



Ana Lúcia Souza de Freitas  
Marlene Correro Grillo  
Rosana Maria Gessinger  
Valderez Marina do Rosário Lima  
Organizadoras

# Capacitação Docente

um movimento que  
se faz compromisso



# **CAPACITAÇÃO DOCENTE**

UM MOVIMENTO QUE  
SE FAZ COMPROMISSO



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Dadeus Grings

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Antônio Carlos Hohlfeldt

Elaine Turk Faria

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jaderson Costa da Costa

Jane Rita Caetano da Silveira

Jerônimo Carlos Santos Braga

Jorge Campos da Costa

Jorge Luis Nicolas Audy (Presidente)

José Antônio Poli de Figueiredo

Jussara Maria Rosa Mendes

Lauro Kopper Filho

Maria Eunice Moreira

Maria Lúcia Tiellet Nunes

Marília Costa Morosini

Ney Laert Vilar Calazans

René Ernaini Gertz

Ricardo Timm de Souza

Ruth Maria Chittó Gauer

**EDIPUCRS**

Jerônimo Carlos Santos Braga – Diretor

Jorge Campos da Costa – Editor-chefe

ANA LÚCIA SOUZA DE FREITAS  
MARLENE CORRERO GRILLO  
ROSANA MARIA GESSINGER  
VALDEREZ MARINA DO ROSÁRIO LIMA  
(Organizadoras)

# **CAPACITAÇÃO DOCENTE**

UM MOVIMENTO QUE  
SE FAZ COMPROMISSO



ediPUCRS

Porto Alegre, 2010

© EDIPUCRS, 2010

**CAPA** Vinícius Xavier

**REVISÃO DE TEXTO** Fernanda Lisbôa

**EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA** Vinícius Xavier



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C236      Capacitação docente : um movimento que se faz  
             compromisso [recurso eletrônico]/ organizadoras, Ana  
             Lúcia Souza de Freitas ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto  
             Alegre : EDIPUCRS, 2010.  
             205 p.

Publicação Eletrônica.

Modo de Acesso: <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>>

ISBN: 978-85-7430- 966-8 (on-line)

1. Educação Continuada. 2. PUCRS – Professores –  
Qualificação. I. Freitas, Ana Lúcia Souza de.

CDD 370.71

---

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

# APRESENTAÇÃO

Com a publicação de *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso*, a PROGRAD dá prosseguimento à prática de disponibilizar à comunidade acadêmica os textos produzidos para a capacitação de seus professores. *Educação Superior: vivências e visão de futuro* reúne as produções dos palestrantes e os textos teóricos que fundamentaram as oficinas e os minicursos do Seminário de Capacitação Docente 2005/1; *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS* recolhe textos oriundos da reflexão e da pesquisa promovidas com os professores nas atividades para qualificar a aula universitária; *Inovação curricular nos cursos de graduação: uma experiência compartilhada* apresenta a síntese do processo de inovação curricular em realização na Universidade e pretende ser um orientador para os docentes dispostos a assumir os desafios das práticas inovadoras.

Este volume torna pública a experiência de formação continuada que se realiza na PUCRS, ao contextualizar e promover a reflexão sobre os questionamentos suscitados pela experiência docente no cenário contemporâneo. Apresentam-se os textos produzidos em função do trabalho de capacitação docente realizado no ano de 2009. *A Docência na Educação Superior e os desafios da aprendizagem* foi o seminário do primeiro semestre, que contou com a palestra do professor André Palmirini, seguida de oficinas que, conjuntamente, buscaram refletir sobre a questão: *Como mobilizar o aluno para o aprender?* O texto que encerra esta publicação refere-se à palestra realizada pela professora Léa Anastasiou, na edição do evento do segundo semestre, intitulado *Do currículo formal ao currículo em ação*. A reflexão apresentada contribuiu, entre outros aspectos, para a compreensão sobre como a inovação curricular pode interferir na mobilização para o conhecimento, tanto dos educandos quanto dos educadores.

Em seu conjunto, os textos desta publicação buscam estender a toda a comunidade acadêmica a possibilidade de apropriar-se dos temas desenvolvidos nos

## Apresentação

seminários, os quais expressam os desafios atuais da prática educativa na PUCRS e apontam perspectivas para a continuidade dos trabalhos de capacitação docente, apoiados pela pesquisa. Acrescente-se a este objetivo a oportunidade de integração à história das capacitações docentes da PUCRS, fortalecendo o sentimento de pertença, sólido fundamento da identidade profissional alicerçada na missão de nossa Instituição.

Solange Medina Ketzer

Pró-Reitora de Graduação da PUCRS

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	05
<b>1. A trajetória de um compromisso</b> .....	09
<i>Marlene Correro Grillo</i>	
<i>Rosana Maria Gessinger</i>	
<i>Valderez Marina do Rosário Lima</i>	
<i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i>	
<b>2. A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento</b> .....	15
<i>André Luis Fernandes Palmini</i>	
<b>3. Orientação de trabalhos acadêmicos e monografias</b> .....	25
<i>Jocelyne da Cunha Bocchese</i>	
<i>Marisa Magnus Smith</i>	
<b>4. Inclusão de alunos com deficiências: uma discussão com professores da PUCRS</b> .....	47
<i>Alvina Themis Silveira Lara</i>	
<i>Márcia de Borba Campos</i>	
<i>Marlene Rozek</i>	
<i>Rosane da Conceição Vargas</i>	
<b>5. Cinema e educação: as possibilidades do cinema como recurso mobilizador da aprendizagem</b> .....	61
<i>Helena Sporleder Côrtes</i>	
<i>Carlos Gerbase</i>	
<b>6. Como trabalhar com as ideias dos alunos</b> .....	75
<i>João Batista Siqueira Harres</i>	
<b>7. Critérios que regem nossa ortografia</b> .....	91
<i>Gilberto Scarton</i>	



<b>8. O acordo ortográfico: direto ao ponto</b> .....	103
<i>Ana Maria C. S. Wertheimer</i>	
<b>9. Estratégias didáticas com grandes grupos</b> .....	111
<i>Maria Inês Côrte Vitória</i> <i>Maria Conceição Pillon Christofoli</i>	
<b>10. Contar histórias na sala de aula: diálogo entre razão e emoção</b> .....	123
<i>Maria Tereza Amodeo</i> <i>Celso Sisto</i>	
<b>11. Ambiente Moodle: potencialidades e experiências</b> .....	135
<i>Lucia Maria Martins Giraffa</i> <i>Márcia de Borba Campos</i> <i>Elaine Turk Faria</i>	
<b>12. Educação para a sustentabilidade</b> .....	147
<i>Jorge Alberto Villwock</i> <i>Betina Blochtein</i>	
<b>13. Complexidade, incerteza e dilemas: uma análise qualitativa da avaliação de disciplinas</b> .....	159
<i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i> <i>Alam de Oliveira Casartelli</i> <i>Marcos Pereira Diligenti</i> <i>Marion Creutzberg</i>	
<b>14. Como mobilizar o aluno para o aprender?</b> .....	175
<i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i> <i>Marlene Correro Grillo</i> <i>Rosana Maria Gessinger</i> <i>Valderez Marina do Rosário Lima</i>	
<b>15. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na Educação Superior</b> .....	181
<i>Léa das Graças Camargos Anastasiou</i>	
<b>Considerações finais</b> .....	201
<b>Sobre os autores</b> .....	203

# I. A TRAJETÓRIA DE UM COMPROMISSO

*Marlene Correro Grillo*

*Rosana Maria Gessinger*

*Valderez Marina do Rosário Lima*

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

O compromisso com a qualidade da educação, com a formação continuada dos professores, bem como com a educação dos alunos impulsiona de forma constante a PUCRS em todos seus segmentos, tornando-se uma forte razão de ser da Universidade.

No empenho em responder às demandas decorrentes desse compromisso, ligado às exigências da contemporaneidade, a capacitação docente na PUCRS é a forma que a Universidade elegeu para responder ao enfrentamento inerente ao contexto em que ela está inserida. Reúne atividades didático-pedagógicas de caráter participativo e coletivo e busca a consonância com os princípios de gestão da Instituição: qualidade com sustentabilidade, inovação e empreendedorismo, integração ensino, pesquisa e extensão, responsabilidade social e ação solidária, e relacionamento com a sociedade.

A iniciativa de qualificar a docência é constituída por variadas ações voltadas para a formação de seus professores, por meio da criação de espaços de reflexão, de diálogo e de escuta sobre a prática educativa. Com isso, consolida-se uma cultura de estudo, de produção e socialização de conhecimentos entre os docentes. Reunindo ações direcionadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a qualidade da formação dos discentes da Instituição, a capacitação dos professores baseia-se na

reflexão sobre a prática e operacionaliza-se por meio do seminário de Capacitação Docente e do programa Qualidade na Gestão da Aula Universitária, produto da cultura de capacitação que vem se consolidando – um dos objetivos do Seminário.

Um empreendimento dessa natureza não é um ato solitário da Instituição, mas um movimento coletivo e solidário que se faz compromisso pela adesão dos professores. Criado pela gestão iniciada em 2005, o Seminário é um evento desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, solidamente apoiado pela Vice-Reitoria, com uma edição ao final de cada semestre letivo. Tem por objetivos desenvolver a proposta educativa marista, levando em consideração as relações humanas e o cuidado com o meio ambiente; fortalecer o compromisso dos professores com a formação humana e profissional; estimular o relacionamento entre os docentes a fim de melhorar sua qualidade de vida; possibilitar espaços de reflexão visando ao aperfeiçoamento da docência universitária e a fortalecer a criação de uma cultura coletiva de produção de conhecimentos nos diferentes contextos da universidade.

Cada edição aborda um tema escolhido a partir da constante interlocução com os professores e gestores, bem como das sugestões colhidas ao final de cada evento. Na seleção dos assuntos – vivências e visão de futuro: um novo paradigma educacional; a educação como constituição da pessoa; avaliação da aprendizagem na educação superior; inovação no cenário da docência universitária; avaliação emancipatória na gestão da aula universitária; inovação curricular: sensibilização para as mudanças na Universidade; o aluno no cenário contemporâneo: implicações na docência; do currículo formal ao currículo em ação – levam-se também em conta questões que emergem da atualidade, pertinentes ao contexto acadêmico e ao cenário da educação superior, o que traduz o caráter de contemporaneidade das ações. Ainda tensionam os seminários, questionamentos recorrentes no cotidiano das práticas dos professores e frequentemente postos em discussão em cursos e sessões de estudos, tais como:

- O que o professor precisa saber para ensinar?
- Por que o professor faz o que faz em sala de aula?
- Como a avaliação pode contribuir para a aprendizagem?
- Como mobilizar o aluno para o aprender?

São questões aparentemente simples, mas reveladoras de fragilidades ou indefinições que, de diferentes formas, repercutem no exercício da docência.

Equívocos em relação a tais indagações revelam o desconhecimento de um núcleo de saberes específicos que constituem a essência da profissão, ou seja, o saber constituído por um eixo científico, um eixo pedagógico e um eixo experiencial. Nessas situações, o docente ensina sem ter clareza sobre o que precisa saber para ensinar.

*O que o professor precisa saber para ensinar* é definido por Tardif (2002), que entende o professor ideal como alguém que deve dominar a área de conhecimento em que atua, a disciplina que leciona, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da Educação e da Pedagogia, bem como um saber prático oriundo da experiência cotidiana. Rejeita-se assim a ideia de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo da área da especialidade. Tal conhecimento é necessário, mas não suficiente, e não garante a competência do professor. Os saberes pedagógicos que caracterizam a profissão de professor – fundamentos didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos – cooperam com o professor na clarificação de sua visão de homem, de mundo e de sociedade, fortalecem os referenciais em que se baseia a docência e ajudam na consolidação da identidade profissional.

Os fundamentos epistemológicos são os que esclarecem o professor em relação a *por que ele faz o que faz em sala de aula*, permitindo-lhe reconhecer-se como o gestor de um ensino centrado no conteúdo ou na relação professor-aluno-conhecimento. Segundo Marrero Acosta (1994), o conhecimento experiencial é o quadro de referências a partir do qual o docente percebe, interpreta e elabora respostas às diferentes situações de ensino. À medida que ele vai contrastando seus conhecimentos nas situações práticas e concretas, vai interiorizando conhecimentos pessoais, aprendizagens, experiências, e é nessa interiorização que se encontra o cerne do conhecimento experiencial, que acaba se tornando um conhecimento pessoal e uma convicção (ZABALZA, 1994).

Sabe-se, porém, que nem todos os professores organizam esses conhecimentos da mesma forma, e a ênfase a um desses três eixos em detrimento dos demais, mesmo de maneira não explícita, caracteriza o referencial da prática educativa assumida pelo professor, o que reforça a necessidade de estudos de formação continuada, permitindo-lhe justificar a si mesmo e aos alunos as fontes de sentido de suas ações. A partir daí, então, vai-se consolidando a identidade profissional.

Esta é uma realidade dinâmica resultante do cruzamento de uma dimensão social, situada num tempo e lugar, com uma dimensão pessoal decorrente do

significado que cada professor atribui à sua própria atividade cotidiana; depende dos referenciais de cada um, influenciados pelos conhecimentos constitutivos da docência. A formação de professores, inicial ou continuada, precisa, portanto, possibilitar a constituição de conhecimentos exigidos pelo exercício profissional e, dentre esses, os da experiência, por serem produzidos pelo próprio professor e articulados aos demais saberes a partir de uma atividade reflexiva.

A questão *Como pode a avaliação contribuir para a aprendizagem?* denota, por sua vez, uma visão atualizada, diferente de uma avaliação tradicional, que concebe a avaliação como uma simples constatação de um resultado. Indagar sobre a *avaliação contribuindo para a aprendizagem* leva a depreender de tal pergunta a busca de outra modalidade de avaliação, a formativa, voltada para a emancipação e para a promoção do ser humano (VEIGA, 2002). Todo processo de formação de professores precisa incluir uma reflexão sobre a prática avaliativa, examinando teorias implícitas, crenças e procedimentos, num processo constante de autoavaliação e de metacognição para que o docente, em se conhecendo, possa melhor conhecer seu aluno.

*Como mobilizar o aluno para o aprender?* foi a questão orientadora do *Seminário de Capacitação Docente 2009/1 – A docência e os desafios da aprendizagem*. Em razão da temática escolhida, considerou-se relevante convidar, como palestrante e oficinairos, exclusivamente docentes da Instituição. Teve como objetivos específicos: aprofundar a compreensão acerca do aluno, de suas singularidades e de seu processo de aprendizagem, promover atividades teórico-práticas, tendo como eixo a mobilização do aluno para o aprender.

Optou-se pelo formato de palestra, proferida pelo professor André Palmi, docente da Faculdade de Medicina, intitulada *A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para a promoção do conhecimento*, e de oficinas e minicursos, nos quais cada professor pôde refletir sobre sua experiência como aprendiz e sobre como estendê-la à aula universitária.

Tendo em vista os resultados positivos do evento, expressos nas avaliações, os responsáveis pela palestra, oficinas e minicursos foram convidados a produzir um artigo sobre os conteúdos de que trataram e que constam na presente coletânea. Esta é também integrada pelo texto *Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na Educação Superior*, de autoria da professora Léa

Anastasiou, que orientou a Capacitação Docente 2009/2<sup>1</sup>, intitulada *Do currículo formal ao currículo em ação – a tensão entre teoria e prática*. O seminário constou de uma única palestra, seguida de diálogo com os professores, a partir de questionamentos previamente formulados pelos próprios docentes.

A opção pelo tema se deveu ao momento que vivem os cursos de Graduação da PUCRS com a reformulação de seus currículos. Em 2010, cerca de 20 cursos estarão realizando suas práticas pedagógicas com currículos reformulados e outros, preparando-se para tal.

Os seminários são permanentemente avaliados, revisados e ampliados, buscando responder às questões emergentes do entorno da Universidade, terreno propício para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas inovadoras. As avaliações realizadas a cada edição expressam a sua importância para a constituição da identidade profissional docente, para o exercício da reflexão sobre a prática, para a produção de conhecimentos que qualificam a ação educativa, bem como para estreitar as relações entre os professores. Contribuem, assim, para encaminhar a uma nova práxis profissional, na qual a reflexão, a crítica e a pesquisa articulam-se para melhor compreensão dos processos pedagógicos. Dessa forma, testemunham o alcance de seus objetivos.

## REFERÊNCIAS

MARRERO ACOSTA, A. J. **El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza**: estudio de casos sobre la planificación del profesor. Porto: Porto, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto Editora: Portugal, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. PREFÁCIO. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; BOMURA, Maciel Lizete (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002

---

<sup>1</sup> O Seminário de Capacitação Docente 2009/2 foi realizado no dia 5 de janeiro de 2010, em razão do recesso que as instituições de ensino viveram pela ocorrência da gripe A (H1N1).



## 2. A NEUROCIÊNCIA DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento

*André Luis Fernandes Palmini*

### AS NEUROCIÊNCIAS E A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

A ideia central deste texto é que a promoção do conhecimento tem por base as relações entre o professor e seus alunos, extrapolando em muito os aspectos meramente técnicos dos conteúdos a serem ensinados. Assim, uma visão contemporânea do processo de ensino e de aprendizagem incorpora noções neurocientíficas que estudam as relações interpessoais. Proponho aqui que esse entendimento abre novos e importantes horizontes na ciência da educação, na medida em que interage com e qualifica a inevitável disseminação eletrônica da informação.

Embora não haja dúvidas de que o ensino e a aprendizagem sejam processos ativos e interativos entre professores e alunos, este texto parte da perspectiva do professor como o agente que tem o dever de orientar essa interação. O cerne deste ensaio é a discussão das bases neurocientíficas dos principais atributos que estão relacionados a uma interação estimuladora do envolvimento ativo dos alu-



nos nos processos de aprendizagem. As diferentes vertentes de investigação nas neurociências têm aportado um enorme manancial de conhecimentos a respeito das bases cerebrais de atributos como motivação (ADOLPHS, 2001), empatia (CARR, 2003; PRESTON, 2007) e capacidade de entender e antecipar as intenções e sentimentos das pessoas com quem nos relacionamos (ADOLPHS, 2006 e 2007). Como o cérebro lida com isso e por que esses atributos são essenciais na atividade do professor constituem-se nos principais objetivos da discussão que se segue.

Uma palavra final nesta introdução diz respeito ao ato de instigar *curiosidade*, que me parece ser um dos motores do comportamento humano ativo e produtivo. Quando temos curiosidade sobre algo, ativamente buscamos satisfazê-la e alocamos para isso nossos impulsos motivacionais, nossa capacidade de focar e sustentar a atenção e entendemos o interesse em saciar a curiosidade como algo intrinsecamente recompensador. A curiosidade sobre a trama de um livro de ficção, sobre o desenrolar de um filme ou de um assunto em uma aula ou os resultados e sua interpretação em um artigo científico mobilizam as pessoas em geral e alunos em particular para envolver-se ativamente com a atividade em questão. Segue-se a isso, logicamente, a necessidade de que escritores, roteiristas, cientistas e *professores* desenvolvam a capacidade de instigar essa curiosidade, multiplicando assim as probabilidades de que um determinado texto ou assunto seja compreendido e assimilado. Essa capacidade, como veremos, está intimamente ligada a conceitos como empatia, cognição social e 'leitura da mente alheia'.

Como ficará claro para o leitor, eu me utilizo aqui das relações entre professores e alunos para exemplificar conceitos e avanços neurocientíficos aplicáveis a qualquer relação social humana. Nenhum dos atributos sociais são apanágio exclusivo da relação entre o professor e o aluno. Segue-se a isso, logicamente, que o professor não se investe dessa condição apenas no momento de interagir com seus alunos, mas reproduz, nessa interação, a forma como interage em sociedade de uma forma ampla. Assim, é inescapável que, ao discorrer sobre as relações entre professor e aluno, eu aluda, constantemente, ao *indivíduo que trabalha como professor*.

## PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO: um processo interativo e desafiador

A criação das condições para a construção do conhecimento, tarefa básica de um professor, depende de sua capacidade de obter uma participação ativa dos alunos, vencendo as resistências da passividade. Muito dos processos de ensino e aprendizagem estão historicamente ligados a uma 'via de mão única', na qual um professor 'transmite' informações para uma audiência a quem cabe, apenas, a tarefa passiva de assistir a essa 'transmissão' e assimilá-la de forma randômica, conforme interesses e capacidades individuais. Esse modelo, vivenciado por muitos desde os primeiros bancos escolares estimula, em realidade, um funcionamento passivo tanto de professores como de alunos. Dos professores, pela reduzida demanda de criatividade na seleção, preparação e apresentação do material didático, que serão recebidos de forma indiferente por uma audiência não participativa. Dos alunos, pela óbvia visão estreita de que sua presença em sala de aula justifica e esgota sua participação no processo.

Sustento aqui que a promoção do conhecimento pode ser magnificada pelo estímulo à interação entre professores e alunos, o que quebra a passividade tanto de uns quanto de outros. Essa interação desfaz o conhecimento encapsulado na 'aula hermeticamente preparada' e abre imponderáveis vertentes, que estimulam a curiosidade *tanto de alunos quanto dos professores*. Por paradoxal que pareça ao se discorrer sobre *promoção do 'conhecimento'*, uma intensa interação entre professores e alunos desafia o próprio conhecimento, estimulando incursões pelo 'desconhecido'. Assim, o processo torna-se dinâmico, estimulante e condutivo não para a reverberação e transmissão, mas sim para a promoção e os avanços do conhecimento.

Entretanto, a construção de um ambiente interativo, dinâmico, entre professores e alunos, envolve uma série de pré-requisitos no que tange ao 'traquejo social'. A ideia que passo agora a expressar é que estes pré-requisitos estão embasados em um crescente conhecimento sobre como o cérebro organiza o funcionamento dos indivíduos em sociedade, em especial o que vou aqui denominar de *neurociência das interações sociais* (ADOLPHS, 2001).

## A NEUROCIÊNCIA DA MOTIVAÇÃO FUNDAMENTANDO AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

A capacidade de um professor em motivar seus alunos para buscar e valorizar os conhecimentos propostos é um pré-requisito para uma interação rica e produtiva. Naturalmente, a motivação é base para o sucesso de qualquer atividade humana e avanços recentes mostram que nós, humanos, herdamos dos animais inferiores circuitos e estruturas cerebrais altamente refinadas para motivar-nos a explorar o mundo em que vivemos buscando a obtenção de recompensas que balizam uma sensação interna de ‘bem-estar’ (KOOB, 2001).

Introduzo aqui, então, o conceito de *sistema cerebral de recompensas* (SCR), como um conjunto de estruturas e circuitos neurais que identificam a necessidade de ‘recompensas’, sinalizam a expectativa e a obtenção de estímulos recompensadores e regulam a busca de recompensas no ambiente (KOOB, 2001; O'DOHERTY, 2001; SMALL, 2001). O termo ‘recompensas’ deriva da pesquisa básica em neurociências, na medida em que a ativação deste sistema cerebral por um determinado estímulo (elétrico, químico ou ambiental de qualquer ordem) provoca no animal um comportamento de busca repetida pelo mesmo estímulo que o ativou, sugerindo que o estímulo é percebido como ‘recompensador’. Ao longo da evolução filogenética das espécies, o SCR tem permitido que os animais tenham o ‘drive’ para explorar o ambiente, buscando aquelas que são as ‘recompensas fundamentais’ para a preservação da vida e das espécies: alimento, água, parceria para copular e estratégias para proteção de filhotes. Assim, o SCR é compreendido como o sistema que motiva o animal para buscar, no ambiente, a satisfação de seus instintos e necessidades básicas, sem as quais o indivíduo e a espécie pereceriam.

Entretanto, esse sistema, constituído ao longo de milhões de anos de evolução, persiste intacto e refinado em nós, humanos, e desempenha um papel crucial na nossa capacidade motivacional para explorar o mundo. Essa motivação, entretanto, não tem por base *apenas* a satisfação de instintos básicos, como nos animais inferiores, mas sim a obtenção de ‘recompensas’ muito mais refinadas que, em conjunto, determinam um limiar de bem-estar que pauta o nosso dia a dia. Sabe-se hoje que o SCR, em humanos, ativa-se tanto com estímulos básicos como a perspectiva de comer algo estando com fome (SMALL, 2001) ou durante a ingestão de drogas de abuso (KOOB, 2001), como com estímulos muito mais

sofisticados, como a decisão de fazer caridade (MOLL, 2006) ou ver um videoclipe onde aparece um filho. Em realidade, com a corticalização do cérebro humano e a consequente capacitação cognitiva para gerar ‘sentimentos’ (culpa, amor, luto, etc.), o SCR passou também a ocupar o importante papel de impulsionador de nossa exploração do ambiente na busca de ‘satisfações cognitivas’ como elementos condutores à felicidade e no evitamento de ‘punições cognitivas’ que levam a sensações de tristeza e desespero.

A proposta que formalizo aqui é que professores e alunos passem a ver os atos de ensinar e aprender como intrinsecamente recompensadores e assim ativadores do SCR. Na medida em que ensinar e aprender levem a sensações de bem-estar de parte a parte (e todos já experimentamos a sensação excitante de uma palestra ou seminário altamente motivadores como professores, alunos ou ambos), reforça-se um círculo virtuoso motivacional, em que a perspectiva da recompensa funciona como um motivador para o engajamento nos comportamentos de ensinar e aprender. A problemática que emerge desta visão é que a não ativação deste SCR – ou seja, a condução do processo de ensino e de aprendizagem de uma forma pobre e não estimulante – sinaliza exatamente o contrário, a falta de perspectiva de recompensa, o que é ‘sentido’ pelo cérebro como uma punição.

## **A NEUROBIOLOGIA DA APROXIMAÇÃO SOCIAL: empatia, confiabilidade e o que passa na cabeça do outro**

Entre as maravilhas do desenvolvimento das neurociências está a capacidade de examinar o funcionamento cerebral durante uma série de comportamentos característicos da vida diária de todos nós. Através de métodos de neuroimagem funcional, em especial da ressonância magnética funcional (fMRI) e da tomografia por emissão de pósitrons (PET-SCAN), pode-se hoje mapear os circuitos cerebrais envolvidos em funções como a empatia, o grau de confiabilidade em outras pessoas e a interpretação das intenções e crenças de outras pessoas (ADOLPHS, 2006; ADOLPHS, 2007; CARR, 2003; PRESTON, 2007). Como um todo, esses avanços têm permitido que se desvendem mistérios até há pouco tempo considerados como insolúveis a respeito do funcionamento de cérebro na interação com outras pessoas – ou seja, uma *neurociência da aproximação social* (ADOLPHS, 2001).

Não é difícil reconhecermos quando uma pessoa demonstra empatia em relação aos nossos anseios e dificuldades. Sentimos um interesse genuíno e isso nos aproxima dessa pessoa. Gostaria de propor aqui que a capacidade de um professor transmitir ou expressar um sentimento de empatia em relação a seus alunos é um pré-requisito fundamental para uma interação produtiva na promoção do conhecimento.

Estudos recentes mostram que as regiões cerebrais que entram em funcionamento quando imaginamos situações difíceis pelas quais passamos são praticamente as mesmas que se ativam quando nos colocamos, genuinamente, no lugar de uma outra pessoa vivenciando uma experiência significativa de vida (PRESTON, 2007). A partir desses estudos, abre-se um leque de possibilidades, a mais importante das quais, no meu entender, representada pela perspectiva de que se possa, num futuro próximo, estudar a variabilidade populacional na capacidade de expressar empatia. Em outras palavras, já dispomos do armamentário neurocientífico para avaliar a capacidade empática das pessoas e é muito provável que exista uma ampla gama de variações nesse atributo.

Seria um exagero, nos dias de hoje, sugerir que pessoas que se propõem a dedicar-se a uma atividade como a de professor fossem avaliadas por esses métodos antes de assumir essa função (NERVE CENTER, 2008). Entretanto, a possibilidade de que possa objetivar-se a capacidade empática através dos avanços neurocientíficos traz esse tema da empatia à tona e abre um processo de discussão sobre sua relevância nas relações interpessoais, aí incluídas as relações entre professor e alunos. Particularmente, me parece claro que essa capacidade deve correlacionar-se com o quanto um professor é capaz de motivar e instigar a curiosidade nos seus alunos constituindo-se, assim, em uma função básica no sucesso da interação dinâmica mencionada acima.

Um outro aspecto ligado à aproximação social diz respeito ao quanto confiamos uns nos outros (ADOLPHS, 2003; KRUEGER, 2007). Experimentos em primatas, logo ampliados para estudos com seres humanos, têm mostrado que algumas regiões cerebrais são cruciais para que identifiquemos ameaças no ambiente que nos rodeia. Em seres humanos, isso relaciona-se à capacidade que temos de identificar o quanto podemos confiar nas pessoas que nos rodeiam.

Vale a pena discorrer um pouco sobre esses experimentos. Quando voluntários normais são expostos a expressões faciais ameaçadoras, pouco “convidati-

vas”, existe uma intensa ativação bilateral de estruturas profundas, denominada de *amígdalas dos lobos temporais*. A ressecção dessas estruturas em animais leva a uma perda da capacidade de identificar situações perigosas ou ameaçadoras. Da mesma forma, pessoas com lesões nessas estruturas perdem a capacidade de identificar a ameaça em expressões faciais ‘ameaçadoras’ (ADOLPHS, 2002; ADOLPHS, 1998). A partir desses achados, desenvolveu-se uma hipótese muito bem sustentada de que essas estruturas são fundamentais para que funcionemos em sociedade, calibrando o quanto nos aproximamos ou mantemos uma distância das outras pessoas, conforme os sinais que elas emitem no quesito confiabilidade.

Imagino que seja lógico extrapolar-se esses conhecimentos para a seara dos diversos contextos das relações sociais, entre eles o das relações entre professor e alunos. A capacidade de transmitir confiança aos alunos é proposta aqui como outro dos atributos fundamentais para uma interação produtiva e assim condutiva à promoção do conhecimento. Fica assim bastante clara a importância de uma postura correta e interessada do professor, gerando nos alunos um grau de confiabilidade que os colocará à vontade para interagir produtivamente.

Um terceiro aspecto relevante para a aproximação social diz respeito à propriedade que desenvolvemos desde os três ou quatro anos de idade, de ‘interpretar’ o que se passa na mente do outro (CARR, 2003; DAPRETTO, 2006; NELISSEN, 2005; SAXE, 2009). Mais uma vez, estamos diante de algo que fazemos todo o tempo e que seria difícil imaginar-se, até alguns anos atrás, que chegaríamos perto de entender de forma mais objetiva. Através da aplicação de uma série de paradigmas comportamentais a métodos de neuroimagem funcional, entretanto, tem sido possível estudar essa função, denominada ‘teoria da mente’. Os dados obtidos através desses estudos mostram que sub-regiões específicas em estruturas cerebrais sabidamente envolvidas na tomada de decisões e antecipação de consequências ativam-se quando temos de interpretar não a realidade aparente, mas aquilo que está na mente de uma outra pessoa, o que pode estar sentindo, o que acredita ser correto, quais suas intenções e a forma como pode estar interpretando a realidade em questão.

Esse entendimento é básico nas relações humanas, para sabermos como abordar as pessoas e nos posicionar diante delas. Como não poderia deixar de ser, esse conjunto de habilidades englobadas no construto ‘teoria da mente’ é crucial também para a fluidez das interações entre professores e alunos.

Naturalmente, esse conjunto de habilidades que servem à aproximação social – empatia, confiabilidade e interpretação da visão do outro – estão intimamente inter-relacionados e devem ser vistos, no tema que discuto aqui, como atributos fundamentais para a promoção do conhecimento no universo que envolve as questões de ensino e de aprendizagem.

## **O PAPEL DA EMOÇÃO E A EMOÇÃO DA PRESENÇA: o perpétuo valor do professor**

Talvez não exista nada mais importante no desenvolvimento de uma sociedade do que a capacidade de oferecer um nível educacional elevado. Certamente não é coincidência que as sociedades mais evoluídas e que gozam de um patamar socioeconômico elevado sejam justamente aquelas com maior qualidade e alcance educacional. Esse é um tema em contínua discussão, especialmente em sociedades como a brasileira, onde obstáculos políticos impedem o melhoramento e a ampliação das ações educacionais.

Restringindo-me ao tema que propus discutir aqui, creio que os progressos no entendimento dos processos cerebrais que sustentam as relações humanas podem auxiliar no refinamento da formação de professores, com perspectivas de reflexos positivos nas ações educacionais. Em especial nesses tempos de revolução digital, vale a pena lembrar que desprovido do contexto emocional proporcionado por seres humanos que ensinam, as perspectivas para seres humanos que aprendem são limitadas. Creio ser difícil imaginar seriamente que apenas a leitura de textos e realização de exercícios fora de um contexto em que a curiosidade é instigada e os alunos são adequadamente motivados por professores empáticos, confiáveis e compreensivos resulte na formação de cidadãos tecnicamente preparados para tocar adiante uma sociedade.

Assim, refletindo sobre o tema que discuti aqui, concluo que se existe algo que todo o avanço tecnológico na área das neurociências está mostrando é que o papel do professor é cada vez mais – e não cada vez menos – importante nos processos educacionais. Seres humanos são movidos pelas emoções. Aos professores fica a tarefa de manejar adequadamente as suas e as dos seus alunos. O sucesso dessa ‘calibragem emocional’ nas relações entre professores e alunos será o sucesso da educação.

## REFERÊNCIAS

ADOLPHS, R. The neurobiology of social cognition. *Curr Opin Neurobiol.* 2001;11:231-239

\_\_\_\_\_. Is the human amygdala specialized for processing social information? *Ann N Y Acad Sci.* 2003; 985:326-340.

\_\_\_\_\_. How do we know the minds of others? Domain-specificity, simulation, and enactive social cognition. *Brain Res.* 2006; 1079:25-35.

\_\_\_\_\_. Looking at other people: mechanisms for social perception revealed in subjects with focal amygdala damage. *Novartis Found Symp.* 2007; 278:146-159; discussion 160-144, 216-121.

\_\_\_\_\_. BARON-COHEN, S.; TRANEL, D. Impaired recognition of social emotions following amygdala damage. *J Cogn Neurosci.* 2002; 14:1264-1274.

\_\_\_\_\_. SPEZIO, M. Role of the amygdala in processing visual social stimuli. *Prog Brain Res.* 2006; 156:363-378.

\_\_\_\_\_. TRANEL, D.; DAMASIO, A. R. The human amygdala in social judgment. *Nature.* 1998; 393:470-474.

CARR, L.; IACOBONI, M.; DUBEAU, M. C. et al. Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 2003;100:5497-5502

DAPRETTO, M.; DAVIES, M. S.; PFEIFER, J. H. et al. Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nat Neurosci.* 2006; 9:28-30.

KOOB, G. F.; LE MOAL, M. Drug addiction, dysregulation of reward and allostasis. *Neuropsychopharmacology.* 2001; 24: 97-129.

KRUEGER, F.; MCCABE, K.; MOLL, J. et al. Neural correlates of trust. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 2007; 104:20084-20089.

MOLL, J.; KRUEGER, F.; ZAHN, R. et al. Human fronto-mesolimbic networks guide decisions about charitable donation. *Proc Natl Acad Sci U S A.* 2006; 103:15623-15628.

NELISSEN, K.; LUPPINO, G.; VANDUFFEL, W. et al. Observing others: multiple action representation in the frontal lobe. *Science.* 2005; 310:332-336.



NERVE CENTER. 'Real-world' applications of neuroscience raise thorny ethical questions. *Ann Neurol.* 2008: A15 - A17.

O'DOHERTY, J.; KRINGELBACH, M. L.; ROLLS, E. T.; HORNAK, J.; ANDREWS, C. Abstract reward and punishment representations in the human orbitofrontal cortex. *Nat Neurosci.* 2001; 4: 95-102.

PRESTON, S. D.; BECHARA, A.; DAMASIO, H. et al. The neural substrates of cognitive empathy. *Soc Neurosci.* 2007; 2:254-275.

SAXE, R. R.; WHITFIELD-GABRIELI, S.; SCHOLZ, J.; PELPHREY, K. A. Brain regions for perceiving and reasoning about other people in school-aged children. *Child Dev.* 2009; 80:1197-1209.

SMALL, D. M.; ZATORRE, R. J.; DAGHER, A; EVANS, A. C.; JONES-GOTMAN, M. Changes in brain activity related to eating chocolate: from pleasure to aversion. *Brain* 2001; 124: 1720-1733.

# 3. ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS E DE MONOGRAFIAS

*Jocelyne da Cunha Bocchese*

*Marisa Magnus Smith*

Os temas abordados na Capacitação Docente PUCRS de julho de 2009, ainda que bastante diversos, apresentaram como fio condutor a busca de respostas a situações pedagógicas cotidianas e especialmente desafiadoras, por sua importância na formação do acadêmico e/ou pelas dificuldades em realizá-las com sucesso. Nesse sentido, esse minicurso procurou satisfazer uma antiga demanda dos docentes, oferecendo subsídios acerca da orientação e avaliação de trabalhos acadêmicos em geral e de monografias e demais trabalhos de conclusão de Curso (TCC) em particular.

Dado o tempo limitado e o interesse prioritário dos professores que fariam o minicurso, decidimos centrar a atenção na monografia como trabalho de conclusão de curso (TCC), organizando nossas reflexões de acordo com os tópicos seguintes:

Monografia:

- Conceito e características gerais
- Objetivos
- A definição do tema e da metodologia
- Procedimentos de orientação
- Critérios de avaliação

Além desses temas, tratou-se do problema do plágio em trabalhos acadêmicos, além de questões pontuais, trazidas pelos colegas.

Este texto propõe-se destacar alguns dos tópicos abordados, como também dilemas e reflexões dos colegas presentes ao minicurso, que não só enriqueceram o encontro como nos sinalizaram que há muito o que discutir quando se trata de trabalhos acadêmicos. Opera-se, aqui, um recorte nesse amplo tema, contemplando aspectos fundamentais para a elaboração, a orientação e a avaliação do TCC/monografia.

## MONOGRAFIA: conceito e características gerais

Segundo Colauto (2009, p. 4)<sup>1</sup>, a monografia “trata de temas circunscritos, com uma abordagem que implica análise, crítica, reflexão e aprofundamento (...). Deve ser um trabalho que observa, acumula e organiza informações; procura as relações e regularidades que pode haver entre elas, indaga sobre seus porquês; utiliza de forma inteligente as leituras e experiências de comprovação e comunica aos demais os resultados”.

Embora possa apresentar outros formatos, de acordo com a área de conhecimento, o TCC / monografia constitui geralmente uma produção escrita, de cunho científico, resultado de elaboração individual que se desenvolve sob orientação de um docente, de modo a aprofundar os conhecimentos em uma determinada área relacionada aos estudos teórico-práticos realizados pelo aluno na graduação, em conformidade com o Plano Pedagógico do Curso. Pode ser composta por um texto escrito, apenas (menos frequentemente); por um texto escrito acompanhado de apresentação oral e arguição por banca (opcional, mas muito recomendável); ou por um texto escrito acompanhado de exposição dos principais dados do estudo em pôster.

Na matriz curricular dos cursos da PUCRS, as atividades de conclusão de curso se apresentam, em geral, nas seguintes modalidades: a) duas disciplinas de Prática de Pesquisa ou de Monografia, com dois créditos cada, uma para a elaboração do projeto ou do anteprojeto e outra para o desenvolvimento da pesquisa e da monografia; b) uma só disciplina, com quatro créditos; ou c) um crédito (15 h/aula) destinado à orientação, sem disciplina específica.

---

<sup>1</sup> COLAUTO, Romualdo Dias. *Normas para elaboração de monografia*. UFMG, Faculdade de Ciências Contábeis. Disponível em: <[www.face.ufmg.br/cic/.../normas\\_metodologia](http://www.face.ufmg.br/cic/.../normas_metodologia)>. Acesso em: 12 jul. 09 (rdcolauto@face.ufmg.br).

## OBJETIVOS DA MONOGRAFIA

Em sentido abrangente, a monografia constitui o ponto alto de todo o processo psicossocial, intelectual e afetivo vivido pelo estudante durante seu curso de graduação. De caráter investigativo, permite-lhe a consolidação e aplicação dos conhecimentos construídos durante a graduação, de forma integrada, mediante a elaboração de um trabalho científico.

Os objetivos do TCC devem ser compatíveis com as condições e o processo de aprendizagem do estudante em nível de graduação, buscando o exercício da autonomia intelectual em suas diferentes dimensões – pesquisa, leitura, escrita, exposição argumentativa de ideias –, a integração de conhecimentos e o desenvolvimento da atitude crítica e reflexiva frente às possibilidades futuras de exercício profissional. Pode-se dizer, ainda, que as atividades referentes ao TCC estimulam no aluno o desenvolvimento de uma atitude científica e o aprofundamento de temas relacionados ao cotidiano do futuro profissional da área, contribuindo efetivamente para o caráter inovador, empreendedor, criativo e reflexivo do estudante. Por outro lado, os resultados dos trabalhos de conclusão de curso possibilitam aos professores e gestores avaliar a qualidade do ensino ministrado no curso, detectando carências e pontos fortes do currículo. Em alguns casos particulares, o TCC permite a obtenção de habilitação junto ao Conselho Profissional da classe em que se graduará o estudante.

## A DEFINIÇÃO DO TEMA E DA METODOLOGIA

São inúmeras as motivações que levam à definição do tema de um trabalho de conclusão de curso. Algumas experiências acadêmicas fomentam o gosto e o interesse pelo aprofundamento de estudos em determinada área, entre elas, atividades de pesquisa em disciplina da graduação; de iniciação científica; de monitoria; de estágio(s), obrigatório(s) ou não. Outros fatores de influência são o interesse particular por algum conteúdo desenvolvido em uma disciplina curricular ou, ainda, a afinidade com determinado professor. Por essas razões, é importante que os docentes acompanhem de perto, ao longo do curso, os interesses e mesmo o perfil acadêmico de seus estudantes, de modo a auxiliá-los em suas escolhas.

Nem todos os temas são apropriados para constituir um estudo aprofundado: o primeiro fator a considerar é a sua relevância para a área de conhecimento em que se localiza e a contribuição que possa aportar, nos limites de um estudo desta natureza. Também é importante considerar os projetos acadêmicos e profissionais do estudante. Se ele pretender, por exemplo, prosseguir estudos em nível de pós-graduação, o TCC poderá vir a se constituir como o embrião do projeto de pesquisa do mestrado. Por outro lado, questões de ordem pragmática, como tempo disponível e condições particulares do estudante para desenvolver a tarefa, não podem ser desprezadas<sup>2</sup>.

A esse propósito, o grupo trouxe uma questão bastante interessante e de encaminhamento não muito simples. O que é mais recomendável: que o estudante defina o tema de seu estudo de acordo com um interesse particular, ou que desenvolva seu TCC com base em uma das linhas de investigação do orientador, contribuindo para o desenvolvimento das pesquisas do curso/departamento em uma dada área?

A resposta depende de inúmeros fatores, dentre os quais a área de formação do estudante e o percurso desse no curso. Em algumas áreas, como a da medicina, por exemplo, os estudantes iniciam-se na pesquisa precocemente e desenvolvem artigos e relatórios juntamente com seus professores, o que os induz a continuar trilhando esse caminho. Também estudantes envolvidos em trabalhos de monitoria, ou que pertençam a grupos de iniciação científica, possivelmente queiram seguir pesquisando na área em que já estão familiarizados. Por outro lado, não é raro que um estudante bolsista, por exemplo, sinta-se desafiado a dedicar-se a outros temas, cabendo ao professor com o qual trabalha entender esse interesse e liberá-lo para fazer sua escolha.

Da definição e da natureza do tema, entre outros fatores, decorre o delineamento metodológico, que pode levar à elaboração de estudos teóricos ou teórico-práticos, ou a um estudo de caso. O primeiro corresponde a uma pesquisa bibliográfica aprofundada sobre determinado tema, a partir da literatura existente, em livros, periódicos ou suportes virtuais. A segunda, também chamada monografia teórico-empírica, apresenta uma fundamentação teórica, a qual sustenta uma pes-

---

<sup>2</sup> Segundo professor da Faculdade de Ciências Aeronáuticas da PUCRS presente ao minicurso, um dos fatores que intervêm na escolha do tema, em sua área, são as possibilidades de acesso à bibliografia, já que esta é bastante restrita.

quisa de campo. Finalmente, a terceira modalidade – o estudo de caso – analisa, com base em um referencial teórico, uma situação específica.

É importante fazer uma pequena digressão, aqui, para refletir sobre a época de realização do TCC. Como o nome já indica, em geral a(s) disciplina(s) correspondentes ao TCC se localizam, no currículo, nos semestres finais do curso, momento em que, espera-se, o aluno já tenha desenvolvido maturidade acadêmica e investigatória. Entretanto, tratando-se de um trabalho de fôlego, o projeto que o precede pode e deve ser pensado com antecedência. Sendo desencadeadas precocemente, as indagações que levarão à definição do tema e da metodologia ficarão mais claras e encontrarão respostas mais amadurecidas. Além disso, é importante levar em conta que a elaboração do TCC nos últimos semestres conflita com a realização de estágios e preocupações com a formatura e o futuro profissional. Portanto, é de todo conveniente que, independentemente do período previsto para a elaboração do TCC, o aluno seja orientado desde cedo e, principalmente, tenha oportunidade de assistir às defesas orais de seus colegas e de ler alguns trabalhos de destaque em disciplinas afins.

## PROCEDIMENTOS DE ORIENTAÇÃO

A orientação de um TCC é realizada por professores da faculdade, os quais podem ser escolhidos pelos alunos de acordo com o tema da pesquisa, a área de formação do docente e sua disponibilidade, integrando-se as horas destinadas à orientação à carga horária semanal alocada ao professor orientador. A regulamentação da atividade do orientador é de responsabilidade da Unidade Acadêmica, sendo definida pelo Plano Pedagógico do Curso.

Cabe ao orientador acompanhar o desenvolvimento do trabalho, por meio de criteriosa análise tanto do processo investigativo empreendido pelo aluno como da produção escrita dele decorrente, em termos de forma, conteúdo, metodologia e expressão linguística. O acompanhamento pode ser realizado individual ou coletivamente, em encontros periódicos pré-agendados e registrados em Planilha de Acompanhamento<sup>3</sup>. A modalidade individual é mais comum e mais recomendável;

---

<sup>3</sup> Ver sugestão de Planilha de Acompanhamento, no Anexo 1. Os modelos de planilhas aqui sugeridos são adotados na Faculdade de Letras (FALE), e foram elaborados pela professora Jane Rita Caetano da Silveira.

porém, no caso de temas convergentes, pode ser coletiva. Por outro lado, para dinamizar as tarefas, parte do acompanhamento pode ser realizado a distância.

Segundo Barbosa (2003, p. 2)<sup>4</sup>, citando Ferreira Sobrinho, “o processo de orientação consiste basicamente numa leitura e numa discussão conjuntas, num embate de ideias, de apresentação de sugestões e de críticas, de respostas e argumentações (...) não se trata de impor nada, mas, eventualmente, de convencer, de esclarecer, de prevenir. Tanto a respeito do conteúdo como da forma”.

E completa Barbosa: “conquanto se distingam, em suas pretensões, estratégias e métodos, as monografias, dissertações e teses, têm todas elas essa característica dialógica, de interpenetração de dois fluxos intelectuais, um *autor* e outro participante, que o dirige, aconselha e orienta quanto aos fins, métodos e forma” (2003, p. 3).

De todo modo, espera-se que o orientador:

- defina o calendário de orientação, tarefas e prazos junto com o aluno;
- acompanhe o estudo com sugestões, discussões, leituras específicas e complementares;
- estimule a autonomia acadêmica do aluno;
- proceda às providências para a formação da Banca de avaliação do TCC.

Em situação ideal, o orientador não deve tomar a si tarefas que cabem ao orientando, tanto no que diz respeito às leituras quanto no que concerne à redação do texto final. Em síntese, é importante ter em mente que o professor é um orientador, mas não um coautor do TCC, assunto ao qual voltaremos adiante<sup>5</sup>.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A monografia elaborada como TCC é avaliada, em geral, quanto a três aspectos: a) o desenvolvimento das atividades de estudo sob orientação; b) a apresentação escrita; c) a apresentação oral. A seguir, sintetizamos esses quesitos, destacando alguns detalhes mais relevantes.

---

<sup>4</sup> BARBOSA, Denis Borges. *O orientador de tese é coautor?* (2003). Disponível em: <denisbarbosa.addr.com/orientador.doc>. Acesso em: 13 jul. 2009.

<sup>5</sup> Em algumas áreas, esta situação é diferenciada, não sendo raros os casos de relatórios de pesquisa ou de artigos em que o autor é o docente-pesquisador e o estudante é o coautor.

## ATIVIDADES DE ESTUDO SOB ORIENTAÇÃO

Alguns quesitos que o orientador deve considerar em sua avaliação são a seguir sugeridos:

### *Respostas às demandas decorrentes dos encontros de orientação*

Para que o trabalho de conclusão chegue aos objetivos traçados, é indispensável que as atividades de orientação – presenciais ou a distância – se configurem como um processo progressivo, durante o qual os avanços e o retorno a pontos vulneráveis devem ser monitorados permanentemente.

### *Autonomia acadêmica e investigativa*

Nesse item, avalia-se o quanto o estudante desenvolveu em termos de independência na busca de solução para os problemas de pesquisa que se apresentem, por meio de uma posição proativa, na busca de resultados.

### *Atendimento aos prazos estabelecidos*

Embora relativamente secundária, a questão dos prazos se constitui, num trabalho de conclusão de curso, como condição para o atendimento dos objetivos. Portanto, é necessário definir claramente com o estudante as regras referentes aos prazos para entrega das tarefas.

### *Frequência mínima aos encontros de orientação.*

Os encontros para orientação, presenciais ou a distância, em geral fazem parte da disciplina referente ao TCC, portanto a frequência deve ser registrada em ficha de acompanhamento.

## APRESENTAÇÃO ESCRITA

O relatório que sintetiza as atividades de estudo e de pesquisa realizadas deve ser apresentado segundo as normas de formatação adotadas na área<sup>6</sup> e redigido

---

<sup>6</sup> Na grande maioria dos casos, as normas adotadas são as da ABNT. Em determinadas áreas, entretanto, alguns parâmetros são específicos, como o caso das referências bibliográficas em padrão



de acordo com o padrão culto escrito da língua. Dentre os quesitos a considerar estão:

- relevância do estudo para a área;
- domínio do tema e dos fundamentos teóricos;
- rigor conceitual e consistência argumentativa;
- argumentação coerente e articulação adequada entre as diversas seções;
- adequação da metodologia e propriedade de análise;
- articulação e equilíbrio entre as seções;
- adequação da linguagem à forma, à estrutura e ao conteúdo do texto monográfico;
- coesão, coerência, clareza e correção linguística;
- pertinência, atualidade e uso adequado da bibliografia<sup>7</sup>.

Naturalmente, esses tópicos são meros sinalizadores, podendo ser agrupados ou destacados conforme as especificidades de cada área de conhecimento. Em qualquer caso, porém, estando a monografia inscrita entre os gêneros textuais que exigem a modalidade culta escrita da língua, deve ser avaliada conforme os padrões de textualidade esperados para essa situação de enunciação.

Nesse sentido, uma das questões mais aflitivas para o orientador diz respeito à dificuldade de muitos estudantes em dar conta da produção do texto escrito. Idealmente, o acadêmico deveria chegar ao momento da elaboração do TCC familiarizado com práticas de pesquisa e proficiente em leitura e produção de textos acadêmicos. Em muitos casos, entretanto, não é isso que acontece, e os depoimentos dos professores presentes ao curso confirmaram amplamente essa realidade. Diante dessa situação, sugere-se que o orientador avalie a produção escrita de seu aluno não só em termos de conteúdo e metodologia, mas também de estrutura e de expressão linguística. Sendo muitos os problemas, o texto deverá ser submetido a uma revisão por especialista em linguagem. Também é aconselhável, desde o início do processo, orientar o estudante a valer-se dos recursos de apoio disponíveis na rede<sup>8</sup>.

---

Vancouver, usuais na área da saúde. Boas orientações sobre essas normas se encontram disponíveis em [www.nutritotal.com.br/perguntas](http://www.nutritotal.com.br/perguntas). Acesso em: 14 jul. 2009. Caso se trate de artigo destinado a uma determinada publicação, deve-se formatar de acordo com as orientações nela expressas. Também é de ter em mente que a maior parte das IES apresenta, em seus sites, orientações próprias para a elaboração e formatação dos trabalhos acadêmicos.

<sup>7</sup> Ver sugestão de Instrumento para Avaliação do Texto Escrito, no Anexo 2.

<sup>8</sup> No portal da PUCRS, por exemplo, em *links rápidos*, encontram-se o *Manual de redação da PUCRS*

## APRESENTAÇÃO ORAL

Conforme já se mencionou, a maior parte dos cursos propõe apresentação oral dos trabalhos a bancas examinadoras, as quais podem contar, em alguns casos, com a participação de convidados externos. Alguns dos quesitos sugeridos para a avaliação da apresentação oral são:

- clareza e objetividade na apresentação;
- pertinência do tema e da metodologia;
- domínio do tema;
- adequação explanatória da metodologia utilizada;
- habilidade de síntese na apresentação dos resultados obtidos;
- atendimento às questões da Banca;
- adequação da linguagem à forma, à estrutura e ao conteúdo do texto monográfico nessa situação específica de interação oral<sup>9</sup>.

Conforme o perfil do acadêmico, o orientador deverá apresentar sugestões que lhe possibilitem atuar com mais segurança e naturalidade. Nesse sentido, a prática de simulação da apresentação (para os colegas, por exemplo) é bastante útil, para desinibir o estudante e, sobretudo, para monitorar o tempo de apresentação, em geral bastante restrito.

## O PROBLEMA DO PLÁGIO EM TRABALHOS ACADÊMICOS

Para abordar a questão do plágio, é necessário, antes de mais nada, levar em conta que não é simples estabelecer uma linha divisória entre a produção do aluno e a de outros autores, uma vez que, quando se trata da escrita de textos acadêmicos, a questão da originalidade é sempre relativa, muitas vezes restringindo-se ao modo como o estudante consegue selecionar, organizar, parafrasear e, finalmente, apresentar ideias alheias, sejam elas provenientes de pesquisa bibliográfica ou de aulas, conferências, cursos assistidos. Nesse aspecto, o próprio ideal acadêmico / científico, ao valorizar a

---

e o *Guia de produção textual*. No mesmo portal, seguindo o *link* Biblioteca Central, encontra-se o *Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão (NBR 14724)* e várias outras orientações, indicadas na Bibliografia deste artigo.

<sup>9</sup> Ver sugestão de Instrumento para Avaliação da Apresentação Oral, no Anexo 3.

impressoalidade e a padronização formal, confronta com a produção de um trabalho, digamos, mais criativo, com marcas de subjetividade reveladoras de uma escrita autoral.

Há, porém, uma distância a ser estabelecida entre uma apresentação de pesquisa bibliográfica, com clara indicação das fontes de consulta e presença de sínteses integradoras, e a cópia de partes ou da totalidade de trabalhos alheios, quando não a encomenda de trabalhos prontos, expedientes a que tem recorrido um número significativo de alunos, talvez motivados pela pouca familiaridade com a leitura, a escrita e a produção de conhecimento. A verdade é que, na concepção de alguns estudantes<sup>10</sup>, “copiar o trabalho de outro ou comprar pronto de alguém é um recurso paralelo, criativo e que dá resultado – para quem não quer estudar, para quem está no prazo limite e não tem a quem recorrer”.

Não importa qual seja a causa, a preocupação dos professores orientadores e coordenadores de TCC frequentemente recai sobre as formas de detectar o plágio, o que não deixa de ser importante, mas sabemos que, por mais eficientes que sejam os mecanismos disponíveis<sup>11</sup>, as tentativas de solucionar o problema não prescindem o trabalho cuidadoso do orientador, ao qual cumpre acompanhar sistematicamente o desenvolvimento da pesquisa e da produção do aluno, estimulando sua curiosidade, sua autonomia e valorizando os pequenos avanços. Ouvir o que o orientando tem a dizer, questioná-lo sobre as ideias e as análises desenvolvidas, orientá-lo, inclusive, quanto às possibilidades legítimas de “apropriação” e expressão do discurso de outrem são ações educativas que não só podem coibir o plágio como também contribuir para minimizar a insegurança do orientando, que encontrará na orientação segura e atenta de seu professor alguns dos recursos que lhe faltam para levar adiante um trabalho com maior autonomia. Afinal, são eles mesmos, os alunos, que dizem: “Essa questão [do plágio] pode ser tratada de duas formas: como caso de polícia ou como política de educação. A primeira dá mais repercussão e tem resultados mais rápidos. A segunda é mais lenta, mais silenciosa, mas também mais consistente”.

É evidente que esse acompanhamento sistemático da produção monográfica em desenvolvimento exige maior tempo e disponibilidade do professor orienta-

---

<sup>10</sup> Os depoimentos de alunos da Universidade sobre o plágio em trabalhos académicos foram recolhidos das redações da Prova de Proficiência de Língua Portuguesa, de maio de 2009, para estudantes do curso de Ciências Jurídicas e Sociais, aos quais foi solicitado que refletissem e dissertassem sobre o tema.

<sup>11</sup> Uma ferramenta disponível para detectar cópias de trabalhos pode ser acessada em <http://www.farejadordeplagio.com.br>.

dor, mas sempre é mais fácil desempenhar essa tarefa quando ela é compartilhada com todos os colegas da graduação, empenhados em desenvolver nos alunos, desde o início do curso, as competências necessárias para a autonomia intelectual, a pesquisa e a produção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a grande relevância do Trabalho de Conclusão de Curso para o estudante de graduação, não só em termos de sua formação – da qual representa um coroamento – mas também em termos de orientação para o prosseguimento de estudos na perspectiva da formação continuada, é fundamental que não apenas se integre o TCC ao currículo do curso, mas também que se desenvolvam mecanismos de valorização dos TCCs e de divulgação dos trabalhos de destaque na comunidade acadêmica, seja no âmbito do curso, seja no âmbito da Universidade.

Nesse sentido, a PUCRS dispõe de uma revista eletrônica de divulgação dos TCCs que as bancas de avaliação reconhecem como dignos dessa distinção (disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>)<sup>12</sup>. Outras formas de divulgar e valorizar estudos que mereceram distinção podem ser organizadas no âmbito da Unidade, tais como:

- disponibilizar na página da Faculdade um banco de dados com resumo, palavras-chave e íntegra dos melhores textos; ou resumos, palavras-chave e e-mail do autor;
- proporcionar espaços na Semana Acadêmica para apresentação de comunicações referentes a TCCs de destaque;
- definir, como evento acadêmico no calendário do curso, um período para defesas públicas;
- criar acervo bibliográfico com monografias de destaque, colocando à disposição dos alunos;
- estimular a participação de profissionais do mercado na composição das bancas de avaliação;
- promover painéis em que egressos do curso descrevam sua experiência com o TCC;

---

<sup>12</sup> Ver campo para registro de recomendação do trabalho para publicação, na Planilha de Avaliação do Texto Escrito, Anexo 2.

- possibilitar a adequação dos trabalhos para publicação e apresentação em eventos;
- orientar os alunos para participação em concursos de monografias promovidos por associações profissionais.

As sugestões acima se relacionam a uma questão central do complexo tema TCC (aqui circunscrito à elaboração da monografia): a disposição do acadêmico para ver nessa empreitada não mais um requisito a cumprir obrigatoriamente, mas uma oportunidade única para desenvolver uma pesquisa orientada, tendo como interlocutor um docente-pesquisador experiente, que o conduzirá solidariamente na descoberta do conhecimento. A diferença entre o aproveitamento de um estudante que se arrasta a contragosto no cumprimento de uma obrigação curricular (quando não se entrega à vergonhosa cópia) e o daquele que se atira à descoberta científica com paixão e rigor é enorme. No quesito motivação/estímulo, a responsabilidade maior recai sobre cada professor, o qual deve assumir, em primeiro lugar, a posição de professor-pesquisador – de modo a formar pelo exemplo – e desde cedo desafiar seus estudantes a desenvolverem um olhar crítico e reflexivo sobre os fatos que povoam suas áreas de interesse.

De todo modo, não se pode perder de vista que produzir conhecimento é uma tarefa complexa, cujos resultados são marcados pela provisoriidade, conforme muito bem lembra Sauaia<sup>13</sup>:

Uma monografia nunca termina. O que termina é o tempo de que se dispõe para submeter o relatório final. Consome-se tempo infinito para apurar a qualidade do texto e produzir como resultado um conjunto consolidado, lógico e coerente. Como não se dispõe de tempo infinito, o corte é inevitável e com ele as imperfeições, limitações e críticas, que sempre trazem consigo uma oportunidade de avançar o estudo em novas direções (2009).

Assim também este artigo, com o qual pretendemos contribuir para a reflexão sobre o tema a nós proposto de modo lógico e coerente, ainda que provisório. Por isso, assumindo suas imperfeições e limitações, encerramos valendo-nos das palavras de Isabel Allende: “Nunca ponho ponto final em meus escritos. Apenas interrompo a escritura”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> SAIAIA, Antonio Carlos Aidar. **Monografia visual:** mapa da monografia em quatro partes (tutorial). Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/10semead/sistema>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

<sup>14</sup> Retirado de entrevista publicada no jornal *Zero Hora*, nos anos 90.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA PARA CONSULTA<sup>15</sup>

ABEL, Mara. **Como fazer uma monografia** (estrutura da monografia em Ciências da Computação). Disponível em: <[inf.ufrgs.br/gpesquisa](http://inf.ufrgs.br/gpesquisa)>. Acesso em: 06 jul. 2009.

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. As letras em foco de pesquisa. In: AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

AGUILLAR, Fernando Herren. **Metodologia da ciência do Direito**. São Paulo: Atlas – Jurídicos, 2008.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2002.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Referências bibliográficas NBR 6023: 2000 Informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

AVANCINI, Helenara B.; BAECELLO, Milton L. (Org.) **Perspectivas atuais do direito da propriedade intelectual**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

BARBOSA, Denis Borges. **O orientador de tese é coautor?** Disponível em: <[denisbarbosa.addr.com/orientador.doc](http://denisbarbosa.addr.com/orientador.doc)> Acesso em: 13 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **A propriedade intelectual no século XXI**: estudos de direito. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2009.

<sup>15</sup> A bibliografia aqui indicada procura dar conta de diferentes áreas de conhecimento, tais como Ciências Humanas, de um modo geral, Ciências Contábeis, Computação e Informática, Direito, Engenharia, Letras.

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para elaboração de projetos, relatórios de pesquisa, teses e dissertações**: anexos ilustrativos, glossário de termos técnicos e índice alfabético. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

BEUREN, Ilse Maria et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da pesquisa jurídica** – teoria e prática da monografia para os cursos de Direito. São Paulo: Editora Saraiva Jurídicos, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa** – monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory G; WILLIAMS, M. Joseph. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BUENO, Marcos. **Monografia sem segredo**: algumas dicas importantes (revista Nova Escola, abril de 2004). Disponível em: <fatec.org/voz/index.php?option>. Acesso em: 07 jul. 2009.

CASTILHO, Maria A. **Roteiro para elaboração de monografia em ciências jurídicas**. São Paulo: Editora Saraiva Jurídicos, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHINNECK, John W. **Como organizar sua monografia**. Disponível em: <www.sce.carleton.ca/faculty/chinneck/thesis.html>. Acesso em: 06 jul. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLAUTO, Romualdo Douglas. **Normas para elaboração de monografia** – Departamento de Ciências Contábeis. Disponível em: <www.face.ufmg.br/cic/.../normas\_metodologia>. Acesso em: 12 jul. 2009.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

COZBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciências do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, Anamaria da Costa; PEROTA, M. Luiza L. R.; MENDES, M. Tereza R. **Elaboração de referências** (NBR 6023/2000). Rio de Janeiro: Interciência; Niterói: Intertexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Presença, 1998.

\_\_\_\_\_. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FACED/UFRGS. Referências. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/setores/biblioteca/referencias>>. Acesso em: 25 mai. 2009.

FACULDADE DE ENGENHARIA: CURSO DE ENGENHARIA CIVIL/PUCRS. TCC – Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/feng/civil/normasdoestagio>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

FAVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (Coord.). **Apresentação de trabalhos científicos** – normas e orientações práticas. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2008.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENSTEIN, Hélio. **Como realizar uma pesquisa bibliográfica e escrever uma monografia em Ciências e Engenharia de Materiais**. Disponível em: <[www.pmt.usp.br/pmt5783/Monograf.pdf](http://www.pmt.usp.br/pmt5783/Monograf.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2009.

GOMES, Lúcia Helena de Andrade; RODRIGUES, Ricardo. **Como preparar sua monografia jurídica**. São Paulo: Editora Russell, 2007.

GONÇALVES, Wilson José. **Monografia jurídica**. São Paulo: Editora Pillares, 2009.

HENRIQUES, Antônio; MEDEIROS, João B. **Monografia no curso de Direito: como elaborar o trabalho de conclusão de curso (TCC)**. São Paulo: Atlas, 2006.

KOTAIT, Ivani. **Editoração científica**. São Paulo: Ática, 1981.

LABFLEX – UM NOVO LABORATÓRIO DIDÁTICO. Normas para escrever um relatório científico. Disponível em: <<http://Sampa.if.usp.br/suaide/LabFlex>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** – procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica** – para o curso de direito. São Paulo: Atlas, 2001.



MARINHO, Carlos Alberto; MARINHO, Elizabete. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARION, José Carlos et al. **Monografia no curso de administração, contabilidade e economia**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso** – uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2002.

MATOS, Keila; COSTA, Návia. **Produção científica jurídica**. São Paulo: Editora Mundo Jurídico, 2007.

MONTEIRO, Cláudia Servilha; MEZZARROBA, Orides. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. São Paulo: Editora Saraiva Jurídicos, 2008.

NÓBREGA, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

NUNES, Rizzato. **Manual da monografia jurídica** – como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. São Paulo: Editora Saraiva Jurídicos, 2009.

NUTRITOTAL. Referências estilo Vancouver. Disponível em: <[www.nutritotal.com.br/perguntas/](http://www.nutritotal.com.br/perguntas/)>. Acesso em: 14 jun. 2009.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. Projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2001.

REVISTA DA GRADUAÇÃO PUCRS – publicações de TCC. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduação>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

ROCHA, José Antonio Meira da. **Modelos de TCC e monografia conforme ABNT**. Disponível em: <<http://meiradarocha.jor.br/news/modelos-de-tcc-e-monografia-conforme-abnt/>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2007.

REY, Luis. **Planejar e redigir trabalhos científicos**. São Paulo: Edgar Blücher; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1998.

SALOMON, D. V. **Como escrever uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

SALVADOR, Angelo D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Monografia visual**: mapa da monografia em quatro partes (tutorial). Disponível em: <[www.ead.fea.usp.br/semead/10semead/sistema](http://www.ead.fea.usp.br/semead/10semead/sistema)>. Acesso em: 03 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Monografia racional**. In: Anais do SEMEAD – Seminários em Administração, v. 1, p. 276-94. PPGA/FEA/USP/SP, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, Augusto. **Manual de orientação para preparo de monografia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – Biblioteca Central. **Modelo para apresentação de artigos de periódicos elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão** (NBR 6022); Modelo para apresentação de Projeto de Pesquisa elaborado... (NBR 15287); Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações elaborado... (NBR 14724); Modelo de referências elaborado... (NBR 6023); Modelo sugerido pela Biblioteca Central para resumos (NBR 6028); Orientações para apresentação de citações em documentos (NBR 10520); Referências conforme Vancouver<sup>16</sup>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Sistema de Bibliotecas**. Teses, dissertações, monografias e trabalhos científicos. Curitiba: UFPR, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Sistema de Bibliotecas e Informação**. Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso. Organização de Elaine Baptista de Matos Paula et al. Disponível em: <[http://www.sibi.ufrj.br/manual\\_tcc](http://www.sibi.ufrj.br/manual_tcc)>. Acesso em: 06 jul. 2009.

VICTORIANO, Benedicto A. D.; GARCIA, Carla C. **Produzindo monografia – trabalho de conclusão de curso/TCC**. São Paulo: Publisher Brasil, 1996.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. São Paulo: Pioneira, 1999.

VÁRIOS TÍTULOS. Disponíveis em: <<http://www.livrocamp.com.br/produtos>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

---

<sup>16</sup> Ótimas fontes de consulta são, em geral, as páginas das grandes universidades, ainda que possam existir algumas diferenças pontuais entre as normas adotadas.

## ANEXO I

### **Instrumento para acompanhamento das atividades de orientação**

Planilha de acompanhamento de orientações de monografia

Título da monografia:

---

Aluno(a):

---

Orientador(a):

---

Data	CONTEÚDO	Rubrica do professor	Rubrica do aluno

## ANEXO 2

### **Instrumento para avaliação do texto escrito**

Planilha de avaliação de trabalho de conclusão de curso (monografia)

#### **– APRESENTAÇÃO ESCRITA –**

Título da monografia:

---

Aluno(a):

---

Orientador(a):

---

Professores avaliadores:

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

#### **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

Critérios	Valor dos itens	Pontos obtidos	
		Avaliador 1	Avaliador 2
1 - Relevância do trabalho para a área específica	1,0		
2 - Adequação ao tema e viabilidade das ideias	1,0		
3 - Explicitação da metodologia e propriedade de análise	2,0		
4 - Rigor conceitual, estrutura lógica e consistência dos argumentos	2,0		
5 - Clareza e correção linguística do texto	2,0		
6 - Pertinência, atualidade e uso adequado da bibliografia	2,0		
<b>TOTAL</b>	<b>10,0</b>		

Comentários (opcionais): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Média obtida na versão escrita: \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ )

Indicação do trabalho para publicação na Revista Eletrônica da PUCRS: Sim (  ) Não (  )

Orientador(a):

\_\_\_\_\_

Avaliador(a) 1:

\_\_\_\_\_

Avaliador(a) 2:

\_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_\_

## ANEXO 3

### **Instrumento para avaliação da apresentação oral**

Planilha de avaliação de trabalho de conclusão de curso (monografia)

#### **- APRESENTAÇÃO ORAL -**

Título da monografia:

---

Aluno(a):

---

Orientador(a):

---

Professores avaliadores:

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

#### **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

Critérios	Valor dos itens	Pontos obtidos	
		Avaliador 1	Avaliador 2
Clareza e objetividade na apresentação	3,0		
Domínio do tema selecionado pelo acadêmico	1,0		
Adequação explanatória à metodologia utilizada	1,0		
Apresentação dos resultados obtidos	1,0		
Respostas satisfatórias às questões da Banca	4,0		
<b>TOTAL</b>	<b>10.0</b>		

Comentários (opcionais): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Média obtida na apresentação oral: \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ )

Indicação do trabalho para publicação na Revista Eletrônica da PUCRS: Sim (  ) Não (  )

Orientador(a):

\_\_\_\_\_

Avaliador(a) 1:

\_\_\_\_\_

Avaliador(a) 2:

\_\_\_\_\_

Porto Alegre, \_\_\_\_\_

## 4. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: uma discussão com professores da PUCRS

*Alvina Themis Silveira Lara*

*Márcia de Borba Campos*

*Marlene Rozek*

*Rosane da Conceição Vargas*

A evolução da concepção de Educação Especial e as terminologias utilizadas atualmente para caracterizar as pessoas que apresentam necessidades especiais estão relacionadas com as transformações ocorridas no plano das políticas sociais que, a cada momento, exigem da sociedade um novo olhar para esse segmento da população. Conforme Campos e Lara (2009), há necessidade que se reconstrua um novo conceito de sociedade, planejada e estruturada para todos e não para homogeneidade, apenas.

O direito desses cidadãos e cidadãs precisa cada vez mais ser reconhecido pela sociedade, como estratégia para sua valorização, autodeterminação, equiparação de oportunidades e inclusão social. (CORDE, 2007).

Com reconceitualização de valores, novos conhecimentos, aceitação, solidariedade e cooperação, será possível construir uma Educação Inclusiva que possibilite a todos relações de ensino e aprendizagem efetivas, respeitando as diferenças individuais. Importante salientar que respeitar as diferenças não significa diminuir as exigências acadêmicas, mas sim proporcionar recursos e meios adequados



que auxiliem este educando em seu processo educacional. Uma das maneiras de propiciar a inclusão também se passa pela utilização de tecnologias assistivas que visam à inclusão social e digital desse usuário com necessidades especiais, apoiadas por uma proposta pedagógica.

A maneira como as pessoas sem deficiência se relacionam com aquelas que têm qualquer tipo de deficiência é determinante para ajudá-las a superar quaisquer dificuldades ou barreiras. (MATARAZZO, 2009, p. 23.)

Na oficina *Inclusão de Alunos com Deficiência* foi apresentada a realidade de inclusão de acadêmicos com deficiência que frequentam diferentes cursos de graduação da PUCRS. A partir desse cenário, foi possível trocar experiências, anseios, questionamentos e pensar possíveis alternativas para as dificuldades trazidas pelos professores para melhor atender seus alunos na diversidade.

A seguir, são apresentados os principais temas trabalhados na oficina junto aos professores.

## A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A filosofia de Nietzsche, um empreendimento do século XIX, é compreendida como filosofia que procura se desenvolver fora da dimensão platonista do pensamento ocidental, focando a multiplicidade e não a unidade. A primazia do universal, aplicada às relações humanas, derivou do processo de padronização do “normal”, marca de todo o pensamento moderno. O discurso atual, não mais fundado no universal, passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Isso implica considerar o múltiplo como necessário, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Sendo assim, a diferença humana é tematizada em si mesma e não como uma diferença em relação ao outro.

O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Nesse sentido,

a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois, independentemente da condição existencial da cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial (ROZEK, 2008).

Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os diferentes fenômenos.

Compreende-se que a relação social humana é uma relação entre sujeitos, é simétrica e, portanto, perde sua simetria quando deixa de reconhecer o outro ser, humano do mesmo modo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o núcleo da relação intersubjetiva é o reconhecimento do outro como outro.

A indiferença – não valorização do outro – é uma face da violência, pois “a indiferença anula quase totalmente o outro, em sua humanidade” (COSTA, 1997, p. 71). Portanto, reconhecer o outro no aluno é considerá-lo na perspectiva da igualdade na diferença, o que significa intervir no sentido de permitir e favorecer seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Mas quem é esse outro? Que sujeito é esse? Um sujeito diferente, diferenciado ou deficiente? Quem é o sujeito quando pensamos em inclusão? É aquele que tem uma autoimagem rebaixada; que causa estranhamento para aqueles que se aproximam; que causa imobilidade e impotência ao outro; com dificuldades de interação, de estabelecer uma relação de troca, que sente ser ameaçador estar dentro de um grupo; com dificuldades de compreender seu processo de aprendizagem; mais fragilizado, que se sente ameaçado quando se expõe na relação de aprendizagem e na relação com outro; que apresenta discrepâncias entre o corpo, o organismo, o pensamento e a ação; que desorganiza uma estrutura por estar desestruturado; que assusta o outro pela sua singularidade (FABRICIO; SOUZA, 2006).

Nessas diferenças, os processos de encontro com o outro envolvem aproximações, cerceamentos, resistências, sentimentos; são momentos de grandes projeções, pois pode não responder às nossas expectativas gerando frustrações, ou pode chegar a perturbar a imagem que temos a respeito de nós mesmos. Para Eizirik (2005), nem sempre o outro percebido como perturbador é o que está fora, distante, estranho; muitas vezes, o que incomoda é o “estranho em nós”, aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos/

podemos nos defrontar. Então, rejeitamos nos demais aquilo que não podemos tolerar em nós mesmos.

Por onde passa a inclusão? O processo de inclusão passa pela nossa inquietude frente às certezas e as determinações já construídas, passa pela posse da verdade, pela rotulação, pelo medo de embarcar naquilo que nos é novo, que não conhecemos e pelo desconforto que traz o convívio com a diferença.

Temos diferentes visões de mundo, de realidade, de ciência, de beleza, de educação e, neste sentido, o movimento inclusivo passa, também, pela incerteza frente à “onda inclusiva”, pois essa desloca certezas sobre os espaços das instituições, o dentro e o fora se confundem, as paredes que separam as instituições regulares e especiais se fundem; formatos curriculares e estratégias de avaliação se tornam obsoletos e não dão conta do que se apresenta (EIZIRIK, 2003).

## EDUCANDO A PARTIR DA DIFERENÇA

A Educação é um processo movido por olhares e desejos para dentro e para fora; é um caminho e um percurso com determinações e oportunidades de escolhas, acertos e erros, e que se incorporam em quem ensina e em quem aprende. É um processo que não ocorre no vazio, mas em um campo histórico e político determinado, o que implica lutas de poder, combate de valores, de ideias e ideologias, em medição de forças e conflitos (EIZIRIK, 2003).

No contexto das relações humanas, a comunicação pedagógica se realiza efetivamente no diálogo, e esse se faz na diferença e na diversidade. Assim, coloca-se a importância da palavra, do espaço para a fala e para a escuta. Aqui, segundo Rozek (2008), recoloca-se a exigência ética do reconhecimento do outro na sua humanidade.

Considerando que o ensino toma significado na articulação com o processo de aprendizagem, a intervenção pedagógica sofre influências pelo modo como o professor pensa, sente, acredita e age nos diversos aspectos de sua vida. A atividade do professor não se limita apenas à prática pedagógica visível, sendo necessário reconhecer e significar outras dimensões menos evidentes; é preciso reconhecer que, no ser do professor e do aluno, entrecruzam-se sentimentos, saberes, expectativas... A sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também lugar de aprender; a aula não é algo que se dá, mas que se faz na

relação vincular de professores e alunos, na interação com o conhecimento e a realidade.

O vínculo que se estabelece entre o aluno e seu professor incide na própria construção subjetiva de ambos, mas também no que se refere à trama que se estabelece entre as questões da ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e de ensinar. Nesses, tão importante quanto os conteúdos ensinados e aprendidos, é o molde relacional que se imprime na subjetividade dos sujeitos. Fernández (1998) exemplifica isso mencionando suas conversas com professores, quando solicita que relembrem suas experiências como alunos ou alguma situação escolar considerada importante. Os professores lembram não dos conteúdos ensinados, mas de algum professor ou de alguma cena na qual o professor reconhecia o aluno como sujeito capaz, pensante ou, ao contrário, desqualificava-o, colocando o sujeito em um lugar onde era incapaz de aprender. Assim, considera-se que a aprendizagem é, fundamentalmente, um princípio ético, portanto, uma necessidade humana básica e uma prática humanizadora, pois inscreve o sujeito no contexto social e lhe confere o estatuto de ser humano.

Esse ser humano pode ser aquele que apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente (Política Nacional de Educação Especial, 2008). É aquele com:

- Deficiência física que é caracterizado por uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de más-formações congênicas ou adquiridas.
- Deficiência visual que tem uma redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como cegueira ou visão reduzida. Também pode ser aquele com baixa visão, que tem o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção de erros de refração comuns com uso de óculos, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas.
- Deficiência auditiva que possui perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como surdez leve, moderada, severa ou profunda. Ou ainda aquele com surdez que pertence a um grupo minoritário que tem em comum a mesma língua e os mesmos valores culturais, que participam da comunidade surda, indepen-

dentos de serem surdos ou deficientes auditivos. Em verdade, na comunidade surda, não é importante o grau de perda auditiva, e sim o conhecimento e uso da língua de sinais (BALIEIRO, C. et al., 2003).

– Deficiência mental que registra um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (American Association on Mental Retardation, 1992).

– Transtorno global do desenvolvimento (TGD), que tem um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos [...] representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental. Ex: transtorno autista, de Rett, Asperger ou sem outra especificação (DSM-IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2002).

## **INCLUSÃO: uma questão de lei ou cidadania**

No Brasil, como em todo o mundo, existem milhões de pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais. Os resultados da Tabulação Avançada do Censo Demográfico 2000 indicaram que, aproximadamente, 24,5 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência. Estão incluídas nessa categoria pessoas com alguma dificuldade de enxergar, de ouvir, de locomover-se ou com alguma deficiência física ou mental (CORDE, 2007).

Ao longo da história, muitas terminologias foram utilizadas para designar essas pessoas, variando conforme a época e os diferentes enfoques, entre eles o clínico e o pedagógico. Tal fato exigiu o ressignificado de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais, que trouxeram importantes avanços para a compreensão e aceitação das pessoas, de modo geral, no sentido de acolhimento e pertencimento, sem a preocupação arcaica e preconceituosa de ser ou não de-

ficiente. Para tanto, muitos foram os movimentos e as lutas na busca por respeito, dignidade, liberdade, educação, trabalho, saúde e, principalmente, por equiparação de oportunidades.

Concordando com Delors (1999), afirmamos que políticas públicas são importantes para efetivação de um mundo melhor e menos injusto. Mas, infelizmente, a realidade brasileira ainda nos tem mostrado um cenário marcado pela exclusão, onde a pobreza, a miséria, a violência e a falta de direitos, entre outros fatores, constituem fonte de injustiça social e de marginalização, dificultando uma sociedade realmente inclusiva.

Para o MEC (2007), implantar uma política inclusiva é o atual desafio da Educação Brasileira. Mais do que ampliar e aprofundar os marcos legais, devemos concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com deficiência. Estamos certos de que a educação brasileira, no processo de se fazer inclusiva, converte-se em poderoso instrumento de promoção dos Direitos e de uma Cultura de Paz. Nesse sentido, muitos são os dispositivos legais que apontam para a garantia do direito à educação, preconizando enfaticamente a inclusão educacional em todos os segmentos do sistema educacional brasileiro. Entre eles, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que define, no Artigo 58, a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular para os educandos com necessidades especiais; a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No seu Artigo 208, garante como dever do Estado o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado.

A Declaração de Salamanca, de 1994, estabelece que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, de arranjos organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parceria com as comunidades. De fato, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, a certificação da proficiência em LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a inclusão de alunos surdos na educação bilíngue nos sistemas de ensino.

A Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, em seu artigo 1º, normatiza que fica instituída, no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente, que tem por competência elaborar e propor a política nacional para o uso, ensino e difusão do sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática.

Em termos de acessibilidade, há o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 e normatiza questões relativas à arquitetura, transporte público, meios de comunicação de massa e rompimento de barreiras de acesso aos portais públicos, descrito na seção sobre tecnologia assistiva.

Apesar de as diretrizes legais serem um incentivo à sociedade inclusiva, muitos são os desafios educacionais neste mundo complexo e tão plural. A tendência atual é de que as instituições educacionais criem novos espaços, de mudanças e de transformações para a efetivação e a garantia de uma verdadeira educação inclusiva.

## TECNOLOGIA ASSISTIVA

O desafio da educação passa a ser, então, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no respeito às diferenças e no desenvolvimento das potencialidades de todas as pessoas. Precisa-se romper barreiras cognitivas, físicas e emocionais que dificultam o desenvolvimento dos seres humanos, sejam quais forem suas diferenças.

A acessibilidade entendida em seu conceito mais amplo é o direito que todas as pessoas têm à língua própria, a instituições sociais como a escola, aos recursos

tecnológicos necessários para o seu desenvolvimento e exercício da cidadania (CORDE, 2007). Também definida no Decreto nº 5.296/04 e em documentos oficiais do Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF, 2003) é caracterizada como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Portanto, está relacionada à eliminação de barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e nas informações; define ajudas técnicas como produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Dessa forma, uma das possibilidades para propiciar a inclusão de pessoas com necessidades especiais na Universidade passa pelo uso de tecnologias assistivas e pelo reconhecimento de que a internet pode configurar-se como um espaço para acesso à educação, à informação, à comunicação, ao trabalho, às atividades econômicas e à participação cívica.

Existem tecnologias assistivas para facilitar a mobilidade, o controle ambiental, o acesso à informação e à comunicação e também a higiene pessoal, a recreação, o estudo, o trabalho e o lazer. Próteses auditivas, visuais e físicas; órteses que favoreçam a adequação funcional; equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação; maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados; material pedagógico especial para educação; adaptações ambientais e bolsas coletoras são alguns exemplos de tecnologias assistivas.

No que se refere especialmente ao acesso à informação e à comunicação, destacamos alguns *hardwares* especiais: teclados ampliados, programáveis, sonoros ou em braille, mouse de cabeça, neuromuscular, facial, ocular, de pressão, de apertar ou de soprar, emuladores de *mouse* tipo *joystick* ou para boca, *roller mouse*, impressora braille, colmeia, pulseira de peso, apontadores, pulsadores, tabuleiros. Dentre os softwares, citamos simuladores de teclado ou de comunicação alternativa e aumentativa, lupas virtuais, leitores de tela, editores de língua de sinais, tradutores de línguas orais para língua de sinais, *eyegaze systems*.



Assim, conforme descrito em Campos (2006), as tecnologias assistivas, aliadas aos recursos de acessibilidade e de desenho universal, permitem a inclusão social e também a inclusão digital, conforme relação apresentada na Figura 1.



Figura 1. Relação entre tecnologia assistiva e inclusão digital e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que estamos fazendo para promover uma sociedade mais equitativa e humana? Buscamos saber do próprio aluno quais são suas necessidades? Nossa comunicação em aula é acessível a esse aluno? Estamos contribuindo para a construção de uma comunidade acessível e inclusiva? Participamos da internet como agentes de colaboração disponibilizando materiais acessíveis, sem barreiras nas comunicações? Indicamos e permitimos o uso tecnologia assistiva por nossos alunos com deficiência nos diferentes espaços de nossa universidade?

A PUCRS oferece serviços de apoio especializado para atender às pessoas com necessidades especiais por meio da Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA), da Coordenadoria de Apoio à Formação Acadêmica (CAFA) e da Coordenadoria de Tecnologias Educacionais (CTE), da Pró-Reitoria de Graduação; do Laboratório de Ensino e Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (LEPNEE), da Faculdade de Educação; do Grupo de Informática na Educação (GIE), da Faculdade de Informática; da Biblioteca Central e do Programa Sensibilizar é Oportunizar e Manter-se Aberto às Realidades (SOMAR), da Gerência de Recursos Humanos.

A CCA é responsável por analisar, avaliar e providenciar as condições solicitadas pelos candidatos com necessidades especiais para a prestação de provas do Concurso Vestibular e do Processo Seletivo Complementar. A CAFA e a CTE são responsáveis por prestar informações junto às Faculdades, no que se refere ao atendimento e aos serviços de apoio, além de analisar e providenciar alternativas referentes a ajudas técnicas que possam apoiar a permanência desses alunos com qualidade. Essas coordenadorias da PROGRAD trabalham em parceria com o LEPNEE e o GIE.

O LEPNEE tem como uma de suas finalidades a confecção e os empréstimos de materiais transcritos da tinta para o sistema Braille. A transcrição é feita a partir do material oferecido pelos professores. O material das diferentes disciplinas do curso que o aluno frequenta é pesquisado na internet, em CD's, disquetes de obras editadas e autorizadas pela editora, visando à agilização do processo da transcrição. O LEPNEE presta, ainda, os seguintes serviços: orientação para deficientes auditivos e/ou surdos com a Língua Brasileira de Sinais; tradução e interpretação para alunos e funcionários Surdos na Língua Brasileira de Sinais; atendimento a professores e alunos de diferentes turmas em suas solicitações para informação, demonstração, atividades em oficinas de ensino, bem como palestras e eventos nas Unidades Acadêmicas; leitura de provas para Cegos. A equipe do laboratório também realiza palestra de sensibilização e acolhimento à comunidade acadêmica. O local de atendimento dispõe de equipamentos específicos como impressora Braille, computadores e *softwares* como Dosvox, Jaws, Virtual Vision, Zoom TextXTra-Level 1, Virtual Magnifying Glass, Lente Pro, BrFácil e Hot Potatoes 6.

O GIE/FACIN, grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, em sua linha de pesquisa em Informática na Educação Especial, desenvolve pesquisas e recursos na área de acessibilidade e de ajudas técnicas, além de promover palestras de sensibilização e acolhimento à comunidade acadêmica no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais e ao uso de tecnologias assistivas; realiza assessoria sobre a promoção da acessibilidade na *web* e a inclusão de alunos com deficiência na aula presencial ou a distância; orienta o desenvolvimento de *softwares* para apoio às pessoas com deficiência.

A Biblioteca Central da PUCRS oferece recursos e serviços de tecnologia assistida voltada a pessoas com deficiência visual. Na Sala de Atendimento a Deficientes Visuais estão disponíveis microcomputadores com softwares para leitura de tela (DosVox, Jaws, Virtual Vision), ampliadores de tela (Windows

Magnifier), digitalização e conversão de textos para sintetizador de voz (áudio em formato mp3 – RoboBraille), *scanner*, fones de ouvido para audição dos livros falados e de textos, além de acervo de livros falados. No que se refere à estrutura física, possui rampa de acesso no 2º e 3º pavimento; elevadores; catraca de Clip (específica para cadeirantes); balcão de atendimento para cadeirantes em todos os andares de atendimento (menos no térreo) e banheiros especiais em todos os andares.

Ainda, o Programa Sensibilizar é Oportunizar e Manter-se Aberto às Realidades, cujo lema é “Não veja pessoas com deficiência a sua volta, veja colegas”, tem por objetivo informar e sensibilizar a comunidade acadêmica para a inclusão de pessoas com deficiência em nosso meio.

Soma-se a essas iniciativas para buscar garantir o acesso e a permanência com qualidade no ensino superior de nossos alunos com necessidades especiais a oficina *Inclusão de Alunos com Deficiência*, que teve como objetivo servir como um espaço para troca de informação, discussão, relato, apoio aos professores em suas ações de inclusão e respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of support.** Washington, DC, USA: AAMR, 1992.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV-** Tr. 4. ed. rev. Porto Alegre, 2003.

BALIEIRO, C. et al. Surdez. IN: SOUZA, A. M. C. (Org.). **A Criança Especial: temas médicos, educativos e sociais.** SP: ROCA, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** LDB 9.394, de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

CAMPOS, Márcia de Borba. **Promoção da acessibilidade na Web como recurso para inclusão e permanência de acadêmicos com necessidades educacionais especiais.** In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBC, 2006.

CAMPOS, Márcia de Borba; LARA, Alvina Themis. **Inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade:** a utilização de tecnologia educacional e assistiva para permanência com qualidade, 2009. [no prelo]

CIF, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **CIF:** classificação detalhada com definições. Disponível em: <<http://arquivo.esse.ips.pt/ese/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>>.

CORDE. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. In: **Encontro Regional de Inclusão Digital, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações**, 2007.

COSTA, Jurandir F. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar P. do (Org.). **Ética.** Rio de Janeiro: Codeplan-Garamond, 1997.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação:** Um tesouro a descobrir. (Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez, 1999.

EIZIRIK, Marisa. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Projeto.** Porto Alegre, v.5, n.7, p. 2-8, 2003.

- \_\_\_\_\_. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2005.
- FABRICIO, Nívea; SOUZA, Vânia. A inclusão escolar e a nossa realidade educacional. In: PAROLIN, Isabel. **Aprendendo para Incluir e Incluindo para Aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. **Pátio**, Porto Alegre, n. 4, fev./abr. 1998.
- MATARAZZO, Claudia. **Vai encarar?:** a nação (quase) invisível de pessoas com deficiência. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a Educação Inclusiva**: compreensões necessárias. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul (ANPED-SUL), CD-ROM, UNIVALI: Itajaí, SC, 2008, ISBN: 978-85-7696-040-9.
- \_\_\_\_\_. **Formação Docente e Subjetividade**. XIV ENDIPE, CD-ROM, PUCRS: Porto Alegre, RS, 2008, ISBN: 978-85-7430-734-3.

## 5. CINEMA E EDUCAÇÃO: as possibilidades do cinema como recurso mobilizador da aprendizagem

*Helena Sporleder Côrtes*  
*Carlos Gerbase*

*Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e in-  
formam. Para fazer uso delas, é preciso saber como elas  
fazem isso.*

*Rosália Duarte*

### INTRODUZINDO A DISCUSSÃO: por que ensinar com o cinema?

O cinema é, desde a sua invenção, há mais de dois séculos, um fator de mobilização das características mais específicas da condição humana – através dele, é possível catalisar emoções e experimentar vicariamente a aventura de viver qualquer papel, em qualquer tempo, de qualquer modo, em qualquer lugar.

A linguagem audiovisual, definida em parâmetros que (re)configuram o texto narrativo, por conta das infinitas possibilidades de articulação de som e imagem, abre igualmente uma infinidade de alternativas de produção de sentidos. A fascinação exercida pelo movimento da câmera, que ‘conta’ uma história produzida coletivamente (ainda que muito apoiada na autoridade e autoria de quem a di-

rigiu/produziu), mas que permite a construção de significados individuais (que, depois, são socialmente (re)construídos), encaminha a experiência cinematográfica ao patamar de um processo socializador muito peculiar. Assim, partindo-se da premissa de que a educação escolar é, *lato sensu*, talvez o mais expressivo e consistente processo de socialização, perceber o papel social do cinema como recurso educativo é apenas uma consequência:

O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns (DUARTE, 2002, p. 17).

Sendo assim, organizar um minicurso sobre o uso pedagógico do cinema, tentando discutir o potencial da obra cinematográfica para a mobilização da aprendizagem do aluno do ensino superior, revela-se um duplo desafio: de um lado, o foco de análise é um meio de comunicação por demais conhecido e apreciado pelos envolvidos – professores e alunos costumam assistir frequentemente a filmes de todos os tipos, seja pelo saudável e constante hábito de ir ao cinema, seja pelo acomodado conforto de poder acessá-los na onipresente TV; de outro, as limitações de tempo, decorrentes da necessária proposta de concentrar em torno de aproximadamente três períodos de aula a discussão do tema, exigiram alguns recortes que nos fizeram abrir mão do aprofundamento correspondente. Tentamos, portanto, ser fiéis à temática sob essa perspectiva, mas ressaltamos a importância de que, por nos termos detido apenas num roteiro preliminar para a exploração didática de obras cinematográficas, muito do estudo e reflexão decorrentes desta experiência precisa ainda ser desenvolvido na área acadêmica, a fim de estimular maior atenção às possibilidades mobilizadoras do cinema como recurso educativo.

## SITUANDO A DISCUSSÃO: como ensinar com o cinema?

Metodologicamente definido em três momentos, o minicurso “O cinema como recurso mobilizador da aprendizagem do aluno” expôs, de início, uma breve história do cinema como veículo de educação, mostrando que, já nos primórdios de sua utilização, seu potencial educativo foi percebido e explorado – os registros do jesuíta suíço Josef Joiye (1852-1919) demonstram que ele comprava as rudimentares

e anticlericais imagens em movimento produzidas pelo anarquista Méliès e as usava com propósitos religiosos, projetando um Mefistófeles teatralmente composto, para ensinar seus alunos a temer o ‘fogo do inferno’, nas aulas de catequese...

À medida que se foi aperfeiçoando sob o aspecto técnico e artístico, a obra cinematográfica tornou mais complexa sua produção e, paradoxalmente, mais exigente e popularizada a sua ‘leitura’: se, no começo, havia a necessidade de alguém que acompanhasse a exibição do cinema mudo, ‘explicando’ a história aos espectadores e/ou fornecendo uma trilha sonora compatível com o ‘clima’ mostrado na tela, a popularização da chamada ‘Sétima Arte’ eliminou paulatinamente essas figuras, já que o público foi aprendendo a decodificar a linguagem audiovisual, de certa forma, ‘alfabetizando-se’ com base numa interação cada vez mais frequente com o novo meio, e no desenvolvimento tecnológico que a acompanhou, nessa evolução – quem, hoje em dia e já há muito tempo, não é capaz de interpretar um *flashback* ou uma tomada reveladora da imaginação dos personagens, por conta de se ter familiarizado com essa estrutura narrativa? Vamos desenvolvendo essa competência progressiva e consistentemente, desde a mais tenra idade, pois, no cinema (tal como também na popular telenovela),

[...] o que se capta, em primeiro lugar, é um *contexto demonstrativo* em vez de um contexto verbal: percebe-se pela vestimenta, caracterização e comportamento dos personagens, pelo lugar em que estão, por seus gestos e expressões faciais, se se trata de drama ou comédia, em que época se desenvolve o enredo, enfim, de que modo o espectador está sendo convidado a fruir aquele conjunto de significados visuais componentes da trama. Cada cena comporta um peso visual e auditivo, este dado pela trilha sonora, que se comunica imediatamente, sem necessidade de palavras. A imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com seu leitor (PELLEGRINI, 2003, p. 16).

Ao mesmo tempo em que essa habilidade social mais ampla se disseminou pelo mundo, em praticamente todas as culturas, os estudos da área passaram também a constatar que há outras variáveis a influenciar a leitura fílmica:

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem



cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema (DUARTE, 2002, p. 13).

Nesse sentido, como aponta a autora, a preferência por um ou outro gênero de filmes está muito associada à origem sociocultural das pessoas: quanto maior sua intimidade com o cinema, geralmente desenvolvida pela valorização familiar e pela influência dos grupos e ambientes de que participa, maiores as possibilidades de ampliação do que se costuma chamar de ‘capital cultural’, expressão cunhada por Bourdieu (1979, 2001) para designar os instrumentos e as ferramentas historicamente produzidos pela cultura, ou o que Swidler (1986) designou como ‘repertório cultural do indivíduo’, isto é, o acervo individual resultante das interações sociais que cada um estabelece nos vários ambientes que desenham sua vida cotidiana. Assim,

Nesse contexto, ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais (DUARTE, 2002, p. 14).

Dessa forma, apropriar-se da linguagem audiovisual, percebendo seus mecanismos de operação e desvelando seus códigos, para melhor compreender o mundo e melhor perceber-se como sujeito, constitui uma das finalidades básicas da educação contemporânea, pois que essa se dá em um ambiente marcadamente imagético.

Também por conta dessas circunstâncias, é relevante destacar que o próprio conceito de cinema evoluiu ao longo dos tempos, superando sua concepção original de exclusivo meio de entretenimento, para a consideração de seu papel como documento histórico – sendo o filme um artefato capaz de articular o contexto histórico-cultural que o produziu, a um conjunto de elementos inerentes à forma de expressão cinematográfica. Como destaca Kornis (1992), os cineastas, ainda que não busquem necessariamente ‘copiar’ a realidade, não

podem deixar de revelar seus mecanismos, ao transpô-la para o cinema. Sob essa perspectiva, “todos os filmes são históricos, tanto no sentido de refletirem o olhar de uma sociedade ou um grupo de uma determinada época, como no sentido de serem agentes históricos, ou seja, elementos formadores do imaginário social” (OLIVEIRA, 2007, p. 8). E, se, para o autor, em ambos os sentidos podem contribuir para a compreensão da história da ciência, sem dúvida é adequado concluir que podem também fazê-lo para um melhor entendimento da arte e do mundo.

A discussão dessas questões essenciais encaminhou a reflexão coletiva sobre o fato de que o cinema constitui, portanto, um poderoso recurso para o conhecimento da realidade, e cabe à instituição escolar desenvolver condições de explorá-lo sob essa perspectiva, já que é justamente a realidade, em todos os seus matizes e sob todos os seus aspectos – políticos, econômicos, sociais, históricos, culturais etc. – o objeto essencial dos conteúdos de ensino, na vida...

Por conseguinte, talvez necessitemos (re)organizar e revitalizar as estratégias docentes que vimos utilizando, para (re)configurar nosso olhar sobre a formação acadêmica. Nesse sentido,

Tratemos de refletir sobre a cristalização dos pressupostos epistemológicos que têm subsidiado nossas práticas escolares; busquemos na estimulação da curiosidade de nossos alunos acerca dos problemas e dúvidas que envolvem seu processo de ‘estar no mundo’, o princípio organizador de nossa ação docente; usemos a *freireana* ‘pedagogia da pergunta’ para desencadear uma ‘metodologia de respostas’, provisórias, múltiplas, diversificadas e plurais; apostemos em novas linguagens, usando os signos e símbolos que circulam na vida como referenciais de estudo e investigação crítica do mundo, para construir novas formas de expressão e apropriação do conhecimento (CÔRTEZ, 2000, p. 53-54).

No segundo momento do minicurso desenvolvido, apresentaram-se exemplos de excertos de alguns filmes já utilizados em sala de aula, conduzindo a reflexão em torno de seu aproveitamento para a exploração de conteúdos específicos em estudo: trechos de *Billy Elliot* (Stephen Daldry, 2000), *A Noviça Rebelde* (Robert Wise, 1965) e *Perfume de Mulher* (Martin Brest, 1992) serviram para exemplificar diferentes formas de Argumentação (usadas em disciplinas de produção textual) e cenas de *A Vida Sexual dos Dentistas* (Alan Rudolph, 2002) ilustraram questões

relacionadas aos estudos neurocientíficos de Antonio Damasio sobre os níveis de manifestação da Consciência. Os trechos enfocados foram objeto de comentário crítico, não só em termos de sua propriedade, mas em relação à resposta positiva provocada nos alunos, em aula – atenção à exibição, participação ativa nas discussões propostas sobre o tema, mobilização posterior para a busca de outras situações de exemplo e/ou de outros recursos midiáticos que envolvessem abordagem similar, na articulação dos conceitos e princípios em estudo, foram alguns dos desdobramentos da experiência, confirmando-se a assertiva de que o uso de peças dessa natureza tem grande potencial para mobilizar o interesse do aluno e propiciar a construção de conhecimentos.

Ao final, vários questionamentos relacionados às condições de acesso e operação de materiais fílmicos que possam ser usados no ensino superior, apoiados por alguns relatos dos participantes sob esse enfoque, enriqueceram a integração das questões apresentadas, sendo alvo de esclarecimentos e discussão coletiva. Por conta disso, algumas das principais questões trazidas nesse momento são listadas a seguir, com as respectivas indicações e sugestões oferecidas, com vistas a esclarecer certas alternativas de ordem prática:

*(1) É possível usar obras audiovisuais sem uma formação específica em linguagem cinematográfica?*

Evidentemente, a busca de referenciais teórico-técnicos que permitam melhor explorar peças audiovisuais em geral facilita o trabalho didático de utilizá-los: conhecer as características básicas da linguagem cinematográfica, sua evolução histórica, os recursos tecnológicos de que dispõe, seu modo de operação específico, seu poder de influência, suas possibilidades de exploração em sala de aula, através do contato com os teóricos da área, pela bibliografia específica, e do acesso a guias de vídeo, catálogos de locadoras e *sites* especializados, é de suma importância para o aproveitamento pedagógico desses materiais.

*(2) Como encontrar os filmes mais adequados para um determinado tópico a ser trabalhado em aula?*

O interesse por cinema, certamente facilita o acesso a uma variedade maior

de obras cinematográficas passíveis de aproveitamento – quem acompanha regularmente os lançamentos das várias salas de exibição da cidade, e/ou mantém o hábito de assistir a filmes pela televisão (em especial, na TV por assinatura, que disponibiliza diversos canais exclusivamente com esse tipo de programação), pode dispor de um número mais expressivo de títulos a escolher. Todavia, talvez o diferencial, aqui, seja o desenvolvimento daquilo que costumamos definir como “vício do olhar pedagógico” – professores que mantêm acesa uma curiosidade permanente e uma saudável inquietude, no sentido de constantemente (re)configurarem os objetos que percebem ao seu redor, com a finalidade de avaliá-los sob a perspectiva de serem explorados com fins pedagógicos, geralmente ampliam seu acervo de filmes ‘educativos’ (sempre lembrando que essa qualificação não se relaciona necessariamente ao rótulo estabelecido pelos produtores ou exibidores do filme, senão que às possibilidades de exploração pedagógica da obra, sempre ditadas pelas finalidades educacionais definidas pelo professor, em relação à sua área de atuação).

*(3) Como evitar que, em vez de um apoio, o filme se transforme num simples “tapa-buraco”, o que é imediatamente percebido pelo aluno?*

Para que isso não venha a ocorrer, basta manter como princípio norteador essencial a necessidade de uma efetiva relação entre os conteúdos de ensino e a temática do filme selecionado. Uma articulação expressiva entre os conhecimentos, habilidades e competências que fazem parte da proposta da disciplina ou área de estudo, e a narrativa fílmica, bem conduzida pela intervenção/mediação do professor, permite explorar os múltiplos significados abertos pelo uso da linguagem audiovisual, ampliando o espectro da percepção dos alunos: um filme pode encaminhar a observação ‘emocional’ do material em estudo, favorecendo a aplicação de conceitos teóricos estudados através de uma leitura ‘intelectual’ anterior, o que enriquece as possibilidades de mobilização para uma aprendizagem significativa.

É importante lembrar, porém, que em algumas ocasiões, o propósito educativo pode ser exatamente estender o olhar do aluno ‘para além dos conteúdos da sala de aula’, num enfoque voltado para a ampliação de seu ‘capital cultural’ – o filme, aí, será um recurso importante para encaminhar a reflexão sobre outros tópicos que perpassam a formação escolar de modo ‘transversal’, na busca de uma formação ‘humana’ e ‘sociocultural’, mais voltada para a sensibilização face

a determinadas questões em pauta na sociedade contemporânea (a consciência ambiental, o combate à violência, a crise de valores etc.). Nesse caso, a temática extrapola propositadamente os conteúdos de determinadas disciplinas, mas pode ser catalisadora de reflexões direcionadas à ‘formação cidadã’ em todas as áreas de estudo.

*(4) Que ferramentas tecnológicas são necessárias para o uso eficiente de obras audiovisuais?*

As ferramentas essenciais para o uso eficiente do filme em sala de aula dependem, em primeiro lugar, dos equipamentos disponíveis na instituição escolar – quanto mais qualificado o ferramental, melhor há de ser a projeção, em termos da qualidade de som e imagem: um bom projetor multimídia, uma tela de boa dimensão, uma sala com condições acústicas apropriadas, cadeiras confortáveis, iluminação adequada etc., estão entre os principais fatores capazes de qualificar o uso de obras audiovisuais no ensino.

*(5) Como planejar a aula como um todo, considerando que um filme será utilizado? Em que momento o filme será mostrado?*

O momento em que o filme deve ser apresentado varia em função da finalidade pedagógica de sua utilização – há filmes que se ‘encaixam’ perfeitamente na proposta de uma disciplina, por abordarem os conteúdos específicos que a constituem (o que é muito comum em áreas como História, Ciência Política, Direito e Religião, entre outras). Nesses casos, uma vez conhecido o potencial de articulação do estudo do conteúdo previsto com a narrativa fílmica, cabe ao professor organizar sua estratégia de ensino, tendo em vista o(s) objetivo(s) a alcançar: a obra é mais adequada para introduzir esse estudo, estimulando a curiosidade dos alunos, ou serve como parte do desenvolvimento de seu projeto didático, motivando-os a aprofundar e associar os conceitos e princípios envolvidos, ou, ainda, presta-se ao fechamento da proposta, integrando os conteúdos estudados? Essas são as questões centrais, que se complementam com base no horário disponível de sua disciplina: há tempo para a exibição de todo o filme, ou é preciso selecionar previamente determinadas cenas mais significativas? Ressalte-se também que a obra pode mesmo ser assistida como pré-requisito para estudo de conteúdos em foco, constituindo-se num ‘tema de casa’, para os alunos (o que demanda um cuidado maior com o cronograma da disciplina, de modo a permitir o período de

tempo necessário ao acesso de todos à obra escolhida).

*(6) No caso de um longa-metragem, como exibir determinadas cenas escolhidas, em vez de passar o filme todo? E se forem várias cenas, de diferentes filmes?*

Aqui, sempre tomando como eixo de referência o uso efetivamente *pedagógico* do filme selecionado, é necessário, não só um exame criterioso das cenas mais relevantes, como também uma aparelhagem atualizada e uma certa instrumentalização que permita o domínio das ferramentas tecnológicas hoje disponíveis. Assim, podem ser arrolados como recursos importantes: aparelhos (*DVD player* ou computador) que não apenas reproduzam, mas sejam capazes de gravar (dominando-se o uso dos menus, a navegação pelos capítulos, a utilização de marcadores, para anotar o tempo de duração das cenas); *softwares*-editores, que permitam a separação de determinadas cenas e seu processamento individual (exemplos: Adobe Première, Final Cut, MovieMaker, etc.); *softwares* de autoria, desenvolvidos para a criação de DVDs com diversas cenas ou filmes (curtas-metragens), que podem ser acessados através de menu; *softwares* criados especificamente para baixar obras audiovisuais na internet, e que dependem diretamente da largura de banda disponível, como os que contêm obras para exibição em “*streaming*” (Youtube, Terra, UOL, ClicRBS, por exemplo) e redes de compartilhamento de arquivos (Emule; Bit Torrent); *softwares* que fazem cópias completas de DVDs comprados ou alugados, como DVD Decrypter, Nero, Clone DVD e similares – o desenvolvimento da competência na operação de ferramentas como essas, que permitem o acesso e a edição do material desejado, proporciona um uso mais eficiente dos recursos audiovisuais selecionados.

*(7) Como obter os filmes e que tipo de cuidados devem ser tomados para não infringir a legislação de direitos autorais?*

A exibição de filmes com propósito educativo, de certa maneira, é ‘protegida’ pela legislação relacionada aos direitos autorais – o expediente de ‘baixar’ uma obra audiovisual da internet, ou fazer uma cópia de um filme alugado/comprado, é permitido, desde que para esta finalidade específica, caracterizando-se a ausência de finalidades comerciais – daí por que ampliar essas práticas, multiplicando cópias para distribuição e venda e/ou aluguel, encaminhe as questões legais cor-

respondentes, enquadrando-se como ‘pirataria’.

*(8) Que ferramentas tecnológicas podem ser usadas para criar uma biblioteca de obras audiovisuais para uso didático?*

Para quem pretende criar uma videoteca com fins educativos, existem já disponíveis algumas coleções de muita qualidade e variedade temática, permitindo a organização de um acervo expressivo: há grupos editoriais que vêm sistematicamente e sazonalmente oferecendo catálogos selecionados na área, como a Folha de S. Paulo, a RBS, a Editora Abril, entre os mais conhecidos. Há também a possibilidade de organizar a própria coleção pela busca direta no mercado (e, nesse sentido, a compra pela internet se mostra muito confortável, já que há *sites* seguros e confiáveis para tanto, como E-Bay, Submarino, FNAC, DVD World, por exemplo, bem como grandes livrarias que mantêm ofertas especiais nessas mesmas condições, como Cultura e Saraiva, entre outras). Além disso, a eventual locação de determinada obra que seja de interesse específico é sempre um recurso acessível, para usar e/ou providenciar uma cópia legalmente subsidiada. Essas sugestões, somadas às anteriores, que indicam as ferramentas atualmente disponibilizadas pela tecnologia computacional para a busca e gravação de obras audiovisuais, possibilitam a formação de acervos especificamente voltados para a exploração desse tipo de material midiático, no ensino.

*(9) O uso de obras audiovisuais “cansa”, isto é, é um recurso que só pode ser utilizado eventualmente?*

Sem dúvida, o uso exaustivo de qualquer recurso em sala de aula pode cansar – a variedade das estratégias de ensino, bem como dos meios e instrumentos que as sustentam, é essencial para a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem. Soma-se a essa premissa o fato de que, exceção feita à área específica da formação profissional para a produção de obras audiovisuais (que, obviamente, exige a instrumentalização dos alunos no âmbito das condições técnicas e artísticas dos materiais em estudo), o uso do filme ou vídeo no ensino nos diversos campos do conhecimento deve ser proposto como ‘mais um recurso didático’ (talvez, o mais atraente, em se tratando de filmes comerciais), até porque sua finalidade é dar suporte à proposta pedagógica de uma disciplina: só será usado ‘se’ e ‘quando’ for necessário para encaminhar seus objetivos educativos. Por isso,

e também por conta de ser um recurso que demanda mais tempo, em termos de exibição e exploração, só deve ser usado criteriosamente e eventualmente.

Debatidos os princípios metodológicos envolvidos por essas sugestões, o minicurso se encerrou, não sem antes estabelecer estimuladores contatos futuros entre os participantes, numa interação que, antes de tudo, demonstra que atividades dessa natureza constituem oportunidade relevante para a troca de experiências e a ampliação do já referido ‘olhar pedagógico’ que se pode lançar à prática docente no ensino superior, demonstrando igualmente que

O exercício da vocação institucional da Escola – aqui entendida no seu mais amplo sentido – não pode prescindir de considerar a urgência da necessidade de revisão dos modelos e parâmetros de sua organização didática. Face à importância da penetração dos meios de comunicação de massa em todos os setores, continuar enfatizando a suposta obrigatoriedade de a circunspeção constituir um princípio necessariamente associado à construção e produção do conhecimento impede o aporte de alternativas metodológicas que encaminhem a reflexão crítica a partir da fruição e do prazer, elementos também constituintes do ato de aprendizagem (e, sem dúvida, mais desejáveis, pelos aprendizes...). (CÔRTEZ, 2000, p. 51).

## **CONCLUINDO (POR ENQUANTO) A DISCUSSÃO: para que ensinar com o cinema?**

A experiência de desenvolver um minicurso sobre o aproveitamento pedagógico do cinema no ensino superior revelou-se extremamente gratificante, sob todos os aspectos – a posterior integração com oficinas e minicursos afins, na etapa final dessa proposta de Capacitação Docente institucional, promoveu uma rica discussão entre os vários professores participantes. Articulando as questões levantadas em cada uma das atividades com a transversalidade decorrente da abordagem oportunizada, os diferentes conteúdos apresentados e as várias metodologias de ação utilizadas para trabalhá-los fizeram emergir um certo ‘cruzamento interdisciplinar’ que se mostrou enriquecedor das reflexões realizadas.

No caso específico do minicurso sob nossa responsabilidade, a articulação dos seus participantes com os professores que haviam participado das oficinas/



minicursos *A ortografia atual do Português* e *Como contar histórias na sala de aula* trouxe novos olhares sobre as possibilidades de exploração pedagógica de diferentes suportes materiais, na sala de aula. Sob o ponto de vista didático, reforçou-se a ótica de que os procedimentos e recursos de ensino são praticamente inesgotáveis, na medida em que quase tudo pode ser usado para educar, dependendo apenas da vontade, interesse e competência profissional do professor, já que,

para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar, e dos meios para fazê-lo com eficácia. (MELLO, 2000, p. 98).

Já sob o aspecto das ações individuais, ditadas pelos pressupostos subjetivos que configuram a tomada de decisões na área profissional, foi possível concluir aproveitando-se também as considerações de Bourdieu (1987 *apud* CÔRTEZ, 2004, p. 205) a respeito:

Pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e avaliativas, os sistemas de classificação, isto é, em essência, as palavras, as imagens, as ideias que constroem a realidade tanto quanto a exprimem.

A docência na educação superior impõe inúmeros desafios para a aprendizagem, mas é preciso enfrentá-los sempre a partir do compromisso inquestionável que assumimos, ao nos dedicarmos a uma tarefa desse porte: aprender a ensinar, todos os dias, aprendendo a aprender com nosso alunos e colegas, numa interação permanente e profícua com o mundo que nos cerca.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 73-79.
- CÔRTEZ, Helena Sporleder. Docência, Tecnologia e Mídia Televisiva: um espaço de reflexão sobre alternativas possíveis. In: **Revista da ADPPUCRS/Associação**

**dos Docentes e Pesquisadores da PUCRS**, PUCRS – nº 1 (Dez. 2000). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 (p. 41-55).

\_\_\_\_\_. Programação da TV aberta – uma discussão pedagógica. In: DORNELLES, Beatriz (Org.). **Brasil e o mundo: temas em debate na mídia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 197-213).

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol. 5, nº 10, 1992, p. 237-250.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva** [online]. 2000, vol. 14, n. 1, p. 98-110. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script)>. Acesso em: 10 ago. 2007.

PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson (Org.). **História da Ciência no Cinema 2**. Brasília, DF: CAPES, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007.



## 6. COMO TRABALHAR COM AS IDEIAS DOS ALUNOS

*João Batista Siqueira Harres*

*Acho surpreendente que os professores de ciências, mais que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda.*

*Gaston Bachelard*

Este texto relata e discute a estrutura de uma das oficinas oferecidas na capacitação docente da PUCRS em julho de 2009. Além de uma visão geral das atividades, são apresentados alguns elementos para interpretação dos possíveis resultados que ajudam na avaliação da evolução desejada. Ao final discutem-se as integrações produzidas na sistematização com outras oficinas correlatas. A oficina estava direcionada para a evolução das formas de conhecer e utilizar as ideias dos alunos em nossas aulas. O objetivo era desenvolver uma reflexão teórico-prática (preliminar dada a limitação de tempo) sobre as implicações entre as ideias dos alunos e a nossa prática docente. Mais especificamente, o foco eram a elaboração e a análise de instrumentos (questionários) para acessar e conhecer as ideias dos alunos antes do desenvolvimento de conteúdos.

A título de introdução, é necessário afirmar que além de outros aspectos da prática docente, tais como, o atendimento dos conteúdos, a promoção do interesse dos alunos, a realização de avaliações, etc., as ideias dos alunos também

têm sua relevância. Conforme Von Glaserfeld (1993), o conhecimento sempre é o resultado de uma ação construtiva e não pode simplesmente ser “transferido” a um receptor. Cada aprendiz deve desenvolvê-lo. Um novo conhecimento ou procedimento envolve sempre uma interação ativa entre as construções prévias do indivíduo e a nova informação que emerge das situações vividas. Por isso, é plausível pensar que qualquer estudante ao tomar contato com um novo campo de conhecimento de qualquer área não pode ser considerado uma *tabula rasa*.

Assim, a aprendizagem depende fortemente da ligação estabelecida entre a nova informação e aquela já construída. Quando uma nova informação não encontra conexão com algo que já temos construído, a tendência é que ocorra uma ligação arbitrária e pouco consistente com nossa estrutura de significados, dificultando sua transferência a novas situações e a construção de uma visão mais ampla sobre o conhecimento. Nesse contexto, poucas alternativas restam ao aluno. Muitas vezes ocorre apenas uma aprendizagem mecânica, a famosa “decoreba”, tão comum quando eles se veem frente a muitos conhecimentos desconexos. Outras vezes, são observadas muitas (re)elaborações inadequadas, frequentemente elençadas a partir do vestibular e divulgadas pelos meios de comunicação.

Porém, para Astolfi (1999), um aluno nunca erra. Ele apenas responde a outra pergunta. A oficina “Como trabalhar com as ideias dos alunos”, seguindo a linha proposta por Cubero (2000), pretende ser um aporte nas “ferramentas” docentes que ajudem a identificar não tanto o erro do aluno, mas a que pergunta ele responde quando se considera que seu conhecimento não está adequado. Com uma hipótese sobre que pergunta ele teria respondido, é possível especular (e apenas isso) que processo construtivo ocorreu ao interagirem na sua mente os novos conhecimentos com os anteriores.

Nessa linha, Morrison e Lederman (2003) propõem que o estudo, as características, as formas de acessar, de analisar e de promover evolução das ideias dos alunos deveria fazer parte do conhecimento profissional dos professores. A ampla pesquisa de Bain (2005), realizada no contexto norte-americano e analisando o que fazem os melhores professores universitários, parece corroborar essa ideia. Nesta pesquisa os “melhores” foram identificados principalmente a partir de depoimentos dos alunos de que esses professores haviam mudado, em larga escala e por muito tempo, a sua forma de pensar, sentir e fazer. Segundo o autor, o fator comum mais importante entre os professores investigados não é a metodologia

de ensino, as quais são muito variadas em suas características essenciais, mas sim a concepção de aprendizagem implícita nestas práticas, na qual se destaca uma preocupação em “ativar” permanentemente os significados na mente do aluno.

Fruto das diferentes perspectivas teóricas que as embasam, esses significados construídos têm recebido, na literatura, diferentes denominações: concepções errôneas, alternativas ou intuitivas, conhecimento prévio, teorias implícitas, modelos mentais, etc. (TREAGUST; DUIT, 2008), aqui usa-se somente a expressão *ideias dos alunos*, porque, por um lado, parece ser uma expressão que carrega implicitamente uma perspectiva mais relativista do seu *status* epistemológico e, por outro lado, porque o interesse maior é analisar sua implicação direta em sala de aula no trabalho docente e não tanto a discussão acadêmica de suas origens.

## DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

A oficina foi dividida em três partes. Na primeira, buscava-se explicitar, com alguma proximidade da prática de sala de aula, o que cada participante pensava sobre as ideias dos alunos através da elaboração e aplicação de um pequeno questionário para acessá-las. Na segunda parte, discutiu-se, a partir da aplicação dos questionários elaborados, que características as perguntas desse tipo de questionário devem ter para favorecer a explicitação das ideias dos alunos. Por fim, na terceira parte, tentou-se construir uma visão mais ampla sobre as ideias dos alunos e as suas implicações para outras dimensões do ensino (conteúdos, metodologia e avaliação) de modo que cada um pudesse, posteriormente, seguir avançando a partir das suas próprias ideias sobre as dos alunos e conforme suas possibilidades e contexto.

Alguns princípios práticos foram adotados na estruturação da oficina, os quais estiveram refletidos nas atividades desenvolvidas. Inicialmente, com a intenção de ser coerente com a mensagem implícita da oficina, o curso partiu das ideias dos professores cursantes sobre as dos alunos. Esse princípio também é decorrência do que propõe Tardif (2002). Segundo o autor, a perspectiva construtivista está presente em qualquer aprendizagem, inclusive na aprendizagem profissional. Assim, como primeiro princípio considerou-se que qualquer processo formativo deve também partir das ideias dos professores, levando-as em consideração.

Outro princípio adotado foi o de implementar uma abordagem investigativa no desenvolvimento da oficina. Os participantes envolveram-se em atividades nas quais não havia uma resposta prévia aos problemas investigados, já que o contexto de trabalho de cada um era diferente, isto é, alunos, áreas, conteúdos diferentes e, essencialmente, vivências e experiências docentes distintas. Mesmo na área de ciências, na qual a pesquisa em ensino nas últimas três décadas já evidenciou que os estudantes já chegam às aulas com ideias bem estruturadas sobre os conceitos a serem aprendidos e geralmente incoerentes com as visões científicas (TREAGUST; DUIT, 2008), ainda há pouco avanço nas formas de como implementar em sala de aula essa constatação. Em outras palavras, pode-se afirmar que, de certa forma, todos estavam pisando “terreno desconhecido”.

A perspectiva colaborativa também estruturou os trabalhos. As produções elaboradas decorreram de debates e análise das proposições de cada membro de cada um dos pequenos grupos formados durante a atividade. Ao mesmo tempo, a participação ativa de cada um foi buscada pela solicitação de uma reflexão individual prévia antes do andamento das atividades em grupo, o que favoreceu também que cada um pudesse explicitar seu conhecimento prévio.

Além disso, buscando a promoção da autoavaliação, foram oferecidos a cada participante elementos que permitissem uma avaliação em direção a uma perspectiva da investigação das ideias nos alunos mais coerente com a visão sobre a aprendizagem que orientou a proposição da oficina. Devido ao tempo limitado da oficina, sobre esse aspecto só foi possível disponibilizar aos participantes materiais escritos para leitura posterior.

A oficina buscava uma primeira aproximação ao tema e não uma “formação” ampla, algo obviamente impossível de alcançar em três horas de trabalho. Porém, foi sugerida a continuidade desses trabalhos através da aplicação posterior em um contexto real de sala de aula. Tal continuidade foi implementada durante o segundo semestre de 2009 na forma de um curso de capacitação oferecido pela Pró-Reitoria de Graduação.

## ATIVIDADES E ANÁLISES PRELIMINARES

A oficina esteve direcionada para a evolução das formas de conhecer e utilizar as ideias dos alunos em sala de aula. Mais especificamente, o foco estava na elaboração e análise de instrumentos (questionários) para acessar e conhecer as ideias dos alunos antes do desenvolvimento dos conteúdos das nossas disciplinas.

O curso se iniciou com a busca da explicitação do pensamento dos participantes sobre as ideias dos alunos (Atividade 1).

### ATIVIDADE 1

*Uma oficina sobre como trabalhar com as ideias dos alunos não pode começar de outra forma se não partindo das ideias dos “alunos”. Assim, responda às perguntas abaixo:*

*1) Na sua concepção, o que lhe vem a mente quando escuta a expressão “ideias dos alunos”?*

*2) No seu ponto de vista, qual a utilidade de conhecer as ideias dos alunos para o planejamento do ensino?*

*3) Um professor em uma sala de aula de ciências fez a seguinte pergunta aos alunos: “Se viajássemos sempre em frente e em linha reta, o que aconteceria?” Um aluno apresentou a seguinte resposta: “Se continuarmos sempre em frente, chegando no fim da superfície da Terra, cairíamos no espaço vazio”?*

*a) O que você pensa sobre a resposta do aluno?*

*b) Tendo em vista tal resposta, no lugar do professor, o que você proporia didaticamente?*

As concepções sobre as ideias dos alunos explicitadas nas duas primeiras perguntas dessa atividade podem, segundo García (1999), ser classificadas em três grupos distintos. No primeiro grupo, as ideias dos alunos são consideradas como o resultado da apropriação dos conteúdos acadêmicos anteriores, visão na qual as ideias dos alunos têm pouco valor epistêmico. Nesse caso, está implícita uma concepção de aprendizagem aditiva na qual se concebe a mente do aluno como se fosse uma folha em branco sobre a qual se poderia escrever o que se quer,



armazenando informação. Aqui parece haver uma preocupação maior com os elementos (as unidades de informação) do que com as interações que se produzem entre eles.

No segundo grupo, os alunos têm ideias (prévias) sobre os conteúdos, mas elas costumam ser errôneas. A aprendizagem ocorreria quando as mesmas fossem substituídas pelo conhecimento acadêmico correto. Nessa concepção, as ideias dos alunos parecem ser consideradas como um conhecimento “inferior” ao conhecimento disciplinar. Em uma variante bem ativista dessa concepção, parte-se do princípio de que o sujeito deve implicar-se ativamente na aprendizagem e ser capaz de relacionar a nova informação com seus conhecimentos anteriores, porém, como resultado, ele deve construir exatamente aqueles significados previamente definidos.

O terceiro grupo integraria concepções nas quais a aprendizagem é vista como um processo de integração e reelaboração progressiva das próprias ideias. Tal como no grupo anterior, se considera que os alunos podem ter ideias próprias sobre os conteúdos, porém se considera que essas ideias evoluem por interação com outros conhecimentos, com outros sujeitos e com o meio próximo em geral. Isso tudo dá sentido ao seu mundo de significados e reorganiza o seu próprio sistema de ideias. A nova informação deve ser interpretada pelo sujeito que aprende e deve integrar-se a determinados sistemas de ideias, os quais estariam em contínua reestruturação.

Em relação à pergunta nº 3 da atividade, cabe destacar que esse dilema foi incluído em função do seu potencial, como propõe Hashweh (1996), para avaliar em uma situação prática a coerência das concepções teóricas explicitadas nas duas primeiras perguntas.

Assim, uma visão na qual o aluno em questão dá a resposta indicada no dilema porque não sabe que a Terra é redonda e que a proposição didática correspondente seria informá-lo adequadamente seria uma atitude didaticamente coerente com a primeira das concepções propostas por García (1999). Já uma visão na qual se concebe que o aluno imagina a Terra plana e que a função do ensino seria demovê-lo dessa ideia, fazendo-o aceitar o fato de que a forma correta da Terra é a de uma esfera, seria coerente com a segunda concepção proposta por García (1999).

Porém, os dados da pesquisa de Nussbaum (1985) mostram, em relação às noções sobre a forma da Terra que essa mudança não é simples. Em um trabalho

muito marcante na área (e por isso o dilema foi escolhido para integrar as atividades), este autor mostrou que a transição desde a noção de Terra plana para a noção de Terra redonda é muito mais complexa que um simples salto “quântico”, resultado da aquisição da informação “correta”.

Como afirma Petrosino (2000), comumente se pensa que as resistências dos alunos em mudar seus sistemas explicativos são pouco razoáveis, produto de sua imaturidade cognitiva. A desconsideração das ideias dos alunos leva a se acreditar que a atitude intelectualmente mais sadia é aquela na qual uma pessoa muda de forma de pensar face a uma contundente demonstração.

Como é possível que um aluno não aceite o que estou explicando, quando utilizo uma demonstração impactante e que não pode questionar? Bastaria mostrar-lhe uma contradição interna em seu próprio sistema explicativo e este deveria abandoná-lo ansioso para aderir ao que lhe estou ensinando (p. 35).

De fato, os dados encontrados por Nussbaum (1985) mostraram que alunos, mesmo em idades avançadas de desenvolvimento escolar, têm dificuldades em lidar com o tema. Esse autor conseguiu identificar pelo menos três noções intermediárias entre as noções de Terra plana e de Terra redonda. Essas são resultado de reintegrações e reelaborações nas quais interagem as novas e velhas informações bem como a sua experiência diária. Nardi e Carvalho (1996), no contexto brasileiro, também encontraram resultados semelhantes, identificando inclusive mais estágios intermediários que Nussbaum.

Por fim, na terceira concepção docente sobre as ideias dos alunos proposta por García (1999) também se concebe que o aluno imagina a Terra com uma forma plana e que essa construção está arraigada em sua mente, dado a vivência diária que por muitas evidências nos parece efetivamente plana. A diferença está em que nessa concepção se considera que a nova informação terá uma ligação débil com o que ele já pensa se não for favorecida a construção de um sistema de ideias mais complexo e relativo, no qual as informações “Terra plana” e “Terra redonda” não se contrapõem como certo e errado ou verdadeiro e falso, mas como ideias com âmbitos de validade e de aplicabilidade que variam em função do contexto do problema na qual a informação será utilizada. De fato, nenhum pedreiro, ao utilizar um fio de prumo para construir duas paredes verticais se preocupa com a redondeza da Terra, tomando-as como paralelas. Pela

mesma razão, engenheiros de longos túneis constroem-nos curvos ainda que horizontais.

As atividade seguintes foram planejadas para que as concepções explicitadas na Atividade 1 pudessem ser avaliadas e testadas na “prática” de forma preliminar durante a própria oficina.

### **ATIVIDADE 2 – *Elaboração individual de perguntas sobre um tema de ensino***

*Para o seguimento da oficina, tente formar um grupo de três a quatro colegas mais ou menos da mesma área. O grupo deve escolher um tema (conteúdo) para ensino em torno do qual girarão as atividades seguintes. Preferencialmente, cada membro do grupo deve pensar em uma disciplina que irá trabalhar no próximo semestre e escolher um conteúdo cujas ideias dos alunos gostaria de investigar.*

*Em caso em que os componentes do grupo trabalhem em disciplinas muito diferentes, pode-se pensar em disciplinas já trabalhadas ou que no futuro poderiam (ou gostariam) de atuar. O importante é pensar em algum tema que permita uma discussão no grupo durante as atividades seguintes. Uma vez decidido o tema, **individualmente**, cada um deve elaborar três perguntas que, supostamente, seriam aplicadas no primeiro dia de aula para conhecer as ideias dos alunos. Supõe-se que esses alunos nunca tenham estudado (academicamente) esse tema.*

Na Atividade 2 a tônica era a reflexão individual para ampliar a consciência sobre as próprias ideias (sobre como acessar as ideias dos alunos). Já a Atividade 3 buscava a participação e a implicação ativa no processo, já que a maioria não se conhecia e, em muitos casos, era de áreas diferentes.

### **ATIVIDADE 3 – *Elaboração da versão de síntese do grupo***

*Agora, cada um dos membros do grupo deve apresentar suas perguntas ao grupo. Depois de todos terem feito isso, o grupo deve escolher, integrar ou reelaborar três perguntas que representariam a visão do grupo como aquelas que teriam maior potencial para explicitar as ideias dos alunos sobre o tema escolhido antes dele tê-lo estudado.*

Seguindo ainda a perspectiva teórica de García (1999), é possível analisar as características das perguntas elaboradas para acessar as ideias dos alunos em função da concepção sobre elas. Por exemplo, coerente com a primeira concepção explicitada anteriormente, a tendência é que sejam elaboradas perguntas que investigam o que o aluno sabe tomando como referência o conhecimento científico, ou seja, aquele que o aluno deve aprender ou deveria saber.

Assim, nessa perspectiva, são propostas perguntas fechadas, diretas, com linguagem acadêmica e com poucos recursos comunicativos. Tais perguntas solicitam, em geral, dados, nomes, informações, etc. e estão relacionadas, muitas vezes, com situações distantes do dia a dia no tempo e no espaço. Perguntas desse tipo acabam favorecendo respostas automáticas (recordar, preencher, assinalar, etc.) e pouco elaboradas, induzindo o aluno a responder àquilo que acredita que o professor espera que ele responda ou o que ele recorda de seus estudos acadêmicos anteriores (para “acertar” a questão). Dessa forma, embora possam servir para uma avaliação de final de curso, tal como estão, é pequena a possibilidade de que através delas o aluno expresse o que realmente pensa sobre o assunto. Abaixo são apresentados alguns exemplos (retiradas de outras edições dessa oficina) de perguntas com essas características em áreas diferentes do ensino superior.

“O que você pensa ser um problema de otimização?”

“Quais as medidas de controle dos riscos para trabalharmos com segurança em espaços confinados?”

“Dentre as enzimas abaixo, quais estão relacionadas com o coração?”

- ( ) TGO – transaminase glutâmico-oxalacética
- ( ) Troponina
- ( ) TPG – transaminase glutâmico-pirúvica
- ( ) Mioglobina
- ( ) Fosfatase alcalina
- ( ) Aldolase
- ( ) Lipase
- ( ) Amilase”

Na sequência, para favorecer um contraste entre uma possível perspectiva das perguntas baseada na verificação da presença de conhecimentos acadêmicos e a identificação daquilo que realmente os alunos pensam sobre um tema, na Atividade 4 os questionários foram respondidos por colegas de áreas o mais diferente possível. Assim, por exemplo, colegas da área ciências exatas e naturais tiveram seus questionários respondidos por professores da área de letras, ciências econômicas e comunicação; enquanto que colegas da área de ciências humanas tiveram seus questionários respondidos por professores de engenharia, odontologia e arquitetura.

#### **ATIVIDADE 4 – Aplicação das perguntas**

*Para simular a situação da atividade anterior e depois podermos fazer uma discussão mais concreta, vamos aplicar as perguntas em outro grupo que seja de uma área o mais diferente possível da nossa. Todos devem responder ao questionário de algum grupo.*

Finalizando a primeira parte prática da oficina, os grupos analisaram as respostas obtidas avaliando se as perguntas favoreceram de fato o aparecimento daquilo que os colegas pensavam sobre os temas. Para isso, foi seguido o roteiro sugerido na Atividade 5.

### **ATIVIDADE 5 – Análise da aplicação das perguntas**

*Na sequência, o grupo deve ler as respostas obtidas e avaliar em que medida as perguntas favoreceram o aparecimento das “ideias dos alunos” segundo o que explicitou na primeira pergunta da Atividade 1. Obviamente, o objetivo aqui não é avaliar o que os colegas sabem ou pensam sobre o tema escolhido, mas sim de averiguar que características tinham (ou deveriam ter) as perguntas para favorecer (ou não) este aparecimento.*

*(i) As ideias dos alunos encontradas foram semelhantes, diferentes ou ambas as coisas nos aspectos fundamentais do questionário?*

*(ii) Foi adotado algum critério para agrupar e classificar as ideias dos alunos? Em caso afirmativo, justifique a escolha do(s) critério(s).*

*(iii) Em que medida o questionário-piloto favoreceu o “aparecimento” das ideias dos alunos (segundo a concepção explicitada na questão 2 da Atividade 1)?*

*(iv) Revendo todo o processo seguido até aqui (escolha do tema, elaboração, aplicação e análise do questionário), o que você faria ou pensaria diferente? Por quê?*

*(v) Pensando agora nas respostas anteriores, o grupo proporia alguma mudança no questionário-piloto? Em caso positivo, o que deve ser mudado e por quê?*

A conclusão da análise em grupo das respostas obtidas culminou com a elaboração de uma segunda versão do questionário. Havendo uma transição em direção à concepção de referência sobre as ideias dos alunos, conforme a classificação de García (1999), o questionário conteria perguntas abertas, indiretas, informais, usando variados recursos comunicativos e uma linguagem cotidiana, induzindo o aluno a explicitar suas ideias de forma mais voluntária. Em vez de nomes, dados e informações, haveria uma busca dos significados dos alunos sobre os temas através de respostas elaboradas (relacionar, refletir, explicar, etc.).

Na prática, da mesma forma que os estudantes não dão saltos “quânticos” de uma noção (“errada”) para outra (“correta”), a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional tem mostrado que os professores também apresentam estágios de transição entre as concepções iniciais e aquelas mais coerentes com uma visão mais complexa da aprendizagem, tal como aquela expressa no Manual de Infor-

mações do Professor da PUCRS (GRILLO et al., 2009) na qual a aprendizagem é vista como um processo complexo de

construção de significados que permitem a interpretação da realidade e a sua transformação. É um processo de autoconstrução que implica a elaboração de significados próprios mediante sínteses sobre o que é vivenciado e o que se busca aprender. A aprendizagem é ainda influenciada pelo meio cultural e pela interação que cada um estabelece com o grupo a que pertence. (p. 17-18)

Assim, coerente com o segundo tipo de concepção sobre as ideias dos alunos de García (1999), as reelaborações dos questionários apresentaram, de modo geral, uma mescla dos dois tipos de perguntas: com linguagem cotidiana e acadêmica, feitas de forma direta e indireta, fechadas e abertas, solicitando dados e significados, com e sem recursos comunicativos e nas quais se buscam respostas elaboradas junto a outras que requerem pouca elaboração.

De acordo com o tempo disponível, a Atividade 5 foi a última. Para favorecer a continuidade da evolução docente nas formas de acessar e considerar as ideias dos alunos, foram sugeridas as atividades mostradas no quadro a seguir.

**ATIVIDADE 6 – Aplicação da segunda versão em uma turma “real”**

**ATIVIDADE 7 – Análise das ideias dos alunos de uma amostra real e maior**

**ATIVIDADE 8 – Elaboração da lista de conteúdos sobre o tema escolhido**

Posteriormente o questionário poderia ser aplicado em uma turma que ainda não estudou o tema escolhido e poderia ser realizada uma análise mais aprofundada das respostas encontradas. Tais análises seriam depois explicitadas, discutidas e também contrastadas com outras perspectivas teóricas. Para isso, podem ser muito úteis materiais tais como Abrahão (2004), Grillo e outras (2008), Harres, Rocha e Henz (2001), Harres (2003), Harres e outros (2008), Petrosino (2000) e Torre (2007). A última atividade está pensada para promover oportunidade de tentar transferir essas aprendizagens para as formas de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos escolhidos em sala de aula. Com isso, pode-se concretizar o objetivo de levar as implicações dessas análises e reflexões para outras dimensões do ensino (conteúdos, metodologia e avaliação), na qual cada um pode seguir avançando a partir das suas próprias ideias sobre as ideias dos alunos e conforme suas possibilidades e contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa última parte do texto, realiza-se uma reflexão de como a oficina integrou-se com o conjunto da capacitação docente promovida pela PUCRS em julho de 2009, cuja programação esteve estruturada em torno do tema “como mobilizar o aluno para aprender?”.

Em relação à oficina aqui descrita podemos destacar algumas afirmações expressadas pelos participantes no momento da avaliação final da atividade:

Mobilizar as ideias dos alunos serve como ponto de partida para que eles se motivem a aprender mais, a partir da consciência da limitação do seu saber.

Refletir sobre as ideias dos alunos pode implicar numa mudança no procedimento e na adaptação do conteúdo de acordo com estas ideias.

Ao responder os questionários, nos colocamos no papel dos alunos, o que permitiu que percebêssemos o sentimento que temos ao nos expor e as dificuldades que temos de nos expressar.

Sentir-se aprendendo durante a oficina foi recompensador.

No dia seguinte, na interação dos participantes com o grupo de professores que participou da oficina “Orientação de trabalhos acadêmicos e de monografias” e da oficina “Complexidade, incerteza e dilemas: uma análise qualitativa da avaliação de disciplinas”, foi produzido um elenco de ideias-síntese sobre o que é possível, a partir da experiência vivida nas oficinas, avançar na compreensão de como mobilizar o aluno para aprender.

[...] atender a especificidade do aprender; apresentar a ementa como um convite; promover o desejo prévio de troca; abordar problemas relevantes; partilhar o que foi tratado, espaço para o diálogo, troca; instigar a busca de conhecimento; propor dinâmicas motivadoras (como uma tentativa); problematizar os temas; apoiar o desenvolvimento da autonomia do aluno; avançar no conhecimento do aluno e nas ideias dos alunos; exercer o princípio da “alteridade”, interação, estar no lugar do outro, olhar com os olhos do outro; estimular a compreensão da complexidade (incerteza) da vida, da educação e do ato de ensinar e aprender, pela abertura da abordagem e dos resultados (problematização).



Para finalizar, espera-se que as atividades aqui descritas possam ajudar aqueles que desejem iniciar ou continuar avançando na mobilização do aluno para aprender, especialmente na dimensão referente à consideração das suas ideias. Para uma visão mais ampla, inclusive com a análise das concepções sobre a organização dos conteúdos (Atividade 8) e das concepções sobre metodologia de ensino referentes ao programa de atividades implementado nesta oficina, denominado “Concepções dos Alunos e Investigação Curricular” (CAIC), sugere-se a leitura dos artigos de Porlán e outros (2010).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. **Avaliação e erro construtivo liberador**: uma teoria – prática includente em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ASTOLFI, J. **El “error”, un medio para enseñar**. Sevilla: Díada, 1999.
- BAHCELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: PUV, 2005.
- CUBERO, R. **Cómo trabajar con las ideas de los alumnos**. Sevilla: Díada, 2000.
- GARCÍA, J. E. **Las ideas de los alumnos**. Cuadernos de Pedagogía, 276: 58-64, 1999.
- GRILLO, M. C. et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- \_\_\_\_\_; JARDIM, A. C. C.; SANTOS, E. L. S.; LIMA, V. M. R. **Manual de informações para o professor da PUCRS**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- HARRES, J. B. S. **Quieres que eu responda o que eu penso ou o que me ensinaram na escola?** Curitiba: XIV Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2003. Disponível em: <[www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv](http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv)>.
- HARRES, J. B. S.; HENZ, T.; ROCHA, L. B. O que pensam os professores sobre o que pensam os alunos. Uma pesquisa em diferentes estágios de formação no caso das concepções sobre a forma da Terra. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 1(2): 40-50, 2001.

HARRES, J. B. S. et al. A Evolução das concepções de futuros professores sobre a natureza e as formas de conhecer as ideias dos alunos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, 1(2): 95-112, 2008.

HASHWEH, M. Z. Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(1): 47-63, 1996.

MORRISON, J. A.; LEDERMAN, N. G. Science teachers' diagnosis and understanding of students' preconceptions. **Science Education**, 87(6): 849-867, 2003.

NARDI, R.; CARVALHO, A.M.P. Um estudo sobre a evolução das noções de estudantes sobre o espaço, forma e força gravitacional do planeta Terra. **Investigações em Ensino de Ciências**, 1(2): 132-144, 1996. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID13/v1\\_n2\\_a2.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID13/v1_n2_a2.pdf)>.

NUSSBAUM, J. La Tierra como cuerpo cósmico. In: DRIVER, R.; GUESNE, E.; TIBERGHEIN, A. **Ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Madrid: Morata/MEC, 1985.

PETROSINO, J. **Cuanto duran los aprendizajes adquiridos?** El dudoso ideal del conocimiento impecable. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2423798/Cuanto-duran-los-aprendizajes-adquiridos-Jorge-Petrosino>>.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores:** una propuesta en el área de ciencias. Sevilla: Díada, 1998.

PORLÁN, R. et al. El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. **Enseñanza de las Ciencias**, 28(1), 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRE, S. **Aprender com os erros:** o erro como uma estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TREAGUST, D. F.; DUIT, R. Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. **Cultural Studies in Science Education**, 3:297-328, 2008.

Von GLASERSFELD, E. Questions and answers about radical constructivism. In: TOBIN, K. (Org.). **The practice of constructivism in science education**. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 1993.



# 7. CRITÉRIOS QUE REGEM NOSSA ORTOGRAFIA

*Gilberto Scarton*

***Panta rei*** – teria dito Heráclito de Éfeso por volta de 480 a.C. Esse aforismo atribuído ao filósofo grego – de que tudo passa – expressa a noção de que tudo é móvel. De que tudo é transitivo, efêmero, passageiro, transitório. *Não é possível banbar-se no mesmo rio duas vezes.*

Nossa vida, nossa existência é um panta rei. Nossa profissão também. A **travessia** nunca é a mesma, embora sejamos tentados ou desejemos estagnar as águas da corrente, por almejarmos a segurança das coisas congeladas. Imóveis. Trata-se de uma ilusão. O **rio** tem sua deriva, seu devenir. Se contido, represado, rompe as barreiras e exhibe a força do caminho reprimido. Não resta, na verdade, outra alternativa senão lidar com essa lei inexorável da efemeridade de tudo, lidar com a noção de vir a ser... sempre!

Lembrei-me desse aforismo ao ministrarmos a oficina “A Ortografia Atual do Português” no Seminário de Capacitação Docente na PUCRS – 2009. Pude constatar mais uma vez que **capacitação** lembra **educação continuada**, que é atitudinal, uma vez que as pessoas podem/devem estar abertas a mudanças, a novas ideias, ferramentas, conhecimentos; receptivas a assumirem novos comportamentos e a desenvolverem novas habilidades; dispostas a aproveitarem oportunidades diversificadas de aprendizado; conscientes de que **jamais devem ser inauguradas**; decididas e habilitadas a lidarem com o *panta rei* dos conhecimentos, das ferramentas, da existência.

O texto que ora se publica – e estas reflexões – se devem ao Seminário, que teve como foco **como mobilizar o aluno para aprender.**

Pois então... esse tema me oportunizou outra reflexão, que não aquela apenas sobre **critérios de nossa ortografia**: até que ponto devemos **mobilizar os alunos para aprender**? (Também pensei que um dia se pudesse tematizar **como os alunos podem mobilizar o professor...** Mas isso é outra tese... para alto assunto.)

Relembro agora meus colegas-professores, que acorreram à oficina ministrada por minhas colegas e por mim. Quem os motivou? A recompensa? A pressão institucional? A nota? O medo de reprovação? Evidentemente que não. Tenho certeza de que foi um **estado interior** que os estimulou e os fez vir à oficina. E isso me faz recordar Aristóteles, que afirmou que todos os seres humanos, pela sua natureza, desejam conhecer. Não foi ele mesmo a maior prova disso ao escrever sobre vários campos do conhecimento?

Está certo, então, que se discuta **como mobilizar o aluno para aprender**. Afinal, mobilizar o aluno, motivar o aluno, encorajar o aluno, entusiasmar o aluno também é função do professor. Mas que se preste atenção também na impreterível, urgentíssima tarefa de discutir como o aluno pode **(auto)mobilizar-se...**

Oportuníssimo o foco do Seminário! A mim me serviu, me **motivou** a refletir mais e mais sobre **motivação**, sobre **como motivar os alunos para aprender** e, acima de tudo, **como levar o aluno a (auto)motivar-se**.

Ditas essas palavras introdutórias, que contextualizam o presente artigo, vamos a outro assunto – critérios de nossa ortografia. Dada a exiguidade de espaço a ele destinado, não se fez referência a **como (auto)motivar o aluno para o aprendizado da ortografia** e, dentro de um contexto mais amplo, **como (auto) motivar o aluno para desenvolver, para autoconstruir sua competência comunicativa**.

## CRITÉRIOS DE NOSSA ORTOGRAFIA

Observe: *erva* e *espanhol* sem *h*; mas *herbívoro* e *hispânico* com *h*; *Larissa* com *ss*, mas *Juçara* com *ç*; *reeditar* escreve-se sem hífen, com os dois *ee* juntos, mas em *anti-inflacionário* separam-se os dois *ii* por hífen; *bem-nascido* com hífen, mas *malnascido* sem.

Afinal, qual é o critério para se escreverem dessa forma as palavras anteriormente citadas? Qual é o critério ou quais são os critérios que regem nossa ortografia?

A ortografia da língua portuguesa adota um critério dito simplificado ou misto, ou seja, a fusão de dois critérios: o fonológico e o etimológico (ou histórico). Isso quer dizer que há casos em que as palavras são representadas de maneira aproximadamente fonética, como formas reconhecidas pelos falantes alfabetizados e que não impedem que sejam pronunciadas de modo variável em cada contexto linguístico. Em outros casos, são representadas mantendo marcas etimológicas, lembrando suas origens.

São exemplos em que não se segue o critério etimológico: *agora (baghora)*, *asma (asthma)*, *caráter (charater)*, *caridade (charidade)*, *escola (schola)*, *esgoto (exgotbo)*, *monotongo (monophthongo)*. Em contrapartida, marcas etimológicas são mantidas em *taxar (taxare)*, *frigir (frigere)*, *hálito (balitu)*, *rescindir (rescindere)*, *recensão (recensione)*, *êxito (exitu)*. As formas entre parênteses são as do latim e do grego.

O regime ortográfico da língua leva em conta ainda a força da tradição, como no caso da grafia do topônimo *Bahia*, que conservou o *h por secular tradição*.

Diga-se, finalmente, que a forma como se escrevem as palavras do português é estabelecida por convenção, por determinação pela Academia Brasileira de Letras, pelas Academias de outros países em que o português é língua oficial, mediante acordos que convencionam a forma de se grafarem as palavras – ouvidos os especialistas no assunto. Assim estabelecida, torna-se oficial mediante decreto, um ato institucional do(s) governo(s).

## O CRITÉRIO ETIMOLÓGICO

A ortografia de nossa língua foi essencialmente uma ortografia etimológica a partir do século XVI até as primeiras décadas do século XX.

A etimologia serviu de parâmetro para a representação gráfica das palavras do português a partir do Renascimento – movimento de redescoberta e de revalorização das referências culturais da antiguidade clássica. Assim é, pois, que se explica a helenização, o alatinamento da ortografia nesse período, do qual se fornecem os exemplos a seguir:

- **ch**: *chimica, sepulchro, archaico*
- **ph**: *philosophia, pharmacia, typographia*

- **th**: *theatro, orthographia, thesoura*
- **rh**: *rheumatismo*
- **y**: *lyrio, systema*
- **Letras dobradas**: *innundar*
- **Letras mudas**: *acta, licção, aucthor*

Camões, em sua primeira edição – 1572:

Cessem do sabio grego e do troyano,  
As navegações grandes que fizerão:  
Callese de Alexandro, e de Trajano;  
A fama das victorias que tiverão,  
Que eu canto o peyto illustre Lusitano  
A quem Neptuno, e Marte obedecerão:  
Cesse tudo que a Musa antigua canta,  
Que outro valor mais alto se alevanta.

A partir das primeiras décadas do século XX, intensificaram-se tanto em Portugal como no Brasil os movimentos contrários a esse sistema de representação complicado, elitista, que pode ser atribuído a uma forma de manipulação das elites culturais, uma vez que a grafia correta serviria de traço para distinguir classes sociais, de discriminar os cultos dos incultos, a elite da plebe. Dessa forma, passou-se de um regime ortográfico essencialmente etimológico para um sistema misto, simplificado, como acima se disse e adiante se verá.

O que importa agora no momento é exemplificar em que aspectos o português conservou a orientação etimológica no que concerne à grafia das palavras.

O caráter etimológico que preside a grafia das palavras de nossa língua se manifesta, por exemplo, na seleção que deve ser feita entre o *ch* e o *x*; o *j* e o *g*; o *s*, *ss*, *sc*, *ç*, etc; o *x* e o *s*. Manifesta-se ainda, apenas para citar mais um exemplo, no emprego, ou não, do *b* inicial.

Os exemplos a seguir ilustram o critério etimológico.

## CH O U X

Português	Origem	Letra (s)
Brocha	Broche (francês)	Ch
Mochila	Mochila (espanhol)	Ch
Chalé	Chalet (francês)	Ch
Chapéu	Chapeau (francês)	Ch
Cheque	Cheque (inglês)	Ch
Xadrez	Xatrandj (árabe)	X
Oxalá	In-xá-lláh (árabe)	X
Relaxar	Relaxare (latim)	X
Luxar	Luxare (latim)	X
Taxar	Taxare (latim)	X

## J O U G

Português	Origem	Letra (s)
Jeito	Jectu (latim)	J
Majestade	Majestate (latim)	J
Injetar	Injectare (latim)	J
Sujeito	Subjectu (latim)	J
Projetar	Projectare (latim)	J
Agir	Agere (latim)	G
Falange	Phalange (latim)	G
Frigir	Frigere (latim)	G
Gesto	Gestu (latim)	G
Tigela	Tegula/tegella (latim)	G



## H

Português	Origem	Letra (s)
Haver	Habere (latim)	H
Haste	Hasta (latim)	H
Horta	Horta (latim)	H
Hálito	Hálitu (latim)	H
Hortênsia	Hortênsia (francês)	H
Hotel	Hotel (francês)	H
Hóquei	Hocter (inglês)	H
Hindu	Hindu (persa)	H

## SC

Português	Origem	Letra (s)
Rescindir	Rescindere (latim)	SC
Acrescer	Acrescere (latim)	SC
Descer	Descendere (latim)	SC
Discente	Discente (latim)	SC
Nascer	Nascere (latim)	SC
Lascivo	Lascivu (latim)	SC
Fascinar	Fascinare (latim)	SC
Oscilar	Oscillare (latim)	SC

## C

Português	Origem	Letra (s)
Cento	Centu (latim)	C
Cercar	Circare (latim)	C
Coercitivo	Coercitus (latim)	C
Concerto	Concerto (italiano)	C
Docente	Docente (latim)	C
Macerar	Macerare (latim)	C
Recensão	Recensione (latim)	C
Penicilina	Penicillin (inglês)	C
Cerpear	Circinare (latim)	C

## SX

Português	Origem	Letra (s)
Exército	Exercitu (latim)	X
Exibir	Exhibere (latim)	X
Exílio	Exiliu (latim)	X
Exímio	Eximiu (latim)	X
Êxito	Exitu (latim)	X
Esplêndido	Splendidu (latim)	S
Espontâneo	Spontaneu (latim)	S
Espoliar	Spoliare (latim)	S
Esplanada	Spianata (italiano)	S

## O CRITÉRIO FONOLÓGICO

Como já adiantamos, nem sempre o critério etimológico é seguido. Muitas vezes prevalece o critério fonológico, que não leva em conta as letras que não se pronunciam ou aquelas presentes na palavra originária.

Observem-se os exemplos:

Português	Origem	Como deveria ser de acordo com a etimologia
Cena	Scena (latim)	Scena
Ciência	Scintia (latim)	Sciência
Cintilar	Scintillare	Scintilar
Misto	Mixtu (latim)	Misto
Mistura	Mixtura (latim)	Mixtura
Estranho	Extraneu (latim)	Extranho
Esquisito	Exquisitu (latim)	Exquisito
Erva	Herba (latim)	Herva
Inverno	Hibernu (latim)	Hinverno
Espanhol	Hispanus (latim)	Hespanhol
Teatro	Theatru (latim)	Theatro
Farmácia	Pharmacia (latim)	Pharmacia

No que tange especificamente ao Acordo 1990, foi o critério de pronúncia que determinou a supressão gráfica das consoantes não articuladas, que se conservavam na grafia lusitana por razão de ordem etimológica: *acção, acto, direcção, director, óptimo, baptizar*, etc.

Foi igualmente o critério de pronúncia que levou à manutenção de um certo número de grafias duplas do tipo *caráter, carácter; fato, facto; setor, sector; gênero, género; bônus, bonus; bebê, bebé*, etc.

## O CRITÉRIO DA TRADIÇÃO

Quando se fala no critério da tradição, costuma-se lembrar o topônimo *Babia*, que conservou o *b* por *tradição histórica secular*, conforme prescreve/prescrevia o *Formulário Ortográfico* de 1943:

Os topônimos de tradição histórica secular não sofrem alteração alguma na sua grafia, quando já esteja consagrada pelo consenso diuturno dos brasileiros. Sirva de exemplo o topônimo “Bahia”, que conservará essa forma quando se aplicar em referência ao Estado e à cidade que têm esse nome.

OBSERVAÇÃO. – Os compostos e derivados desses topônimos obedecerão às normas gerais do vocabulário comum.

O Acordo Ortográfico de 1990 não faz menção a esse particular. Mas é evidente que *Babia* continuará com seu *b*, não só por causa da *tradição histórica secular*, mas também porque a Comissão de Lexicologia e Lexicografia da Academia Brasileira de Letras estabeleceu, entre os princípios a serem seguidos para a operacionalização do novo regime ortográfico, *preservar a tradição ortográfica dos formulários anteriores quando das omissões do acordo de 1990*.

O Acordo 1990 também não faz menção ao emprego do hífen com os prefixos *-ab, -ob, -ad, -sob e -sub* seguidos de elementos começados por *r*. É evidente que, nesse caso, há de se seguir a tradição ortográfica, recomendando-se a forma com hífen, como em *ab-rogação, ad-rogante, ob-reptício, sob-roda, sub-reino*, etc.

Voltando à questão da *tradição histórica secular*, existem, ao lado do topônimo *Babia*, outros que conseguiram abrigo nesse princípio, como *Paraty, Campo*

de Goytacazes, Lages, Bagé. Mas Matto Grosso, Santa Catharina, Goyaz, Piauí, Curitiba, Cuyabá tiveram que mudar de grafia. Critérios...

Mandaria a etimologia, para citar mais exemplos, escrever *herva*, com *h*, e seus derivados (*ervaçal*, *ervanário*, *ervoso*, etc.). A supressão do *h*, nesse caso, está inteiramente consagrada pelo uso. Da mesma forma, em expressões do tipo *apanhar à mão*, *cortar à espada*, *enxotar à pedrada*, *fazer a barba à navalha*, *fechar à chave*, *ir à vela*, *matar o inimigo à fome*, *pescar à linba*, o *a* acentuado não é resultante de crase; mas, por motivos de clareza e para atender às tendências históricas do idioma, recebe o acento grave (LIMA, 1972, p. 335).

## O CRITÉRIO DA CONVENÇÃO

*Convenção* é acordo sobre determinada atividade ou assunto; é pacto, combinação. *Convencionar* é estabelecer por consenso mútuo; estipular; pactuar; combinar.

Ortografia é convenção. Resultado de acordos, negociações, que assume caráter normatizador, prescritivo, sob a forma de um conjunto de regras, com finalidade principal de contribuir para a eficácia da comunicação escrita, uma vez que cristaliza em forma gráfica diferentes maneiras de falar dos utentes de uma língua.

Sendo uma convenção, as Academias, os estudiosos definem, de tempos em tempos, a melhor forma de grafar as palavras, levando em conta objetivos diversos, como unificar a maneira de escrever de diferentes nações que utilizam uma língua; simplificar ou tornar mais lógico o sistema; etc.

Foi o que aconteceu, por exemplo, com o Acordo Ortográfico de 1990 – um tratado internacional, assinado em Lisboa, em 1990, pelos representantes legais dos países em que o português é língua oficial (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe) com a adesão posterior de Timor Leste. É resultante de um longo trabalho desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia das Ciências de Lisboa desde, pelo menos, 1931. Tem como objetivos principais dotar a língua portuguesa de um padrão ortográfico único, visando à defesa de sua unidade essencial e projetar ainda mais esta que é a terceira língua mais falada no Ocidente.

Toda mudança, qualquer alteração em convenções já estabelecidas gera resistência. Assim, pois, as sucessivas mudanças em nossa forma de grafar as palavras

sempre bateram de frente com a tradição, com os hábitos arraigados na cultura, com o conservadorismo. Diringer (1968, p. 89), ao comentar a tentativa de simplificação da escrita japonesa, escreveu: “Um dos paradoxos mais horrendos dos tempos modernos é que se tenha tornado mais fácil destruir um povo civilizado do que alterar seus hábitos; e a escrita, em particular, sempre opôs certa tenacidade e resistência a uma mudança rápida”. Na verdade, sempre houve resistência à aceitação de novas ideias e de novos produtos, pois a mudança gera medo, inquietação; pode dar ideia de que vai acarretar muito trabalho, muitos transtornos, tumulto. Principalmente quando é meio nebulosa; quando não é bem explicada e conduzida; quando não traz ganhos significativos, ou claramente percebidos.

Se tivéssemos uma visão diacrônica, histórica da língua, conhecendo as contínuas transformações em todos os seus domínios; se levássemos em conta o que é uma língua e sua representação gráfica; se atentássemos que a ortografia é convenção, talvez houvesse melhor entendimento em relação à mudança de convenções.

Observe-se, por exemplo, como já foi nossa ortografia nos primórdios de nossa língua, no período denominado de fonético: as letras dobradas – seer, coor, maa (má) ffficar, infferno, mall; a letra *b*, ora empregada, ora não – homees, aver, omilde; as diferentes formas de nasalização – emsinar, linpo, omra, máãos (mãos); etc.

Veja-se também o fragmento de texto com a grafia da época (séc. XV):

O rato da cidade e o da aldeia

Comta-sse que hũa vez hũum rrato que morava em hũa cidade, amdando a hũa aldeã omde morava outro rrato sseu amiguo, quamdo este rrato da cidade chegou aa aldeã omde morava, este rrato seu amiguo ouve com elle grande prazer e dey-lhe a comer favas e triiguo e ervanços, com doutros mamjares. E depois que assaz comerom, o rrato da cidade deu muytas graças ao rrato da aldeã de quamta cortesia lhe fezera, e rrogou-lhe que viesse aa cidade com elle aa casa omde morava, que aly lhe emtendya de dar muytas delicadas higuarias. Tamto o rogo que o dicto rrato sse veo com ell aa cidade (*Apud LÉLIS*, 1968, p. 186).

E as primeiras linhas da *Carta de Pero Vaz de Caminha*:

Snõr

Posto que o capitam moor desta vossa frota e asy os outros capitaães screpuam a vossa alteza a noua do acha mento desta vossa terra noua que se ora neesta naue gaçom achou, nom leixarey tambem de dar disso minha comta a vossa alteza asy como eu melhor poder ajmda que pera o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer, pero tome vossa alteza minha jnoramçia por boa comtade, a qual bem çerto crea que por afremosentar nem afeiar aja aquy de poer mais ca aquilo que vy e me pareçeo. / da marinhajem e simgraduras do caminho nõ darey aquy cõta a vossa alteza porque o nom saberey fazer e os pilotos deuem teer ese cuidado e por tanto Snõr do que ey de falar começo e diguo (ARROYO, 1971, p. 66).

Eis, pois, que a forma gráfica de nossas palavras foi/vai/irá mudar, sempre em obediência a novas convenções, a novos acordos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso sistema ortográfico é, acima de tudo, convenção, pacto, acordo, combinação, determinação, um conjunto de regras que se tornou oficial por decreto; por isso um ato institucional por parte do governo. Convencionou-se assim que adotaríamos um sistema ortográfico misto – em parte etimológico, em parte fonológico. Também se poderia ter convencionado um sistema unicamente etimológico, como se fez no passado. Ou um sistema exclusivamente fonológico, como querem alguns reformistas que, de tempos em tempos, ressuscitam essa ideia. É também por convenção que se acolheram certas grafias que têm tradição histórica.

É a convenção que fixa o emprego do *j* e não do *g*; do *ç* e não de *ss*; do *x* e não do *ch* em vocábulos de origem tupi, africana ou exótica, ou sempre que a etimologia não justificar: *araçá*, *Iguaçu*, *moçoró*, *muçum*, *muçurana*, *paçoca*, *Paraguacu*, *caçula*, *cacimba*, *miçanga*, *manjeriçõ*, *manjerona*, *pajé*, *jiboia*, *abacaxi*, *Erexim*, *xavante*, *xingar*, etc.

Também é por convenção que a palavra *simples* se escreve com *s* final, pois deveria ser escrita com *z* (*simplez*), pois vem do latim *simplice*, assim como *feliz* vem de *felice*. O mesmo se diga de *ourives*; do latim *aurifice* deveria ter dado *ourivez*. Por convenção, por tradição, seguindo o gênio da língua, escrevem-se com *s*.

O *c* e o *p* não pronunciados foram abolidos em Portugal em palavras como *acção*, *baptizar*, *directo*, *adoptar*, *objecção*, *óptimo*, *accionar*, *abstracção*, *selecção*, *electricidade*, *Egipto*, *projecto*, porque assim se convencionou no Acordo de 1990, contrariando não só toda a tradição ortográfica lusitana, mas também a própria etimologia.

A história de nossa ortografia é bastante conturbada, principalmente ao longo do século XX, marcado por acordos e desacordos, idas e vindas, marchas e contramarchas, convenções... É possível ter-se uma ideia adequada desse período lendo-se o texto *A Orthographia da Lingoa Portugueza, que Virou Ortografia – História dos (Des)acordos* (MOREIRA; SMITH; BOCCHESI, 2009).

Para o conhecimento de critérios que regem nossa acentuação gráfica, leia-se o texto sobre *Acentuação Gráfica*, em nosso site [www.pucrs.br/manualred/acentuacao.php](http://www.pucrs.br/manualred/acentuacao.php).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Carta de Pero Vaz de Caminha**: ensaio da formação à procura de construções válidas de método. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

DIRINGER, David. **A escrita**. Lisboa: Editorial Verbo, 1968.

LÉLIS, Raul Moreira. **Português no colégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

LUFT, Celso Pedro. **Novo guia ortográfico**. Porto Alegre: Globo, 1981.

SCARTON, Gilberto. *A Orthographia da Lingoa Portugueza, que Virou Ortografia – História dos (Des)acordos*. In: MOREIRA, Maria Eunice; SMITH, Marisa Magnus; BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. **Novo acordo ortográfico da língua portuguesa – questões para além da escrita**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009, p. 21-46.

## 8. O ACORDO ORTOGRÁFICO: direto ao ponto

*Ana Maria C. S. Wertheimer*

Em janeiro de 2009 entrou efetivamente em vigor, no Brasil, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Nada mais conformador que o passar do tempo. Os entusiasmados debates, acerca da validade do novo Acordo, agora são menos frequentes. Uma possível hierarquia dos fatores que intervêm no ato comunicativo volta a sua ordem original, ou seja, a mensagem (o conteúdo) volta a ser mais relevante do que o código (a forma). Na imprensa, por exemplo, palavras como *voo* ou *sequestro* já não chocam tanto quanto o teor das notícias que elas veiculam.

Foi preciso confirmar na prática o que professores e estudiosos sempre alertaram: a mudança é apenas ortográfica (a pronúncia não muda) e o percentual de palavras que sofreram alterações é pequeno, em torno de 0,5%. A repercussão do Acordo foi mesmo bem mais expressiva do que as próprias mudanças.

Com os ânimos menos exaltados, restam três anos (e nesse aspecto o tempo não ajuda, só pressiona) para que o processo de implementação das novas regras ortográficas esteja concluído. Até 2013, portanto, supõe-se que todos os usuários conhecerão e utilizarão a nova ortografia.

Seguindo as sugestões e perguntas que nortearam a oficina *A Ortografia Atual do Português*, apresentada na Capacitação Docente da PUCRS, em 15 de julho de 2009, este artigo resume as principais regras do novo Acordo que afetam direta-



mente o Português do Brasil com o intuito de facilitar a consulta e a memorização por parte dos que desejam inteirar-se da nova ortografia.

O que mudou

### **O ALFABETO**

O alfabeto da língua portuguesa volta a ter 26 letras, com a incorporação das letras **k**, **w** e **y**.

### **O TREMA**

Não se emprega mais o trema nos grupos *gue*, *gui*, *que* e *qui*. Palavras como *aguentar* e *cinquenta* mantêm a mesma pronúncia (a letra *u* deve ser pronunciada), porém o trema não é mais usado.

Permanece o trema, no entanto, em palavras estrangeiras ou sobrenomes como em *Müller*.

### **A acentuação**

#### **O HIATO EE**

Foi extinto o acento circunflexo no hiato EE dos verbos **crer**, **dar**, **ler**, **ver** e derivados.

<b>Antes</b>	<b>Agora</b>
Eles crêem, lêem, vêem	Eles creem, leem, veem
Eles descrêem, antevêem	Eles descreem, anteveem

Vale lembrar que permanecem iguais os acentos diferenciais dos verbos *ter* e *vir* e derivados. (Ex.: *Ele tem*, *eles têm*, *ele vem*, *eles vêm*, *ele mantém*, *eles mantêm*).

#### **O HIATO OO**

Foi extinto o acento circunflexo do hiato oo.

<b>Antes</b>	<b>Agora</b>
Eu abençôo, perdôo o vôo, o enjôo	Eu abençoo, perdoo o voo, o enjoo

## OS DITONGOS ABERTOS

Foi extinto o acento dos ditongos abertos **ei** e **oi** das palavras **paroxítonas**, isto é, palavras em que o ditongo aberto **ei** e **oi** consta na **penúltima** sílaba. Desse modo, **permanece** o acento dos ditongos abertos **ei** e **oi** que estiverem na **última** sílaba, como em *herói* e *anéis* que mantêm o acerto gráfico.

Antes	Agora
Assembléia	Assembleia
Heróico	Heroico
Idéia	Ideia
Jibóia	Jiboia

## O ACENTO DIFERENCIAL

Foi extinto o acento diferencial das palavras homógrafas, isto é, palavras que têm a mesma grafia, mas pronúncia e/ou significados distintos. São elas: *para* (verbo *parar*) e *para* (preposição); *pela* (verbo *pelar*) e *pela* (preposição); *polo* (substantivo) e *polo* (preposição arcaica); *pelo* (verbo *pelar*), *pelo* (substantivo) e *pelo* (preposição); *pero* (substantivo, variedade da maçã) e *pero* (conjugação arcaica); *pera* (substantivo) e *pera* (preposição antiga).

Antes	Agora
Você não pára quieto.	Você não para quieto.
Ele se péla de medo.	Ele se pela de medo.
As montanhas de gelo do Pólo Sul	As montanhas de gelo do Polo Sul
A pêra é uma fruta deliciosa.	A pera é uma fruta deliciosa.
Os pêlos no sofá são de gato.	Os pelos no sofá são de gato.

Permanece o acento diferencial das palavras *por* (preposição) e *pôr* (forma verbal) e permanece o acento que diferencia a conjugação do verbo *poder* como nos exemplos *Ele não pode comer camarão.* (3ª pessoa do singular do presente do indicativo) e *Ele não pôde vir à reunião ontem.* (3ª pessoa do singular do pretérito do indicativo).

## I E U TÔNICOS

Foi extinto o acento das palavras paroxítonas em que as letras I e U tônicas (mais fortes) são precedidas por um ditongo (vogal + semivogal).

<b>Antes</b> Baiúca Feiúra	<b>Agora</b> Baiuca Feiura
----------------------------------	----------------------------------

Permanece o acento das palavras paroxítonas em que as letras I e U **não** são precedidas por ditongo. Exemplos: *saída* e *saiúde*.

## O HÍFEN

### O emprego do hífen com prefixos, elementos prefixados e sufixos

O novo Acordo Ortográfico tem o mérito de ter simplificado as regras do emprego do hífen. É possível propor-se uma regra geral e simplista que dite **unir sempre** os prefixos, elementos prefixados e sufixos com o segundo elemento, **sem** o uso do hífen. Desse modo, explica-se a grafia de palavras como *autoescola*, *antiético* e *semiaberto*. Importante ressaltar que nos casos em que o segundo elemento inicie pela letra *r* ou *s*, devem-se dobrar essas letras como em *contrarregra*, *minissaia* ou *infrassom*.

Pode-se dizer, porém, que a **regra geral de unir os elementos** é transgredida em pelo menos quatro casos<sup>1</sup>:

a) Há treze prefixos, elementos prefixados e sufixos que **sempre** exigem hífen. São eles: *além-*, *aquém-*, ***bem-***, ***recém-***, ***sem-***, *grã-*, *grão-*, ***ex-***, ***vice-***, *sota-*, *soto-*, *vizo-*<sup>2</sup>, ***pré-***(tônico), ***pós-***(tônico), ***pró-***(tônico), *-açu*, *-guaçu*, *-mirim*. (Foram destacados os oito prefixos mais comuns, aqueles que devem e podem ser memorizados.) Exemplos com os treze elementos: *além-fronteiras*, *aquém-mar*, *bem-dizer*, *recém-nascido*, *sem-cerimônia*, *Grã-Bretanha*, *Grão-Pará*, *ex-diretor*, *vice-presidente*, *sota-mestre*, *soto-capitães*, *vizo-rei*, *pré-datado*, *pró-africano*, *pós-graduação*, *andá-açu*, *amoré-guaçu*, *Ceará-Mirim*.

b) Também exigem o uso do hífen as formações cujo segundo elemento se inicia com a letra *b*. Exemplos: *anti-herói*, *auto-bemoterapia*, *micro-história*, *semi-hospitalar*. Os prefixos *re-*, *des-* *co-* e *in-*, no entanto, **não** podem ser

<sup>1</sup> Há certamente mais de quatro casos. Poderiam ser incluídos aqui os casos dos prefixos *circum-*, *pan-*, *ab-*, *ad-*, *ob-*, *sob-* e *sub-*. Entretanto, este trabalho pretende sintetizar algumas das principais regras do novo Acordo com o intuito de facilitar a compreensão e utilização das mesmas. Um dicionário confiável e atualizado da língua portuguesa é indispensável.

<sup>2</sup> *Soto-* (*sota-*) prefixo que significa posição inferior, subordinação: *sota-vento*, *soto-pôr*, *soto-posto*. *Vizo-* prefixo que significa *vice-* usado no português antigo.

incluídos nessa regra, pois o segundo elemento das palavras compostas por esses prefixos perde o *b* inicial como em *desumano*, *desonesto*, *inâbil*, *inumano*.

c) Exige-se também o hífen nas formações em que o prefixo ou elemento prefixado termina com a **mesma letra** (quer seja vogal ou consoante) com que se inicia o segundo elemento. Exemplos: *contra-a* *almirante*, *semi-i* *nterno*, *micro-o* *nda*, *anti-i* *nflamatório*, *hiper-r* *equintado*.

d) Nas formações de substantivos e adjetivos com *mal*, quando combinado com elementos iniciados por *vogal* ou *b*.

Exemplos: *mal-afamado*, *mal-entendido*, *mal-estar*, *mal-humorado*, *mal-informado*.

### O emprego do hífen em palavras compostas

É possivelmente nas palavras compostas que se encontra a maior dificuldade em relação ao emprego do hífen. Define-se **palavra composta** como uma única unidade lexical cujos elementos constitutivos, muitas vezes, perdem seu sentido original e, juntos, designam um novo referente. A palavra *mesa-redonda*, por exemplo, tem uma significação metafórica, figurada, distinta do sentido original de cada um dos elementos como fica evidente nos exemplos: *Participarei de uma mesa-redonda*. e *Comprei uma mesa redonda para sala de jantar*.

Com relação às palavras compostas, **emprega-se o hífen** em três casos:

a) Em palavras compostas que constituem uma unidade de sentido, isto é, que juntas têm um sentido distinto do sentido original de cada um dos elementos. Exemplos: *cachorro-quente*, *olbo-grande*, *conta-corrente*, *lugar-comum*, *mesa-redonda*.

b) Em adjetivos gentílicos, como em *porto-alegrense*, *mato-grossense*, *sul-africano*.

c) Em espécies botânicas e zoológicas, como em *couve-flor*, *vaga-lume* e *erva-doce*.

**Não se usa hífen** em palavras compostas com **elemento de ligação**, como as palavras *fim de semana*, *dia a dia*, *sala de jantar*. Nesse ponto, há que se concordar que a nova ortografia simplificou o emprego do hífen. Existem, porém, ao menos três casos que rejeitam essa última regra, ou seja, são palavras compostas que, apesar de possuírem elemento de ligação, **exigem o uso do hífen**. São elas: (1) espécies botânicas e zoológicas (Ex.: *joão-de-barro*, *cana-de-açúcar*); (2) ad-

jetivos gentílicos (Ex.: *mato-grossense-do-sul*); (3) palavras já consagradas pelo uso (*cor-de-rosa*, *água-de-colônia*, *mais-que-perfeito*).

A pergunta que fica é: como é possível identificar se a grafia de uma palavra composta está ou não consagrada pelo uso? Essa questão só pode ser resolvida pelo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (o VOLP). É nele que estão definidas quais são as palavras compostas que mantêm a grafia tradicional, isto é, quais as palavras que mantêm o hífen mesmo apresentando um elemento de ligação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pode suscitar, no mínimo, dois tipos de reação: se, por um lado, alguns presumem que o assunto esteja um ano ultrapassado, por outro, como se pôde constatar na oficina de Capacitação Docente, há profissionais das mais variadas áreas que se interessam por discutir este e outros assuntos que envolvam a ortografia e a sintaxe da nossa língua.

Os professores demonstraram interesse em discutir a motivação política e econômica do Acordo. Houve oportunidade para se reverem as regras de acentuação gráfica e as razões pelas quais não haverá acordo capaz de eliminá-las. E ainda, de uma forma lúdica e interativa, os professores puderam aplicar e esclarecer algumas questões sobre a nova ortografia, pertinentes a sua área.

O interesse demonstrado na oficina é motivo suficiente para justificar novas edições que tratem, sob diferentes aspectos, do instrumento de trabalho comum a todos os docentes: a Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; AZEREDO, José Carlos de (Coord. e Assist.) **Escrevendo pela nova ortografia**. Como usar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Publifolha, 2008.

SCARTON, Gilberto; WERTHEIMER, Ana Maria. **Deixem o hífen em paz**. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: <[www.pucrs.br/gpt/hifen.php](http://www.pucrs.br/gpt/hifen.php)>.

SILVA, José Pereira da. O que mudou para os brasileiros com o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. In: MOREIRA, Maria Eunice; SMITH, Marisa Magnus; BOCCHESI, Jocelyne da Cunha (Org.) **Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: questões para além da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SMITH, Marisa Magnus. O Acordo Ortográfico na prática. In: MOREIRA, Maria Eunice; SMITH, Marisa Magnus; BOCCHESI, Jocelyne da Cunha (Org.) **Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: questões para além da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

**Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ZANOTTO, Normelio. **A nova ortografia explicada**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.



# 9. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM GRANDES GRUPOS

*Maria Inês Côrte Vitória*

*Maria Conceição Pillon Christofoli*

A título de introdução, gostaríamos de iniciar esse artigo da mesma forma que começamos, há tempos atrás, um diálogo acerca do ensino superior e da sala de aula na universidade, ou seja, começaremos com perguntas que nos fizemos sobre essas questões: por que a sala de aula é tão complexa? Que espaço é esse? É o grande número de alunos que a faz diferente? O que ela tem de diferente das salas de aula do Ensino Médio? A sala de aula, por si só, não seria um espaço caracterizado pelos mesmos elementos? O que mudou na sala de aula desde quando nós mesmos éramos alunos do ensino superior? Por que se discute tanto a sala de aula no ensino superior? O que caracteriza a complexidade das nossas salas de aula na contemporaneidade? E por via de consequência, outras tantas questões semelhantes emergem quando se trata de discutir a complexidade da sala de aula no ensino superior. Por isso mesmo, é inevitável que depois de tantos questionamentos se dedique um tempo à reflexão, recorrendo para tanto a teóricos que tratam dessa temática, pois acreditamos que a partilha entre diferentes saberes pode se anunciar como um bom caminho para encontrar respostas e elaborar mais perguntas, e considerando-se que, independentemente do curso de graduação a que se pertence, o que se busca na universidade é uma prática pedagógica qualificada. A propósito disso, Carlino (2009) destaca que poderíamos classificar a atitude dos professores com relação à aprendizagem dos alunos em três grupos: há os que se despreocupam, os que se preocupam e os que se ocupam. Sendo



assim, gostaríamos de ir além da preocupação com a aprendizagem dos alunos no ensino superior, já que estamos nos ocupando, nesse momento, de pesquisar e refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para a formação do aluno no ensino superior.

Dessa forma, refletindo sobre o espaço da sala de aula e sua complexidade, pode-se dizer que vários fatores contribuem para que esse espaço já não seja mais o mesmo; para que esse espaço tenha se transformado e se tornado mais complexo. A própria expansão do ensino superior e a democratização da universidade nos parece ser um bom ponto de partida para refletir quando o assunto é ensino superior e sala de aula na contemporaneidade. Como consequência dessa expansão e democratização, temos uma ampliação expressiva do número de alunos matriculados no terceiro grau, sobretudo na década de setenta, quando o ensino superior cresce muito com a criação de várias universidades federais. O número de matrículas sobe de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). O Governo Federal permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. E o censo de 2007 (INEP) já nos mostra a existência de 2.281 Instituições de Educação Superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são alunos ingressantes. Tal coleta de informações se deu em 2008, tendo como referência a situação observada em 2007.

A propósito disso, temos em Cabrera que:

Una amplia cantidad de estudios revela que hay múltiples factores que influyen en el acceso de jóvenes a la educación superior: primero, el origen familiar del futuro estudiante sigue teniendo un impacto importante en el camino por la carrera y la vida laboral. (CABRERA, 2009, p. 189)

Tal como se constata, há mais pessoas com acesso ao terceiro grau, haja vista também o número expressivo de alunos que ingressam na universidade mediante a seleção realizada pelo ENEM/PROUNI, ou beneficiados pelo regime de cotas, ou ainda por Bolsas de Estudo conquistadas por mérito. Assim sendo, essas novas formas de ingresso representam um direito a que todos deveriam ter acesso e também marcam um fenômeno bastante complexo, ainda que enriquecedor, do ponto de vista pedagógico: a diversidade em sala de aula. Se considerarmos as políticas de inclusão – com o respectivo acesso das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais – somadas às mais variadas origens, etnias, con-

textos socioculturais e econômicos de que provêm nossos alunos – o que temos é uma sala repleta de diferenças de todas as naturezas. Por isso mesmo pode-se pensar que o que faz da sala de aula, hoje, um espaço tão complexo está muito mais ligado à diversidade com que temos de lidar, do que propriamente ao número de alunos que temos de atender, uma vez que atender a uma demanda de alunos tão diferenciada representa um desafio tanto num grupo reduzido quanto num grupo numeroso. O que se pode pensar, partindo dessa perspectiva, é que os inúmeros desafios representados por essa nova visão de sala de aula se veem potencializados em grupos numerosos, embora esses mesmos desafios estejam sempre presentes, mesmo que tenhamos um grupo reduzido de estudantes.

## **O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: conceitos e possibilidades**

*É importante dialogar, conhecer experiências de outras áreas, de educadores que vivenciam outras realidades, pois é tempo de trabalhar cooperativamente e de inovar.*

*Maria Emília Amaral Engers*

A citação acima nos faz refletir de maneira especial sobre uma experiência vivida entre colegas da nossa instituição ao longo de curso de formação oferecido pela universidade. O diálogo, a partilha entre diferentes saberes e realidades, aliados ao trabalho coletivo fizeram com que inúmeras questões acerca da sala de aula no ensino superior fossem debatidas e analisadas à luz de diferentes perspectivas, o que conferiu à experiência um tom de troca, de escuta atenta, de diálogo e de crença de que o trabalho do professor pode ser mais solidário e menos solitário. A propósito disso, as diferentes concepções de ensino e suas respectivas consequências didáticas também fizeram parte das discussões, pois entendemos que a cada prática pedagógica subjaz um modelo epistemológico desvelado pelo professor, modelo esse que no mais das vezes encontra razões em abordagens historicamente legitimadas até bem pouco tempo.

Sobre isso, destaca-se resumidamente que numa abordagem tradicional, tanto o ensino quanto a aprendizagem apresentam uma ênfase dada às situações de aula em que os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Assim, os conteúdos e as informações devem ser adquiridos; os modelos, imitados. No que se refere à relação professor-aluno, os papéis estão definidos na medida em que o professor informa, conduz e transmite conteúdos pré-definidos. O aluno memoriza e repete. Claro está que nessa perspectiva a metodologia de ensino se baseia exclusivamente na aula expositiva; na oralidade do professor; na escuta do aluno.

Já numa abordagem tecnicista, o ensino e a aprendizagem direcionam a ênfase no saber-fazer; nas técnicas de descoberta e aplicação. Portanto, a importância nesta abordagem recai mais na forma do que no conteúdo. Também aqui a relação entre professor e aluno está previamente delimitada, pois o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultado da aprendizagem. O aluno recebe, aprende e fixa as informações. Dessa forma de entendimento, resulta a metodologia utilizada nesse modelo, ou seja, uma metodologia baseada em três componentes: objetivos instrucionais; procedimentos instrucionais; avaliação.

Cabe pensar que as concepções de ensino destacadas na introdução deste capítulo carregam em si mesmas dilemas e conflitos em número bem menor, uma vez que todo o processo de ensinar e aprender já está previsto, definido e delimitado. Basta que os protocolos que correspondem a cada abordagem sejam seguidos por professores e alunos e que cada um dos envolvidos no processo cumpra seu papel. O que ressalta a essa altura da discussão é que esses tipos de abordagem já não dão conta da demanda que os alunos do ensino superior representam na contemporaneidade. Nas palavras de Engers e Morosini (2007), o momento atual exige urgência na mudança de foco, tanto do professor como do aluno, e conseqüentemente do Ensino Superior. Corroborando com a ideia das autoras, as pesquisas sobre práticas pedagógicas e ensino superior apontam para o fato de que a sala de aula de hoje exige escolhas metodológicas compatíveis com a realidade que temos e com o perfil do aluno que hoje frequenta o terceiro grau. Já não há mais como se pensar a sala de aula como um espaço homogêneo, por exemplo, desprezando a riqueza que a diversidade pode compor na organização de um grupo. Ou ainda, negar o fato de que a maioria dos alunos disponibiliza apenas os turnos obrigatórios das disciplinas presenciais para estarem na universidade, e que já está integrado ao cotidiano docente e discente a utilização

das tecnologias de informação e comunicação como complemento e/ou enriquecimento de processos desencadeados na sala de aula presencial. A propósito disso, destaca-se que o professor já não representa mais a figura de único detentor da informação, uma vez que inúmeros são os recursos a que se pode recorrer para buscar a informação que se deseja. Apesar de essas considerações nos darem pistas de que precisamos recorrer a novas estratégias e abordagens pedagógicas em sala de aula, é curioso ilustrar essa questão, recorrendo a Cabrera:

En el caso norteamericano, el 70% de los profesores siguen usando la exposición frente al grupo como método principal (CABRERA y LA NASA, 2005). En el caso mexicano, todavía el 25% de los profesores suele dictar sus apuntes para que los estudiantes los anotan literalmente en sus cuadernos (de Garay, 2004). Cabe señalar que estas prácticas tradicionales no sólo se deben a que los profesores sean conservadores o reacios al cambio: una buena parte del estudiantado prefiere estos métodos, porque así los educaron en los niveles anteriores. (CABRERA, 2009, p. 193).

Daí se pensar que criar uma cultura de pesquisa e participação em sala de aula, quando historicamente nossos alunos ainda estão se familiarizando com a ideia de serem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, pode ser um avanço quando se trata de discutir a prática pedagógica no ensino superior. A propósito disso, destacam-se as palavras de Libâneo:

É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo – passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passam uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é, eminentemente, pedagógica. (LIBÂNEO, 2009, p. 1)

Assim, o que se observa é que, mesmo contando com as diferentes naturezas de cada formação e de cada graduação, deveríamos considerar como ponto convergente na atuação do professor universitário, além de sua competência técnica,

a sua competência didático-pedagógica, uma vez que se está tratando não apenas de ensinar conteúdos específicos, mas de formar alunos num curso superior. Sobre isso, nos parece interessante destacar o pensamento de Zabalza:

Aunque pueda sonar raro uno de los problemas importantes de que adolecen los análisis y trabajos sobre docencia universitaria es que se han convertido en un reducto especializado y casi exclusivo de pedagogos y psicólogos. Como si los demás profesores universitarios no tuvieran nada que decir al respecto (porque no forma parte de sus intereses, porque está mal visto en sus respectivos grupos científicos dedicar esfuerzos a esa cosa menor que es la docencia, porque se trata de un discurso tan complejo que solo los especialistas pueden acceder a él. (ZABALZA, 2003, p. 38)

Nessa perspectiva, pensamos que a docência universitária não é reducto exclusivo de nenhuma formação em especial, uma vez que todos, na qualidade de professores do ensino superior, temos algo a dizer, sobretudo quando fazemos coincidir, segundo Zabalza (2003), ambos os elementos: investigação e docência, num tipo de atuação que tenha por objeto de análise a própria docência; refletir sobre a docência (no sentido de analisar documentadamente o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido), investigar sobre a docência (submeter à análise os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos), publicar sobre a docência (apresentar dossiês e informes sobre as diferentes questões relacionadas com o ensino universitário). Noutras palavras, o exercício constante de refletir, investigar e publicar pode se apresentar como uma promissora possibilidade de desenvolver boas práticas pedagógicas, na medida em que o simples fato de pensar sobre o que fazemos pode ser um primeiro passo para qualificar a nossa própria prática docente.

## **O SEMINÁRIO, O TRABALHO EM GRUPO E O CINEFÓRUM: relatos de experiência**

### **O SEMINÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

Os recursos tecnológicos têm servido como rica ferramenta a serviço da otimização das nossas aulas. Nesse sentido, o seminário proposto aos professores

durante um minicurso de capacitação se viu beneficiado pelas possibilidades que a plataforma Moodle, por exemplo, oferece. No repositório de material por ela oferecido, nós postamos, com antecedência, o texto que seria discutido na aula. Dessa maneira, os professores ao longo da semana realizaram a leitura e anotaram dúvidas e/ou contribuições para a discussão (tal como se espera que nossos alunos façam antes de um seminário...). Vemos vantagem nesse recurso na medida em que a comunicação entre professores e alunos pode se dar de forma assíncrona, respeitando os tempos e disponibilidade de cada um.

Já em sala de aula, realizamos uma retomada dos aspectos mais significativos do texto, no entendimento de cada um, além da identificação das questões trazidas pela leitura que mais se aproximaram da prática profissional de cada sujeito. O preenchimento de um quadro-síntese nos pareceu uma boa medida para sistematizar e registrar a discussão realizada em sala de aula. Acreditamos que o conteúdo desenvolvido em aula merece uma memória concreta, à qual o aluno pode recorrer sempre que sentir necessidade.

## O CINEFÓRUM COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Aliado a leituras prévias e questões norteadoras do estudo que se quer desenvolver, o cinefórum tem sido uma estratégia didático-pedagógica de grande valia na prática docente. Isso porque, no nosso entendimento, ele opera como uma ilustração audiovisual que desperta o interesse do aluno para aquilo que se quer construir em termos de conteúdos e conceitos previstos na disciplina. Temos tido a chance de experimentar esse recurso tanto na forma de fragmentos quanto na íntegra de determinados filmes. O acervo de que dispomos no cinema nacional e estrangeiro nos permite realizar escolhas que atendem às mais variadas necessidades, dependendo do enfoque teórico que se está desenvolvendo em sala de aula. Só para citar um exemplo recente, para discutir a questão da sala de aula na contemporaneidade, sua complexidade, diversidade e número de alunos por turma, nos fizemos valer de uma discussão desencadeada por um texto-base, colocado com antecedência no repositório da plataforma Moodle, seguida de dois fragmentos dos filmes: “Entre os muros da escola” e “Para o dia nascer feliz”. Em ambos, destacamos cenas nas quais a diversidade dos alunos – caracterizada pelos diferentes níveis socioeconômicos, etnias, procedências étnicas... – ficava

evidente. Os fragmentos desvelavam também a atuação/reação de professores e diretores frente às diferentes realidades trazidas pelos alunos para o ambiente da sala de aula.

Com o distanciamento de quem assiste a um filme, mas também com a proximidade de quem se vê identificado com a maioria das situações nele retratadas, utilizamos as imagens para buscar, juntamente com o grupo, pontos de distanciamento e de aproximação com o que o texto defendia e argumentava. Nossa intenção com essa atividade, longe de buscar consensos, é justamente propor uma discussão fundamentada teoricamente, ilustrada por cenas que vivificam a vida real, para que nesse entrelaçamento entre aspectos teóricos e práticos o aluno tenha suporte para a (re)construção de um conhecimento que será por ele (re)elaborada à luz de sua própria história, ritmo e idiosincrasias. Dessa forma, o aluno exerce um papel ativo na própria aprendizagem, sendo esse um dos princípios sobre os quais todo o processo de ensino deveria se pautar.

## O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

São inúmeras as contribuições teóricas de autores brasileiros e estrangeiros que abordam a questão da importância da participação ativa do aluno no processo de ensino e de aprendizagem para que ambos os processos se vejam enriquecidos. Nesse sentido, o trabalho em grupo representa riqueza de partilha de conhecimentos e experiências entre os alunos, desde que desenvolvido num clima de organização, planejamento e sistematização do que é produzido pelos componentes do grupo.

Também aqui a heterogeneidade na formação dos grupos atua a favor de uma riqueza maior dos resultados que se esperam obter, na medida em que as dificuldades de uns podem ser exatamente as facilidades de outros, portanto nossas capacidades mais expressivas podem auxiliar as limitações de quem não as tem tão desenvolvidas e vice-versa: nossas limitações em algumas áreas podem se ver minimizadas pela intervenção de colegas para os quais essas limitações não existem. Por isso, um clima de camaradagem e troca entre os alunos pode se anunciar como um bom começo de formação pessoal e profissional, que prevê e incentiva a autossuperação, ao invés da competição. Nesse sentido, é importante que se destaquem

ainda as possibilidades de desenvolvimento da autonomia do sujeito, na medida em que o próprio grupo assume o papel de autogerenciar o trabalho a ser socializado com o restante da turma. É interessante pensar também que a sociedade é um valor que se aprende e se constrói num trabalho em equipe, já que não vivemos isolados e que nossa atuação se dá sempre no coletivo, portanto pensar e agir com o outro nos parece bem mais formativo do que pensar e agir sobre o outro.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir das considerações arroladas neste artigo, pode-se pensar que de fato a docência e os desafios do ensino e da aprendizagem não apresentam nenhum tipo de protocolo a ser seguido, tampouco modelos a serem utilizados. A complexidade, tal como se observa então, não está presente apenas nas salas de aula, mas também no ofício docente, uma vez que a contemporaneidade exige um profissional que, segundo Libâneo:

Domina o saber específico e o saber pedagógico; assume um papel social do seu campo de conhecimentos e de sua profissão; atua como um bom pesquisador que saiba produzir conhecimento novo e saiba preparar seu aluno para a investigação, enfim um profissional que tem conhecimento da prática profissional referente ao curso, isto é, tem domínio do saber da prática profissional. (LIBÂNEO, 2009, p. 6)

Claro está que a constituição desse perfil de professor universitário estaria fortemente ligada às concepções de ensino, de aprendizagem e de tipo de sujeito que cada professor deseja (in/de)formar. Se considerarmos que o tipo de sujeito que desejamos formar é aquele que se volta mais para a transformação do que para a reprodução, será inevitável que entendamos a aprendizagem do aluno como resultante da sua própria atividade intelectual. Aqui não caberia a educação bancária de que fala Freire, quando ilustra esse conceito falando dos “depósitos de conteúdo” que o professor faz em sala de aula – nessa concepção de ensino – para depois de algum tempo “cobrar” tais depósitos tal e qual foram apresentados. Para nós, essas reflexões nos levam a observar que a aprendizagem precisa envolver o aluno como pessoa integrante de um contexto sociocultural, com sua história de vida, suas ideias, suas emoções, seus desejos, sua cultura, sua profissão. Nas palavras de Libâneo:



Sabemos que a formação do docente universitário é um campo de tensões. De um lado, estão os pedagogos que insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas e de mudanças de atitudes em relação à tarefa de ensinar. De outro, estão os docentes que recusam essa necessidade de formação pedagógica específica. A despeito disso, a condução pedagógica da universidade supõe uma dupla convicção: a) de que o professor universitário possui duas especialidades profissionais: a de ser especialista na matéria e especialista no ensino desta matéria; b) de que, se houver algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa. (LIBÂNEO, 2009, p. 2)

Destaca-se ainda que a cada ação realizada pelo professor corresponde uma crença, um conceito, um paradigma que sustenta aquela ação, portanto nada do que se propõe em sala de aula se dissocia de uma intencionalidade pedagógica. Não ensinamos apenas conteúdos específicos, ensinamos também os sentidos e significados (ou a falta de...) desses conteúdos inseridos num projeto maior, que poderia/deveria ultrapassar a sala de aula e se entrelaçar com a prática da vida, da carreira, do cotidiano social e pessoal de cada sujeito. Assim, a sala de aula poderia ser um espaço de construção conjunta do conhecimento, em que os diferentes saberes – incluindo os do professor e dos alunos – contribuiriam para a ampliação de visões de mundo, às vezes tão redutoras.

A propósito disso, enfatizamos a ideia de uma aprendizagem relacionada com a atividade de pesquisa tanto do aluno quanto do professor. A sala de aula universitária atualmente favorece essa relação entre ensino e pesquisa, na medida em que, dentre outras razões, o lugar de aprender é todo o espaço/tempo onde os alunos podem aprender, seja presencial seja virtualmente, seja recorrendo às ferramentas de comunicação síncrona, seja àquelas que não exigem sincronidade. Importa saber que a sala de aula implica aproximação entre teoria e prática, caso queiramos lograr práticas que não se esvaziem de significação. Por isso mesmo a aprendizagem universitária hoje está fortemente associada a pensar e ao aprender a aprender. Afinal, o que se deseja para os nossos alunos – que são a razão maior de nosso trabalho e nossos esforços – é que se tornem sujeitos autônomos, criativos, sensíveis e com forte espírito de superação e competição. Em relação a si mesmos. Com técnica e ética. Se assim não for, parece que todo o resto é nada.

## REFERÊNCIAS

CABRERA, Wietse de Vries Alberto. **La formación de recursos humanos universitarios**: un resumen de noticias, 2009 EDIPUCRS-EBOOKS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.) **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade** – a aula universitária. Disponível em: [http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/pdf). Acesso em: 5 out. 2009.

ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Narcea, S.A. De Ediciones, 2003.



# 10. CONTAR HISTÓRIAS NA SALA DE AULA: diálogo entre razão e emoção

*Maria Tereza Amodeo  
Celso Sisto*

*Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. (...) Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (...) o leitor (...) lê essas obras (...) para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.*

*Tzvetan Todorov*

Que crianças se encantam com a narração de histórias é uma verdade irrefutável. Que as histórias ouvidas seduzem e contribuem para o processo de construção de sentidos sobre o homem e a sociedade, idem. Surpreende, entretanto, que, a despeito da abundante oferta de produtos culturais em formatos ágeis, interativos, imagéticos, oferecidos, hoje, pelos mais variados, ricos e sofisticados meios tecnológicos, ninguém resista à competente narração de uma boa história. A constatação diz respeito a crianças, mas também a jovens e adultos, em sessões

especiais de narração de história ou em sala de aula, onde se espera que a aprendizagem deva ocorrer.

Essa tem sido a experiência dos autores deste artigo como professores e contadores de histórias, convidados a socializá-la com os profissionais de ensino da PUCRS na Capacitação Docente de 2009/1. A Oficina **Como Contar Histórias na Sala de Aula** surpreendentemente reuniu profissionais das mais variadas áreas, que atuam tanto na docência, como em áreas administrativas da universidade, ou como profissionais liberais.

O título da Oficina, que parece ter motivado tão heterogêneo e expressivo grupo, associa as duas dimensões do ser humano – a emoção e a racionalidade –, que deveriam também estar relacionadas à ação docente. A *narração de histórias* é proposta principalmente por meio da emoção para também provocá-la no interlocutor; a *sala de aula* é espaço de ensino-aprendizagem, onde o conhecimento deve ser construído.

A Oficina teve uma abordagem prática que enfatizou os elementos técnicos essenciais da arte de contar histórias, de forma coletiva e lúdica, sem a utilização de quaisquer outros recursos que não os próprios do instrumental humano. A narração de histórias deve ser entendida como um procedimento ancestral, ligado à cultura, à educação e à literatura, que explicitam teoricamente os elementos caracterizadores dessa ação humana, pois, em todos os tempos, lugares ou culturas, o homem se vê e se pensa através de histórias.

Hoje não há mais a fogueira e o ritmo da noite, aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do narrador tradicional.

Hoje não há mais a música do tear entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho.

Também há a distância e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras frouxas que não acendem a imaginação.

Com tudo isso, poder-se-ia dizer: contar histórias é uma arte sem lugar às portas do século XXI.

Mas, vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em um semicírculo (...). As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho. (SISTO, 2001, p. 21-22)

## POR QUE SE NARRAM HISTÓRIAS?

Existe um impulso atávico de inventar, contar e conhecer histórias. A tradição do relato oral remonta ao nascimento do próprio homem. Ainda sem o conhecimento científico, o homem primitivo construiu as suas narrativas, procurando explicar a origem do mundo, dos animais, das plantas e de si próprio, buscando situar-se e conhecer os meandros do ser e do existir, a fim de dominar os mistérios que regem o Universo.

A par de toda a sofisticação da vida contemporânea, o homem continua o mesmo: ainda busca desvendar os mistérios da própria existência, que se torna complexa, muito diferente daquela marcada pela globalidade mítica. Embora tenha acumulado o conhecimento científico e esteja, hoje, submerso no mundo midiático, dispondo de novos suportes, ainda aposta na metaforicidade, como princípio poético inconsciente, o mesmo inaugurado pela forma de apreensão concreto-sensorial dos mitos.

Sejam narrativas orais, escritas, audiovisuais – míticas, populares, literárias – elas acompanham os homens de todos os tempos, culturas, estratos sociais. Histórias de cavalaria, contos, crônicas, novelas, romances, telenovelas, minisséries televisivas, novelas de rádio, jogos de videogame, piadas, chistes, e tantas outras formas narrativas já criadas com diferentes recursos linguísticos e/ou extralinguísticos, todas apostam na “magia da história”. Trata-se daquela capacidade essencial da linguagem de mobilização, de instituição de uma outra realidade, que nos eleva para um outro plano, nos transporta para dentro de nós mesmos e para outras realidades, enfim, que nos surpreende, amplia nossos horizontes e nos sensibiliza.

Assim, mesmo contrariando os apologistas das novas tecnologias, os homens contemporâneos ainda param para escutar histórias, contadas da forma mais tradicional: oralmente. São relatos que se utilizam dos mesmos recursos de que se valiam os homens primitivos. Esses, ao final de um dia de trabalho em busca do sustento, reuniam-se diante do fogo e relatavam seus feitos com riqueza de detalhes, emoção e expressão. Assim conquistaram os primeiros ouvintes, porque, como os contadores de hoje, evocavam a imaginação, criavam um mundo de virtualidades. Abriam espaço para a suspensão da realidade através do exercício do imaginário.

Os narradores de histórias de qualquer tempo, mesmo movidos por diferentes razões, recuperam aquela experiência primordial, aproximam-se da essencialidade humana. Como se formam esses narradores? Têm uma aptidão inata? Aqueles avós que narravam (ainda narram?) histórias a seus netos não tiveram professores. Contavam histórias por um impulso natural, sem qualquer orientação, experimentando estratégias, inventando procedimentos, com o intuito de encantar suas crianças, estreitar os laços de afeto, fazê-las sonhar. Assim captavam seus ouvintes.

Contudo, é possível, sim, aprender a ser um contador de histórias. Os cursos de capacitação se espalham pelo País. Há, inclusive, uma infinidade de festivais e maratonas em vários lugares, das Ilhas Canárias à Argentina, de Porto Rico ao Rio de Janeiro; do Vale do Jequitinhonha ao Uruguai.

A Faculdade de Letras da PUCRS, desde 2002, desenvolve esse tipo de iniciativa, com resultados muito bons<sup>1</sup>. Assim são formados contadores de histórias profissionais, que podem associar dons inatos a técnicas e estratégias aprendidas. E os professores, como podem reatualizar essa experiência que está na fundação da humanidade? Em que medida a narração de histórias pode mobilizar os alunos para o “aprender”? É possível (e preciso) contar histórias para alunos universitários, como uma estratégia mobilizadora da aprendizagem? Sob pena de não cumprir bem o seu papel, nenhum professor pode ignorar que as histórias movem o mundo, conferindo identidade ao sujeito, individualizando-o, a começar pela história de cada um.

## PROFESSORES/CONTADORES DE HISTÓRIAS

A experiência docente tem evidenciado que todas as práticas consideradas positivas associam, invariavelmente, afetividade e cognição, confirmando o que Claudio Saltini (2008) aponta no seu estudo sobre a influência da emoção na aquisição de conhecimento. Aprendemos aquilo que tem significado para nós, aquilo com que interagimos, com que, de alguma forma, nos conectamos. Efetivamente o “conhecimento só produz mudança na medida em que também é conhecimento

---

<sup>1</sup> Os Cursos de Capacitação de Contadores de Histórias ocorrem no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN – na Faculdade de Letras, onde existe uma arena de contação de histórias, frequentada por alunos da PUCRS e de escolas das redes pública e privada de ensino.

afetivo” (SALTINI, 2008, p. 15). E histórias são formas radicais<sup>2</sup> de conexão com o outro, porque promovem um encontro em algum espaço, que não é mais o do plano da realidade.

A ideia de *contar histórias na sala de aula* em nível universitário pode ser vista com resistência por parte de alguns professores, que a associam à perda de tempo, à falta de seriedade com o trabalho de formação de profissionais. No entanto, todo o conhecimento científico é formulado a partir da realidade, que se oferece num tempo cronológico e/ou psicológico, por meio de fatos, ações, protagonizados por pessoas em determinados tempos e lugares, envolvidas em conflitos e tramas, construindo histórias de vidas. Todos esses elementos da vida real são constitutivos da narrativa ficcional, que cria representações críveis da realidade.

A narrativa da própria vida, que provoca estudiosos e pesquisadores a produzirem conhecimento, não pode ser ignorada pelos professores. Ao pretenderem “ensinar” conceitos e teorias a seus alunos, não podem perder de vista a relação com a vida, que se oferece numa sucessividade exteriorizada, muito diferente, portanto, daquela fórmula objetiva, conceitual e artificial presente em muitas salas de aula. *Contar histórias*, portanto, é trazer a vida para o âmbito acadêmico.

Um professor que conta histórias relacionadas aos temas abordados na sua disciplina mostra-se sensível, humano, conectado com o mundo, com o que as pessoas sentem, sofrem, vivem... desde que não se restrinja à descrição de um caso clínico, ou à recuperação de uma sustentação oral no âmbito jurídico, por exemplo. Suas histórias precisam ser contadas *como se contam histórias*... Para tanto, deve abster-se da posição de depositário de conhecimento, detentor de uma experiência livresca e enciclopédica. Precisa buscar o seu ouvinte, como um contador de história o faz: expressando na voz e no olhar o significado daquilo que narra; buscando o seu ouvinte como interlocutor, ainda que momentaneamente silencioso.

O professor é, no sentido pleno da expressão, um pesquisador, um estudioso, mas é preciso interagir com o aluno, conectar-se ao seu mundo para que haja aprendizagem. Ao associar histórias – reais ou ficcionais – aos conceitos, teorias, etc. que pretende “ensinar”, estará focalizando o seu trabalho no “aprender”, usando uma ferramenta que favorece o diálogo, a interação, a conexão com o outro de uma forma direta, mas permeada pela emoção.

---

<sup>2</sup> Na acepção de “raiz”.



Conhecer textos literários seria a melhor opção para esses casos, pois tais narrativas se oferecem de forma coerente, articuladas de forma convincente pelo trabalho artístico com a palavra, provocando forte apelo estético, sensibilizando o ouvinte. Sejam professores-leitores de literatura, que contam histórias lidas, ou professores-inventores de histórias, o objetivo é tornar as experiências de sala de aula significativas para os alunos.

Assim, um professor que conta histórias geralmente também é o professor que saber ouvir seus alunos. Como diz a sabedoria popular, e como se comprova em sala de aula, *história puxa história*. Então, é preciso abrir espaço para os alunos contarem também as suas histórias, aproximarem os conteúdos das suas vivências e das suas experiências. Ouvir é retirar-se do centro das atenções, do protagonismo da cena, focalizando o trabalho naquele que aprende.

A sensibilidade, assim como a habilidade e a experiência docente devem contribuir para que a estratégia sugerida seja utilizada de acordo com as especificidades de cada turma e de cada situação. Em meio a uma árdua, às vezes, longa e complexa explanação de um determinado conceito ou teoria, quando o professor conta uma história relacionada – inventada para a situação ou real –, ele suspende o tempo cronológico e instaura o tempo psicológico. Circunscreve o grupo numa outra aura, que é a da fantasia, do sonho, da possibilidade, da imaginação, e principalmente, da criação. Esse universo mágico, que a narração de uma história cria, propicia também o aflorar da emoção, do afeto e obriga o uso de técnicas de comunicação que fazem desse momento um momento de arte e de beleza.

Aquele professor mais comunicativo, expressivo, que já se autoriza a essas “ousadas narrativas” em sala de aula, certamente terá mais facilidade de incorporar ao seu repertório de conceitos, teses e teorias algumas histórias que podem tornar a sua aula mais viva, porque vivida. O que dizer, entretanto, daquele também respeitável mestre, reconhecido por seu saber e produção acadêmica, mas sisudo, sério, circunspeto, a quem os alunos não ousam sequer se dirigir? Indiscutível o seu conhecimento, a questão que se põe é: poderia ele tornar a sua aula mais significativa para os alunos, socializando todo o seu saber? A narração de histórias fluiria de forma natural, espontânea? A Oficina oferecida aos docentes da PUCRS foi organizada nesse sentido e os resultados e as manifestações dos participantes, muito otimistas.

## A OFICINA PARA OS DOCENTES DA PUCRS

As etapas desenvolvidas na Oficina – descritas a seguir – foram planejadas a partir de três elementos, considerados como “o tripé da história”, quais sejam: texto, corpo e voz.

### **1ª Etapa: Apresentação dos participantes**

Os integrantes foram solicitados a se apresentarem, informarem a unidade acadêmica a que pertencem e a justificarem a razão de terem escolhido a Oficina. Identificados como profissionais das diferentes áreas do saber, os participantes relataram, com saudosismo, experiências gratificantes como ouvintes de histórias narradas oralmente por avós, progenitores e outros, revelando o desejo de reeditar em sala de aula situações tão prazerosas de aprendizagem, que exigem do professor uma postura mais espontânea, mais emocional, mais envolvente. Ao narrarem de forma, ainda que simples, suas experiências cotidianas e passadas, já a faziam com domínio intuitivo de todos os elementos técnicos necessários, a serem trabalhados e desenvolvidos.

### **2ª Etapa: Relaxamento**

Em pé, com os olhos fechados, formando um círculo de mãos dadas, os participantes ouviram uma música suave. A atividade propõe voltar a atenção para dentro de si mesmo, preparando o estado de espírito, tranquilizando o ritmo corporal, a fim de abrir a mente para o imaginário, num voo criador e criativo. O grupo respondeu com muita prontidão à atividade, evidenciando sinais de concentração, equilíbrio e tranquilidade.

### **3ª Etapa: Construindo o alicerce**

Dividida a turma em três grupos, os integrantes foram solicitados a escolher um ditado popular do seu próprio repertório. Após a orientação da tarefa a ser cumprida, o grupo deveria se organizar para realizá-la, apresentá-la a todos, que, então, passavam a comentá-la e a sugerir outras possibilidades de expressão, dentro dos parâmetros estabelecidos, sob a orientação do professor que encaminhava a atividade. Em três etapas distintas, focalizariam um dos elementos do tripé – texto, corpo, voz. Deveriam, portanto, dizer o texto escolhido de maneira:

a) criativa e interessante de forma a brincar com as palavras – foi salientado que o significado da palavra (do texto) depende da intenção a ela associada ao ser oralizada; ela tem cheiro, peso, textura, formato definido, tudo o que o narrador quiser atribuir a ela; para tanto, o grupo deveria encontrar uma forma coletiva e altamente expressiva de dizer o texto do provérbio, deixando toda a ênfase recair no ato de brincar com a palavra, podendo cortá-la, repeti-la, acelerá-la, dividi-la, cantá-la, etc., sendo que nada, além do texto do provérbio, poderia ser dito, mas seu sentido, percebido;

b) coletiva, sem usar outro elemento que não o corpo, tampouco usar a voz ou qualquer outro objeto externo; e ainda assim os outros grupos teriam que ser capazes de perceber que era o mesmo texto que estava sendo dito, só que agora de forma apenas corporal;

c) expressiva, usando apenas sons produzidos pelo corpo, explorando as possibilidades sonoras também com a boca, sem que fossem palavras inteligíveis, mas podendo ser onomatopeias, sons produzidos com a voz, ou com a percussão de qualquer outra parte do corpo; todo e qualquer gesto neste exercício deveria produzir som.

Trabalhados os três elementos do tripé isoladamente, a fim de sublinhar a importância de cada um deles, chegou o momento de juntá-los numa *narração*, ainda não no sentido pleno da palavra. Deveriam explorar, numa nova apresentação, de forma simultânea, o texto, o corpo e a voz para conferir expressão ao provérbio.

#### **4ª Etapa: Narração coletiva de histórias – momento principal**

Os participantes da Oficina foram alertados para a rica experiência realizada com simples e conhecidos textos de ditados populares – compostos de apenas algumas frases –, sendo, assim, chamados a tomar consciência das inúmeras possibilidades de expressão que uma história completa deveria ter.

Cada grupo recebeu um livro com uma história<sup>3</sup> narrada apenas por imagens apresentadas de forma a sugerir a sequência da ação, que deveria funcionar como um roteiro de uma narrativa a ser criada pelo grupo, com a possibilidade de fazer acréscimos e/ou transformações. Ficou esclarecido que o livro não poderia ser

---

<sup>3</sup> As obras utilizadas nesta atividade foram: LIMA, Graça. **Só tenho olhos pra você**. São Paulo: Paulinas, 1994. PATERNO, Semíramis. **Vida moderna. 2. Ed.** Belo Horizonte: Lê, 1996. MACHADO, Juarez. **Emoções**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

usado no momento da apresentação para evitar que nele se apoiassem, estimulando, assim, a expressão corporal.

As apresentações finais foram realmente excelentes! Cada grupo, a essa altura do trabalho, já estava à vontade, com uma certa intimidade, necessária para o sucesso do exercício final. Além da criatividade, em termos de “formato” nas apresentações dos grupos, predominou a alegria de cada um, em participar do trabalho de forma integral. Ver o médico que se transformou em sapo tímido, a administradora que virou guria, soltando pandorga, a professora de literatura que virou uma vaidosa rã, o arquiteto que se metamorfoseou em cantor mascarado, o economista que virou motorista de fusca foi, efetivamente, uma experiência inesquecível para todos, que se viram outros, que exploraram suas capacidades expressivas pela experimentação de outros papéis fabulares, diferentes do cotidiano.

### **5ª Etapa: Reflexão sobre a experiência – estabelecendo conexões**

Em círculo, os responsáveis pela Oficina promoveram uma reflexão sobre a experiência realizada. De início, foi analisada a opção metodológica que apresentou etapas gradualmente mais difíceis – o que expressa um dos elementos fundamentais da concepção de ensino-aprendizagem dosicineiros. Se tivessem sido solicitados, inicialmente, a contarem histórias, os participantes certamente ficariam inibidos – o mesmo acontece, muitas vezes, em sala de aula. É necessário um processo, um encaminhamento, que situe o aprendiz, que o prepare para as dificuldades; propondo atividades desafiadoras, gradativas, sim, mas não bloqueadoras.

Segundo os participantes, a narração de histórias, como estratégia pedagógica, que mobiliza o aluno para a aprendizagem:

- deve ser entendida como uma ferramenta que compõe parte integrante do planejamento do professor;
- aproxima muito os temas tratados da realidade dos alunos;
- facilita a aprendizagem e, por isso, também os alunos devem ser estimulados a contar histórias e a representá-las cenicamente;
- contribui para que o professor ganhe confiabilidade de seus alunos;
- sensibiliza o professor a usar outras linguagens além da verbal na sala de aula;
- estimula o respeito às características do indivíduo.

## AS CONEXÕES DO CONTADOR COM O PROFESSOR

O bom contador de histórias precisa estabelecer contato, atingindo o seu ouvinte, envolvendo-o na narração. Se isso ocorre, evidencia capacidade de gerar credibilidade: faz o outro crer no que diz. Essa é a função principal do contador de histórias: manter o foco de interesse e renovar a atenção o tempo todo. Para isso, escolhe o texto, a fala adequada ao seu público, usa o gestual e a expressão convenientes, associados à sonoridade da voz, que entoa na medida do necessário. Além disso, precisa aprender a ler o olhar do seu interlocutor, tomar decisões e fazer concessões durante a narração.

Todos esses elementos podem ser incorporados à ação do professor universitário, com a vantagem de que ele tem pelo menos um semestre para construir essa relação. Por várias razões, muitas vezes se torna difícil estabelecer uma conexão com cada aluno. Nem sempre é possível “ver” pelo olhar do aluno, mas é preciso buscar essa relação, se não individual, pelo menos com o grupo.

A convivência com histórias na sala de aula, mesmo na universidade, pode gerar um outro olhar para o mundo, para os agentes dessa relação e para o objeto do ensino-aprendizagem. As relações permeadas pela arte, pela emoção que ela pode desencadear, trazem à tona a essência do humano. Talvez por isso Todorov afirme que a literatura “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Se a ficção, a arte, o lúdico humanizam, por que não incluí-los na sala de aula? A formação profissional do sujeito não se constitui numa opção para que ele possa desenvolver plenamente suas capacidades e exercer com plenitude sua humanidade de modo a contribuir para um mundo melhor, sobretudo mais harmônico? Só um sujeito que completou integralmente esse processo, de forma lúdica e criativa, estaria preparado para isso.

Assim, as experiências de narração de histórias evidenciam que o contador atua numa área intermediária entre realidade e sonho. Para que haja um equilíbrio no desenvolvimento pleno da personalidade do homem, ele deve ter um claro e amplo sentido de realidade, mas também necessita desenvolver uma capacidade de abordagem criativa dessa realidade. Para tanto, deve transitar no imaginado, no virtual.

Sensíveis à proposta apresentada, é possível que os docentes interessados em incorporá-la à sua ação pedagógica se questionem sobre como ou por onde co-

meçar. A proposição do “a-método”, de Edgar Morin, pode orientar esse caminho: “O método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez dotado de método.” (MORIN, 2005, p. 36) A ação docente é ação de pesquisa, voltada para a aprendizagem, que se renova a cada semestre, em cada turma, quando se têm pela frente seres humanos que ali estão para aprender. E o ciclo recomeça! De preferência, com alegria renovada!

## REFERÊNCIAS

- LIMA, Graça. **Só tenho olhos pra você**. São Paulo: Paulinas, 1994.
- MACHADO, Juarez. **Emoções**. Rio de Janeiro, Agir, 2001.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PATERNIO, Semíramis. **Vida moderna**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1996.
- SALTINI, Cláudio. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. rev. ampl. Curitiba: Positivo, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



# II. AMBIENTE MOODLE: potencialidades e experiências

*Lúcia Maria Martins Giraffa*

*Márcia de Borba Campos*

*Elaine Turk Faria*

A Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade de ensino nova. A EAD, na sua forma mais tradicional, se apoiava no uso da infraestrutura dos correios para enviar os materiais e as lições aos alunos distantes. Estabelecia-se o modo assíncrono e distribuído de estudar, em que o professor estruturava o curso, organizava as lições, criava materiais dividindo os conteúdos entre informação teórica e exercícios de fixação. Os alunos recebiam esses módulos, liam os textos, faziam os exercícios e algumas vezes os remetiam para correção. A maioria dos cursos enviava o gabarito dos exercícios confiando na autodisciplina do aluno e no seu senso de responsabilidade, uma vez que nada adiantaria ao aluno copiar respostas porque as avaliações deveriam ser realizadas de forma presencial em algum lugar conveniado. Não se inserem nesse grupo aqueles cursos populares encontrados em banca de revistas ou aqueles atualmente denominados de curso de educação continuada, modalidade extensionista e de curta duração, onde os alunos recebem o certificado apenas pela presença ou envio do material. Estamos nos referindo aos cursos reconhecidos oficialmente e que permitiam aos alunos obterem suas certificações fora da escola regular presencial. Observe-se que esse modelo permanece até hoje, em algum grau, uma vez que o Decreto MEC nº 5.622/05 e a Resolução CNE/CES 01/2007 exigem a realização de exames presenciais como forma de avaliação do desempenho do estudante.



Com os avanços da tecnologia, o surgimento dos computadores e, principalmente da rede internet, vivenciamos um sistema social baseado na viabilidade de atividades *online*, onde o acesso à informação está muito facilitado, permitindo que distâncias e tempo não sejam mais fatores restritivos para comunicação, surgindo a “nova” EAD. Uma EAD tecnologicamente dependente da evolução e consolidação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que emerge de uma civilização científica e técnica, imersa na globalização da economia, na mundialização da cultura e na internacionalização da Educação.

Segundo Aretio (2007), essa nova realidade fez com que fosse estendida a todo o planeta uma preocupação em adequar a formação dos indivíduos para que eles desenvolvam as competências necessárias para trabalhar e conviver nesse novo cenário. Os ciclos de renovação do conhecimento se produzem num período inferior à vida das pessoas. Dessa forma, se faz premente que o indivíduo se atualize constantemente para poder acompanhar o ritmo da sociedade e sentir-se inserido e apto para desenvolver funções produtivas.

Atenta à aplicação das tecnologias digitais na Educação e às rápidas mudanças oferecidas pela evolução das TIC, a PUCRS reposiciona-se perante a utilização dos recursos de EAD em seus cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. Nesse novo cenário, reconfigura-se a tecnologia para realização da mediação pedagógica e disponibilizam-se outras formas de interação entre professor e alunos, criando-se possibilidades de novos contextos de ensino e de aprendizagem.

A estrutura de EAD é entendida como a forma com que as instituições se organizam para promover essa modalidade de educação. No Brasil, as instituições de ensino superior têm adotado diferentes formas, vinculadas ao organograma da instituição, que dependem da política institucional, dos objetivos da EAD para o ensino, pesquisa e extensão, e dos incentivos e regulamentação da política pública para educação a distância.

Com o estímulo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de EAD em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, definidos na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em 1998 a PUCRS constitui a Diretoria de Educação a Distância, vinculada diretamente à Reitoria, e com o apoio de um grupo de professores-assessores multidisciplinares são propostas a topologia e a arquitetura sociopedagógica para a PUCRS VIRTUAL.

Em 2004, a PUCRS VIRTUAL passa a ser vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Nesse ano, entra em vigor a Portaria MEC nº 4.059/04, que define a modalidade semipresencial nos cursos de graduação. Em 2005, o Decreto MEC nº 5.622/05 regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 e estabelece a política de garantia de qualidade para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância. Em 2006, a PUCRS VIRTUAL muda sua forma de trabalhar e consolida-se como uma unidade de serviços cujo papel é apoiar e gerir as ações e políticas da PUCRS no que tange à modalidade de educação a distância. Torna-se responsável por gerenciar o Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem Institucional e participar da formação e qualificação de profissionais. Sua equipe passa a ser composta por professores, técnicos administrativos, técnicos em telecomunicações, em comunicação e em informática, auxiliares técnicos em Educação a Distância (ATED) e estagiários de diversas áreas do conhecimento. Em 2007, a PUCRS VIRTUAL recebe uma nova nomenclatura e passa a ser denominada de CEAD – Coordenadoria de Educação a Distância. No entanto, a marca PUCRS VIRTUAL já estava consolidada, e a comunidade interna e externa continua a referenciar esse setor por essa expressão.

A EAD possui um caráter dinâmico e multidisciplinar, não sendo um processo centralizado e estanque. Ao permitir esforços para convergir iniciativas para o uso de EAD na graduação, em 2007 é criada a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais – CTE, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que trabalha em parceria com a PUCRS VIRTUAL e a Gerência de Tecnologia da Informação e Telecomunicação (GTIT). Dentre as atribuições da CTE, destaca-se:

- definição da política da modalidade semipresencial para os cursos de graduação e sequenciais;
- definição e regulamentação do uso de recursos de educação a distância e do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem Institucional em cursos de graduação e sequenciais e suas implicações pedagógicas e operacionais;
- assessoramento e acompanhamento das faculdades na elaboração e implantação do Projeto Pedagógico para os cursos de graduação e sequenciais, no que se refere às ações de educação a distância, ao uso de tecnologias educacionais e às suas aplicações;

- assessoramento e acompanhamento das atividades em cursos de graduação e sequenciais que envolvam o uso de tecnologias na educação, em cursos presenciais e a distância;
- incentivo ao aperfeiçoamento e à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem com o uso de tecnologias de informação e comunicação;
- formação docente para a modalidade semipresencial.

## EAD NO ÂMBITO DA PUCRS

Na Oficina *Ambiente Moodle: potencialidades e experiências* discutiu-se que as decisões em EAD não podem ser tomadas com base em tentativa e erro, em caráter puramente experimental, apoiadas somente na improvisação. É necessária uma base teórica sobre a qual se fundamentem as decisões didáticas, sociais, políticas e de gestão relacionadas à EAD.

Existem variados modelos de EAD e, conseqüentemente, de cursos. Há cursos totalmente a distância, outros são presenciais com alguma carga horária a distância; há os que são totalmente assíncronos, outros com atividades síncronas e assíncronas; alguns com muita e outros com pouca interação; cursos direcionados para poucos alunos e outros para muitos alunos; alguns baseados somente em material impresso e outros que utilizam uma variedade de materiais; alguns com e outros sem a presença de professores; etc.

O modelo pedagógico para a EAD na PUCRS tem como referência a política institucional de nossa IES, mantendo a identidade do sistema educacional da instituição e a qualidade de suas ações educacionais e administrativas. O planejamento, as regulamentações, a concepção pedagógica e os processos de avaliação compartilham da gestão do ensino presencial.

O Projeto Pedagógico Institucional da PUCRS, que explicita as concepções pedagógicas gerais subjacentes às práticas desenvolvidas na Universidade, dá visibilidade ao modelo interacionista professor-aluno-conhecimento: o professor como um orientador do processo pedagógico, um mediador da relação do estudante com o objeto de conhecimento; o aluno como agente e sujeito de sua própria formação; e o conhecimento como construção de significados que permitem a interpretação da realidade e sua transformação.

A aprendizagem, centrada na relação professor – aluno – conhecimento é um processo de autoconstrução, que implica a elaboração, pelo aluno, de significados próprios, mediante sínteses sobre o que vivencia e sobre o que busca conhecer. Conforme Campos e Leite (2009), independentemente da modalidade de ensino, ao aluno cabe participação e responsabilidade, insubstituíveis no processo de aprendizagem, de desenvolvimento de suas potencialidades e de capacidade de gestão autônoma do próprio conhecimento. A busca da autonomia pelo aluno refere-se a uma postura ativa, um saber por si mesmo, para que possa aprender a agir e a pensar por conta própria, com criatividade. Reconhecer que o aluno é possuidor e construtor de conhecimento exige reconhecer seu protagonismo na aprendizagem e, ainda, requer compreender que a ação pedagógica, para ser efetiva, deve ser ajustada às necessidades do estudante, a cada momento do processo.

Além do ensino e da aprendizagem, a avaliação faz parte da ação pedagógica, apresentando relação intrínseca de interdependência. Presente em toda atividade pedagógica, possibilita a reflexão sobre a prática e a orientação sobre a tomada de decisões, em um processo contínuo, cumulativo e de compreensão da trajetória do aluno na construção de seu conhecimento, fornecendo-lhe informações sobre sua aprendizagem. O exame da adequação das estratégias, metodologias e recursos utilizados pelo professor para desenvolver o conteúdo decorre também do processo avaliativo, indicando que aspectos devem ser mantidos e/ou modificados para atender as necessidades individuais dos alunos e do grupo.

Campos e Leite (2009) explicam que no modelo de EAD da PUCRS cabe ao aluno papel ativo na gestão temporal de suas atividades, no monitoramento das aprendizagens realizadas, no estabelecimento de metas de trabalho, desenvolvendo capacidades sociocomunicativas que permitam o trabalho colaborativo, de modo a possibilitar a constituição de sua autonomia. Ressaltam, portanto, que o empenho e o esforço pessoal tornam-se a garantia principal do êxito, devendo o aluno assumir uma posição mais ativa, consciente e autônoma no que se refere à construção de seu conhecimento, rompendo com a cultura da dependência em relação ao professor, visto como o detentor do conhecimento. Desse modo, o aluno aprende, além dos conteúdos, a trabalhar em rede e em equipe com mais flexibilidade, disciplina, comprometimento, profissionalismo e união, aprendendo também a superar adversidades e mantendo bons relacionamentos interpessoais.

Ao professor, conforme destacado no Projeto Pedagógico Institucional, cabe estimular seus alunos ao desenvolvimento de seu potencial criativo e da autonomia da ação, de sua capacidade de planejar e se organizar na profissão e na vida, constituindo-se cidadão. Assumindo o papel de mediador, de orientador da aprendizagem, compete ainda ao professor criar espaços virtuais de aprendizagem que oportunizem interação e aprendizagem colaborativa num contexto social para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, formadas por interesses e projetos em comum, por meio de espaços interativos, mobilizando a comunidade de alunos em torno de sua própria aprendizagem, mantendo o clima de ajuda e respeito mútuos e de reciprocidade (CAMPOS; LEITE, 2009).

## EAD NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

A internet está trazendo mais do que uma revolução tecnológica, uma revolução comportamental, facilitando a comunicação entre as pessoas e criando uma nova percepção relacionada aos saberes, competências e habilidades. Devemos, portanto, considerar as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais como alavancas para as inovações pedagógicas atendendo aos desafios sociais e éticos da sociedade contemporânea. Há muitas formas de fazê-lo e, de uma forma geral, o que se pode observar é uma virtualização do ensino presencial e uma maior presencialidade em cursos a distância.

No que se refere a cursos de graduação, o processo de inovação curricular da PUCRS incentiva a inserção de disciplinas semipresenciais. A saber, a Portaria MEC nº 4.059/04 permite a oferta de disciplinas integrantes do currículo de cursos presenciais que utilizem a modalidade semipresencial, desde que a oferta de EAD não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Define, ainda, que essa modalidade é caracterizada como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (§1º do art. 1º). Desse conceito, algumas instituições entendem a autoaprendizagem como estudo independente, baseado em conteúdos disponibilizados em formato digital, sem necessidade de ou com pouca interação. Outras instituições entendem que educação a distância é mais do que

enviar informações e investem na definição de políticas, na formação docente e na atualização tecnológica e metodológica.

A opção da PUCRS para seus cursos de graduação foi pela modalidade semi-presencial interativa que permite a construção de novos espaços de aprendizagem e a adoção de (novos) papéis para o aluno e para o professor. Concebida no contexto mais amplo de Educação, requer os elementos fundamentais também exigidos na educação presencial, tais como: concepção pedagógica, metodologia, conteúdo, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, entre outros, pautados pela construção da autonomia, pela inclusão social e pelo respeito à diversidade. Neste cenário, reconfigura-se a tecnologia para realização da mediação pedagógica e disponibilizam-se outras formas de interação entre professor e alunos, criando-se possibilidades de novos contextos de ensino e de aprendizagem.

O modelo pedagógico para a modalidade semipresencial na PUCRS tem como referência a política institucional da Universidade, o estilo marista de educar, mantendo a identidade do sistema educacional e a qualidade de suas ações educacionais e administrativas. O planejamento, as regulamentações, a concepção pedagógica e os processos de avaliação compartilham da gestão do ensino presencial. Dessa forma, na esfera macro, a EAD está orientada pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e na esfera micro, orientando as Faculdades e materializando-se no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e na formação continuada dos docentes.

O modelo semipresencial para as disciplinas dos cursos de graduação está baseado em cinco características que norteiam a organização do ensino, a prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem, os papéis do aluno e do professor, bem como o uso de ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, esse último para a criação e o estabelecimento de comunidades virtuais de ensino e aprendizagem. Portanto, definidas no PPC, essas características dizem respeito à aprendizagem colaborativa, educação on-line e interação multidirecional, instituição de ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, presencialidade virtual e flexibilidade temporal e espacial (CAMPOS; LEITE, 2009).

Ainda, além das possibilidades de usar os 20% previstos na legislação, a PUCRS criou em 2006 uma política de formação docente para uso do ambiente Moodle, capacitando seus professores a construir e gerenciar o espaço virtual de suas disciplinas.

Durante a Oficina *Ambiente Moodle: potencialidades e experiências*, foram mostradas algumas áreas de disciplinas da graduação que fazem uso do Moodle

como repositório e como sala de aula virtual. Os participantes puderam verificar a organização do espaço virtual, tipos de atividades, diferentes configurações de tarefas para a realização de aulas a distância e para apoio ao presencial. Discutiu-se sobre possibilidades de dinâmicas de trabalho em grupo baseadas na combinação de diferentes recursos, como fóruns, salas de bate-papo, glossário, questionários, editor colaborativo de texto, diário, salas de entrega de trabalho, dentre outros, bem como a reutilização que se pode fazer de cada um desses recursos. Por exemplo, o questionário pode ser usado tanto para avaliação da aprendizagem do aluno como para que o aluno avalie artigos; o diário pode ser utilizado como caderno de anotações do aluno ou para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do estágio e/ou do TCC de seus orientandos; o glossário pode ser disponibilizado pronto aos alunos ou pode ser construído pelo grupo durante o semestre; as salas de bate-papo podem servir para discussão de dúvidas ou como recursos para grupos de observação e verbalização; os fóruns podem servir como quadro de avisos ou para discussões do tipo pergunta e resposta.

Enfim, quanto mais o professor utilizar e combinar os recursos do Moodle de forma crítica e reflexiva, mais criativas serão suas possibilidades de uso e mais inserido estará numa comunidade baseada em rede social, em rede de cooperação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação com autoria compartilhada, o que muda a tradicional relação de propriedade da informação, e, por consequência, do conhecimento e do papel do aluno e do professor.

## EAD NOS CURSOS DE EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

A metodologia dos cursos de extensão e especialização enfatiza o trabalho colaborativo com atividades desenvolvidas no Moodle.

O Moodle possui diversos recursos assíncronos e síncronos, tais como chat, fórum, sala de entrega de trabalho individual e de grupo, glossário, wikipédia, blog, lição, questionários diversos, arquivos com materiais de apoio, dicas em áudio, dicas em vídeo, segmentos multimídia para *download* ou acesso via *streaming* (vídeo por demanda com acesso via internet), entre outros. Considerando todos os recursos virtuais existentes no ambiente, não é distribuído material impresso, sendo, no entanto, possível ao aluno imprimir o que desejar.

Todos esses recursos destinam-se a encaminhar a construção socioindividual do estudante, com muita interatividade e mediação pedagógica, a fim de criar uma comunidade virtual de ensino e aprendizagem e não somente uma página de disciplina, como repositório de conteúdos e tarefas. O material de apoio, selecionado e/ou produzido pelos professores, serve de suporte para as discussões e a construção da aprendizagem.

Com relação às atividades, o professor da disciplina organiza sua sala de aula virtual valorizando o tipo e a quantidade de atividades para cada unidade/bloco de conteúdo de forma que o aluno tenha condições de realizar, com qualidade, as atividades previstas e de forma que ele, o professor, possa revisar os trabalhos dos alunos e fornecer os *feedbacks* necessários.

Cada disciplina disponibiliza orientações aos alunos de como proceder para a realização das leituras, das atividades individuais e colaborativas, bem como para o envio das atividades para avaliação, no que se refere à organização e ao planejamento do tempo. Com exceção das provas e da defesa do TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), que devem ser presenciais (imposição da legislação), todas as atividades do curso ocorrem via Moodle.

As salas de aula virtuais criadas nesta plataforma ficam à disposição dos alunos 24X7 (vinte quatro horas por dia nos sete dias da semana), enquanto o curso estiver ativo. O atendimento da equipe funciona em horário previamente fixado, de segunda a sexta-feira.

Nossos alunos se comunicam com colegas, professores e a equipe de apoio através dos fóruns, mensagens, chat e e-mail. Os fóruns funcionam como um espaço semelhante ao existente nas comunidades de relacionamento e permitem a troca de informações entre os membros da mesma turma. Usamos muitos áudios e pequenos vídeos para auxiliar nosso aluno a entender os conteúdos das aulas. Esses áudios podem ser baixados para os players de mp3 e mp4 para facilitar o estudo. O aluno pode imprimir o material do curso onde quiser.

As aulas podem ser acessadas de qualquer lugar onde tenha internet, e o aluno pode viajar tranquilo que não prejudica seu curso. Pode estudar em casa, no trabalho, num cybercafé... enfim, onde quiser. Basta acessar o *site* (<http://moodle.pucrs.br>), fazer *login* conforme foi cadastrado e usar sua senha.

As aulas expositivas tradicionais são substituídas por atividades que o aluno tem de fazer no espaço daquela semana e dimensionadas para equivaler à carga



horária que teria no presencial. A presença é fornecida pela realização das atividades, as quais variam muito no mesmo curso e de curso para curso. O certificado de cursos a distância é enviado para a casa do aluno.

No caso dos cursos de especialização ele defende uma monografia com banca presencial, e no caso de alunos fora de Porto Alegre a PUCRS possui vários locais conveniados no país, e, na ocasião da matrícula, o aluno escolhe dentre as opções onde ele deseja fazer sua defesa e as provas presenciais, obrigatórias pela legislação.

A construção das salas de aula virtuais de cada disciplina do curso é orientada pelo projeto do mesmo e pelo plano de cada disciplina. Esse projeto e o respectivo plano é que direcionam as orientações para o aluno, materiais de leitura, recursos para o discente participar dos temas que estão sendo tratados, bem como ferramentas de interação e comunicação síncrona e assíncrona. Além das áreas disciplinares, o curso tem uma área da coordenação para avisos e recados aos professores e alunos, resolução de dúvidas e indicação da linha orientadora referente ao curso.

No modelo construído na PUCRS para atendimento de cursos de Extensão e Especialização Lato Sensu, os custos podem ser dimensionados e simulados em função do projeto pedagógico e recursos a serem utilizados. Uma complexa engenharia de custos, organizada pela PROAF (Pró-Reitoria de Administração e Finanças) foi sistematizada de maneira a gerar uma planilha que permite ao coordenador do curso projetar e simular valores de maneira a analisar se a proposta possui viabilidade econômica e obterá alunos suficientes. Com a mudança e disponibilização desse tipo de informação, os coordenadores e professores de curso podem fazer uma negociação interna no que tange a valores a serem pagos, permitindo adequações que viabilizem o projeto do curso. A integração dos professores e coordenadores de curso ao processo de planejamento e precificação dos custos foi um fator diferencial para permitir que os cursos pudessem ser lançados com qualidade e valor competitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando olhamos o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o mundo dos nossos filhos, dos nossos netos e dos filhos dos nossos netos. Mas, pelo menos de uma coisa podemos estar seguros: se quisermos que a Terra possa

satisfazer as necessidades dos seres humanos que a habitam, então a sociedade humana deverá transformar-se” (MORIN, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, a Educação não pode mais ser a mesma. Não podemos fechar os olhos às mudanças e aos apelos dos nossos alunos por um novo modelo de aula e uma alternativa para se trabalhar a questão da construção do conhecimento.

Os relatórios dos diversos cursos de extensão e especialização realizados na PUCRS desde 2006, os depoimentos de alunos e professores que utilizam o Moodle como apoio às disciplinas presenciais e como sala de aula virtual em disciplinas semipresenciais demonstram que houve ganhos de qualidade no trabalho docente e discente, e que o envolvimento da turma muitas vezes foi maior do que o observado em situação presencial. No caso dos cursos a distância, o monitoramento das interações e a possibilidade de saber quem participava mais, quem necessitava de maior atenção, quem estava mais ausente e foi resgatado foram possíveis de se fazer com uso do ambiente virtual sendo tratado como espaço interativo.

A seleção de materiais e o acompanhamento dos alunos vão ao encontro das ideias de Perrenoud (2000), o qual preconiza que a competência docente deve investir na concepção, na antecipação, no ajuste de situações-problema ao nível das possibilidades do aluno, valorizando a condução de uma lição planejada e até mesmo interativa. As atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas meio a serviço da finalidade que se busca com o trabalho da disciplina.

Rompe-se com o modelo tradicional de aula onde a responsabilidade está centrada no professor, para um modelo onde o professor é um guia, um organizador e um mediador das discussões. Um modelo que auxilia a promover a autonomia do educando, competência imprescindível para um aluno de graduação ou pós-graduação.

O resultado do trabalho no uso de ambiente virtual de aprendizagem pode ser avaliado pela participação dos alunos e satisfação desses e dos docentes. A primeira vez que um professor organiza sua sala de aula virtual no Moodle, ele necessita de uma nova postura e agrega mais trabalho do que no presencial. Porém, na segunda edição da sua disciplina, ou curso, ele já possui tudo organizado e pode utilizar seu tempo para aprimorar a disciplina e atualizar materiais com maior facilidade, liberando mais tempo para monitoração e atendimento dos seus alunos. Não queremos dizer que a disciplina, uma vez preparada e organizada, está engessada. Mas que o professor aprende e se habitua a trabalhar de forma hipertextual e com diferentes mídias.

## REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo Garcia; CORBELLA, Marta Ruiz; FIGAREDO, Daniel Dominguez. **De la Educación a Distancia a La Educación Virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

CAMPOS, Márcia de Borba; LEITE, Letícia Lopes. **Manual sobre Disciplinas Semipresenciais nos Cursos de Graduação e nos Cursos Sequenciais da PUCRS**. PROGRAD, PUCRS, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

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

## 12. EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

*Jorge Alberto Villwock*  
*Betina Blochtein*

A Oficina “Educação para a Sustentabilidade” foi desenvolvida no decorrer do SEMINÁRIO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE, iniciativa das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Graduação, realizado no período 14 a 16 de julho de 2009, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Tendo como público-alvo os docentes da PUCRS, essa edição do Seminário objetivou o aprofundamento da compreensão acerca do aluno, de suas singularidades e de seu processo de aprendizagem, a promoção de atividades teórico-práticas, tendo como eixo a mobilização do aluno para o aprender e o fortalecimento do compromisso da Instituição com a formação humana e profissional.

O tema sustentabilidade vem sendo amplamente discutido nos mais variados setores que abrangem as atividades humanas. Entretanto o termo, de um modo geral, vem sendo utilizado de maneira inadequada, quase sempre abrangendo seus aspectos econômicos. Na realidade, a sustentabilidade é alcançada quando envolve e se apoia, de modo equilibrado, nos vértices de um triângulo: ambiente, economia e sociedade.

Conforme Dinato (2007), a conceituação de sustentabilidade é ampla e deve englobar as dimensões ecológica, ambiental, social, política, econômica, demográfica, cultural, institucional e espacial. É, portanto, um assunto de natureza interdisciplinar de grande significado e importância nesses tempos em que o desenvolvimento desenfreado da sociedade contemporânea vem aumentando o estado

de degradação do planeta em que vivemos, vem causando danos à biodiversidade a ponto de ameaçar a existência da própria espécie humana.

A oficina coordenada pelo Instituto do Meio Ambiente, neste evento, envolveu-se com o vértice ambiente que integra o triângulo da sustentabilidade, e de modo particular, no papel que a educação ambiental representa no despertar de consciências que permitam a aquisição de conhecimento capaz de motivar ações no sentido de diminuir, parar e mesmo reverter os processos de agressão ao meio ambiente decorrentes do modelo de desenvolvimento vigente.

Foi nesse contexto que a oficina se propôs a fazer uma reflexão sobre o papel da educação ambiental na Universidade, apresentar as atividades de gestão ambiental na PUCRS e fazer uma socialização pedagógica de algumas das experiências em educação ambiental nela realizadas.

A metodologia utilizada envolveu, no primeiro momento, a apresentação de um conteúdo teórico abrangendo os principais resultados da ação do Grupo de Trabalho de Gestão Ambiental criado na PUCRS e três exemplos de boas práticas ambientais desenvolvidas na Universidade, atividade que alimentou; em um segundo momento, um conjunto de reflexões que permitiriam levantar temas propostos na etapa seguinte do seminário, um diálogo entre os participantes de oficinas relacionadas, buscando respostas capazes de atender à questão: como mobilizar o aluno para o aprender?

## GESTÃO AMBIENTAL NA PUCRS

O tema, abordado em detalhe no artigo “Gestão Ambiental na Universidade e a Busca de Uma Sociedade Sustentável” por Villwock e Blochtein (2009), foi resumidamente apresentado aos participantes da Oficina conforme o que segue.

Em junho de 2008, a PUCRS criou, através de uma iniciativa inovadora da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o Grupo de Trabalho de Gestão Ambiental. Além de reunir informações e examinar as iniciativas de cunho ambiental em curso na Universidade, o Grupo teve por meta a elaboração de uma política de meio ambiente a ser adotada nos *campi* e estendida às comunidades envolvidas pela atuação da PUCRS.

Em dezembro de 2008, o Grupo concluiu suas atividades, propondo Diretrizes Ambientais e a criação de um Comitê de Gestão Ambiental (CGA-PUCRS), ligado ao Instituto do Meio Ambiente, para atuar de modo permanente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. As sugestões foram aprovadas e estão em fase de implementação.

Desse modo, o CGA-PUCRS terá por objetivos: apoiar a Administração Superior na formulação de ações voltadas à gestão ambiental de seus *campi*, além de incentivar, aprovar e promover atividades relacionadas com o meio ambiente na Universidade e na Comunidade que a envolve, através de procedimentos de ensino, pesquisa e extensão.

As ações relacionadas com o meio ambiente, no âmbito da Universidade, deverão ser desenvolvidas em torno de três eixos principais: educação ambiental, redução de impactos ambientais e produção e disseminação de novas tecnologias capazes de diminuir o estado de degradação em que a Terra se encontra.

Em primeiro lugar, a Universidade, através de seus procedimentos educacionais, proporciona vivência e crescimento cultural para uma importante parcela da comunidade, formando cidadãos que passam a ser agentes multiplicadores desses conhecimentos nos seus locais de atuação e de vida. Diante das atuais circunstâncias é fundamental que se desperte, nessas mulheres e nesses homens, uma consciência ambiental, uma verdadeira **Consciência Verde**, que permita o restabelecimento da sustentabilidade da vida.

Por outro lado, como já foram abordados na introdução, os impactos decorrentes da ação humana são os responsáveis pela crise ambiental que afeta o nosso planeta. O desenvolvimento desenfreado promove a degradação dos recursos naturais e humanos. A modificação e a destruição dos ambientes de vida afetam a biodiversidade e provocam a extinção de espécies. A reversão desses processos é fundamental quando se busca retomar a sustentabilidade ameaçada. É preciso promover e implementar padrões de produção e de consumo que atendam às necessidades básicas da humanidade reduzindo as pressões ambientais e mitigando os impactos decorrentes.

Para atingir essas metas, a Universidade deve atuar como agente de primeira linha na pesquisa, no desenvolvimento e na inovação, criando e disseminando novas tecnologias que proporcionem mecanismos de produção mais limpa, redução de emissões, reciclagem de resíduos, aumento da eficiência energética e outros

processos que reduzam o dano ambiental decorrente das atividades do homem sobre o planeta. O mesmo deve ocorrer com tecnologias destinadas a mitigar e/ou reverter processos de degradação objetivando a recuperação ambiental.

O grupo fez um levantamento das ações em andamento na Universidade mostrando que as questões ambientais têm sido consideradas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas Unidades da Universidade. A própria gestão universitária vem desenvolvendo ações que visam ao uso adequado de recursos naturais e do meio ambiente. Foram descritas as atividades do Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza – Pró-Mata, Instituto do Meio Ambiente, Centro de Excelência em Pesquisa sobre Armazenamento de Carbono – CEPAC, Plano Diretor do Campus Central, além de mencionar numerosos projetos de pesquisa em execução nas Faculdades de Biociências, Física, Química, Direito, além daqueles desenvolvidos pelo Museu de Ciências e Tecnologia. Em seu conjunto, essas ações atestam a grande potencialidade que a Universidade dispõe para desenvolver atividades voltadas para o meio ambiente.

Dentre as ações futuras o Comitê de Gestão Ambiental da PUCRS será responsável pelo acompanhamento da aprovação e suporte na implementação das Diretrizes Ambientais, conforme planejamento e prioridades da Instituição. Acompanhará as ações ambientais em andamento na Universidade, procurando atualizar o programa de atividades da Comissão de Gerenciamento de Resíduos – RECIPUCRS, fazendo um completo levantamento da produção, gerenciamento e tipos de resíduos nas diferentes Unidades da Universidade.

No que diz respeito à educação ambiental, deverá estimular a inserção de conteúdos e atividades ambientais nas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação. Deverá ainda promover entre estudantes, servidores e professores, a formação e capacitação de agentes facilitadores/multiplicadores nas diferentes Unidades da Universidade, capazes de incentivar ações para estimular a consciência ambiental.

O Comitê deverá manter uma atitude inovadora, articulando seu trabalho com as demais iniciativas institucionais na área de desenvolvimento social e econômico, promovendo ações conjuntas de natureza inter e multidisciplinar, com o objetivo de alcançar a sustentabilidade da Universidade e da Sociedade que a inclui.

## EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS

### COMISSÃO DE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS DA PUCRS – RECIPUCRS

Um exemplo de boa prática de gestão ambiental – criação e as principais atividades da RECIPUCRS – foi apresentado pelo Prof. Dr. Cláudio L. C. Frankenberg, vinculado à Faculdade de Engenharia e ao Instituto do Meio Ambiente.

A Comissão de Gerenciamento de Resíduos foi criada em junho de 1999, a partir das necessidades de orientação sobre procedimentos apropriados relacionados aos resíduos oriundos de atividades no âmbito da Universidade e à proteção do meio ambiente. Dotada de caráter multicêntrico desde sua criação, ela tem demonstrado o compromisso da Universidade com uma administração consciente de seu espaço físico.

Dentre as várias atividades desenvolvidas, menciona-se a implantação da Coleta Seletiva no Campus Universitário. Para a implantação desta atividade, um extenso levantamento foi desenvolvido através da distribuição de um questionário para todas as Unidades Acadêmicas da Universidade, enfocando questões como principais resíduos sólidos gerados, critérios de coleta e armazenamento. Partindo dos resultados da análise das informações colhidas pela RECIPUCRS, a Prefeitura Universitária instalou lixeiras azuis, para depósito de lixo seco (papéis, metais, vidros, plástico e outros resíduos), ao lado de lixeiras de cor laranja para coleta de lixo orgânico, as quais foram estrategicamente distribuídas pelo Campus Universitário.

Pretendeu-se, com este trabalho, uma melhoria da qualidade ambiental na Universidade, integrada a um abrangente programa de educação ambiental voltado a professores, funcionários, alunos e usuários, devido à necessidade de uma mudança de atitude por parte de todos para que fossem atendidos os objetivos propostos.

Paralelamente, desenvolveu-se um programa-piloto de coleta seletiva na Faculdade de Odontologia. Essa Unidade contempla, nas suas dependências, laboratórios, ambulatórios, salas de aula, banheiros, bares, centro acadêmico, constituindo-se em uma amostra representativa da grande variedade de fontes geradoras de



resíduos existentes em um Campus Universitário. Os resultados obtidos mediante a aplicação de metodologia especialmente desenvolvida para o caso, envolvendo a separação adequada de resíduos contaminados, secos e orgânicos, mostraram-se tão eficientes, sobretudo no que se relaciona à diminuição dos volumes de resíduos contaminados, que o processo foi cedido para implantação em Faculdades de Odontologia de outras universidades.

Vários procedimentos, envolvendo o descarte final dos resíduos sólidos, lâmpadas fluorescentes, resíduos líquidos perigosos, entre outros, vêm sendo desenvolvidos e incorporados à rotina dos serviços coordenados pela Prefeitura Universitária. Dessa forma, a PUCRS procura alinhar-se constantemente aos princípios da sustentabilidade ambiental, tendo como orientação a integração da comunidade acadêmica a um sistema ambientalmente educativo e de consciência crítica.

Informações adicionais estão disponíveis em [www.pucrs.br/ima](http://www.pucrs.br/ima), e em PUCRS INFORMAÇÃO nº 98, abril/2000, p. 3.

## FAZENDO ARTE PARA CONSERVAR A BIODIVERSIDADE

Essa boa prática de ensino, “Conservando o Mico”, foi apresentada pelo Prof. Dr. Júlio César Bicca-Marques, da Faculdade de Biociências da PUCRS.

Na oportunidade, foram apresentados diversos vídeos contendo cenas de teatro orientadas pelo professor, criadas e apresentadas por alunos do curso de Ciências Biológicas, mostrando o sucesso da atividade que faz parte da disciplina de Ecologia Aplicada. Nela, os alunos elaboram histórias e roteiros sobre uma espécie da fauna do Rio Grande do Sul ameaçada de extinção e as apresentam como peça teatral aos colegas e à comunidade.

De acordo com o professor da disciplina, Bicca-Marques, a atividade tem como objetivos capacitar os alunos a redigirem informações científicas de forma acessível para o público em geral; ajudá-los a se sentirem à vontade em uma sala de aula, habilidade essencial para a atuação no ensino e em eventos científicos, e integrá-los em atividade coletiva educativa aprazível.

O professor explicou que o nome “Conservando o Mico” deriva da relação entre a atividade que desenvolve, relacionada com a Biologia da Conservação e com

sua área de atuação na pesquisa, a Primatologia, e faz uma analogia à expressão “pagando o mico”.

A atividade começou no primeiro semestre de 2005, quando o professor pediu aos estudantes que elaborassem histórias infantis voltadas à educação ambiental. A primeira ideia era publicar uma série de livrinhos com as histórias, projeto que está em desenvolvimento. Na primeira apresentação os grupos inovaram, apresentando teatro, música e radionovela. Todos gostaram da proposta e, desde então, os alunos exercitam sua criatividade produzindo peças de teatro sobre espécies ameaçadas.

Vestidos de paca, quati, queixada, onça-pintada, anta ou utilizando fantoches representando as mais diversas espécies em extinção no Estado, os alunos abordam assuntos como crimes ambientais, desmatamento, caça e ganância.

Sem dúvida, “Conservando o Mico” busca a sustentabilidade. É uma iniciativa inovadora, em que a criatividade se exercita na criação de uma forma lúdica de fazer educação ambiental aplicada à conservação da biodiversidade. Exercício exemplar de mobilização dos alunos para o aprender.

Informações adicionais estão disponíveis em PUCRS INFORMAÇÃO nº 143, abril/2009, p. 29.

## MODA E RECICLAGEM

Um exemplo de boas práticas em pesquisa na busca de sustentabilidade foi apresentado pelo Prof. Dr. Marcus Seferin, da Faculdade de Química da PUCRS.

Após apresentar vários aspectos relacionados com a reciclagem de materiais e sua importância na diminuição dos impactos produzidos por nossa sociedade de consumo, o professor mostrou que é possível fazer moda e ao mesmo tempo preservar o meio ambiente.

Materiais recicláveis selecionados por pesquisadores do Laboratório de Química Industrial da Faculdade de Química, tais como, retalhos de madeira, casca de coco, chifres e ossos de animais, poliuretano, pintura com metalização a vácuo, retalhos de palmilhas e diversos polímeros, foram matérias-primas utilizadas na confecção de calçados sociais femininos que roubaram as atenções na 14ª edição do Fashion Rio, realizado em janeiro de 2009. Os sapatos ecológicos “ecoshoes”

foram criados pelo estilista Walter Rodrigues que afirma que sustentabilidade deve ser compreendida não mais como um aditivo na linha de produção, mas sim como uma regra a ser seguida. O estilista também é coordenador do Núcleo de Design e Inovação da Associação Brasileira de Empresas de Componentes para Couro, Calçados e Artefatos (Assintecal).

O projeto Calçado Verde com Componentes Ecológicos, desenvolvido com recursos da FINEP e SEBRAE, é uma parceria entre a PUCRS, a Assintecal e empresas de componentes de calçados, além de professores e alunos do Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Tecnologia de Materiais. Numa segunda fase, o grupo pretende desenvolver e melhorar materiais para a fabricação dos “ecoshoes”, principalmente com o reaproveitamento de resíduos. Dentre as ideias estão a injeção de polímero com fibras naturais num salto, o desenvolvimento de uma cola ecológica e o reaproveitamento de couro do tipo cromo, que atualmente tem seus restos dispostos como resíduos industriais perigosos.

Informações adicionais estão disponíveis em PUCRS INFORMAÇÃO nº 144, maio-junho/2009, p. 21.

## REFLEXÕES CONSOLIDADAS

Após a apresentação dos conteúdos acima apresentados, os 20 participantes da oficina organizaram-se em quatro grupos e passaram à discussão dos mesmos e à elaboração de sugestões no âmbito da proposta da atividade. Ao final do encontro o grupo elaborou relatório contemplando as reflexões a seguir apresentadas, com vistas a ampliar na Universidade atividades dirigidas à sustentabilidade.

- Promover oportunidades de apresentação, discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas e projetos que envolvam os eixos norteadores da sustentabilidade (social, ambiental e econômico).
- Criar mecanismo para fomentar a articulação/cooperação entre unidades acadêmicas sobre projetos envolvendo sustentabilidade.
- Usufruir de estruturas existentes ou práticas como processo de mudança de paradigmas (resíduos, energia, água, edificação, novas tecnologias).
- Fomentar projetos de extensão, de caráter multidisciplinar, que envolvam a comunidade.

- Permeiar o conceito sustentabilidade como tema transversal às atividades de ensino na universidade.
- Adotar boas práticas de sustentabilidade na PUCRS (material de divulgação, trabalhos impressos, uso de descartáveis, entre outros).
- Facilitar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam boas práticas de sustentabilidade.

No segundo dia do evento houve um momento de diálogo entre os participantes das Oficinas “Educação para a Sustentabilidade” e “A Significação e a Heterogeneidade” tendo como foco duas questões preestabelecidas abrangendo a mobilização dos professores em torno da oficina e como esses avançaram na compreensão de como mobilizar o aluno para o apreender.

O resultado das reflexões em torno das duas questões propostas foi levado ao Painel Integrador que antecedeu ao encerramento do seminário. Os pontos levantados foram:

## **O QUE O MOBILIZOU PARA A APRENDIZAGEM REALIZADA NA OFICINA?**

- A dinâmica proposta para o evento.
- A participação ativa de todos.
- A oportunidade de compartilhar e conviver: sentimentos/anseios/experiências/conhecimentos/ projetos.
- A busca de identidade no grupo.
- A diversidade de temas oferecidos para discussão nas oficinas e os horários disponibilizados.
- A simplicidade do diálogo em pequenos grupos.

## O QUE, A PARTIR DESTA EXPERIÊNCIA, É POSSÍVEL AVANÇAR NA COMPREENSÃO DE COMO MOBILIZAR O ALUNO PARA O APRENDER?

- Não temer práticas inovadoras.
- Transparência nas relações entre professor/aluno.
- O relacionamento afetivo, mão dupla no aprendizado entre professor e aluno.
- Nas atividades docentes, não perder o foco dos objetivos de cada curso.
- Desenvolver autonomia para conduzir o aluno à cidadania.

## AVALIAÇÃO FINAL E SUGESTÕES

A oficina teve suas fichas de avaliação preenchidas por 17 participantes dos quais 82% consideraram o encontro como Muito Bom e 18% como Bom.

As principais sugestões apresentadas incluíram:

- O tema é fundamental para a construção dos currículos. Este debate deve ser ampliado com a participação de painelistas com produção internacional para mobilizar os professores, como Ignacy Sachs. Deve ser um eixo transversal na política institucional da PUCRS. Deve-se fazer levantamento em outros cursos sobre boas práticas de sustentabilidade para divulgar práticas e ações para a comunidade acadêmica. Recomenda-se dedicar mais tempo para debater e diversificar os exemplos para outras áreas além da engenharia e biologia.
- O tema sustentabilidade nas discussões da sociedade civil desencadeia na academia cada vez mais o interesse de discentes pela preservação do meio ambiente. As experiências, discussões e trocas de conhecimento nesta atividade fazem o docente refletir sobre o seu papel e sua responsabilidade perante a sociedade. Essa atividade demonstrou que enfrentamos um grande desafio não só pela complexidade desse tema, mas também pela quebra de paradigmas e atitudes. A academia é o maior protagonista para uma reavaliação da postura adotada atualmente.

- As questões do uso da água, dos resíduos dos laboratórios e da geração dos resíduos sólidos e líquidos devem ser discutidas na Universidade.
- Quanto à metodologia adotada na oficina, propõem-se a dedicação de mais tempo às apresentações e a sistematização dos dados simultaneamente aos relatos.
- O formato da proposta da capacitação é excelente, pois os horários são passíveis de adaptação conforme disponibilidade de cada participante. O conteúdo é importante ensejando reflexão sobre as práticas de sala de aula. É relevante prosseguir com iniciativas dessa natureza e incrementá-las, pois a sustentabilidade é essencial à sobrevivência do planeta e de seus habitantes.
- A oficina foi muito interessante, pois proporcionou uma aprendizagem que foi muito além da questão/relação professor-aluno, amplamente difundida em capacitações anteriores.
- A implantação de projetos especiais dirigidos à educação para a sustentabilidade seria proveitosa para a comunidade acadêmica, a exemplo de (1) programa/roteiro para observações de aves, com cadastramento/fotografias/folhetos/painéis sobre aves que frequentam o local; (2) cadastramento/ colocação de placas identificando árvores, arbustos (para comunidade e visitantes); (3) evento sobre meio ambiente para exibir as produções dos alunos sobre meio ambiente nas diversas disciplinas: o mundo “verde” da PUCRS – (posicionamento no mercado acadêmico e na comunidade).

## REFERÊNCIAS

ASCOM PUCRS. **Campanha incentivativa separar lixos**. PUCRS INFORMAÇÃO nº 98, abril/2000, p. 3.

ASCOM PUCRS. **Fazendo arte para conservar a biodiversidade**. PUCRS INFORMAÇÃO nº 143, abril/2009, p. 29.

ASCOM PUCRS. **Moda Sustentável**. PUCRS INFORMAÇÃO nº 144, maio-junho/2009, p. 21.

DINATO, M. R. 2007. **Sugestões de Ação**. Anais do IV Simpósio: A Universidade Frente aos Desafios da Sustentabilidade. Porto Alegre, set. 2007.

VILLWOCK, J. A.; BLOCHTEIN, B. Gestão Ambiental na Universidade e a Busca de uma Sociedade Sustentável. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade; Boas Práticas na PUCRS**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2009, 324 p. Disponível em: <[www.pucrs.br/edipucrs/boas\\_praticas.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/boas_praticas.pdf)>. Dados eletrônicos, Edipucrs, Porto Alegre, 2009, p. 250-257.

# 13. COMPLEXIDADE, INCERTEZA E DILEMAS: uma análise qualitativa da avaliação de disciplinas

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

*Alan de Oliveira Casartelli*

*Marcos Pereira Diligenti*

*Marion Creutzberg*

*O regresso ao começo não é um círculo vicioso, se a viagem significa experiência, de onde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender, aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se em uma espiral, onde o regresso ao começo é, precisamente, o que afasta do começo.*

*Edgar Morin*

Complexidade, incerteza e dilemas. Foram essas as perspectivas de análise que orientaram a proposição da oficina sobre Avaliação de Disciplinas (AD) realizada na capacitação docente. O título representou um convite aos nossos colegas para compartilharmos uma experiência de amplitude do olhar sobre os resultados da AD, desafiando-nos mutuamente a perceber o potencial formativo da avaliação e suas contribuições para qualificar a gestão da aula universitária. Para tanto, foi necessário problematizar o modo de olhar os resultados. Com essa intenção, iniciamos o trabalho com a apresentação dos participantes e suas expectativas em relação à



oficina. A seguir, a participação de duas alunas da FALE<sup>1</sup>, contadoras de histórias, foi fundamental para a referida problematização, apresentando duas perspectivas de análise, antagônicas e complementares: a lógica do portanto e a lógica do depende, representadas, respectivamente, pelas histórias: *A legião estrangeira*, de Clarice Lispector, e *O frio pode ser quente?*, de Jandira Masur, conforme segue.

## PRIMEIRA HISTÓRIA: a lógica do portanto<sup>2</sup>

A história se chama *A legião estrangeira* e está no livro de mesmo nome. Vou destacar apenas um trecho, que importa para entrar na questão da racionalidade. O conto trata de uma escritora e da maneira como descreve essa personagem, sugere ser a própria Clarice. É uma mulher bem pouco convencional, que vive escrevendo, em casa, frequentemente de penhoar, com a máquina que ora ela põe no colo, ora em outro lugar – como a própria Clarice fazia. Essa escritora tem uma vizinhança bastante especial, que ela chamava de “legião estrangeira”. Era uma família de morenos – pai, mãe e filha. Todos de olheiras profundas, todos de boca fina, que ela descreve usando uma imagem magnífica: “como se tivesse acabado de receber um corte”. Dessa trindade morena e estranha, muito empertigada, sobressai a figura da menina, toda arrumada, toda pronta, sempre de babados e cachos. E sobressai porque é uma menina acabada, completa, plena, extremamente bem-educada. É uma menina que – os opostos se atraem – se encanta com aquela vizinha um tanto quanto desleixada e começa a frequentar sua casa.

Toca a campainha, a escritora olha pelo olho mágico, não vê ninguém. Lá embaixo, montada nos seus cachos e babados, está a menina, Ofélia Maria dos Santos Aguiar. E a menina entra, conversa e observa, sempre com um olhar crítico, como uma espécie de miniatura de adulto. Vai acontecer muita coisa e a história vai terminar numa espécie de tragédia amorosa, belíssima.

Diz Clarice, no lugar da própria personagem:

A pior parte da visitação era a do silêncio. Eu erguia os olhos da máquina, e não saberia há quanto tempo Ofélia me olhava em silêncio. O que em

<sup>1</sup> Agradecemos a contribuição de Daniele Ganguilet Coelho e Jéssica Souza Vargas.

<sup>2</sup> História narrada em Pessanha (1997).

mim pode atrair essa menina? Exasperava-me eu. Uma vez, depois de longo silêncio, dissera-me tranquila: a senhora é esquisita. E eu, atingida em cheio no rosto sem cobertura – logo no rosto que sendo o nosso avesso é coisa tão sensível – eu, atingida em cheio, pensara com raiva: pois vai ver que é esse esquisito mesmo que você procura. Ela que estava toda coberta, e tinha a mãe coberta, e pai coberto.

E eu ainda preferia, pois, conselho e crítica. Já menos tolerável era seu hábito de usar a palavra portanto com que ligava as frases numa concatenação que não falhava. Dissera-me que eu comprara legumes demais na feira – portanto – não iam caber na geladeira pequena e – portanto – murchariam antes da próxima feira. Dias depois eu olhava os legumes murchos. Portanto, sim. Outra vez vira menos legumes espalhados pela mesa da cozinha, eu que disfarçadamente obedecera. Ofélia olhara, olhara. Parecia prestes a não dizer nada. Eu esperava de pé, agressiva, muda. Ofélia dissera sem nenhuma ênfase: – É pouco até a feira que vem.

Os legumes acabaram pelo meio da semana. Como é que ela sabe? Perguntava-me eu curiosa. “Portanto” seria a resposta talvez. Por que eu nunca, nunca, sabia? Por que sabia ela de tudo? Por que era a terra tão familiar a ela e eu sem cobertura? Portanto? Portanto?

A história rola lindamente. O que impressiona nessa miniatura de adulto – que parece alguma coisa redonda, perfeita como uma esfera, tão bem-educada, tão cheia de modos, fazendo tudo da maneira mais conveniente, tão perspicaz, tão atenta, tão sensata – é que ela usa um discurso concatenado, dentro de uma lógica que não deixa brechas a qualquer retrucamento, porque é a própria lógica de uma demonstração irretorquível.

## SEGUNDA HISTÓRIA: a lógica do depende<sup>3</sup>

O frio pode ser quente? As coisas têm muitos jeitos de ser; depende do jeito de a gente ver. O comprido pode ser curto e o pouco pode ser muito. O quente pode ser frio; e o escuro pode ser claro. O fino pode ser redondo e o doce pode ser amargo. Por que será que numa noite a lua é tão pequena e fininha e em outra noite ela fica tão redonda e gordinha, para depois ficar de novo daquele jeito estreitinha? Depende do quê? Depende do dia que a gente vê. Quem já se queimou

<sup>3</sup> Excerto da história infantil publicada em Masur (1991).

num pedaço de gelo e sentiu muito frio depois de um banho quente não pode se espantar do frio poder queimar e o quente também esfriar. Uma árvore é tão grande se a gente olha lá para cima. Mas do alto de uma montanha ela parece tão pequenininha. Grande ou pequena depende do quê? Depende de onde a gente vê. O domingo é tão curto, os outros dias duram tanto. Nas horas eles são iguais; a diferença deve estar naquilo que a gente faz. O amanhã de ontem é hoje; o hoje é o ontem de amanhã. Dentro desta complicação, quem tem uma explicação? Dá até para perguntar se o amanhã nunca chega. E também para pensar: ontem, hoje, amanhã, depende do quê? Depende do jeito que você vê. Como será que pode uma colher cheia de doce parecer tão pouquinho que não dá nem para sentir? E cheia de remédio ficar tanto que não dá nem para engolir? Será que tudo está no meio e não existe só o bonito ou só o feio? O quente pode ser frio. O pouco pode ser muito. O comprido pode ser curto. O fino pode ser redondo. Parece mesmo que no fim, o bom pode ser ruim. E, neste caso, por que não o ruim também poder ser bom? Curto e comprido; bom e ruim; bonito e feio; vazio e cheio são jeitos das coisas ser; depende do jeito de a gente ver. Ver de um jeito agora, e de outro jeito depois; ou, melhor ainda, ver, na mesma hora, os dois.

## A ANÁLISE DOS DADOS

A partir da narrativa das histórias, abriu-se um primeiro momento de discussão em que veio à tona a capacidade de surpreender-se que incluiu não só o conteúdo, mas também a forma de apresentação metafórica de “contar histórias”. Foi possível refletir sobre esse aspecto e suas implicações em relação à disposição para o aprender e a possibilidade de inovações nas metodologias utilizadas nos debates sobre educação.

Na continuidade, disponibilizamos vários comentários feitos pelos alunos na AD referentes ao período de 2008/2 (ANEXO). A proposição foi a de que, em pequenos grupos, fosse realizada a leitura do material e sugeridas perspectivas de análise, considerando as contribuições das falas dos alunos no sentido de ampliar a compreensão – e lidar – com a complexidade da gestão da aula de graduação. Analisar a gestão da aula desde a perspectiva da complexidade significa considerar que essa se reveste de uma dinamicidade que lhe é própria. As interações exercidas nos processos de ensinar e de aprender, marcadas pela natureza da in-

completude da condição humana e do próprio conhecimento, configuram a aula como um lugar em que *se tece junto* a urgência, a simultaneidade, a diversidade, a instabilidade e o inesperado, entre outras peculiaridades (ALARCÃO, 2001), situações essas que configuram novas exigências à atuação docente e discente.

Nessa perspectiva, o material foi selecionado em função de uma análise preliminar que considerou a relevância de algumas categorias emergentes para tal compreensão, tais como: satisfação, expectativas, ensino, aprendizagem, auto-consciência, transformação, exigência e motivação. Os procedimentos de análise que deram origem à seleção do material disponibilizado permitiram esboçar algumas considerações preliminares. Entre elas: (1) ainda que seja essa uma avaliação de disciplinas, é possível perceber a ênfase dos comentários dos alunos na análise do professor, tanto no que se refere à sua pessoa quanto à sua ação docente; (2) não há unanimidade na visão dos alunos; o que agrada muito a uns desagrade a outros; (3) a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno é um aspecto recorrente entre as manifestações de satisfação dos alunos; (4) a concepção de aprendizagem que o aluno tem interfere em seu comportamento/atitude em sala de aula, bem como em suas expectativas em relação à ação do professor; (5) as expectativas não são fixas e se transformam no decorrer do processo; (6) não há uma relação simples e direta entre satisfação e aprendizagem; a insatisfação – decorrente da frustração da expectativa inicial – pode transformar-se no processo e configurar-se como fator de significativa aprendizagem.

Considerando a amplitude da análise vislumbrada, bem como do potencial formativo dos processos reflexivos por ela proporcionados, a intenção da oficina foi a de sugerir a complexidade da análise dos dados e desencadear processos reflexivos a partir deles, considerando as contribuições de conteúdo no que se refere à complexidade da gestão da aula. Todavia, assim como na relação com os alunos, foi possível perceber, inicialmente, um distanciamento entre a intenção da proposta e sua repercussão na interação com os participantes.

De imediato, a reflexão não foi mobilizada em relação à análise do conteúdo do que aprendemos com a fala dos alunos, mas pelo sentimento dos professores, como sujeitos deste processo, diante dos resultados da avaliação. Foi inevitável compartilhar os diferentes sentimentos provocados pela AD, especialmente no momento de acesso aos resultados. O impacto decorrente da distância entre a visão dos alunos e a autoimagem do professor é, em alguns casos, gerador de frus-

tração e desânimo. Foi possível perceber, neste momento em que nos colocamos no lugar de aprendizes, o quanto nossa emoção nos mobiliza e/ou nos paralisa, bem como reconhecer o quanto esse aspecto tem sido secundarizado em nossos processos formativos.

A continuidade da discussão não esgotou a análise do material, mas instigou possibilidades de sua ampliação, considerando as contribuições dos depoimentos dos alunos para ampliar a compreensão da complexidade da gestão da aula de graduação diante da incerteza e dos dilemas inerentes aos processos educativos. A avaliação do grupo destacou *a mudança de olhar* sobre a AD proporcionada pela oficina e sugeriu a sua realização em outros momentos, tanto para viabilizar a participação de outros colegas, quanto para dar continuidade às reflexões desencadeadas com esse grupo. Também foi um aspecto mencionado na avaliação da oficina a expectativa de aprendizagem em relação aos procedimentos de análise, sendo essa mais uma sugestão a ser considerada em outras atividades de formação futuramente organizadas.

## A SÍNTESE DA REFLEXÃO COM OS PARTICIPANTES DA OFICINA

Convidados a realizar a síntese da reflexão proporcionada pela oficina, especialmente no que se refere à mobilização para o aprender, o grupo sistematizou as considerações a seguir: (1) o autoconhecimento é importante para saber lidar com a fala dos alunos na avaliação; (2) precisamos levar em conta a multidimensionalidade do conhecimento em seu aspecto técnico, estético, político e ético para compreender que o conhecimento é uma atitude perante a vida; (3) deve existir uma coerência entre o pensar e o fazer, colocando em prática um novo paradigma do processo ensino-aprendizagem; (4) o professor quer ser um profissional melhor, ser feliz, ter prazer no exercício da docência, quer fazer o melhor em sua atuação; esse sentimento tem uma relação direta com o reconhecimento dos alunos expresso na avaliação; (5) o espaço para o diálogo entre os professores é fundamental para compartilhar a satisfação/insatisfação com os resultados da avaliação; neste âmbito, o professor pode desenvolver seu sentimento de pertença em relação aos seus pares, compartilhando inquietações que são comuns ao grupo e aquelas

que são específicas das unidades; (6) a avaliação é um processo de aprendizado contínuo e que necessita de um amadurecimento tanto dos professores quanto dos alunos; (7) a reflexão sobre a avaliação possibilita um movimento de desestabilização de uma zona de conforto; após o compartilhamento das experiências, saímos diferentes: aprendemos a aprender; (8) a fala dos alunos na avaliação das disciplinas mostra que a competência técnica dos professores não é vista como o único parâmetro valorizado; a competência relacional do professor é enaltecida, registro esse que vai ao encontro da fala do Prof. André Palmira, ao destacar a empatia como elemento essencial da relação professor-aluno. Segundo ele, a empatia funciona como uma recompensa psicológica, uma espécie de gratificação proporcionada pelo sentimento de que o esforço do professor é reconhecido pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação de Disciplinas, implantada na PUCRS em 2006, no contexto da reorientação de processos autoavaliativos por meio da implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (BRASIL, 2004), é um processo que vem mobilizando a ação-reflexão dos gestores e professores, tendo em vista a qualificação da aula universitária e permitindo vislumbrar a complementaridade das relações entre avaliação, planejamento e formação docente (CREUTZBERG; FREITAS; CASARTELLI, 2008).

A cada semestre, os dados produzidos pela participação de professores e alunos, como respondentes do instrumento de AD, apresentam aspectos relevantes para compreender, sob diferentes perspectivas, a qualidade das relações exercidas na gestão da aula de graduação. Ao longo das seis edições realizadas entre 2006/2 e 2009/1, a AD conta com a adesão espontânea de aproximadamente 40% dos alunos e 70% dos docentes. No que se refere ao material disponibilizado nessa oficina, a seleção foi feita no universo de 23.008 comentários dos alunos, registrados no sistema no período de 2008/2, cujo conjunto constituiu objeto de análise para a presente reflexão<sup>4</sup>. Destacamos que os referidos comentários são significativos

---

<sup>4</sup> A Avaliação de Disciplinas foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS e é conduzida a partir dos preceitos da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

quanto à expressão do pensamento do aluno quando consideramos que os mesmos são opcionais ao preenchimento do instrumento.

De modo especial, os comentários registrados por alunos e professores no espaço próprio do instrumento de avaliação contribuem para ampliar a consciência acerca da complexidade da gestão da aula universitária. Consciência essa que se fundamenta na compreensão de que a gestão da aula, ao se realizar na interação, não prescinde do outro como sujeito de uma relação em permanente reconstrução. Significa considerar que a ação do professor é elemento fundamental, mas não suficiente para que a dinâmica da aula se realize em sua finalidade de promover a aprendizagem. O modo como o aluno acolhe e se compromete com a construção da aula é também definidor da qualidade das relações exercidas. As manifestações dos alunos e professores, em suas recorrências e divergências, são reveladoras da complexidade da gestão da aula de graduação. Muitos são os aspectos relevantes cuja análise anuncia a necessidade/possibilidade de a AD contribuir para o entendimento da aprendizagem como um processo e para a qualificação da ação docente em função da promoção da aprendizagem. Ao evidenciar perspectivas diversas, tanto em suas proximidades quanto em seus antagonismos, a complementaridade de inferências na análise dos dados constitui uma diferenciada contribuição para desencadear o processo reflexivo e subsidiar a tomada de decisões.

Destacamos assim nossa percepção sobre o potencial dos dados da AD, bem como enfatizamos nossa responsabilidade frente a uma consistente leitura e uso dos resultados. Esse processo é o que nos desafia à continuidade do trabalho, tendo em vista o fortalecimento da concepção e da prática da AD como um instrumento de gestão diante dos desafios da docência no cenário contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 jan 2004.

CREUTZBERG, Marion; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Documento Orientador. Avaliação de Disciplinas da Graduação:** ferramenta de gestão para qualificar os cursos. Pró-Reitoria de Graduação, PUCRS, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** São Paulo: Ática, 1991.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 1997.



## ANEXO

### **Excertos dos comentários dos alunos na Avaliação de Disciplinas 2008/2 (de um total de 23.008)**

1. Muito boa a disciplina. O professor domina o conteúdo. Não fica preso somente ao manual. Responde às interrogações e dúvidas dos alunos e é preocupado com o aprendizado dos alunos.
2. Disciplina muito bem lecionada, com respeito à inteligência dos alunos e com abertura à reflexão. Também se observou a diligência do professor em responder às interrogações dos alunos. Excelente! Parabéns!
3. Exigência do professor demasiada para alunos do primeiro semestre.
4. De toda forma, a exigência de leitura é muito positiva e contribui bastante para o conhecimento profissional.
5. É realmente um dos melhores professores da PUCRS. Demonstra exigência mas traz aos alunos muito conhecimento! MARAVILHOSO!
6. Amplo domínio do assunto, isso fez a diferença na hora de assistir às aulas. Clareza nas explicações. A abordagem utilizada pela professora é de ensinar a estabelecer relações satisfatórias, estabelecer relações para um melhor entendimento dos assuntos trazidos para debate, a famosa “organização das ideias”, tantas vezes levantada por ela ao longo do semestre.
7. Bom professor! Tem diálogo; é motivado. Sempre disponível para dialogar com o aluno. Bom professor!
8. A metodologia que o professor usa é ótima, ele tem um dom de auxiliar nos conceitos pessoais que cada indivíduo tem perante a sua existência!!! O prof. é óooootimo!!!
9. Excelente professora, muito criativa, realmente sabe ensinar com alegria aliada com o conhecimento.
10. Acho que é bom que as provas sejam exigentes, mas para isso a aula dada em sala de aula deve ser explicada com clareza.
11. A professora está de parabéns, boa didática e relação com os alunos, é acessível, simpática sem perder a seriedade e tem muito o que ensinar es-

estimulando o aluno através de seus discursos a buscar mais conhecimento. Passou filmes muito didáticos e interessantes, além das palestras muito importantes e bons palestrantes.

12. Essa disciplina está correspondendo bem as minhas expectativas, ao que espero da aprendizagem. Consegui absorver bem os conteúdos dessa disciplina e acho que tudo está muito bem do jeito que está.
13. A disciplina só não é perfeita porque nunca há tempo suficiente para absorver todo o conteúdo; de qualquer forma, o caminho foi indicado...
14. Professor com grande capacidade de buscar o que o aluno não sabe e de ensinar o que o aluno precisa saber. Parabéns!
15. Com relação à disciplina, considero muito boa para a formação e para eventualidades.
16. O professor teve uma mudança com os alunos muito grande e para melhor. Acredito que esse questionário tenha relação com essa mudança.
17. O professor também é ponto essencial para a excelência da disciplina. O seu modo de ensinar a pensar, a criticar, a expor opiniões é único. Minha satisfação é imensa.
18. Essa disciplina me surpreendeu tanto no aspecto conteudístico quanto prático-pedagógico. O professor é excelente e sabe realmente ensinar com categoria. O conteúdo está sendo contemplado com clareza e amplitude, o professor realmente sabe conciliar os assuntos e os domina com firmeza. Isso dá para os alunos uma convicção e um gosto de continuar pesquisando, e desperta o nosso interesse pela disciplina.
19. A melhor professora que tivemos! Firme, exigente e doce ao mesmo tempo. Corrige sem deixar escapar nada, mas sem ferir a estima do aluno. Aulas sempre bem preparadas e cheias de surpresas!
20. O maior problema nessa disciplina foi o comportamento dos alunos. Apesar do domínio de conhecimento, da abertura à participação e do carisma que o professor possui, os alunos chegam atrasados (alguns nos dez minutos finais) e conversam, prejudicando a aula. Não é raro não conseguir ouvir o que o professor diz, ou este ter que parar e pedir a colaboração.
21. Estou completamente satisfeita com o resultado da minha aprendizagem com relação a todo o conteúdo, se não consegui absorver totalmente é por

- motivo meu, por às vezes ter faltado a aula, sinto muito não ter podido aproveitar todas as aulas que, sem dúvida, foram muito bem administradas.
22. Acredito que a turma não levou muito a sério a reflexão do conteúdo apresentado.
  23. Professor muito dedicado em dar uma boa aula, no entanto, a conversa por parte da turma prejudica o aprendizado.
  24. Achei a disciplina muito bem organizada, com inúmeras atividades, palestras e trabalhos, oportunizando conhecimentos de diversas maneiras. Os seminários foram interessantes, pois não configuram uma simples apresentação de trabalho, mas uma real troca de informação.
  25. Parabéns. O professor consegue fazer com que uma disciplina encarada com pré-conceitos se torne agradável, profunda, esclarecedora e envolvente. O professor fez uma esplêndida introdução geral nos primeiros meses e depois ACOMPANHOU os alunos para que preparassem os trabalhos sobre cada assunto. Foi muito bom e proveitoso. Parabéns ao professor.
  26. A turma foi insuportável. Apenas eu e mais meia dúzia de alunos estávamos interessados no conteúdo e respeitávamos o professor.
  27. A professora mais uma vez me lembrou por que gosto tanto da PUC. As aulas são ótimas e adoro a exigência dela nos trabalhos que faz com que nos esforcemos cada vez mais.
  28. O professor trata o tema com clareza e leveza, tornando o assunto interessante e motivador.
  29. Adoro as aulas. O professor aborda temas muito interessantes, o que nos faz pensar não somente nos estudos universitários em si, mas nos faz pensar na vida! Obrigada, professor!
  30. A professora tem um estilo próprio, é ágil, prática e consegue conter a turma de uma maneira exemplar. Ótima professora, mudou minha visão da disciplina!
  31. No início compreendia que não era necessária esta disciplina, porém, agora reconheço seu valor e relevância.
  32. No começo não gostei muito da professora, devido à exigência e ao jeito calmo com que tratou o conteúdo. Já na terceira ou quarta semana de aula

- vi que o método que ela estava usando era o que todos os professores deveriam usar. Ela ensina a essência e não exige que os alunos decorem.
33. E o melhor, ele ama o que faz! Não tenho mais palavras para dizer o quanto gostei de fazer essa cadeira e o quanto amei ter sido aluna deste professor!
  34. Gostei da forma como o professor agiu comigo, me apoiando, não exigindo fora do alcance, sendo muito companheiro e compreensivo.
  35. O professor é excelente. Acho o jeito dele dar aula muito bom, porque ele fala tudo para os alunos e nós conseguimos entender a matéria, ele sabe ensinar e como pessoa é muito querido.
  36. Muito bem ministrada, a disciplina, porém, parece que a exigência da professora foi grande, mas valeu a pena. Conteúdo e método didático irrepreensíveis.
  37. O grau de exigência da professora às vezes dá uma certa insegurança, pois algumas vezes foram solicitados esclarecimentos sobre o trabalho e não tive uma reciprocidade a tal, bem diferente da prática do semestre passado.
  38. Acredito que a qualidade dos trabalhos acadêmicos melhora um pouco a cada semestre, mas o nível de exigência foi no mínimo o triplo das práticas anteriores, esperava algo progressivo e contínuo, que agregasse conhecimento, saltos geram confusão.
  39. O professor é bom e tem grande conhecimento do conteúdo. Infelizmente, no meu caso específico, não tive muito tempo para aprofundar alguns temas importantes. Mas estou satisfeito com o que pude aprender durante esse semestre.
  40. O grau de exigência em relação às provas é muito alto para o nosso nível de aprendizagem.
  41. O professor deveria tentar outras formas de atrair os alunos para aula.
  42. É um excelente mestre. Ensina a matéria com propriedade de quem sabe muito, sem exigir muito dos alunos. Até acho que o professor poderia ter exigido mais nessa cadeira, porque a pouca exigência acaba por motivar alguns colegas a levar a disciplina “nas coxas”.
  43. Algumas pessoas tiveram um pouco de dificuldade com a alta exigência do professor nas avaliações, porém, esse é um ponto extremamente posi-

- tivo. Não adianta fazer uma prova com grau de dificuldade baixo e, com isso, não estimular o estudo mais aprofundado por parte dos alunos.
44. Quanto a essa matéria, minha percepção é a melhor possível em relação a outra, ensinada pelo mesmo professor. Esse teve uma boa mudança didática, mas acrescento também o interesse da turma e o conhecimento dessa em relação à forma de o professor dar suas aulas, para tal significativa melhora.
  45. Nível de exigência em provas e trabalhos mais alto do que cadeiras de mais créditos e mais técnicas. Em um mundo perfeito isso não seria problema, mas além dessa cadeira temos várias outras e ainda trabalhamos de dia.
  46. Acho que falta um pouco de exigências para contribuir no aproveitamento.
  47. A professora algumas vezes parece desmotivada e cansada e isso acaba contaminando a turma.
  48. Professor só fala em sala de aula, deixando um ambiente desmotivador para o aprendizado.
  49. Apesar de compreender que a motivação para o aprofundamento do estudo e aprendizado tenha que partir quase que 100% do aluno, sinto falta de uma atividade complementar que favoreça o estímulo ao aprendizado, como indicações de filmes, ou dinâmica de exercícios que possam facilitar a aprendizagem. Um trabalho mais lúdico com certeza seria um grande diferencial.
  50. Não só da minha parte, mas de alguns colegas, acho que o conteúdo desta disciplina não desperta muito interesse e motivação ao aprendizado. O que contagiou, estimulou a contribuiu foi a atitude da professora, sendo que estou certa de que todos ou a grande maioria consideraram excelente. Acho que a professora fez mágica e mais do que esforço em manter a turma na tarefa.
  51. Com certeza a melhor disciplina do curso até agora. O interessante foi que na primeira semana de aula, tivemos uma impressão bem ruim da professora. Achamos que ela fosse ser bem chata, na verdade, e depois de um tempo percebemos que ela é uma das melhores professoras do curso até agora.
  52. É uma disciplina extremamente inútil para o futuro profissional. Sei que, para o meio profissional, todo tipo de conhecimento é bem-vindo! Mas

para que isso ocorra, o professor deve organizar aulas mais dinâmicas, motivadoras, que chamem a atenção do aluno e que não faça com que todos sintam sono.

53. Acredito que esse tipo de disciplina deveria ser eletiva e não obrigatória, pois não acho de extrema importância para a formação acadêmica, acho que poderia dar lugar a outra disciplina que tivesse mais a ver com o curso.
54. Como é uma disciplina transversal a universidade não achei tão interessante, mas me ajudou em muitos aspectos.
55. O professor é muito bom, mas a disciplina em si não é de interesse dos alunos.
56. Deveria ser no início do curso, agora, no fim, não existe muita paciência com esse tipo de disciplina.
57. Essa disciplina foi importante não só para a minha vida como estudante, mas também como pessoa.
58. O professor é bom, tem conhecimento, porém, é uma matéria que sempre acaba ficando para trás na lista de prioridades para estudar, ficando um pouco ignorada.
59. Disciplina totalmente sem necessidade de existir, não percebi nenhuma relevância para minha profissão.
60. Cursei boa parte desta disciplina no semestre passado, mas acabei cancelando e agora como estou fazendo de novo notei as mudanças feitas pelo professor. Ficou bem melhor, as aulas estão mais planejadas, os materiais de apoio estão sempre disponibilizados na página dele, assim como a divulgação das notas em um período rápido. Melhoraram bastante esses pontos.
61. Percebo que a professora tem se tornado mais tolerante e reconheço que houve mudanças positivas desde a última avaliação disciplinar realizada. Acho, porém, que a professora deveria procurar estabelecer mais vínculos com seus alunos, pois acredito que a afetividade seja fator importante para a aprendizagem mesmo em nível superior.



# 14. COMO MOBILIZAR O ALUNO PARA O APRENDER?

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

*Marlene Correro Grillo*

*Rosana Maria Gessinger*

*Valderez Marina do Rosário Lima*

Como mobilizar o aluno para o aprender? A questão orientadora da capacitação docente traz implícita a intenção de refletir sobre o protagonismo do estudante. Recuperar a origem e o entendimento dessa formulação é o ponto de partida para, na continuidade, ampliar a reflexão a esse respeito, considerando as contribuições da Capacitação Docente “A Docência na Educação Superior e os desafios da aprendizagem”, realizada em julho de 2009, com os professores da PUCRS.

Formulada desde a perspectiva proposta por Charlot (2005), acerca de que aprender envolve uma relação com o saber, e de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 45), a pergunta fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem é um processo que requer a mobilização do aprendente. Ainda tomando Charlot como referência, esclarecemos o emprego do termo mobilização para o conhecimento:

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou algo (“de fora”).



É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (p. 54-55).

Importa igualmente destacar, nessas considerações iniciais, as expectativas geradas a partir da própria formulação da pergunta. Entre elas, a espera por uma resposta que, de modo claro e objetivo, apresente alternativas para que a ação docente possa repercutir diretamente na ação discente. A problematização de tal expectativa também se faz necessária para que possamos perceber tanto a relevância quanto os limites da reflexão a que nos propusemos nesse momento.

A expectativa de uma resposta imediata sobre como mobilizar o aluno para o aprender, por um lado, pode ser decorrente da constatação da cultura da passividade do aluno e da consciência dessa como um obstáculo para uma aprendizagem significativa; por outro lado, pode sugerir, ainda que de modo implícito, o resultado da implementação de uma concepção pedagógica centrada no professor (GRILLO, 2008). Ou seja, o entendimento da questão, sob essa perspectiva, resulta numa visão pragmática que, ao enfatizar o valor da motivação para o aprender, hiper-responsabiliza o docente sobre a ação do estudante. Todavia, não significa que estejamos defendendo que a motivação seja de responsabilidade única do professor. Enfatizamos a compreensão desse processo desde uma perspectiva crítico-reflexiva, que leve em conta a complexidade das relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender.

Significa compreender que a mobilização para o conhecimento configura-se como um aspecto relacional e implica a complementaridade do protagonismo de alunos e professores. Desde essa perspectiva, tal processo não descarta a responsabilidade do professor. Todavia, compreende que a ação docente, ainda que represente um componente fundamental para problematizar as relações dos estudantes com o saber, não tem exclusividade para configurar a ocorrência da mobilização do estudante para o conhecimento. A motivação é um processo complexo, resultante de uma diversidade de fatores que, simultaneamente, interferem na mobilização do sujeito que aprende.

É, pois, justamente a consciência dos limites da ação docente sobre a mobilização dos estudantes para o aprender que dá sentido à investigação-ação implícita na questão orientadora da capacitação docente. Colocar-se no lugar de aprendizes foi a intenção da programação, que previu a realização de oficinas, proporcio-

nando o contato com diferentes temas: orientação de trabalhos acadêmicos e monografias; inclusão de alunos com deficiências; o filme como recurso pedagógico: como mobilizar o aluno através do cinema; como trabalhar com as ideias dos alunos; a ortografia atual do português; estratégias didáticas para o trabalho com grandes grupos; como contar histórias na sala de aula; a significação e a heterogeneidade; ambiente Moodle: potencialidades e experiências; educação para a sustentabilidade; complexidade, incerteza e dilemas: uma análise qualitativa da avaliação de disciplinas; empreendedorismo e inovação: uma proposta pedagógica para a universidade contemporânea.

O que nos mobilizou para o aprender durante a capacitação docente? Espera-se que a análise de situações vividas na capacitação tenha contribuído para ampliar a compreensão da mobilização para o aprender, a partir da perspectiva do estudante. Refletir sobre a própria experiência como aprendizes pode nos fornecer pistas para compreender a mobilização para o conhecimento e vislumbrar implicações para maximizar a qualidade das relações entre o ensinar e o aprender. É, pois, neste sentido que recuperamos algumas das reflexões proporcionadas pela experiência vivida pelos professores da PUCRS, em seus diferentes momentos.

A palestra de abertura, ministrada pelo professor André Palmi, convidou os participantes ao diálogo e problematizou a ampliação do olhar sobre a questão proposta, ao argumentar a importância da *neurociência das interações sociais* para maximizar a qualidade da relação entre professor e aluno. Entre outras, suas considerações sobre o modo como a emoção interfere nos processos de ensinar e de aprender causou impacto e mobilizou a presença ativa – e emotiva – de muitos educadores até o final da noite.

Na continuidade, as oficinas proporcionaram o aprofundamento de temas de interesse específico. A contribuição oriunda de cada grupo pode ser vislumbrada nos artigos reunidos nesta publicação, cujas elaborações representam o esforço de sistematizar a riqueza e a dinamicidade das reflexões realizadas naquele momento. Além do que foi realizado em cada oficina, o diálogo entre os participantes, reunidos em grupos de três ou quatro oficinas, permitiu a elaboração de sistematizações preliminares da reflexão. A apresentação de cada grupo foi o ponto de partida do *Painel integrador* sobre *Como mobilizar o aluno para o aprender?*

Colocar-se no lugar do aluno permitiu perceber, desde a experiência de aprendizagem vivenciada em cada uma das oficinas, aspectos relevantes dessa reflexão.

A sistematização apresentada a seguir, por meio de algumas considerações, pretende contribuir para ampliar a compreensão a respeito da mobilização para o conhecimento.

Primeira consideração. O atendimento às expectativas imediatas, diante da necessidade de obter determinada informação, atender a uma demanda específica, etc. é um aspecto mobilizador. É o caso do professor que afirma não ter se inscrito na oficina sobre Avaliação de Disciplinas, mas se fez presente porque sentiu vontade de participar para discutir os resultados acessados no dia anterior. A questão que se coloca é: como não reduzir as relações de ensinar e aprender a uma visão imediatista e pragmática e avançar em relação ao envolvimento do sujeito num processo mais amplo de construção de conhecimento?

Segunda consideração. Incentivar a expressão das ideias dos alunos é outro aspecto que contribui para motivar a aprendizagem, pois promove a autoconsciência da limitação de seus saberes e desafia a curiosidade do estudante. Exemplar a esse respeito foi a situação que se configurou a partir da apresentação de um grupo de professores que elaborou, com a intenção de acessar as ideias dos alunos, o seguinte questionamento: “As nuvens são constituídas por vapor d’água?”. Na continuidade, a discussão sobre o aperfeiçoamento da pergunta foi interpelada mais de uma vez. Os questionamentos dos participantes, querendo entender o que poderia ser melhorado em sua compreensão anterior, manifestavam seu interesse na continuidade da discussão do conteúdo específico. Diante da reflexão proporcionada por essa situação, emerge a compreensão sobre a necessidade de maximizar o trabalho com as ideias dos alunos, considerando suas consequências para a gestão da aula, tanto no que se refere à mudança nos procedimentos quanto na adaptação dos conteúdos de acordo com essas ideias.

Terceira consideração. A dinâmica proposta exigiu a participação ativa de todos os integrantes. Colocar-se no papel dos alunos permitiu perceber os sentimentos que eles têm devido às dificuldades de se expressar, à timidez e outros fatores evidenciados mediante a experiência de ter que se expor. A intensidade dessa percepção se revelou, entre outros, nos momentos de organização coletiva frente à necessidade de sistematizar reflexões e assumir a relatoria dos grupos. Por outro lado, a simplicidade do diálogo em pequenos grupos se fez convidativa e mobilizou a expressão de cada um/a. Foi possível perceber, a partir da própria experiência, como as emoções estão presentes nas relações com o saber e como

a convivência também pode configurar-se como um aspecto motivador, quando percebida como oportunidade de compartilhar sentimentos, anseios, experiências, projetos e conhecimentos. Nesse sentido, é importante analisar como as relações estabelecidas entre professor e aluno podem contribuir para fortalecer a disposição para o aprender, necessária para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo formativo.

Quarta consideração. Sentir-se aprendendo durante a oficina foi recompensador. Em vários momentos, manifestou-se a satisfação decorrente da tomada de consciência da aprendizagem proporcionada pelo encontro e pela experiência do diálogo de saberes que nele se efetivou. Atribuir significado e perceber possibilidades de ampliação de sua própria experiência, a partir das novas aprendizagens, foram aspectos mobilizadores da permanência em muitas oficinas, ao final do tempo delimitado, evidenciando o desejo pela continuidade da reflexão. Essa experiência nos faz pensar sobre a importância da autoconsciência da aprendizagem e questionar como ela pode ser intencionalmente ampliada a partir de nossa relação com os estudantes.

Vários outros aspectos que foram mencionados durante o painel integrador também contribuem para a continuidade da reflexão sobre a relação entre professor e aluno, no contexto da gestão da aula de graduação. Entre eles, algumas proposições oriundas da reflexão sobre a experiência, apontando aspectos considerados relevantes, tais como: não temer práticas inovadoras; agir com transparência nas relações; apoiar o desenvolvimento da autonomia do aluno. Assim foi possível perceber como a experiência docente, tensionada entre suas potencialidades conceituais e seus limites operacionais, está gestando uma nova identidade profissional, fundada na compreensão da incerteza da vida, da educação e do ato de ensinar e aprender, ou seja, na compreensão da multidimensionalidade da formação profissional e humana. Nessa perspectiva, o conhecimento se transforma numa atitude perante a vida e a docência, para além da dimensão técnica, ao não prescindir das dimensões ética, política e estética, se fortalece em seu potencial transformador.

Enfim, *Como mobilizar o aluno para o aprender?* revelou-se uma questão potente para instigar a compreensão sobre a complexidade da gestão da aula universitária. Dar visibilidade à qualidade das reflexões proporcionadas pela participação na Capacitação Docente é o que dá sentido à apresentação das ideias

aqui sistematizadas – e também ampliadas pelos diversos artigos. Reiteramos o protagonismo do estudante como um horizonte de expectativa da docência no cenário do Ensino Superior contemporâneo, bem como o entendimento de que tal perspectiva de atuação requer a superação da passividade, o que demanda novos desafios à prática docente e discente.

Com certeza, nossa capacidade de sistematização é sempre menor do que a densidade da emoção/reflexão gerada na experiência. Reiteramos a convicção de que é na experiência e na reflexão sobre ela que encontramos novas respostas, bem como a certeza de que as respostas nos levam a novos questionamentos. Esperamos que a incompletude da memória e da reflexão que ora se apresenta possa ser compreendida como um convite à continuidade do fecundo diálogo de saberes mobilizado pela experiência da Capacitação Docente.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRILLO, Marlene C. et al. **A Gestão da Aula Universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

# 15. GRADE E MATRIZ CURRICULAR: conversas em torno de um desafio presente na educação superior

*Léa das Graças Camargos Anastasiou*

Este texto traz uma breve introdução acerca da organização curricular em grade e em matriz integrativa, levantando algumas considerações a respeito e, em seguida, passa a analisar aspectos presentes em questões postas pelos docentes da PUCRS referentes ao mesmo tema, foco do encontro de janeiro de 2010.

Não existe aqui a pretensão de esgotar a riqueza das questões enviadas, mas tecer considerações iniciais que possam, de alguma forma, promover novas discussões pertinentes ao importante momento vivido hoje pela Educação Superior, uma vez que o país tem desde 1996 uma legislação que nos possibilita construir um projeto de formação mais aberto, flexível e atual. Esse espaço, uma vez assumido, poderia nos unir nacionalmente na discussão do projeto de país que desejamos e com o qual nos comprometemos como instituição social que somos, buscando até uma ação diferenciada e coletiva na formação de nível superior no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de número 9.394/96 destinou um capítulo à educação superior e anunciou as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que passaram a ser publicadas a partir de 1998. Nelas, ficou explicitado o desafio da construção coletiva dos projetos que devem nortear a educação, abrindo espaços para que as instituições construam, a partir de um trabalho coletivo do colegiado docente, projetos em vários níveis:

- o *Projeto Pedagógico Institucional* contendo a visão e a missão adotadas institucionalmente, que nortearão os projetos dos cursos de graduação;
- os Projetos Políticos Pedagógicos Coletivos dos cursos de graduação, que para serem assumidos coletivamente, devem ser oriundos da construção colegiada e cooperativa do corpo docente que atua no curso, independentemente de seu departamento, setor ou unidade de origem;
- desses projetos de curso, derivaram os *projetos de docência*, que devem ser construídos individualmente ou também em parceria nas áreas ou módulos;
- e os *projetos de vida universitária*, com que os estudantes norteiam seus percursos na universidade.

Para orientar a construção coletiva feita pelo colegiado docente, as diretrizes curriculares têm sido um importante instrumento, uma vez que nacionalmente levantam aspectos que indicam possibilidades de percurso a ser efetivado pelos universitários ao longo do curso, percurso este proposto e executado em parceria com o corpo docente do curso.

Essas orientações se iniciam pelo perfil do profissional pretendido e proposto nas diretrizes, com aspectos bastante avançados em relação aos efetivados pelas grades curriculares seculares que ainda se encontram presentes em algumas instituições ou cursos de graduação.

As grades ainda existentes mantêm muitas vezes o modelo usado como grande avanço na Universidade Napoleônica, no período do reinado de Napoleão Bonaparte na França, proposto com um conjunto de disciplinas organizadas num ciclo básico e um outro profissionalizante, deixando o estágio para o final do curso, revelando o princípio dominante na ciência da época, que separava teoria e prática e colocava a primeira como base para a segunda.

A maioria de nós, docentes atuantes na Educação Superior, vivenciou sua formação em currículos desse tipo, tendo a grade como única referência possível de organização de estudos, o que nos leva a pensar nesse modelo como único. Isto, apesar de vivenciarmos essas disciplinas em sequência e ordenação, mas muitas vezes só passamos a compreender seu significado após a colação de grau, concluído o curso, ao exercemos a atividade profissional na prática, sendo desafiados a aplicar conhecimentos adquiridos para resolver as questões da realidade. Outras vezes, algumas disciplinas ficaram totalmente esquecidas, pois que não realizáva-

mos as relações necessárias entre os conteúdos ali aprendidos e as questões que a prática profissional nos colocava.

A proposta legal existente hoje possibilita que as instituições avancem e construam matrizes curriculares visando a percursos inovadores, direcionados à ampliação da autonomia do universitário, não só quanto ao domínio do conhecimento científico existente, mas também sistematizando formas de operar com o pensamento crítico e reflexivo, levando a posicionamentos de análise sistemática do novo e à resolução de problemas, estratégias utilizadas como prática planejada, cotidiana e consciente, visando instrumentalizar para melhor atuar com o novo.

Para isso, propõe-se que o currículo construa um percurso direcionado a perfis profissiográficos (assim chamados porque são definidos e grafados pelos educadores que planejam e executam cada proposta curricular) focados não apenas no domínio de conhecimentos de forma disciplinar, como tradicionalmente se fazia, mas enredando, relacionando esses saberes em áreas, visando a um melhor entendimento da realidade social e profissional, uma vez que a compreensão das situações em rede exige que as relações entre as áreas sejam feitas de forma constante, sistemática, mediada pelo docente e em crescente complexidade.

Assim, visando à formação do profissional de nível superior crítico, participativo, com capacidade de resolver problemas existentes e os novos que enfrentará, sabendo aplicar os conhecimentos científicos e sabendo questioná-los na construção de novos quadros teóricos, a tradicional organização curricular em grade não tem sido suficiente. Por isso, a proposta de organização em forma de matriz articulada ou integrativa tem sido buscada e efetivada pelas instituições.

A matriz integrativa toma como foco o perfil pretendido e a partir dele define quais os saberes o estudante precisa sistematizar ao longo do curso para se constituir com autonomia, criatividade, criticidade e compromisso social atuando como sujeito de sua própria história. Para isso, a partir do perfil, definem-se os eixos sobre os quais os estudos se farão e a forma de organização dos conteúdos das disciplinas, enredadas em suas áreas, de forma a criar redes significativas de saberes tanto cognitivos, quanto procedimentais e atitudinais. Muitas vezes essa organização se dá em módulos que podem percorrer uma fase ou várias fases do curso, evoluindo para outros módulos em continuidade e de maior complexidade.

Assim como o eixo é uma reta que passa pelo centro de um objeto, que atua em rotação sobre essa mesma reta, o eixo curricular funciona como elemento



central, sobre o qual definem-se e articulam-se conceitos, princípios, leis, quadros teórico-práticos, visando superar a forma estanque presente nas grades. Para definir os eixos, parte-se dos conteúdos essenciais, pois deles derivam e se articulam, visando efetivar o perfil profissiográfico proposto no PPP do Curso.

As antigas disciplinas são então analisadas a partir dos conteúdos essenciais à formação profissional pretendida, podendo ser articuladas em áreas ou módulos. O módulo se constitui numa parte do sistema curricular responsável por uma tarefa, numa etapa definida. Utiliza a mesma arquitetura tecnológica do sistema curricular, portanto, respeitando a lógica das áreas, sendo responsável por atividades ou temas definidos e compreendendo tarefas e componentes próprios ao sistema curricular proposto no Projeto Político Pedagógico.

Os módulos agrupam saberes de áreas que convergem para efetivação do perfil, nos diversos momentos curriculares, conforme os objetivos propostos, funcionando como um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. Visam “combinar”, “ajustar”, “formar um conjunto”.

O sistema curricular se direciona ao perfil pretendido e compromissado e se compõe de entidades, partes ou elementos, ou subsistemas assim como das relações entre eles. Como um sistema aberto pode interagir com o seu meio, por meio de entradas e saídas, e como um sistema dinâmico tem componentes ou fluxos, ou ambos, que mudam ao longo do tempo, o que não acontece com sistemas curriculares estáticos.

Um currículo em matriz integrativa ou articulada considera como princípio, além do compromisso social da universidade na formação de profissionais de nível superior, o diagnóstico dos sujeitos participantes, ou seja, os docentes, os estudantes e suas necessidades educacionais. Outro princípio é o da construção relacional do conteúdo, através de nexos, complementado pela necessidade de revisões metodológicas que incluem atividades com temas, projetos, resolução de problemas, estudo de meio, de casos, respostas a questões, iniciação à pesquisa, na elaboração de sínteses mais e mais significativas. Essa diversidade de estratégias objetiva possibilitar aos universitários construir e apropriar-se dos objetos de estudo, pelo (e no) pensamento, nas relações e em seus nexos essenciais.

A partir desta breve introdução, passo a analisar algumas questões encaminhadas pelos docentes e pela equipe que planejou o encontro e que nortearam a discussão coletiva efetivada.

## QUESTÕES ENVIADAS PELAS EQUIPES DOCENTES

### *1. Como conciliar a autonomia docente com a tensão dialética entre o currículo formal e o currículo em ação?*

Se o currículo formal aqui referido for o documento escrito e que tem como base a grade disciplinar, na proposta da matriz integrativa ele precisará ser produzido a partir de princípios que levam a uma nova prática: começando pela produção coletiva, ou seja, os docentes participam da seleção e definição, da organização e distribuição dos conteúdos, visando ao perfil, definindo-se os eixos norteadores, as áreas e módulos com conteúdos referentes a cada fase proposta no percurso do curso. Portanto, a autonomia começa a ser exercida aí, ao participar, concordar, discordar e fazer parte dessa definição do projeto de curso, feita sempre em direção ao perfil, proposto e assumido pelo colegiado como desejado.

Ao se discutir a autonomia universitária, pode ocorrer uma confusão acerca do conceito de autonomia docente universitária, às vezes interpretada como o espaço em que cada professor age, fazendo o que quer e como quer. Uma vez definido o projeto, ele se torna o elemento integrador e direcionador das ações de todos os docentes, em torno dos eixos definidos coletivamente. O sentido do projeto é, portanto, de unir e integrar as ações docentes e discentes, e o professor tem autonomia de definir como fará isso, usando de sua criatividade e experiência, porém sem ferir o contrato didático construído também por ele, na ação colegiada.

Ao se participar de um projeto curricular nossa autonomia docente está fortemente presente na definição do projeto, na fidelidade de sua execução e no seu acompanhamento e avaliação e necessários reencaminhamentos. Ao acompanhar diversos grupos de docentes em processos de revisão curricular, encontro às vezes manifestações de temor diante de situações em que se questionam sobre “o que o departamento fará se eu concordar com isto”, principalmente quando são discutidas alterações, sejam de conteúdos de um momento do curso para outro, ou mudança de carga horária de certa etapa do curso para outra, de dia de participação ou outras. Muitas vezes, não fazer exatamente o esperado pelo departamento é interpretado como agressão à autonomia docente; neste sentido, rever o conceito de autonomia em relação ao projeto de graduação seria muito interessante.

## *2. Como o docente pode agir de modo eficaz para a aproximação entre o currículo formal e o currículo em ação?*

A ação docente será tanto mais científica quanto mais próxima da execução do projeto construído coletivamente. O compromisso com o documento escrito, que creio que é o referido na expressão currículo formal citada na questão, está inclusive em revisá-lo continuamente, pois a aplicação de uma nova proposta curricular exige sua avaliação constante, seguida das retomadas que se fizerem necessárias. Para isso, cada etapa se constitui num momento essencial, exigindo que o grupo de trabalho atue na direção do acompanhamento do trabalho de todos, estudantes e docentes, incluindo autoavaliação e avaliações do processo e dos produtos obtidos. A ação eficaz é aquela responsável por todas as revisões e encaminhamentos que se fizerem necessários, com momentos de estudos e retomadas planejados ao longo do processo.

## *3. Como instrumentalizar o professor para que a mudança curricular seja efetivada na prática docente contemplando as características do “aluno” atualmente?*

A formação continuada do docente é essencial, devendo se constituir num dos objetivos do projeto do curso, em consonância com o projeto institucional. Para isso, é necessário prever momentos de discussão coletiva e atendimentos individuais ou por áreas ou módulos, conforme os desafios exijam. Um programa de formação inicial e continuada deve fazer parte do projeto institucional, não como um programa fechado, mas aberto ao momento de cada curso ou de grupos de docentes que se integrem em estudos específicos para resolver as questões que vão se apresentando ao longo do processo. Cada fase do curso precisa ter também um coordenador de fase, que capte e integre o movimento de estudos e discussão que se façam necessários e auxilie o colegiado na integração interfases.

É preciso considerar que a maioria dos docentes não contou, em sua formação, de momentos específicos de preparação pedagógica nem para o tradicional ensino centrado na aula expositiva. Mais raro ainda é encontrar um grupo que tenha tido possibilidades de avançar na análise da metodologia hoje necessária para efetivação de um projeto integrador entre disciplinas e áreas de conhecimento. Por isso, os processos de profissionalização docente continuada são tão importantes.

*4. Quais são os resultados práticos, se é que eles já existem, no que se refere à nova Lei de Diretrizes Curriculares, na área da saúde?*

Vários cursos da área de saúde iniciaram a mudança no início da década de 90, como os envolvidos com os recursos do Promed. Esses já podem servir como referência quanto a resultados, inclusive o teste de progresso que promovem entre si algumas dessas instituições também pode auxiliar no processo de retorno de dados. Há também uma tese de doutoramento feita na USP, Oliveira Filho (2006), que pode ser buscada no banco de dados da USP. Fizeram parte do grupo de acompanhamento residentes em anesthesiologia, ex-alunos de cursos que possuíam projetos com características integrativas e também oriundos de curso formatados em grade. Os resultados são bastante interessantes, diferenciando positivamente os residentes oriundos de cursos articulados, no que se refere à sua capacidade de lidar com o novo, com problemas, com as famílias dos clientes atendidos, na relação pessoal entre si, ao estresse, entre outros, sendo esse um documento importante de ser conhecido de todos nós, pois resulta de pesquisa feita quanto a esses resultados solicitados na questão.

*5. Pensando a inovação curricular como construção cotidiana que se renova em desafios de diálogos pedagógicos entre o corpo docente, discente e técnico-administrativo, que práticas pedagógicas e administrativas são sugeridas para realizarmos essa “passagem” do currículo formal para o currículo em ação articulando-se cuidadosamente o signo da inovação às estratégias de construção coletiva, avaliação permanente e proposições que sintonizem o Projeto Pedagógico às aceleradas transformações societárias e novas e constantes mudanças às requisições de competências dos profissionais?*

As práticas de gestão sugeridas referem-se à ampliação de ações que envolvam o trabalho coletivo, bastante raro na prática universitária tradicional. Estamos habituados a trabalhos individuais e individualizados. Crescer enquanto grupo de trabalho implica rever princípios que, explicita ou implicitamente, encontram-se presentes nos setores ou departamentos das universidades brasileiras, num reflexo da historicidade, das escolhas que fazemos ainda hoje e da sociedade maior a que pertencemos.

Destacaria a questão da humildade como um elemento chave, uma vez que estamos começando a vivenciar uma prática nova para o colegiado de curso, o da convivência em torno de um projeto coletivo. Creio inclusive que o conceito de colegiado de curso precise ser recuperado, pois fica difícil que um docente se insira no trabalho grupal se não fizer, de fato, parte do grupo

curso. A partir da definição colegiada do projeto, definir formas de gestão participativa de acompanhamento ou avaliação e revisão do mesmo são essenciais para que os grupos de trabalho de cada fase do curso possam atuar construtivamente entre si.

Um sério desafio que encontrei, abordado por dois autores — Rogério Costa (2002) e Goleman (2001) —, trata da questão da inteligência emocional, que no caso dos intelectuais pesquisadores da universidade, nem sempre acompanha o alto nível da inteligência cognitiva presente. A questão apontada nesses estudos é que, diferentemente da inteligência cognitiva, a inteligência emocional pode ser desenvolvida continuamente, ao longo da existência, exigindo dos sujeitos uma atenção especial quanto ao autoconhecimento, autoaprimoramento e maturidade relacional. Assim, desenvolver ou ampliar nosso nível de inteligência emocional auxiliaria sobremaneira a evolução de processos de trabalho em equipe, essencial quando se deseja construir coletivamente ações de planejamento e efetivação de avanços no projeto pedagógico do curso de graduação. Artigos de Costa sobre gestão e comunicação interpares e de Goleman sobre ampliação dos níveis de inteligência emocional são de interesse, se desejarmos ampliar o processo de construção colegiada de currículos articulados.

*6. O aluno de hoje será o profissional do futuro! Num mundo em constante (r)evolução, em mudança de paradigmas, de políticas públicas, de revolução ambiental incluindo mudanças climáticas, de evolução da ciência e dos saberes: o que ensinar? Como estabelecer uma rede de conexões que possam garantir que, mesmo com o passar do tempo, esses profissionais possam manter-se atualizados em relação à complexa teia de conhecimentos, para o enfrentamento de um mercado cada vez mais competitivo, em que experientes profissionais muitas vezes são substituídos por “novos conhecedores”, que conseguem interagir e se adaptar rapidamente com a tecnologia e informações contemporâneas?*

Para nós, docentes, o que ensinar está tradicionalmente centrado no conteúdo cognitivo, tal como foi vivenciado em nossa formação. Naturalmente que junto com os conteúdos cognitivos também desenvolvemos procedimentos e atitudes, mas esses não se encontravam como focos curriculares, não eram objeto sistemático de ações nem faziam parte do processo de acompanhamento ou avaliação, quando se trata de currículos focados em grades disciplinares.

A proposta atual é que esses saberes sejam organizados de forma intencional e deliberada, em processo de crescente complexidade, ao longo do curso, no projeto construído coletivamente, portanto com contribuições de todas as áreas que constituem os saberes do curso.

Além da participação de saberes de todas as áreas, a forma de apropriação deve incidir não apenas sobre o conteúdo (*o quê*), mas nas suas formas de apropriação sobre as relações feitas entre elas (incluindo *como*, *para quê* e *por quê*), levando ao enredamento citado na questão. Para isso, é necessário que a aprendizagem se centre e seja sistematizada sobre operações mentais exercitadas pelos estudantes, em constante autoavaliação e sob a supervisão dos docentes, exigindo metodologia e estratégias diversas e complementares à exposição tradicional, como forma única ou predominante de fazer a aula.

Se quem faz as relações é o estudante, as ações de construção sistemática devem ser efetivadas por ele, o que reforça os princípios da aprendizagem significativa e ativa. Mas a rede de conexões proposta deve acompanhar a possibilidade de efetivação do perfil do curso, assim como os objetivos das diversas áreas que compõem o curso, organizadas em torno de eixos horizontais nas fases ou verticais ao longo do curso, mantendo um nível planejado de crescente complexidade, não só no aspecto cognitivo, mas incluindo com igual importância o procedimental e atitudinal.

Experiências com utilização de mapas conceituais têm sido de grande utilidade nesse sentido, partindo-se do grande mapa relacional das áreas do curso, para mapas das áreas das fases e de módulos, e até de atividades específicas, pois a construção das redes relacionais fica visível nos mapas construídos nos programas do curso e pelos universitários, nas atividades específicas das fases.

*7. Um tópico que sempre é discutido no momento da elaboração ou implantação de um currículo é a questão das dificuldades que muitos alunos possuem em algumas áreas do conhecimento, como em Português e Matemática. A pergunta é: como trabalhar um currículo, onde se busca a excelência em uma determinada área do conhecimento (no nosso caso Computação), se muitas vezes a formação no ensino fundamental e médio apresenta deficiências muito fortes? Será que conseguiremos buscar excelência se muitas vezes temos que compensar, na universidade, essas dificuldades? Talvez não tanto respostas diretas a esses questionamentos, mas uma reflexão sobre esse problema durante a palestra seria interessante.*

A base que o estudante traz deve ser o ponto de partida do trabalho docente. No entanto, embora ela nem sempre corresponda às expectativas do professor ou do projeto de ensino superior proposto, me pergunto de que adianta estar o professor *caminhando com o conteúdo* se os estudantes não vêm junto. Assim, para uma ação docente científica propõe-se que seja feito um diagnóstico que possibilite determinar qual o ponto de partida real que o currículo deve considerar, mesmo que isso exija revisão das propostas já construídas. Um período de revisão de conteúdos de um mês ou pouco mais adianta a produção do estudante ao longo de todo o curso, e mais tarde em toda sua vida profissional, facilitando a efetivação do projeto proposto institucionalmente.

A proposição de que as dificuldades trazidas sejam superadas é condição não só para que o projeto do curso se operacionalize, mas principalmente para evitar que os estudantes sejam promovidos com as notas mínimas, ou com trabalhos de recuperação para obterem as médias mínimas, sem que acabem se graduando com as condições necessárias para atuarem profissionalmente como cidadãos e profissionais competentes e que, por terem vivido conosco um tempo da graduação, levam nossa assinatura e nosso aval no seu diploma.

É importante que o diagnóstico seja de pleno conhecimento dos grupos classe, podendo os instrumentos aplicados serem corrigidos coletivamente, em aula, com ação conjunta de professor e estudantes. Assim, ambos terão conhecimento dos principais elementos lacunares no domínio dos conteúdos necessários, e isso auxiliará na construção do plano de revisão, em termos de objetivos, conteúdos e estratégias, tempo a ser destinado, assim como as formas de avaliação ou acompanhamento a serem efetivadas. Envolver e compromissar o estudante nessa revisão é essencial, devendo o mesmo identificar os elementos que precisa rever e sistematizar e fazer um plano pessoal de estudos e aprendizagem, quanto aos mesmos.

*8. No complexo contexto atual onde os conhecimentos são cada vez mais amplos e profundos e com as fronteiras mais difusas, exigindo saberes interdisciplinares para atender um mercado que espera um profissional qualificado, sentimos que para fazer frente a isso, necessitamos de atividades diferenciadas, cujo foco não esteja sedimentado somente na sala de aula, o que implica pesquisa, grupos de estudo, vivências com realidades não acadêmicas, entre outras. No cenário atual, as tendências apontam para*

*que propostas curriculares mais enxutas e como atender com qualidade e sustentabilidade esses desafios?*

A instituição deve fazer uma escolha quanto a isso, o que deve estar registrado no projeto institucional em sua missão e visão. No entanto, pesquisa, grupos de estudo e outras vivências podem ser parte do projeto do curso, abrindo espaços para que os docentes e estudantes façam escolhas nessas direções e busquem também espaços extrainstitucionais de vivências como parte do projeto de curso.

Também temos acompanhado processos metodológicos inovadores que incluem essas ações de pesquisa, grupos de estudo e vivências em estágios e atividades supervisionadas desde o início do curso, de forma sistematizada, possibilitando ao estudante vivências que funcionam como treino dessas experiências. Naturalmente isso exige do colegiado docente outro olhar sobre o currículo, sobre o perfil profissiográfico compromissado e sobre as formas de apresentação, sistematização e avaliação dos processos e produtos obtidos no percurso do curso.

O estabelecimento de cenários de prática diversificados tem sido uma constante nos projetos inovadores e que valorizam a relação teoria e prática como um princípio norteador do currículo.

*9. Uma matriz curricular focada na autonomia e na criatividade do aluno é desejada no currículo formal. Como colocar em ação essa intenção? Muitos currículos europeus e norte-americanos (como exemplo pode-se citar L'Accademia di architettura di Mendrisio, Academia de Arquitetura da Universidade da Suíça Italiana (USI); Curso de Graduação em Arquitetura da Architectural Association, Londres, entre outras) se esmeram na organização de um "cardápio de disciplinas", integrado à matriz curricular, que ofereça ao estudante diferentes linhas para a sua formação na própria área. Como esse tema pode ser debatido no Brasil, sobretudo para implantação em universidades particulares?*

Autonomia e criatividade estão presentes nas descrições dos perfis das diretrizes curriculares e são desejados e necessários, devendo ser sistematizadas nas ações solicitadas ao estudante e acompanhadas no processo avaliativo pelos docentes, como parte do projeto do curso. Aliadas à autodisciplina, ao autoconhecimento, a persistência, a seriedade nos estudos, a capacidade de esgotar um assunto estudado e a capacidade de buscar diversas fontes de informação, de resolver problemas e propor questões, teremos um conjunto de aspectos que constituem o



cerne de um perfil profissional necessário para as mudanças na formação superior e para o enfrentamento dos desafios que a realidade coloca e colocará para a vida profissional dos universitários brasileiros.

Mais do que um cardápio de disciplinas, propor situações onde os estudos de diversas áreas possam convergir em torno de situações reais, buscando a teoria necessária à compreensão das mesmas, é algo hoje legalmente possível, embora ainda pouco sistematizado em algumas instituições de educação superior.

Esse é um debate necessário e que deve fazer parte da definição do perfil pretendido no curso e dos saberes e formas de apropriação que auxiliarão a sua construção.

*10. Quais os tipos de mudanças que caracterizam um currículo formal novo ou atual? Seriam novas disciplinas, novas metodologias, novas estruturas de pré-requisitos, nova sequência de disciplinas, novas formas de avaliação?*

Creio que precisamos considerar e rever alguns princípios norteadores do projeto de curso, a partir da função social do ensino de graduação e incluindo o perfil pretendido, que dará elementos para rever o documento escrito, não apenas incluindo novas disciplinas, mas definindo quais os saberes são necessários, identificando suas áreas, buscando, a partir daí, definir coletivamente os objetivos, metodologia, estratégias e formas de avaliação ou acompanhamento dos processos e produtos.

Tenho acompanhado experiências em que, necessariamente, não são os saberes disciplinares que mudam, mas às vezes sua localização temporal, uma melhor identificação sobre os objetivos que pretendem alcançar, a identificação e definição dos elementos essenciais em cada fase do currículo e a utilização de estratégias centradas na ação do estudante de forma sistemática e em complexidade crescente. Tudo isso construído coletivamente pelos docentes que irão assumir o projeto e executá-lo e que, em gestão colegiada, determinam também os grupos de acompanhamento e avaliação dos processos.

*11. Que elementos de um currículo em ação poderiam descaracterizar um currículo formal?*

O registro da proposta curricular, em documento escrito, tomará necessariamente um aspecto formal e documental. Se o documento obtido for resultado de

uma ação colegiada, já estará escapando da formalidade que parece ser temida nessa pergunta. Se os princípios norteadores estiverem claramente explicitados, as equipes de acompanhamento definidas e, ainda, se o documento formal mantiver a principal característica do planejamento, que é a flexibilidade, conterà em si elementos para a revisão contínua do proposto e dos avanços possíveis e necessários.

Um currículo articulado ou integrado terá também seu registro formal, mas essa representação documental não o transformará em algo rígido, se o movimento estiver assegurado em sua estrutura.

*12. Quais as mudanças nas ações/concepções dos professores que refletem um novo currículo em ação?*

Creio que poderíamos pontuar como um dos focos o trabalho coletivo, cooperativo e em parceria, como a principal mudança que nos desafia hoje. A partir daí, a capacidade de ouvir, escutando de fato ou conversando com o outro, no sentido etimológico da palavra conversar, composta por com, no sentido de junto com, e versar que quer dizer mudar. Nesse aspecto, conversar seria nossa capacidade de mudar nossa percepção a partir do que ouvimos, ponderamos, analisamos, concordamos e discordamos, ou seja, realizando um movimento mental dialético, onde a visão inicial ou sincrética possa ser, pela análise, superada por uma síntese qualitativamente superior.

Daí resultariam mudanças de ações de parceria, onde o compartilhar é essencial, e a avaliação ou acompanhamento diagnóstico contínuo se fazem necessários. Trabalhar juntos, pensar juntos, decidir juntos, mudar juntos, transformar e construir juntos talvez seja o principal reflexo da nova integração curricular.

*13. Currículo é o discurso e a prática, é o que se faz no dia a dia. Até que ponto o discurso pode ser flexibilizado, sem entrar em choque com o que se faz no dia a dia?*

O documento formal escrito deve conter os princípios norteadores da ação cotidiana. A flexibilidade deve ser um ponto básico de sua sustentação, respeitando o movimento da realidade. Não sabemos com certeza que problemas profissionais os universitários deverão resolver em sua caminhada profissional daqui a 5 ou 10 anos, quando estarão ainda numa fase inicial da carreira. O choque que vivemos hoje é o de não percepção do movimento da realidade e da mudança e de nossa

crença na imutabilidade, por exemplo, dos programas curriculares. Há docentes que afirmam que se fomos formados assim na grade de disciplinas por agrupamento e foi bom, questionando, por essa justificativa, se deveríamos mudar agora, como se a realidade estivesse se mantendo fixa e imutável.

No entanto, se tomamos o conceito de currículo como “o de um conjunto de atividades estruturais e articuladas, constituidoras de um projeto rigoroso e corrente de investigação do mundo físico, da realidade e do próprio saber, de busca de sentido e gênese da prática social, do próprio saber, ensinar e apreender, da formação de alunos, intelectuais, cidadãos e profissionais”, conforme proposto por Coelho (1993), não ocorrerá o choque citado na questão acima.

#### *14. O currículo em ação nasce do currículo formal ou vice-versa? Como um novo currículo em ação surge?*

O currículo tradicional segue um modelo secular, e até 1996 não foi possível fazer-se uma mudança em caráter nacional. A LDBEN 9.394, de 1996, nos possibilitou isso. No entanto, é a vontade política institucional e a opção dos educadores que fazem nascer a discussão da validade do projeto existente, pedindo sua atualização. Pode-se ter um lindo projeto formalizado, totalmente de acordo com as diretrizes e prontamente aprovado pelas comissões de avaliação nacionais, sem que tenha havido qualquer alteração na qualidade do trabalho mediador do docente, do qual derivariam novos processos cognitivos e sociais dos universitários.

No entanto, o ponto de partida da mudança é o currículo existente, que avaliado nos dá os elementos de superação qualitativa desejável e possível ao grupo gestor do mesmo. Assim, esse nascimento se dá na medida em que o existente não mais responde ao compromisso social da universidade, percebido pelos estudantes e professores em várias manifestações: desinteresse, descompromisso, dificuldades no desempenho profissional dos egressos, atrasos às aulas, indisciplina, dificuldades no relacionamento interpares nas aulas, nos cenários de prática, na realização de tarefas solicitadas, no mal-estar docente que se revela nas doenças e licenças médicas, entre outras. Quando esses elementos se manifestam, a avaliação já está sendo feita, mesmo que não planejada institucionalmente.

#### *15. O que deve ser preservado e o que pode ser flexibilizado em um currículo?*

Esta é uma definição que deve ser feita pelo colegiado do curso. Colegiado aqui tomado como o conjunto de todos os docentes que atuam no curso, e que se coloca responsável pela trajetória que o estudante fará. Essa definição vai depender dos princípios adotados, iniciando-se pelo perfil pretendido, pelo real compromisso social que a instituição e o colegiado tenham com os universitários, a sociedade e o país, numa visão mais ampla.

Temos hoje o espaço legal e as diretrizes para nos auxiliarem nessas discussões, que não são nem simples nem fáceis, pois estamos tratando de relações de poder que se estabelecem socialmente. Uma sugestão que deixo é a leitura de Boaventura de Souza Santos, na obra *Universidade no século XXI*, em especial na parte referente à universidade brasileira.

#### *16. Como conviver com as incertezas e problemas resultantes da flexibilidade excessiva do currículo formal?*

Uma vez definidos os princípios, o perfil, os eixos, as áreas, os módulos, os conteúdos, a metodologia e as formas de acompanhamento, as incertezas ficarão mais restritas ao nosso saber fazer. Para conduzir tudo isso, o grupo, a equipe, a troca, a humildade, o estudo, a capacidade de ousar são condições essenciais. A flexibilidade é relativa aos princípios e processos definidos e avaliados. As incertezas e os problemas serão diversos dos que temos vivido nos currículos em grade, porém creio que no coletivo serão mais facilmente solucionadas do que nas ações individualizadas presentes hoje no processo de grade curricular.

#### *17. Como trabalhar com conteúdos que exigem uma base de conhecimentos prévios, se não há estrutura de pré-requisitos?*

Na estrutura formal da grade, a exigência dos requisitos não vem garantindo que o estudante chegue ao momento seguinte do curso com os domínios necessários. Mesmo que o professor se mantenha na série ou semestre seguinte, é comum ouvir dos estudantes que não se lembram de ter estudado determinado conteúdo. A obtenção da nota ou média necessária para aprovação não garante o domínio.

No entanto, no currículo articulado, tem sido observado que as relações efetivadas de forma sistemática são mantidas de forma mais duradoura e significativa. O nível de autonomia para estudo independente também se amplia mais, devendo o estudante ficar mais responsabilizado pela sua própria aprendizagem, vinculado ao projeto de vida universitária que é chamado a propor.

A estrutura de pré-requisitos não precisa estar apoiada na retenção, mas fortemente ligada a um processo de acompanhamento ou avaliação que não permita ao estudante seguir em frente sem o domínio necessário para isso, o que é acompanhado tanto na avaliação dos produtos que o estudante produz quanto dos processos efetivados por ele.

*18. Como lidar com a flexibilidade curricular e com a necessária sequência de conhecimentos das disciplinas (base de conhecimentos prévios para a complexificação)?*

Através da organização dos saberes em torno de eixos, áreas de estudo ou módulos a complexidade pode ir sendo planejada, construída e acompanhada pelos docentes, ao longo do processo, fazendo os rearranjos necessários inclusive com atividades não previstas inicialmente. A sequência deve ser prevista pelos docentes que dominam as áreas, daí a necessidade de participação de todo o colegiado do curso, portanto incluindo especialistas nas áreas e na área focal do curso, na construção da proposta curricular. Um ponto que seja avaliado como insuficiente em seu domínio pelos estudantes pode ser retomado no módulo sequencial ou em outros momentos do curso, sem prejuízo para os futuros profissionais.

*19. Como superar a centralização nos conteúdos, se a estrutura formal é disciplinar e as estruturas administrativas também exigem atribuições de disciplinas?*

A atribuição disciplinar ao especialista da área fica mantida na matriz articulada. O que pode ocorrer é que um conteúdo essencial seja deslocado para outro momento do curso, ou associado a outra área ou módulo. No entanto, a definição do que seja essencial tem sido um constante desafio, pois temos dificuldade em discernir isso em cada fase do curso.

A centralização deve se dar nos saberes essenciais, sejam esses conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais, mas para isso não é necessária a estrutura disciplinar. Outras estruturas, como as modulares, garantem da mesma forma a participação dos departamentos ou setores anteriormente envolvidos, tendo-se obtido ótimos resultados.

*20. Como conciliar um currículo formal dinâmico e uma estrutura burocrática que dificulta propostas flexíveis?*

O projeto institucional deve ser o ponto de partida das mudanças dos projetos de curso. Se a visão e missão da instituição impossibilitarem isso, então ficará difícil que os docentes consigam por si o avanço, porque além de lutarem contra as próprias e costumeiras resistências, ainda terão dificuldades administrativas a superar.

*21. Como um currículo formal poderia ser mais geral, trazendo apenas princípios norteadores, possibilitando maior flexibilidade, de forma que alterações internas não gerassem necessariamente uma mudança no currículo formal?*

Ao estruturar projetos é preciso fazer uma escolha. De uma maneira geral tenho acompanhado dois tipos de mudança: por revolução, quanto se muda a proposta a partir dos saberes essenciais à efetivação do perfil, como vem ocorrendo em inúmeros cursos da área da saúde. Mas há também várias experiências por aproximações sucessivas, quando os docentes do curso se reúnem para definir o perfil norteador e a partir daí, em grupos de trabalho, se reúnem e definem os semestres ou fases do curso, tendo sempre um mediador que acompanha todas as fases para garantir princípios como unidade, complexidade crescente, sequência e organicidade.

Em qualquer dos casos haverá alterações internas mesmo, de princípios e de fins, derivando então alterações de formas de apropriação e avaliação. Se o currículo em grade se mantiver como grade, a disciplinaridade será um princípio e não a articulação ou integração. Se a articulação for tomada como princípio, as disciplinas passam a se articular, tomando novas e mais interessantes configurações.

*22. Como criar espaços dentro do currículo formal para que o aluno seja protagonista do processo de ensino-aprendizagem? Espaços que mantenham o aluno motivado em seu processo de aprendizagem?*

Uma vez direcionado ao estudante, o currículo passa a ser mais interessante para ele. No entanto, ao apresentar o Programa de Aprendizagem<sup>1</sup> de cada módulo, é necessário que o docente efetive uma discussão acerca do contrato didático que une ações docentes e discentes em direção das metas propostas nos objetivos. Isso garante uma boa comunicação e facilita processos de retomada necessários.

A partir daí, o estudante constrói seu projeto de percurso do semestre ou fase do curso, colocando objetivos, formas de apropriação que funcionam para si com

<sup>1</sup> A esse respeito vide ANASTASIOU, (2009 a; 2009 b).

sucesso, se inserindo como sujeito. Se os conteúdos são significativos, porque compreendidos e assumidos pelos estudantes, a mobilização se dá de forma mais constante e significativa.

*23. Há vantagens em organizar um currículo através da lógica de progressão de conteúdos e sem disciplinas, valendo-se da orientação e preceptoria a partir do estímulo do aluno exposto aos diferentes cenários?*

A progressão de conteúdos em torno de eixos e agrupados em módulos, áreas ou atividades constitui-se num novo espaço presente na atual legislação. As vantagens foram sendo citadas ao longo deste texto. Destaco novamente a aprendizagem mais permanente, a diminuição do estresse, a melhoria nas relações interpessoais, a maior facilidade de se lidar com o novo e com situações inusitadas, a criatividade, entre outros aspectos. A participação em diferentes cenários de prática tem se mostrado de grande importância, assim como ações com grupos menores de estudos e resolução de problemas nas monitorias. Essas estratégias, somadas a outras já vivenciadas mesmo no currículo grade, são possibilitadoras de níveis de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

*24. A Departamentalização, em geral associada à prática do Serviço e às especialidades, não é um entrave ao desenvolvimento dos conteúdos? Mesmo no sistema tradicional, a lógica dos Departamentos (veja mais do ponto de vista da Faculdade de Medicina) amordaça um pouco (atrapalha) a possibilidade de interdisciplinaridade. Ou essa ideia é equivocada?*

A departamentalização foi criada na reforma 5.540/68, no período da ditadura militar, copiando o modelo da produção empresarial para a instituição universitária, cujo foco não se coaduna com os objetivos empresariais. Um dos objetivos era desmanchar os focos de resistência que a universidade fazia através dos colegiados dos cursos que criticavam o modelo ditatorial. Ao retirar o vínculo do professor com o curso, associando-o ao departamento, a reforma universitária conseguiu de fato o que pretendia, haja vista a forma como os departamentos atuam hoje nas diversas instituições universitárias, públicas e privadas. A esse respeito, sugiro a leitura da obra *Historia da Educação*, de Guiraldeli, no capítulo referente à estrutura da universidade brasileira a partir da reforma da Lei 5.540/68.

*25. Considerando que uma das responsabilidades do Núcleo Docente Estruturante é responder pela consolidação dos Projetos Pedagógicos dos Cur-*

*...sos, que aspectos qualitativos deverão ser pensados para avaliar um currículo em ação?*

Creio que é preciso considerar os fundamentos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e as diretrizes curriculares para a área), nacionais e os fundamentos legais institucionais, o projeto institucional e as condições concretas possibilitadas aos colegiados para a construção e efetivação dos projetos, ou seja, as condições concretas de trabalho do colegiado de curso e das equipes de acompanhamento. Depois é preciso também considerar a coerência entre o projeto, o perfil, os objetivos gerais e específicos, a organização dos saberes, os eixos, os módulos, áreas ou atividades propostas e o cronograma de trabalho com estudantes e com os docentes envolvidos.

Além desses aspectos, os dados coletados no processo avaliativo contínuo são de grande valia para acompanhamento e revisão dos projetos em curso.

*26. Que questões devem ser levadas em conta no planejamento das Unidades Acadêmicas, considerando o mundo do trabalho? Em outras palavras, como propor um projeto pedagógico que atenda às questões fundamentais da área sem deixar de atender à demanda de uma sociedade em mutação constante?*

Trabalhar a demanda da sociedade é um desafio, pois, como citado, a mudança é constante. Por isso temos focado os saberes em seus princípios e relações essenciais, pois mesmo que os conteúdos avancem e se modifiquem, os princípios e as operações de pensamento terão sido trabalhados sistematicamente com os estudantes, de forma que os processos nos quais o cérebro e a percepção dos estudantes evoluíram possibilitarão a abertura para novas fronteiras, problemas e questões.

## CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Propor considerações a partir das questões feitas nos leva a refletir quantos desafios cercam hoje as instituições de educação superior e os docentes que ali atuam. O papel do professor é determinante, pois fechada a porta da sala de aula o que ali ocorre depende fundamentalmente de sua preparação, de sua formação, de seus valores e princípios e das escolhas feitas individual e institucionalmente.



Daí a importância do trabalho cooperativo e colegiado, no sentido do auxílio e da troca necessária ao enfrentamento do cotidiano universitário. Ao fazer a aula, estamos também nos construindo e construindo o nosso entorno.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; PESSATE, A. L. In: **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: Editora Univille, 2009.

\_\_\_\_\_. A teoria e a prática dos processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

COELHO, I. M. A. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. **Anais do Seminário Internacional de Administração Universitária**, Natal, Editora Universitária, 1993.

COSTA, Rogério. **Cultura Digital**, São Paulo, Publifolha, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Objetiva, 2001.

GIRALDELI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA FILHO, Getulio R. **Aquisição de conhecimentos, estratégias de aprendizado, satisfação com o ambiente de ensino e qualidade de vida de médicos residentes de anestesiologia**. Estudo longitudinal multicêntrico. Tese de Doutorado do Banco de Teses da USP, defendida em 2006, na Faculdade de Medicina (FM).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disponibilizar o conhecimento oriundo dos encontros de Capacitação Docente realizados em 2009 é uma forma de convidar um número maior de educadores à participação da continuidade das reflexões que ora se apresentam. Destacamos a relevância do diálogo de saberes que se realiza por meio desses encontros, considerando seu potencial para maximizar a experiência do ensino e da pesquisa. Esperamos, com esta publicação, ressaltar a Capacitação Docente como um lugar de produção coletiva de conhecimento.

Todos os textos têm origem na experiência e na reflexão sobre a gestão da aula universitária na PUCRS, compartilhada no âmbito da comunidade acadêmica. Cada um deles apresenta uma contribuição específica e, em conjunto, eles revelam o potencial do Programa de Capacitação Docente como um lugar de diálogo de saberes. Evidencia-se, por meio da diversidade dos temas que se apresentam, a amplitude do compromisso que se realiza por meio desse Programa, o qual se alinha aos desafios a que se propõe a PROGRAD, em suas relações com a comunidade acadêmica, entre eles, a qualificação da gestão da aula universitária e dos cursos de graduação.

O desafio que se apresenta é perceber o cotidiano da ação docente como um lugar de produção de conhecimento e parte integrante de nosso comprometimento com a missão institucional da PUCRS de “produzir e difundir conhecimento e

#### Considerações finais

promover a formação humana e profissional, orientada por critérios de qualidade e relevância, na busca de uma sociedade justa e fraterna” (PUCRS, 2007, p. 6). Ser protagonista desta história é o que nos anima à continuidade do trabalho de cada dia.

## REFERÊNCIAS

PUCRS. **PUCRS – Projeto Pedagógico Institucional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

# SOBRE OS AUTORES

## **Alam de Oliveira Casartelli**

Doutor em Comunicação Social. Professor da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da PUCRS. E-mail: [alam.casartelli@pucrs.br](mailto:alam.casartelli@pucrs.br).

## **Alvina Themis Silveira Lara**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. E-mail: [alara@pucrs.br](mailto:alara@pucrs.br).

## **Ana Lúcia Souza de Freitas**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. E-mail: [ana.freitas@pucrs.br](mailto:ana.freitas@pucrs.br).

## **Ana Maria C. S. Wertheimer**

Mestre em Linguística. Professora da Faculdade de Letras da PUCRS. E-mail: [ana.wertheimer@pucrs.br](mailto:ana.wertheimer@pucrs.br).

## **André Palmيني**

Doutor em Ciências Médicas. Professor da Faculdade de Medicina da PUCRS. E-mail: [andre.palmيني@pucrs.br](mailto:andre.palmيني@pucrs.br).

## **Betina Blochtein**

Doutora em Biologia. Professora da Faculdade de Biociências da PUCRS. E-mail: [betinabl@pucrs.br](mailto:betinabl@pucrs.br).

## **Carlos Gerbase**

Doutor em Comunicação Social. Professor da Faculdade de Comunicação Social da PUCRS. E-mail: [cgerbase@pucrs.br](mailto:cgerbase@pucrs.br).

## **Celso Sisto**

Doutorando em Letras pela PUCRS. Escritor, ilustrador e contador de histórias. E-mail: [csisto@hotmail.com](mailto:csisto@hotmail.com).

**Elaine Turk Faria**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [elaine.faria@pucrs.br](mailto:elaine.faria@pucrs.br).

**Gilberto Scarton**

Mestre em Linguística. Professor da Faculdade de Letras da PUCRS.

E-mail: [gilberto.scarton@pucrs.br](mailto:gilberto.scarton@pucrs.br).

**Helena Sporleder Côrtes**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [helencor@pucrs.br](mailto:helencor@pucrs.br).

**João Batista Siqueira Harres**

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Física da PUCRS.

E-mail: [joao.harres@pucrs.br](mailto:joao.harres@pucrs.br).

**Jocelyne da Cunha Bocchese**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Letras da PUCRS.

E-mail: [jocelyne@pucrs.br](mailto:jocelyne@pucrs.br).

**Jorge Alberto Villwock**

Doutor em Geociências. Coordenador Científico do Instituto do Meio Ambiente da PUCRS. E-mail: [jorge.villwock@pucrs.br](mailto:jorge.villwock@pucrs.br).

**Léa das Graças Camargos Anastasiou**

Doutora em Educação. Consultora da Continuum Assessoria Pedagógica.

E-mail: [leagc@matrix.com.br](mailto:leagc@matrix.com.br).

**Lúcia Maria Martins Giraffa**

Doutora em Computação. Professora da Faculdade de Informática da PUCRS.

E-mail: [lucia.giraffa@pucrs.br](mailto:lucia.giraffa@pucrs.br).

**Márcia de Borba Campos**

Doutora em Informática na Educação. Professora da Faculdade de Informática da PUCRS. E-mail: [marcia.campos@pucrs.br](mailto:marcia.campos@pucrs.br).

**Marcos Pereira Diligenti**

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Arquitetura da PUCRS.

E-mail: [mdilig@pucrs.br](mailto:mdilig@pucrs.br).

**Maria Conceição Pillon Christofoli**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [maria.christofoli@pucrs.br](mailto:maria.christofoli@pucrs.br).

**Maria Inês Côrte Vitória**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [mvitoria@pucrs.br](mailto:mvitoria@pucrs.br).

**Maria Tereza Amodeo**

Doutora em Letras. Professora da Faculdade de Letras da PUCRS.

E-mail: [mtamodeo@pucrs.br](mailto:mtamodeo@pucrs.br).

**Marion Creutzberg**

Doutora em Gerontologia Biomédica. Professora da Faculdade de Enfermagem, Nutrição e Fisioterapia da PUCRS. E-mail: [mcreutzberg@pucrs.br](mailto:mcreutzberg@pucrs.br).

**Marisa Magnus Smith**

Doutora em Linguística e Letras. Professora da Faculdade de Letras da PUCRS.

E-mail: [msmith@pucrs.br](mailto:msmith@pucrs.br).

**Marlene Correro Grillo**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [mcgrillo@pucrs.br](mailto:mcgrillo@pucrs.br).

**Marlene Rozek**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [marlene.rosek@pucrs.br](mailto:marlene.rosek@pucrs.br).

**Rosana Maria Gessinger**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [rosana.gessinger@pucrs.br](mailto:rosana.gessinger@pucrs.br).

**Rosane da Conceição Vargas**

Doutoranda em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [rosane.vargas@pucrs.br](mailto:rosane.vargas@pucrs.br).

**Valderez Marina do Rosário Lima**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

E-mail: [valderez.lima@pucrs.br](mailto:valderez.lima@pucrs.br).



O compromisso com a qualidade da educação, com a formação continuada dos professores, bem como com a formação dos alunos, impulsiona de forma permanente a PUCRS, tornando-se forte razão de ser da Universidade. A Capacitação Docente é uma forma de apoiar a prática cotidiana nas respostas aos enfrentamentos inerentes à educação no cenário atual.

Constituída por ações educativas variadas, fundamenta-se na reflexão sobre a prática e operacionaliza-se por meio do Seminário de Capacitação Docente e do Programa Qualidade na Gestão da Aula Universitária. Contribui para a consolidação de uma cultura de estudo, de produção e de socialização de conhecimento.

Um empreendimento de tal natureza não é um ato solitário da Instituição, mas um movimento coletivo que se faz compromisso pela adesão crescente dos educadores.

As organizadoras