das Coisas da Escola, do ENEM, do Provão, do PCN, das Diretrizes Curriculares, dos sentidos escolares, das quantidades de recursos...Isto não é educação! Nós estamos no funcional e no operacional, o que não tem muito sentido! Precisamos perguntar qual é a finalidade da educação, da escola...

É preciso rever a questão da integração, é preciso romper com ela, porque volta a questão do conflito: não tem sentido falar em integração curricular, por disciplina, integração professor/aluno, integração ensino/pesquisa/extensão e por aí vai. Um grupo falou da vertente humanizadora e da vertente do mercado. O currículo tem que se voltar para o mercado? eu penso que não porque o mercado segue a lógica do capital.... o mercado não tem lógica, a não ser a do lucro, então não tem rumo, não tem direção... hoje, está para cá, amanhã para lá e assim por diante. Formamos o aluno para o mercado de hoje, mas daqui a 4 ou 5 anos, o mercado já será outro, aquele mercado já não existe mais, tomou outro rumo, porque não tem compromisso com ninguém, ele muda em segundos. Vejamos o que ocorre com a ciranda financeira e o mercado de trabalho passa por isso também.

Então, é preciso pensar na formação de uma maneira muito mais ampla do que a do mercado de trabalho. Espaço físico não vai colocar nada, é específico e importante como expressão dessa realidade, expressa nossa concepção de educação, de formação, de currículo, escola, de avaliação, etc. Em geral não tem nada a ver. É incrível como em geral a universidade consegue criar um espaço tão anti-acadêmico, e não estou falando da PUC-Campinas, que eu não conheço, mas do

Brasil todo, da minha Universidade. Não é uma empresa que produz a universidade, é a universidade que faz isso.

Construção de autonomia intelectual do aluno... o que pressupõe autonomia? passa novamente pela formação teórica. Não há construção de autonomia sem a compreensão teórica, sem crítica, sem contestação, sem capacidade de leitura do real, de trabalhar com os conceitos, com as idéias, isso que eu chamo de aprendizagem e cultivo do pensamento. Um aluno que não sabe ler, não sabe pensar, não sabe contestar, não pode ser autônomo, não tem como ser autônomo... ele vai ser embrulhado como pão em padaria pelo mundo do trabalho e pela mídia, pela novela, pelo jornal, pela política, pelos professores, por nós, que vamos enganá-los a cada momento, percebendo ou não, querendo ou não. É preciso enfatizar essa questão de iniciação crítica dos alunos, no cultivo do pensamento até pela leitura, pelo estudo e trabalho com conceitos, com idéias, com categorias teóricas, etc.

Formação acadêmica para além da sala de aula.... primeiro, temos de entender a sala de aula como sendo muito mais ampla do que a entendemos... o laboratório é sala de aula, o estágio é sala de aula... e podem ocorrer a mais de 100 km da PUC, mas ainda assim será uma sala da PUC em tal lugar, e portanto, precisa ter professor, e portanto, tem que ter orientador... o aluno não pode ficar solto por aí, pois é espaço da formação. É importante e fundamental tornar isso curricular, e descobrir maneiras para que um aluno que tenha ido em um congresso, a um evento externo, tenha consideradas estas experiências como espaços de formação, criar condições para que estas atividades tenham seus tempos compreendidos como tempos curriculares, e portanto, que sejam incorporadas estas horas ao seu currículo. Com relação às bibliotecas enquanto espaços educativos, nem é preciso falar, a importância é muito grande, transcende à esta discussão.

Estágios, trabalhos de conclusão de cursos e de iniciação científica, não pode ser entendido como sendo o momento de aplicação da teoria que aprendemos na prática, é continuar em outro contexto de prática, a pensar a prática, a interrogá-la, perguntar qual seu sentido e sua gênese, e para recriar a prática. Se um aluno de engenharia vai para uma empresa de engenharia apenas para aprender, ele vai aprender os vícios e defeitos dessa empresa. É aprender a pensar a partir do que viveu, é para pensar o que está acontecendo no espaço do mercado de trabalho, estágio para docência em licenciatura aprender a pensar a partir do que viveu e portanto não pode ser apenas o cotidiano, contestar o cotidiano, questionar o cotidiano. perguntar o seu sentido e por aí vai.

Com relação às práticas de formação, é um absurdo o que está por aí em termos de ensino profissionalizante e das concepções de educação,

mas está vindo não só das políticas do governo, mas está vindo em grande parte das universidades e das academias, das comissões de especialistas compostas por professores formados nos quadros das próprias escolas e que tem concepções completamente equivocadas, pobres, limitadas, estreitas, absurdas, pragmatistas e imediatistas de educação. Veja-se a questão dos cursos que já tem diretrizes curriculares expedidas, com cerca de 400 horas de parte prática, disciplinas práticas... mas não é isso! disciplina prática é uma coisa, horas de prática é outra coisa! você tem estágio de cerca de 300 a 400 horas de estágio! isto é apenas pragmatismo, quase só treinamento, como se treina um cachorro, gato ou cavalo, mas estamos tratando de seres humanos! É preciso contestar e portanto repensar para encontrar uma forma de realizar esta prática de formação sem este pragmatismo, caso em contrário não haverá formação, autonomia, cidadania, pensamento, haverá apenas adestramento de pessoas, o que é um absurdo.

Com relação à formação de professores, há questões prévias a serem resolvidas... formação de professores para trabalhar em uma escola, que em princípio, acredito que deva ser uma instituição educativa... bem, precisamos saber então, o que é educação, o que é escola, o que é cultura, formação, currículo, o aprender, o ensinar, a razão... o que é? É das respostas a estas questões, respostas que nós não vamos chegar a um acordo, não! Mas precisamos aprofundar a discussão, ir às raízes dos problemas, não deixar de colocá-las e a partir desta reflexão, na concepção que nós estamos defendendo que nós temos de escola, currículo etc., nós temos que formar um professor completamente diferente do jeito que está sendo formado, porque do jeito com que estamos formando, isso não vai levar a nada disso.

Respondidas essas questões prévias, nós agora vamos ver como nós montamos um curso, um processo de formação de professores para uma escola que não é aquela dos nossos sonhos apenas... é também a dos nossos sonhos, espero, mas é também a escola que só é escola se ela for isto... a natureza do sentido da escola... a escola não é um depósito de crianças, jovens ou adultos, não pode ser o local de transmissão da informação, do repasse da informação, que a Internet faz isso com muita competência, que a mídia faz isso com muito mais competência, nós não vamos competir com eles, primeiro porque já perdemos sem nem começar o jogo e mesmo que isso não ocorresse, essa não é a "função" da escola, ou melhor dizendo, o sentido da escola não é esse... a escola não existe apenas para transmitir informações, para socializar os saberes esquematizados, para criar condições para o aluno se apropriar dos saberes acumulados pela Humanidade ou para preparar a criança ou o jovem para o mundo do trabalho,

para profissionalizá-lo, e para inseri-lo no mundo moderno ou ainda para prepará-lo para o uso da mídia ou multimídia...não! para isto, existem treinamentos de fins de semana, escola tem de ser de formação... não é para ensinar apenas as operações, lidar com o mundo do trabalho, ou equipe, para isto existem treinamentos, o sentido da escola é outro!

A escola existe para ampliar e para aprofundar os horizontes culturais e portanto humanos, dos seus alunos, das pessoas, dos seus docentes... como nós podemos imaginar que estamos formando os alunos, se nós não estamos nos formando no ato mesmo de formá-los... isto pressupõe que por já estarmos formados, nossa formação é tão grande e tão profunda que derramamos nosso saber, como uma caixa d'água, transbordando sobre os alunos!

PARTE II - RESUMOS DOS TEXTOS DOS TRABALHOS DA SESSÃO POSTER

I - INTRODUÇÃO

Conforme descrito nos itens anteriores, a Sessão Poster constante da programação do evento "*Projeto Pedagógico: para quem?*" teve como objetivo abrir espaço para que as diversas instâncias da PUC-Campinas, pudessem apresentar suas produções e criações, sempre em torno do eixo "indicadores de qualidade do ensino de graduação", refletindo sobre as atividades docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, partindo do pressuposto que

As unidades inscritas apresentaram suas produções e textos, que foram discutidos em durante apresentação pública realizada no Auditório D. Gilberto Pereira Lopes, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista de Almeida Jr., possibilitando ampla discussão dos temas principais estabelecidos. Os resumos dos trabalhos produzidos são apresentados a seguir:

II - O DISCURSO TEÓRICO E O DESCOMPASSO DA PRÁTICA

Curso de Odontologia - Centro de Ciências da Vida (CCV): BUENO, C.E.S.²⁷; TIM, E.²⁸; OLIVEIRA, F.A.²⁹; SERAPHIN, L.³⁰; SILVA, M.C.P.³¹; RISSO, M.³², e PARDO, S.M.B.³³

Resumo: Este pôster tem por finalidade discutir o Projeto Pedagógico da Faculdade de Odontologia implantado em 2001 que, segundo a nossa percepção, vem apresentando um nítido descompasso entre a teoria e a prática. Na teoria, o projeto previa além de um maior comprometimento da Instituição com a sociedade, mudanças no currículo do curso com o intuito de contemplar esse compromisso através de melhorias da qualidade de ensino. Assim, criou-se um espaço pré-clínico/laboratorial para promover a criação de habilidades que seriam desenvolvidas nas clínicas em grau de complexidade crescente. Na prática, a falta de clínicas específicas para o desenvolvimento inicial das habilidades tornou-se um elemento negativo na posterior inserção do acadêmico em clínicas de complexidade crescente. Desta forma, a demanda pedagógica vem sofrendo com a carência de procedimentos mínimos para a sua formação profissional resultando no comprometimento da qualidade de ensino, além da dificuldade de prestação de atendimentos à comunidade e continuidade desses procedimentos. Outra situação complicadora é a modulação professor/aluno reduzida que não atende às especificações do MEC/SESu e da ABENO.

[Palavras-chave: qualidade de ensino, currículo, projeto pedagógico.]

III - CURRÍCULO INTEGRADO DA FACULDADE DE MEDICINA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)
NORATO, Denise Y.L.; PINTO, Luiz Maria e Comissão
de Reforma Curricular

Resumo: O novo currículo iniciado em 2001, é organizado em ciclos e módulos, tem no 1º e 2º ciclo a abordagem por sistemas, no 3º, introduz as bases da semiologia e fisiopatologia, no 4º, enfatiza a prática clínica e o diagnóstico diferencial, no hospital e

²⁷ Prof. Titular de Endodontia;

²⁸ Prof. Adjunto de COI e Prótese Parcial Fixa e Removível e Diretor da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas;

²⁹ Prof. Instrutor de Biomateriais Odontológicos Indiretos, Prótese Parcial Fixa e Removível e Oclusão II e Clínica Odontológica Integrada;

³⁰ Prof. Titular de Clínica Infantil (Ortodontia);

³¹ Profª. Adjunta de Clínica Odontológica I e II; Anatomia Funcional dos Dentes e Escultura Dental;

³² Profª. Adjunta de Clínica Comunitária e de Clínica Propeleútica Odontológica;

³³ Profª. Adjunta de Endodontia.

unidades de saúde e o 5º ciclo, ou internato, em dois anos, a aprendizagem em serviço. O objetivo deste trabalho é apresentar a organização dos módulos e a metodologia. O processo ensino/aprendizagem privilegia metodologias ativas, nas quais a participação dos alunos é elemento fundamental. O desenvolvimento curricular está inteiramente baseado em casos motivadores, grandes temas ou temas abrangentes. A partir dos temas, espera-se que o aluno construa seu saber, buscando fontes teóricas e desenvolvendo atitudes e habilidades junto aos usuários do sistema de saúde, ora intra, ora extra hospitalar. O enfoque pedagógico enfatiza o estudo e discussão em pequenos grupos. Várias disciplinas serão desenvolvidas em blocos semanais, com distribuição e discussão de casos-problema no início da semana e com discussão e avaliação das atividades ao final. A inserção precoce do aluno na comunidade, é feita através do programa de assistência às famílias. Em todos os módulos, as atividades programadas levam o aluno a utilizar o laboratório de informática, a biblioteca e o espaço de habilidades. As estratégias utilizadas em cada disciplina estão apresentadas nos programas das disciplinas adiante. A avaliação dos alunos e dos programas é contínua. As disciplinas e os docentes também são avaliados continuamente, conforme as características de cada disciplina. Na avaliação discente são efetuadas as provas regulamentadas em estatuto e regimento internos. Para cada disciplina são realizadas pelo menos 2 avaliações bimestrais, conforme é apresentado no calendário. Constam do processo de avaliação todos os objetivos de aprendizagem definidos pelas disciplinas nos programas apresentados adiante. Há, ainda, avaliações parciais cognitivas, em cada disciplina e ao final de cada tema, com notas expressas em valores numéricos. Também são atribuídas notas de "conceito", com peso na média final. O peso e o tipo de avaliação para caracterizar o "conceito" dependem das características de cada disciplina e do ciclo. Os alunos são avaliados segundo os critérios e quesitos de: pontualidade, desempenho, abordagem do paciente, ética no trato com colegas e professores.

[Palavras-chave: avaliação; currículo; integração curricular.]

IV - O ENSINO DA SAÚDE COLETIVA E A REFORMA CURRICULAR NA FACULDADE DE MEDICINA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)
GARCIA, Maria Alice A.³⁴; GOMES, Regina Célia N.³⁵,
PINTO, Anna Thereza C.S.³⁶

Resumo: Este trabalho analisa a inserção da área da Saúde Coletiva num currículo médico em reforma. Integrando os conceitos básicos das Ciências Sociais, da

³⁴ Professora titular da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, doutora em Saúde Coletiva

³⁵ Professora assistente da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, mestre em Educação

³⁶ Professora assistente da Faculdade de Medicina/PUC-Campinas, mestre em Saúde Pública

Epidemiologia e Organização e Gestão dos serviços de saúde, a área tem como objetivos propiciar ao aluno a apreensão das relações entre a sociedade, o processo saúde-doença e a medicina; a identificação da diversidade de condicionantes bio-psíco-sócio-culturais do adoecer; o diagnóstico dos principais problemas de saúde, seus determinantes e possíveis formas de superação; a vivência, proposição e realização de ações coletivas nos diversos níveis dos diferentes sistemas de saúde. Esta pesquisa foi feita analisando os programas de curso e os seus resultados: relatórios, trabalhos de classe, provas e discussões. Promoveu-se a observação e gravação de reuniões de alunos e docentes, tendo sido realizado um estudo qualitativo do material colhido. Privilegiando a ação do aluno, ora individual, ora em grupo, as disciplinas vêm utilizando estratégias pedagógicas e cenários diversificados. Objetiva-se ampliar a capacidade do aluno interagir, buscar conhecimentos, questionar, elaborar e relatar os resultados de seu trabalho. Cada atividade, de um modo geral, é constituída de três momentos: 1) de preparo: indicação dos objetivos da atividade e bibliografia, levantamento de conhecimentos prévios, exposição dialogada, elaboração de roteiros, dinâmicas; 2) de trabalho exploratório: visitas, entrevistas, observações, levantamentos, pesquisa bibliográfica, vídeos, atividades de vigilância e de educação em saúde, dinâmicas de grupo, análise de artigos científicos; e 3) de processamento das informações: por meio da elaboração de casos e/ou relatórios, apresentação e discussão. Entre os resultados desta pesquisa destaca-se a inserção precoce do aluno na comunidade e serviços que tem possibilitado: o exercício da comunicação com pessoas de diferentes grupos sócio-culturais e a apreensão de aspectos da estrutura social que interferem na saúde e da diversidade de determinantes das situações de vida e do adoecer. As oportunidades e situações criadas junto à comunidade, famílias e serviços ter permitido ultrapassar o "dever-ser" moral de exemplos idealizados, para a ação e discussão voltados a problemas reais e que são inerentes ao cotidiano do profissional de saúde. Para além de problemas paradigmáticos, genéricos ou artificiais pode-se vivenciar situações particulares, as quais se terá contato no dia a dia como profissional.

[Palavras-chave: escola médica; saúde coletiva; ensino-aprendizagem; currículo.]

V. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA "BASES MORFOLÓGICA DO SISTEMA NERVOSO, SENSORIAL E LOCOMOTOR" PELOS ALUNOS DA FACULDADE DE MEDICINA DA PUC-CAMPINAS

Curso de Medicina - Centro de Ciências da Vida (CCV)
FONSECA L.C.; TELLA L.M.G.; SUMITANI, M.;
BERNARDES, C.F.; NORATO D.Y.J.; TEDRUS
G.M.A.S.

Resumo: A disciplina "BASES MORFOFISIOLÓGICAS DO SISTEMA NERVOSO, SENSORIAL E LOCOMOTOR", dentro dos princípios gerais do novo currículo médico, integra conteúdos morfofisiológicos. Seu desenvolvimento é baseado em casos clínicos motivadores apresentados na "Correlação Clínica". Esses casos estimulam a busca de conhecimentos de morfologia, fisiologia, fundamentalmente, e aspectos psicossociais e éticos a partir dos quais o aluno constroem seu saber,

buscando conhecimentos e desenvolvendo atitudes e habilidades. A avaliação dos alunos e da disciplina é contínua. Semanalmente ocorre auto-avaliação do aluno, avaliação do Grupo e do professor na "Correlação Clínica", além das avaliações de bimestre e final. **Metodologia:** Por duas vezes em cada semestre, (anos de 2001-2002), os alunos responderam a um questionário de avaliação sobre o cumprimento dos objetivos propostos e sobre as várias atividades didáticas. Os conceitos podiam variar de 0 a 5. **Resultados:** Os conceitos atribuídos pelos alunos foram de mediana 4 na avaliação geral da disciplina, 4 nas áreas básicas e 5 na correlação clínica, discussão em grupo e nos casos motivadores. Em alguns aspectos houve evolução para melhora de 2001 para 2002. **Conclusões:** A percepção dos alunos foi muito favorável à disciplina e estimulou a revisão de atividades didáticas o que permitiu seu aperfeiçoamento. [Palavras-chave: avaliação; conteúdos morfofisiológicos; didática.]

VI - PROVA INTEGRADA: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Curso de Administração - Centro de Economia e
Administração (CEA)
SILVA FILHO, C. F.; ZUCCOLOTTO, P. A. G. L.

Resumo: O trabalho apresenta e discute a "prova integrada" aplicada no Centro de Economia e Administração da PUC de Campinas, apresentando ainda os objetivos desse método de avaliação, expondo alguns resultados preliminares obtidos com essa iniciativa. A recente reforma curricular dos cursos de Administração separou com nitidez os cursos de Economia, Administração e Contabilidade, de forma a proporcionar uma formação adequada para os futuros profissionais destas áreas. A ênfase deveria ser dada a uma formação teórica e técnica sólida, ao invés de simplesmente concentrar os cursos em aspectos práticos da realidade econômica, contábil e administrativa, e como parte dos requisitos formais para minorar uma certa deficiência existente nos bacharéis em Economia, Administração e Contábeis, no tocante ao domínio dos conteúdos desenvolvidos nos cursos, foi introduzida a denominada Prova Integrada. Os objetivos fundamentais da Prova Integrada, estabelecidos pelos colegiados dos cursos, são assegurar o cumprimento, pelos docentes, do conteúdo programático definido nos projetos pedagógicos dos cursos, valorizando e garantindo a articulação horizontal e vertical das disciplinas, de forma a integrar os conhecimentos das várias disciplinas que compõem os cursos, estimulando os discentes a se envolverem e dedicarem tempo ao estudo de todas as disciplinas dos cursos, e também relativizar a responsabilidade dos docentes pela aprovação e/ou reprovação dos estudantes nas disciplinas. A aprovação e/ou reprovação dos discentes depende do seu desempenho em todas as disciplinas dos cursos. A Prova Integrada é uma experiência recente, sendo que ainda estão sendo construídos indicadores de desempenho. Todavia, os resultados estatísticos disponíveis permitem a construção de algumas hipóteses. Podemos verificar que o

número de dependentes nas diversas disciplinas é pouco significativo. Além disso, o número de notas nos extremos, de zero a três, e de maior que nove, é pouco expressivo. Por conseguinte, as turmas estão tendo um desempenho homogêneo, o que reflete a qualidade de desempenho dos docentes em sala de aula. A construção dos conhecimentos e sua aplicação concreta extrapola a aplicação da Prova Integrada, entretanto, este instrumento exige a compreensão da informação recebida em sala de aula. Além disso, pode ser aperfeiçoado para permitir a desejável formação plural dos estudantes, no sentido de que não há uma ciência única, mas hipóteses diversificadas, diferentes e conflitantes, as quais devem estar refletidas na Prova Integrada.

[Palavras Chave: projeto pedagógico; avaliação; integração.]

VII - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ORIENTADORES ATUANTES NO TELECURSO 2000

Curso de Pós Graduação em Educação
SCALET, Luciene Luiz²⁷

Resumo: O presente trabalho é a apresentação de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-Campinas, tendo como objetivo principal discutir a formação dos professores do projeto "Telecurso 2000", também chamados de orientadores de aprendizagem, e o perfil dos seus alunos. Ao atuar como Orientadora de Aprendizagem do "Telecurso 2000" em empresas, fui me apropriando das idéias, objetivos, diretrizes e documentos norteadores do projeto, os quais me fizeram refletir sobre minha prática, bem como perceber minhas insatisfações e angústias em torno do projeto, em especial a formação dos seus professores. Observo que muitos deles, antes de iniciar o trabalho com Telecurso 2000, trabalham em instituições como SESI, SENAI, rede pública e outras, e apenas "ouviram" alguma coisa sobre o TC em programas de TV ou em outros tipos de comunicação, contudo não conhecem o projeto, qual sua proposta ou diretriz. O projeto por sua vez, oferece curso de capacitação para os professores que quiserem conhecer sua organização e desenvolvimento, de caráter contudo não obrigatório para trabalhar com o projeto. Esses questionamentos me levaram a realizar esta pesquisa para conhecer o Projeto Telecurso 2000, discutir a formação dos professores e qual a importância da formação deste professor no projeto. Para a realização da pesquisa foram escolhidas telessalas do SESI (Serviço Social da Indústria), da cidade de Itu – SP – e mais duas unidades SESI de Campinas – SP. Tendo o interesse de conhecer a formação do professor orientador de aprendizagem do Telecurso 2000, adentrar na realidade e na prática profissional e pedagógica desse professor, como se desenvolvem as aulas, que estratégias são usados por

²⁷ Aluna do curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e conta com apoio da Capes.

esse professor e seu papel no projeto, a abordagem qualitativa, mostrou ser a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho, considerando que este tipo de pesquisa proporciona uma visualização "contextualizada" da realidade pesquisada. Os dados obtidos até o presente apontam dificuldades de ordem operacional para que os professores atendam os objetivos da proposta do Telecurso 2000. Outros pontos ainda serão levantados e analisados para que se possa definir com clareza e objetividade os conceitos teóricos que conduzirão a análise final da pesquisa.

[Palavras-chave: ensino-aprendizagem; Telecurso; formação de professores.]

VIII - PROPOSTA PARA ATIVIDADE DE VERÃO-2003: "BECO DE SOUSAS"

Curso de Arquitetura e Urbanismo – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC) - Laboratório do Habitat³⁸

Resumo: Levando em conta que o Laboratório do Habitat objetiva a aproximação do estudante com a realidade social atual, propõe-se pelo quarto ano a Atividade de Verão, a ser realizada no "Beco de Sousas". Para esta atividade, combinam-se os esforços da Faculdade de Ciências Sociais (através do LESEC - Laboratório de Estudos Sociedade Ética e Cidadania), da Faculdade de Serviço Social e das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental (através do CEATEC – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas), em conjunto com o Hospital Cândido Ferreira, com a Associação de Proteção Ambiental Jaguatibaia, com a Prefeitura Municipal de Campinas (representada pela Sub-Prefeitura de Sousas, Secretaria de Habitação, Secretaria de Cooperação Internacional e secretaria de Planejamento) e a ONG ACS - Sevilha (Arquitetura e Compromisso Social de Sevilha). O objetivo do projeto "Beco de Sousas", é transferir a comunidade situada atualmente em área de invasão às margens do Rio Atibaia, local de preservação ambiental sujeito a freqüentes inundações, para um terreno próximo ao hospital psiquiátrico Cândido Ferreira em Sousas. A proposta visa o desenvolvimento e aplicação de metodologias projeto arquitetônico, urbano e paisagístico participativas e integradas aos objetivos de desenvolvimento social da comunidade moradora do Beco e da comunidade do Hospital Cândido Ferreira e que este desenvolvimento sirva de palco para aplicação de pesquisas nas áreas de

³⁸ O Laboratório do Habitat tem por objetivo básico a realização de projetos e pesquisas elaboradas por equipes de professores, pesquisadores e estudantes de seu curso e outras instituições acadêmicas, entendendo que a extensão universitária está baseada na participação reflexiva e crítica da universidade em trabalhos voltados à busca de soluções para problemas da sociedade objetivando a aproximação entre teoria e prática. EQUIPE TÉCNICA: Prof^o Dr^o Laura Machado de Mello Bueno (Coordenação do Laboratório), Prof. João Marcos de Almeida Lopes e Prof^o, Noemie Nelly Nahum (Coordenação da Atividade de Verão); Prof. Dr. Ricardo de Sousa Moretti, Arquiteto Mário Braga (convidados); Alexandre Giordani Nerillo, Alexandre Morales Duarte, Diego Rulfo Habling, Fabiano Sartori de Campos, Fabrício de Francisco Linardi e Manuela Carvalho R. Dourado (estagiários).

instalações e infra-estrutura urbana ambientalmente adequadas. A proposta visa também a integração entre as comunidades do Beco e do Hospital Cândido Ferreira através de oficinas de trabalho para geração de trabalho, renda e terapia ocupacional. Propõe-se que a oficina de projeto da Atividade de Verão tenha como tema as escolhas de sistemas construtivos e tecnologias apropriadas às necessidades do projeto Beco de Sousas. Considera-se apropriada a tecnologia que responda de maneira apropriada ao programa do projeto, às condições operacionais e ambientais do local, bem como às condições sócio-econômicas e culturais dos construtores e usuários. Outros aspectos além dos sistemas construtivos deverão ser discutidos durante a atividade, especialmente a riqueza das necessidades do "morar"; o projeto global se propõe a incluir a sustentabilidade ambiental e sócio-econômica do conjunto. Nesse aspecto a potencialidade do próprio processo de desenvolvimento do projeto (com diversos agentes sociais e institucionais) e execução do conjunto habitacional e urbano, pode ser incorporado para o trabalho, gerando emprego e renda. O resultado da pesquisa de técnicas construtivas apropriadas seriam testados no canteiro de obras da faculdade durante a Atividade de Verão. Posteriormente, durante o Trote Solidário, teríamos a implementação de uma pequena obra com auxílio dos calouros, de forma a experimentar a tecnologia com mão-de-obra não treinada. A importância de se vincular o trote solidário ao projeto "Beco de Sousas" está no contato do acadêmico ingressante com diversos campos da arquitetura, dentre eles a interação com a comunidade, as discussões de legislação e a pesquisa.

[Palavras-chave: projeto arquitetônico; sociedade; habitação.]

VIII - PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DA 3ª IDADE: MODELO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Curso de Serviço Social – Centro de Ciências Sociais
Aplicadas (CCSA)
Martins de Sá, Jeanete L.

Resumo: A "Universidade da 3ª Idade", organizada em 1990, corresponde a um Curso de Extensão Universitária e de Atualização Cultural, ligado à Faculdade de Serviço Social da PUC Campinas. Na perspectiva da educação permanente, está voltado a pessoas da meia idade e da 3ª idade, desejosas de atualizar conhecimentos, trocar experiências, voltar ao convívio social, desempenhar plenamente o seu papel de cidadania, sendo socialmente produtivas. Sua organização curricular é "modular-integrativa", abarcando temas interdisciplinares relacionados aos Módulos: I- Aspectos biológicos do envelhecimento; II- Aspectos psico-sociais da 3ª Idade; III- O idoso e sua situação sócio-econômica e legal; IV- A Cultura na 3ª Idade; V- Educação Física, Recreação e Lazer na 3ª Idade; VI- A organização político-social na 3ª Idade; VII- Vivência na 3ª Idade; VIII- Estágios Supervisionados. O curso está organizado em três níveis semestrais e no nível do aprofundamento, com duração

permanente. As atividades didático-pedagógicas correspondem a conferências, palestras, oficinas, mini-cursos, círculos de estudo, atividades culturais e sócio-recreativas, estudos teológicos e vivência religiosa, serviços voluntários na comunidade. Num efeito multiplicador social, a Universidade da 3ª Idade da PUC Campinas tem inspirado a organização de inúmeros cursos semelhantes em universidades federais, estaduais e particulares de todo o Brasil. Tem caráter regional, ao receber alunos de Campinas e cidades circunvizinhas. Chega até as organizações sociais, paróquias, grupos comunitários, conselhos municipais, através de professores e de seus alunos, que se engajam em projetos sociais, organizam e lideram novos grupos de idosos.

[Palavras-chave: universidade; 3ª idade; organização curricular.]

IX - ESTUDO DA MINIMIZAÇÃO DOS RESÍDUOS GERADOS NOS LABORATÓRIOS DE QUÍMICA COMO TEMA TRANSVERSAL

Curso de Química Tecnológica – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC)
CARVALHO, W.A., BAZETO, E.L.

Resumo: A minimização de resíduos deve fazer parte do compromisso profissional de todos aqueles que desenvolvem atividades práticas nos laboratórios de química da PUC-Campinas. Estão envolvidas questões ambientais, educacionais e financeiras de suma importância, sendo que a sociedade e os órgãos de fiscalização têm incentivado cada vez mais o estudo de métodos alternativos e eficazes de combate à poluição. **Metodologia:** Foi realizada uma avaliação do impacto ambiental causado pelas atividades práticas da disciplina Química Inorgânica A, com base na identificação e quantificação dos resíduos gerados. Alterações nas práticas de laboratório foram testadas, de modo a minimizar o impacto ambiental causado por esta atividade. **Resultados:** O estudo favoreceu a reflexão acerca de vários aspectos do processo educativo que, por vezes, são relegados a um segundo plano. O levantamento realizado permitiu identificar a geração de vários resíduos que devem ser devidamente tratados antes da sua disposição final. As alterações propostas nos roteiros de aulas práticas não interferiram no desenvolvimento dos objetivos apresentados na disciplina, mas permitiram uma redução na geração de resíduos e nos custos envolvido com a aquisição de reagentes. **Conclusões:** O trabalho tem propiciado uma maior reflexão sobre a participação da comunidade acadêmica nas questões relacionadas a proteção ao meio ambiente, bem como promovido o envolvimento de alunos e docentes de várias disciplinas com a questão da geração de resíduos nas atividades de ensino e as possibilidades de sua minimização.

[Palavras-chave: ensino de química, resíduos de laboratório, boas práticas laboratoriais.]

X - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO INTEGRADA NO CURSO DE BACHARELADO EM QUÍMICA TECNOLÓGICA DA PUC-CAMPINAS: INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Curso de Química Tecnológica – Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas (CEATEC)
TORNIZIELLO, T.M.P., MINCATO, R.L, CARVALHO, W.A. e MANDELLI, D.

Resumo: O processo de avaliação integrada em todos os períodos/semestres do Curso de Bacharelado em Química Tecnológica da PUC-Campinas foi implantado a partir do segundo semestre de 2002. A principal finalidade da proposta foi produzir instrumento de avaliação que contribuísse para melhoria da qualidade das atividades de ensino e do aprendizado realizados no curso. A metodologia estabelece a realização de exercícios de avaliação integrada, que envolvem os conteúdos das disciplinas do semestre em curso e daquelas dos períodos anteriores, previamente cursadas pelos discentes. A sua institucionalização como uma atividade regular do curso promoveu a mobilização e o comprometimento de todos os atores envolvidos, docentes, discentes, direção e conselho da faculdade. Assim, a atividade passou a desempenhar importante papel de integração horizontal e vertical dos conteúdos disciplinares nas atividades de planejamento pedagógico e de efetiva articulação nas atividades de ensino e aprendizagem desempenhadas na sala de aula. Aprovada pela ampla maioria da comunidade do curso, foi um importante passo na busca da melhoria da qualidade de ensino.

[Palavras-chave: avaliação integrada, processo ensino/aprendizagem, curso de Química Tecnológica.]

XI - ANÁLISE E CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE ENSINO À DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS.

Curso de Letras – Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)
AMARANTE, Maria de Fátima Silva

Resumo: O processo de construção do Plano Geral das Práticas de Ensino do Curso de Letras, Português/Inglês, revelou a necessidade de se destinar um momento específico para análise e criação de material didático de ensino de português e inglês, de modo a contar com um componente de formação para a utilização de novas tecnologias educacionais. Este pôster tem o objetivo de apresentar o processo de planejamento e implementação da Prática Projetiva de Ensino configurada para este fim e que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os seguintes elementos são destacados: (1) seu posicionamento na gra-

de curricular em inter-relação com os demais componentes; (2) seus objetivos; (3) suas características essenciais; (4) o modelo de orientação/ supervisão adotado; (5) a metodologia indicada para elaboração dos projetos; (6) as formas e critérios de avaliação. Detalha-se, ainda, com tratamento estatístico: (7) a caracterização dos participantes; (8) a tipologia dos projetos elaborados; (9) a tipologia dos objetos de estudo; (10) as questões de análise e os parâmetros de criação e (11) a metodologia adotada para análise e a adotada para criação de material didático. As conclusões apontam os resultados já obtidos e os esperados, bem como desdobramentos potenciais deste processo educativo.

[Palavras-chave: ensino à distância; formação de professores; currículo.]

XII - PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS E FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO

Curso de Psicologia – Centro de Ciências da Vida (CCV)
BARIANI, Isabel Cristina Dib³⁹; PAVANI, Renatha e
TACHIBANA, Miriam⁴⁰

Resumo: Vários autores apontam que grande parte daquilo que o aluno universitário consegue apreender extrapola as experiências vividas unicamente no espaço de sala de aula. Apesar da grande influência exercida pelas atividades complementares (tais como iniciação científica, monitoria e participação em eventos científicos), as pesquisas relacionadas à aprendizagem estudantil nos cursos superiores focalizam apenas os aspectos acadêmicos da graduação universitária. Dessa maneira, o conhecimento disponível sobre a contribuição das atividades complementares para a formação do estudante é bastante escasso. Em vista disso, esta pesquisa teve por objetivos: 1) descrever a participação de universitários em eventos científicos, 2) identificar o grau de importância atribuído a esta participação e as justificativas associadas à importância, e 3) verificar se há variação de atribuição de importância e das justificativas, em função de os alunos participarem ou não de Programas de Iniciação Científica. Para tanto, um questionário semi-aberto foi aplicado em 179 estudantes das três últimas séries de um Curso de Psicologia, em suas salas de aula. Os resultados indicam que a grande maioria dos informantes já participou de eventos científicos e cerca da metade deles apresentou trabalhos. Todos os informantes consideraram tal participação como importante, sendo que as justificativas apresentadas para explicar tal importância atribuída foram organizadas em três categorias: 1) Desenvolvimento Pessoal, que se refere aos benefícios pessoais; 2) Desenvolvimento Acadêmico/Profissional, que consiste nas vantagens relacionadas à graduação e à profissão; e 3) Conhecimento Científico, que diz respeito às

³⁹ Faculdade de Psicologia, PUC-Campinas, Grupo de Pesquisa com Crianças e Adolescentes na Família, Escola e Comunidade

⁴⁰ Bolsistas FAPIC/PUC-Campinas;

justificativas mais voltadas ao progresso de construção da ciência. Deve-se destacar que enquanto os alunos que já foram bolsistas de IC concentram suas respostas na categoria Desenvolvimento Acadêmico/Profissional, aqueles sem nenhuma experiência ou com experiência somente como auxiliar voluntário o fazem em relação à categoria Conhecimento Científico. Destacadamente, os alunos apontam que a participação nesses eventos possibilita a atualização e ampliação do conhecimento científico da sua área.

[Palavras-chave: estudante universitário, atividades complementares, iniciação científica.]

XIII - AS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ACADÊMICOS DE OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Curso de Letras – Centro de Linguagem e Comunicação (CLC)
SETTI, P.A.A.

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre uma experiência pedagógica levada a cabo na disciplina de Sociologia Geral e Contemporânea oferecida para os alunos da Faculdade de Propaganda e Publicidade. Este projeto tem sua espinha vertebral na incorporação e utilização dos recursos informacionais disponibilizados na word wide web (www) como forma de complementar e estimular os alunos a aprofundarem o processo de aprendizado continuado do mundo social do qual fazem parte. Esta reflexão, apesar de advir uma experiência pedagógica concreta ocorrida em meu último ano de magistério, a supera e questiona o próprio procedimento do professor em relação a seus alunos, como também a complexidade do mundo social e a precariedade do saber acadêmico frente às constantes modificações técnicas e sociais pelas quais as sociedades contemporâneas têm passado. Trata-se, portanto, de desenvolver procedimentos pedagógicos que dêem conta de incorporar as transformações tecnológicas adscritas aos fluxos de produção e distribuição de conhecimento.

[Palavras-chave: tecnologias de comunicação; informática; complexidade.]

XIV - FÓRUM DISCENTE

Resumo: O "FÓRUM DE REPRESENTANTES DISCENTES DA PUC-CAMPINAS" é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, sob a responsabilidade do Prof. Jamil Cury Sawaya e da Coordenadoria de Graduação (COGRAD), que tem como coordenadora a Prof^a. Mara Regina Lemes de Sordi. O convite para a formação deste espaço aberto de comunicação entre a Universidade e os estudantes, dirigido aos acadêmicos participantes dos C.A./D.A. e outros representantes estudantis, surgiu da constatação da necessidade da oitiva do corpo discente como sujeito

ativo do processo pedagógico. Assim, o intuito de todo esse trabalho é conjugar esforços para a melhoria da qualidade do ensino de graduação na nossa Universidade. O pontapé inicial do projeto aconteceu no dia 19 de março, às 9h00, com a presença do Reitor Pe. David, do Prof. Jamil, da Profª. Mara, de outros orientadores da COGRAD e de representantes de quase todos 41 cursos existentes nos *campi*. Nos encontros bimestrais que têm ocorrido desde então, têm-se discutido a organização e o "regimento interno" deste espaço, a fim de prepararmos para tratar de assuntos pertinentes à qualidade do ensino de graduação, como Planejamento Estratégico e Semestralização, incluídos desde a primeira pauta. Assim, espera-se que os integrantes do Fórum tenham cada vez mais consciência da importância de sua atuação, oferecendo valiosa contribuição para a instituição e para todos os colegas da PUC – Campinas.

[Palavras-chave: representantes discentes; fórum; graduação]

XV - PROJETO PEDAGÓGICO: SUBSÍDIOS PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Curso de Enfermagem – Centro de Ciências da Vida
(CCV)

MARTINS, Maria Teresa Cristina Torino Labigalini;
TAPIA, Carmen Elisa Vilalobos; SANTOS, Raquel Leite
Vieira Gonçalo; NUNES, Maria Aparecida Gamper

Resumo: O trabalho retrata vivência na XXVII Semana de Estudos da Faculdade de Enfermagem do CCV da PUC-Campinas, ocorrida no presente ano. O Projeto Pedagógico da Faculdade implementado em 1987, tem sido avaliado de maneira processual, quer por meio da realização de Seminários, de propostas de Comissões e, desta vez com a realização de oficinas de trabalho, sobre Projetos de Monitoria e Extensão, Programa Especial de Treinamento e Articulação Docência/Assistência no Hospital Universitário, buscando propostas para melhoria da qualidade de ensino. A proposta foi desenvolvida com a organização das oficinas propondo refletir sobre: Aspectos facilitadores e dificultadores para desenvolvimento do projeto/programa/articulação e Propostas de intervenção para superação dos dificultadores e/ou manutenção dos facilitadores. Os sujeitos foram professores e alunos inseridos nos processos. Os resultados apresentados se pautaram na abordagem da proposta em si dos trabalhos e avaliados puderam explicitar facilidades e dificuldades de condução com o indicativo de propostas de intervenção. Na apresentação destes na Plenária Final, houve esclarecimento dos objetivos das propostas, permitindo ao alunado perceber a importância da participação extracurricular como meio para uma formação mais crítica e comprometida, ultrapassando as formas tradicionais do

processo ensino-aprendizagem e o espaço da sala de aula. Avaliamos que a proposta trouxe subsídios importantes para o processo de avaliação permanente do Projeto Pedagógico.

[Palavras-chave: projeto pedagógico; avaliação; oficina de trabalho.]

XVI - BRINQUEDOTECA

Curso de Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)

MORAES, Mônica Cristina Martinez⁴⁰; DANTAS, Adriana Salles; LEME DA SILVA, Giovana; ROQUE, Karina Dóro; ANTONIETTI, Márcia Luzia; CUNHA, Roberta Rodrigues; NUNES, Thais Nôboa⁴¹

Resumo: Desde 1934 vem sendo difundida universalmente a idéia de um serviço de empréstimos de brinquedos como recurso comunitário, e desde 1963 são desenvolvidos trabalhos cuja filosofia básica é a de que as crianças aprendem através do brinquedo. Em 1992, uma publicação brasileira⁴² apresentou a brinquedoteca como espaço que representa o direito da criança brincar, a valorização do brinquedo como fonte de desenvolvimento e equilíbrio da criança, auxílio na estimulação de crianças deficientes, auxílio na recuperação de crianças hospitalizadas e na preservação de sua saúde mental, recurso para a apresentação do brinquedo como instrumento para enriquecer o processo de aprendizagem, espaço que entende que na brincadeira a criança se apropria de seu universo cultural. O projeto original da Brinquedoteca da PUC – Campinas (1992) apontava duas idéias principais em relação a importância da Universidade ter esse espaço: o projeto pedagógico da PUC – Campinas que apresenta a busca pela construção do saber comprometido com a realidade social do país revelado na relação Universidade-Comunidade; a idéia de que ele fosse *“um projeto multiplicador, ou seja, a partir desta proposta efetivada, estejamos impulsionando a criação de novas brinquedotecas em outros espaços institucionais e sociais”*⁴⁴. Atualmente, a Brinquedoteca é caracterizada como um Projeto de Extensão, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Constitui-se um serviço da Faculdade de Educação, e um espaço que garante o direito de brincar da criança e oferece programa de formação de educadores e outros profissionais, empréstimo de brinquedos a sócios e assessoria para montagem de brinquedotecas. É, também, *locus* de estágios curriculares e pesquisa.

[Palavras-chave: projeto pedagógico; brinquedo; extensão; formação de professores.]

⁴⁰ Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Mestre em Educação

⁴² Alunas da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

⁴³ FRIEDMANN, Adriana (org.) *O direito de brincar; a brinquedoteca*. São Paulo, Scritta

⁴⁴ Projeto Brinquedoteca – Relatório 1992.

XVII - PROACES

Curso de Educação – Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)

MORAES, Mônica Cristina Martinez⁴⁵; SILVA, Alzinete; MIATO, Carolina Gonçalves de Almeida; MARTINS, Diléia Aparecida; CAMILLO, Eunice Rodrigues Silva; OLIVEIRA, Livia Cristina Pereira⁴⁶

Resumo: O tema acessibilidade vem sendo tratado das mais diversas formas. A compreensão de acessibilidade apresentada por Guimarães, 2000 (In Baumel, 2001)⁴⁷ como sendo “... um processo de transformação do ambiente e de mudança da organização das atividades humanas que diminui o efeito de uma deficiência. Esse processo se desenvolve a partir do reconhecimento social da maturidade de um povo para atender os direitos individuais de cidadania plena” traz implicações institucionais evidentes, em especial, do ponto de vista do projeto político-pedagógico da Universidade. Cada Instituição de Ensino Superior deve ter seu plano de implantação de acessibilidade aos seus alunos que garanta o direito à educação tanto no que diz respeito às suas edificações como em sua forma de funcionamento. Esse plano deve abranger, por exemplo, a eliminação de barreiras aos alunos com necessidades educativas especiais por meio da adaptação dos recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adequação dos recursos físicos. Em 2001, a Administração Superior da PUC – Campinas efetivou o *Projeto de Acessibilidade* e, assim, deu início à implementação, de fato, de uma política universitária de acessibilidade a alunos com necessidades especiais aos diversos cursos oferecidos pela Universidade. A partir de Agosto/2001 foi constituída uma Assessoria Técnico-Pedagógica específica do projeto, atualmente vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e à Faculdade de Educação, para desenvolver estratégias e ações que pudessem garantir o ingresso e a permanência de estudantes portadores de necessidades especiais nos Cursos oferecidos pela Universidade. O ProAces atua, então, em dois âmbitos: a) a partir das *Normas para o Processo Seletivo de candidatos aos cursos de Graduação da PUC Campinas*, o PROACES faz o empréstimo de máquina Perkins para escrita em Braille para a realização das provas, o levantamento de dados sobre candidatos junto à Coordenadoria Geral do Processo Seletivo e, junto à Secretaria Geral, informação sobre a efetivação de matrícula dos estudantes nos cursos da Universidade; b) junto às Unidades Universitárias por meio de assessoria em informações, recomendações e orientações relativas ao estudante com necessidades educativas especiais.

[Palavras-chave: educação especial; extensão; formação de professores.]

⁴⁵ Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Mestre em Educação

⁴⁶ Alunas da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

⁴⁷ BAUMEL, Roseli C. R. de C. *As tecnologias de informação e comunicação como recurso à acessibilidade de pessoas com necessidades educativas especiais*. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, no. 11, novembro 2001.

XVII - A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE EVENTO ESPECIAL NO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO CAMPUS II COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Curso de Nutrição – Centro de Ciências da Vida (CCV)

ARRIVILAGA, R. K.; RODRIGUES, K. R. M.; MARECOS, A. C. P.

Resumo: O presente trabalho foi a organização de almoço especial/temático, no Restaurante do Campus II, da PUC-Campinas, cuja estratégia de ensino foi alicerçada nos três pilares que sustentam o elenco de disciplinas do Currículo da Faculdade de Nutrição: a Dietética, a Prática e a Interdisciplinaridade. Os objetivos do trabalho foram: desenvolver no aluno a capacidade de planejar, criar, cooperar, organizar, pesquisar, operacionalizar, experimentar e avaliar uma prática profissional muito difundida em Administração de Serviços de Alimentação: Organização de Eventos, além de demonstrar, através de atividade prática, a importância da aplicação do conteúdo de diferentes disciplinas na realização de atividade da vida profissional. O evento constou da execução de projeto devidamente planejado, viabilizado, com estratégias que buscassem a excelência de serviços e que resultassem na satisfação e sensibilização de 400 usuários, sendo coordenado pelas docentes das disciplinas e nutricionista do restaurante universitário. Essa atividade foi realizada durante sete anos consecutivos e mostrou-se bastante eficiente na integração das disciplinas e do conteúdo de várias outras, sendo reconhecida pelos alunos como uma atividade importante e significativa para sua formação profissional.

[Palavras-chave: estratégia de ensino, serviços de alimentação, organização de eventos.]

REVISTA DA PUC-Campinas
COORDENADORIA GERAL DE GRADUAÇÃO
JANEIRO DE 2004

EQUIPE DE APOIO

Coordenadora:

Profª Drª Mara Regina Lemes De Sordi

Orientadores Pedagógicos:

Profª Drª Maria Márcia Sigris Malavazi

Prof. Dr. Rogério Bartolomei

Profª Drª Rosa Lyda Teixeira Correa

Profª Drª Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do Nascimento

Assistente Técnica:

Selma dos Santos Geraldi Benatti

Assistente de Administração:

Lúcia Inéia Fernandes C. Cunha

Endereço para Correspondência:

PUC-Campinas - Pró-Reitoria de Graduação - COGRAD
Rodovia D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades
13086-900 - Campinas, SP
Tel. (19) 3756-7322 - Fax: (19) 3756-7155
www.puc-campinas.edu.br
cograd@puc-campinas.edu.br
asspedagogica@puc-campinas.edu.br