

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 5

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

5

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 5 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-004-9

DOI 10.22533/at.ed.049181912

1. Educação e estado. 2. Ensino superior. 3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. Universidades e faculdades públicas – Organização e administração. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Depois da Educação Básica, a Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, sendo públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

A abordagem de temas como a evasão de estudantes no Ensino Superior é relevante, pois parece que a evasão ocorre apenas na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio. A investigação sobre esse tema propicia a elaboração de estratégias para a redução da evasão escolar.

A educação a distância (EaD) também é um tema recorrente nos artigos apresentados, pois se tornou uma estratégia privilegiada de expansão da educação superior em todo território brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, após ser validada legalmente pela LDB em 1996.

O artigo “Limites e possibilidades como acadêmico de um curso de educação a distância relato de uma experiência em andamento” trata da educação a distância, especificamente do surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que com seu Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA/Moodle), abriu possibilidades de alunos de diversos lugares tivessem acesso gratuito a cursos de graduação. O artigo faz algumas considerações sobre facilidades e dificuldades dentro dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Alguns dos artigos também abordam as práticas de avaliação, os estágios supervisionados, o currículo, programas como PIBID e Universidade para Todos, entre outros.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: COMPLEXIDADES DO PROBLEMA	
<i>Luciano Espósito Sewaybricker</i>	
DOI 10.22533/at.ed.049181912	
CAPÍTULO 2	9
A INSERÇÃO DA EAD NOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DO BRASIL: LÓGICAS DE GESTÃO NA REDE PÚBLICA E PRIVADA	
<i>Stella Cecilia Duarte Segenreich</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819122	
CAPÍTULO 3	22
A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA POSSIBILIDADE ATUAL E REAL	
<i>Hercules Guimarães Honorato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819123	
CAPÍTULO 4	35
ANÁLISE DO PROGRAMA DE NIVELAMENTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL	
<i>Eric Gabriel Oliveira Rodrigues</i>	
<i>Aline Ferreira de Lima</i>	
<i>Ariana Mahara Fernandes Nery</i>	
<i>Jemima Tabita Ferreira de Sousa</i>	
<i>Elenilde Medeiros Diniz</i>	
<i>Vanessa Milena Mendes dos Santos</i>	
<i>Cláudia Patrícia Torres Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819124	
CAPÍTULO 5	46
AS PERSPECTIVAS DE GRANDUANDOS(AS) SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PAPEL DE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Camila Midori Takemoto Vasconcelos</i>	
<i>Lílian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819125	
CAPÍTULO 6	53
AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E O BRASIL	
<i>Luísa Cerdeira</i>	
<i>Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819126	
CAPÍTULO 7	60
DEMOCRATIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DO IFTM ATRAVÉS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	
<i>Pâmela Junqueira Freitas</i>	
<i>Elisa Antônia Ribeiro</i>	
<i>Antônio Luiz Ferreira Junior</i>	
<i>Glaucia de Freitas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0491819127	

CAPÍTULO 8 66

DIÁLOGOS DE SABERES: CAPACITAÇÃO DE AGRICULTORES E ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE AGRICULTURAS DE BASE ECOLÓGICA, UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CAMPO

Maiara Cristina Gonçalves
Terezinha de Fátima Fumis
Flávia Toqueti
Luís Gustavo Patrício Nunes Pinto
Aloísio Costa Sampaio

DOI 10.22533/at.ed.0491819128

CAPÍTULO 9 71

DINÂMICA DA EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DAS MATRÍCULAS POR MEIO DA INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Crislayne Barbosa de Santana Lima
Edson Francisco de Andrade

DOI 10.22533/at.ed.0491819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: UM OLHAR A PARTIR EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos
Thaís Philipsen Grützmann

DOI 10.22533/at.ed.04918191210

CAPÍTULO 11 93

ESTRUTURA CURRICULAR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS DA AÇÃO COMUNICATIVA.

Thais Paschoal Postingue
Deise Aparecida Peralta

DOI 10.22533/at.ed.04918191211

CAPÍTULO 12 100

ESTUDO ESTATÍSTICO DOS FATORES DE RENDIMENTO ACADÊMICO, CARGA HORÁRIA DO TRABALHO E DISTÂNCIA DO POLO QUE OFERTA CURSOS TÉCNICOS EM EAD

Carmem Tassiany Alves de Lima
Jhéssica Luara Alves de Lima
Remerson Russel Martins

DOI 10.22533/at.ed.04918191212

CAPÍTULO 13 107

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA GRADUAÇÃO.

Cláudia Barsand de Leucas
Larissa de Oliveira e Silva
Túlio Fernandes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.04918191213

CAPÍTULO 14 112

FORMATO MULTICAMPI EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS PARA A GESTÃO

Nelson de Abreu Júnior

DOI 10.22533/at.ed.04918191214

CAPÍTULO 15	125
GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE: O CAMPO EDUCACIONAL NAS INVESTIGAÇÕES DA CAPES	
<i>Glaé Corrêa Machado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191215	
CAPÍTULO 16	137
LIMITES E POSSIBILIDADES COMO ACADÊMICO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO	
<i>Jeferson Ilha</i>	
<i>Andréa Forgiarini Cecchin</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191216	
CAPÍTULO 17	147
O APRENDER E O ENSINAR PARA OS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT	
<i>Aline Rejane Caxito Braga</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191217	
CAPÍTULO 18	154
O PEDAGOGO MESSIÂNICO – IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO TRABALHO DO PEDAGOGO	
<i>Anelize Rafaela de Souza</i>	
<i>Fabio Riemenschneider</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191218	
CAPÍTULO 19	159
PESQUISA AÇÃO. ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO LONGITUDINAL SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS	
<i>Mariângela Carvalho Dezotti</i>	
<i>Denise Cristina Costenaro Marchesoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191219	
CAPÍTULO 20	170
PIBID: LÓCUS DE FORMAÇÃO E TROCA DE SABERES EM UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR	
<i>Simone Leal Souza Coité</i>	
<i>Gabriela Sousa Rêgo Pimentel</i>	
<i>Rosa Maria Silva Furtado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191220	
CAPÍTULO 21	182
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA BAHIA	
<i>Mariana Andrea da Silva Casali Simões</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191221	
CAPÍTULO 22	192
PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCENCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Rodrigo Caetano Ribeiro</i>	
<i>Dijnane Vedovatto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191222	

CAPÍTULO 23	205
PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS	
<i>Maria Lucia Morone</i>	
<i>Marina Ranieri Cesana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191223	
CAPÍTULO 24	212
RESSIGNIFICANDO A ABORDAGEM NO ENSINO DE BIOQUÍMICA: CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM MAPA METABÓLICO SIMPLIFICADO COMO ESTRATÉGIA MOTIVADORA DE ENSINO	
<i>André Marques dos Santos</i>	
<i>Marco Andre Alves de Souza</i>	
<i>Ana Carolina Callegario Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191224	
CAPÍTULO 25	223
SEXUALIDADE INFANTIL NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA COM CONSIDERAÇÕES SOBRE QUALIDADE E POLÍTICA EDUCACIONAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA GROUNDED THEORY	
<i>Claudionor Renato da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191225	
CAPÍTULO 26	239
SURDEZ NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA	
<i>Joniana Soares de Araújo</i>	
<i>Fatima A. A. A. Cader-Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191226	
CAPÍTULO 27	253
TEORIA ATOR-REDE E O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA LICENCIATURAS	
<i>André Elias Morelli Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191227	
CAPÍTULO 28	265
TIPOS DE EVASÃO E EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS	
<i>Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191228	
CAPÍTULO 29	274
TORNE-SE PROFESSOR: ACESSO DIFERENCIADO AOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS COMO UMA POSSIBILIDADE A MAIS	
<i>Norivan Lustosa Lisboa Dutra</i>	
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
<i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191229	
CAPÍTULO 30	284
AS MÍDIAS COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO:AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO(TICS) NO CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO OFERTADOS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD	
<i>Angeluze Comoretto Parcianello</i>	
DOI 10.22533/at.ed.04918191230	
SOBRE A ORGANIZADORA	293

A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: COMPLEXIDADES DO PROBLEMA

Luciano Espósito Sewaybricker

Centro Universitário São Camilo

São Paulo - SP

RESUMO: Mudanças cada vez mais constantes no universo do trabalho impactam decisivamente os estudantes, que, devido ao pouco tempo disponível para amadurecerem decisões, veem uma distancia cada vez maior entre seus projetos profissionais e aquilo que entendem ser proporcionado pelo curso e pela IES que fazem parte. Isso se reflete nos crescentes números da evasão no ensino superior, que em 2014 atingiram 27,9% na rede privada e 18,3% na pública. Esse número indica a dimensão do problema para os indivíduos (ao experienciarem rupturas identitária) e para as instituições e gestões públicas (que perdem recursos e têm que lidar com dificuldade de planejamento). Curiosamente, ao mesmo tempo em que a evasão se mostra um problema no Brasil, sendo central para o MEC desde 1975, as pesquisas sobre suas causas e as estratégias de retenção são escassas e pouco propositivas. Nesta pesquisa, foram analisados dados administrativos de um curso de graduação de IES privada de São Paulo. O resultado da análise dos dados foi contrastado com a literatura nacional e internacional resultando em recomendações de ações.

Primeiramente, há oportunidade para melhores controles administrativos e cruzamento de dados entre instituições. Ainda, sugere-se ações que auxiliam alunos com seus projetos profissionais, como a função de um conselheiro, uma estrutura de assistência social e aulas no início do curso que favoreçam o entendimento do mercado de trabalho e a construção de um plano de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão; Ensino superior; Orientação profissional.

ABSTRACT: Constant changes in the labour market have had a decisive impact on students' career choices. As a consequence, while students try to meet the labour market's demand, they see an increasing distance between their professional projects and what they understand to be provided by the course and the Higher Education Institution they are part of. This is reflected in the growing numbers of dropouts in higher education, which in 2014 reached 27.9% in the private network and 18.3% in the public sector. This number indicates the dimension of the problem for individuals (when experiencing identity ruptures) and for public institutions and management (which lose resources and have to cope with planning difficulties). Interestingly, at the same time that evasion is a problem in Brazil, being central to the MEC since 1975, research on its causes and retention strategies

are scarce and not very purposeful. In this research, administrative data of a private HEI undergraduate course in São Paulo were analyzed. The result of the analysis of the data was contrasted with the national and international literature resulting in recommendations of actions. First, there is an opportunity for better administrative controls and cross-checking of data between institutions. Also, there is room for services that help students with their professional projects, such as the function of a counselor, a social assistance structure and classes at the beginning of the course that favor the understanding of the labor market and the construction of a career plan.

KEYWORDS: Evasion; Higher education; Professional orientation.

1 | INTRODUÇÃO

Há um consenso entre pesquisadores, em especial sociólogos como Bauman, Giddens e Urry, Latour, Bourdieu, de que o mundo contemporâneo é especialmente caótico. As mudanças tecnológicas, cada vez mais frequentes, impõem uma redução do tempo e do espaço entre pessoas e coisas. Essa é a principal causa para o que Bauman (2001) chamou de “fluxo global” caracterizado pela liquidez, no qual decisões tomadas localmente podem, em poucos minutos, transformar estruturas e relações em qualquer ponto do planeta. Essas mudanças se refletem também na relação entre indivíduo e trabalho: constante transformação do mercado de trabalho (seja no surgimento como desaparecimento de profissões), mudança da narrativa do emprego para a da empregabilidade (DAVIS, 2009, p.31), dificuldade em narrar a própria experiência profissional de forma coerente (SAVICKAS et al., 2009).

Enquanto um importante marco da identidade profissional, o ensino superior apresenta-se como compromisso ambíguo e de alta complexidade: ao mesmo tempo em que lhe é atribuído alto valor para empregabilidade, apresenta-se como um compromisso demasiado longo para o cenário contemporâneo. Ao longo dos cerca de quatro anos de curso, diversas contingências podem se apresentar ao indivíduo, tais como o processo de descobrimento de desejos e habilidades; a mudança da situação financeira familiar; a necessidade de mudar-se; a oferta de um emprego; a transformação do valor social do curso frequentado e do mercado de trabalho.

Portanto, não parece equivocada a afirmação de Bauman (2001) de que os vínculos estão frágeis e pouco duradouros para a relação entre aluno e instituição de ensino superior. A evidência dessa fragilidade pode ser observada no alto índice de evasão. Silva Filho et al. (2007) indica que no Brasil, entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES), a evasão foi de 12% nas instituições públicas e 26% nas particulares. Mais recentemente, em 2014, a taxa de evasão aumentou para 18,3% nas instituições públicas e 27,9% nas particulares. Para os cursos oferecidos no formato à distância (EaD), os índices chegaram a 26,8% nas instituições públicas e 32,5% nas privadas (SEMESP, 2016). Está-se, portanto,

diante de um crescente problema com impactos individuais, institucionais e políticos: seja a probabilidade de o aluno sofrer com a ruptura biográfica; seja o desperdício de recursos e dificuldade de gestão institucional e governamental. Não à toa, a evasão escolar no ensino superior é um problema alvo de preocupação do MEC desde 1972 (POLYDORO, 2000, p. 45).

Mesmo sendo um problema relevante há longa data, da Silva (2013) e Lima e Zago (2018) indicam que há fragilidades nas pesquisas, desde no entendimento do conceito até o tratamento estatístico. Silva Filho et al. (2007) refere-se à necessidade de entender o tema para além do problema financeiro. Quanto à ordem institucional, Silva Filho et al. (2007) aponta que, apesar do alto impacto, são poucas as instituições que possuem um programa regular de combate à evasão. Desse modo, se aprofundar na evasão do ensino superior de modo paralelo à investigação de estratégias que ofereçam suporte adequado aos alunos (sem desconsiderar os aspectos políticos e institucionais envolvidos) mostra-se valioso para o cenário contemporâneo.

O método deste trabalho se dividiu em duas etapas. A primeira consistiu na revisão da literatura sobre a evasão escolar em IES. A segunda, na análise de dados administrativos de um curso de graduação de IES privada da cidade de São Paulo. A partir do contraste entre ambas as etapas, foram sugeridas oportunidades de investigação e estratégias potencialmente ricas na redução da evasão escolar.

2 | A LITERATURA SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Referindo-se aos modelos psicológicos explicativos sobre a evasão escolar, da Silva (2013) aponta que falta atualização, já que as principais referências são da década de 70 e 80. Desses modelos, os mais referidos são: Ajzen (1975), que se baseia na ideia de que o estudante constantemente analisa a significância que a IES tem em sua vida, rejeitando ou aceitando manter o vínculo; Spady (1975) foca o processo de ruptura na integração entre estudante e IES (o que, do ponto de vista do indivíduo, poderia ser entendido como socialização), sendo esta necessária para a continuidade dos estudos; Ethington (1990) trata o processo de continuidade ou evasão como resultado de metas que o estudante estabelece para si e que podem ser alcançadas ou não; já Tinto (1975), o mais referido dentro os autores, se baseia na teoria da troca, na qual os benefícios percebidos pelo estudante devem ser maiores que os custos para que ele se mantenha matriculado. Para Tinto (1975), aquilo que o estudante mais busca e pesa como benefício são: status, relacionamentos, interações e emoções positivas.

Contudo, a carência de modelos metodológicos e psicológicos pode ser um reflexo de outras dificuldades relacionadas à evasão. Conforme Lobo (2012) escreve, não é fácil definir e acompanhar indicadores de evasão, pois o que se chama de evasão pode ser a de um curso, de uma instituição ou de todo o sistema de ensino; pode

ser temporário ou definitivo. Nesse sentido, a definição apresentada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (1996) de que evasão de curso, de instituição ou do sistema de ensino é o desligamento ou abandono não circunscreve, necessariamente, o problema tratado. Reduzir a definição da evasão à ação de rompimento da relação enfatiza apenas um pedaço da evasão e o faz parecer como se fosse a totalidade do fenômeno. Lobo (2012), apresentando uma visão mais abrangente, escreve que a evasão é um desperdício social, acadêmico e econômico, podendo ser interpretado como um investimento que não tem retorno. Mais ainda, é fonte de ociosidade de profissionais, funcionários, equipamentos e espaço.

Uma série de estudos buscam as causas e, conseqüentemente, o perfil do aluno evadido em cursos presenciais. Dentre essas causas, as principais são: mau relacionamento entre professor e aluno, pouca integração social na universidade, falta de informação e conhecimento sobre curso e sobre profissão, dificuldade de estar presencialmente no curso, carência de cursos noturnos, impossibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, expectativas díspares com a realidade encontrada, mau desempenho, dificuldades financeiras (POLYDORO, 2000; RIBEIRO, 2005). Lobo (2012) sugere, a partir da comparação entre concorrência dos cursos e taxa de evasão, que esta é inversamente proporcional à complexidade em se ingressar no curso. Da Silva (2013), comparando o perfil de alunos evadidos com não evadidos, chegou aos principais determinantes para a evasão: maior quantidade de reprovações relativas aos outros estudantes, aumento da mensalidade, maior quantidade de pendências nos pagamentos, maior idade relativa aos outros estudantes, ser mulher.

Diante das diversas pesquisas sobre fatores causadores ou influenciadores da evasão em IES, as publicações que apontam estratégias que visam diminuir essa estatística também são diversas e sem discriminação de prioridades ou eficiência. Gouveia et al. (1994), por exemplo, dão ênfase à relação social do aluno: “As pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustrações ao perceberem outra realidade” (GOUVEIA et al., 1994, p. 16). Ribeiro (2005) foca sua atenção na adaptação ou não do aluno ao *habitus* universitário, crítico para alunos de níveis socioeconômicos distintos do padrão universitário brasileiro, voltado aos públicos de classe média e alta.

3 | ANÁLISE DOS DADOS DISPONIBILIZADOS PELA IES

As informações disponibilizadas para a análise dos alunos evadidos do curso de graduação da IES privada da cidade de São Paulo estão sintetizadas em planilha eletrônica. Nessa planilha, que estão listados os 108 nomes dos alunos que evadiram o curso entre o segundo semestre de 2012 e o segundo de 2016, pode-se verificar 12

colunas dispondo os seguintes dados: (1) nome do aluno, (2) número de registro na instituição, (3) curso, (4) período em que faz o curso, (5) unidade que frequenta, (6) semestre em que está, (7) tipo de solicitação, (8) semestre e ano em que oficializou a decisão, (9) motivo, (10) intenção futura, (11) observações gerais e (12) data de envio do pedido para a coordenação. Ainda que relevante, a não disponibilidade das informações sobre o total de alunos, gênero, idade, trabalho e distância da moradia, pouco proporcionem em termos de clareza sobre o problema. De todo modo, pode-se observar uma maior evasão no início do curso, diminuindo a quantidade absoluta ao longo do curso. Ao mesmo tempo, pode-se perceber que, proporcionalmente, o motivo “saúde” torna-se mais relevante para o final do curso enquanto que o “financeiro” torna-se menos relevante. Deve-se assinalar que, embora seja um importante ponto de partida para a gestão institucional da evasão, a planilha disponibilizada possui dois principais problemas. O primeiro diz respeito a imprecisões: as colunas “motivo”, “pretensão” e “observações gerais” poucas vezes acrescentam novas informações; ainda, os tipos de “motivos” para a evasão são, em geral, muito amplas e algumas delas incluem ao mesmo tempo “problema familiar/particular/financeiro”; o segundo, ao mal preenchimento dos campos, alguns não preenchidos e outros com erros de digitação, inclusive nos nomes dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Um Entendimento Amplo da Evasão Escolar

Conforme a literatura indica, a evasão escolar é um fenômeno multifacetado. Ele envolve questões concretas, como os recursos disponíveis; envolve questões de pertencimento ao grupo, de projeto profissional, de aptidão nas disciplinas, de relacionamento pessoal e familiar, de credibilidade da instituição, de saúde etc. Mais ainda, dependendo do ponto de vista por onde se investiga o fenômeno, se é da instituição de ensino, se é de política pública ou do indivíduo, a formulação do problema ganha contornos distintos e, conseqüentemente, leva a diferentes interpretações.

Uma característica do fenômeno é a que ele sempre será ultimamente relacionado à decisão do indivíduo, na medida em que é ele quem decide e age. Desse modo, na perspectiva do aluno, pode-se entender que a evasão acontecerá quando houver uma discrepância entre “o projeto de vida do indivíduo” e “a sua percepção daquilo que o curso e a IES podem lhe proporcionar” para alcançar tal projeto. Uma dificuldade em tal entendimento é avaliar de modo objetivo essa discrepância e compreender o quão discrepante essas variáveis precisam ser para levar à decisão de evadir o curso. Cada indivíduo considerará os elementos dessa análise diferentemente, fruto de uma determinada hierarquia de valores e do momento de vida. O que se pode concluir com essa definição ampla é que o dinheiro e a distância pouquíssimas vezes serão a causa

principal da evasão, mas talvez uma forma concreta de justificar a decisão.

Uma vez que a evasão mostra-se tão complexa, talvez a estratégia sugerida por Yang et al. (2013) seja um bom princípio: aquilo que provavelmente mais interfere para que um aluno de primeiro semestre abandone o curso provavelmente é diferente daquilo que leva um aluno de quinto semestre a abandonar o mesmo curso. A percepção de que o processo de decisão pela evasão pode envolver elementos muito diferentes implica em estratégias diferentes para retenção dependendo do público alvo. Ação importante para acompanhar e elaborar estratégias adequadas de retenção de alunos é a realização de entrevistas em profundidade com alunos que desejam evadir o curso da IES, levando a controles mais completos. Ainda, recomenda-se a articulação de diferentes IES para comparação de seus indicadores de evasão.

4.2 - Sugestões de estratégias de retenção

Dentre as estratégias de retenção apontadas na literatura, parece claro que do ponto de vista estatístico (e não financeiro) as ações que visam facilitar o acesso do aluno ao curso não são eficientes. De modo caricatural, os cursos do tipo MOC (*massive online courses*) são exemplos disso. Em análise da do curso de Bioeletricidade da Universidade de Duke em 2012, Yang et al. (2013) indicam que dos 12.175 alunos inscritos, 2,58% dos concluiu o curso. Conforme mencionado, essas estratégias não interferem avaliação da adequação do curso ao projeto de vida, mas na oferta de estratégias para viabilizar um determinado projeto.

A partir da literatura e análises realizadas, parece ser mais eficiente (e pouco explorado) interferir na avaliação da adequação do curso ao projeto de vida, ou seja, interferir nas duas variáveis: “projeto de vida” e “percepção do que o curso e a IES podem oferecer”. Uma possível iniciativa é investir no papel do professor, uma vez que ele é, potencialmente, modelo profissional para alunos, agregador social da sala, interfere na credibilidade da IES, interfere na percepção que o aluno tem de sua adequação à profissão. Outra alternativa é o desenvolvimento de disciplinas ou oficinas que sirvam especificamente ao propósito interferir nas variáveis anteriormente apontadas. Em relação à “percepção do que o curso e a IES podem oferecer”, disciplinas que apresentem possibilidades de atuação profissional e o mercado de trabalho e que favoreçam a vinculação grupal, sobretudo no início do curso, parecem relevantes. Quanto ao “projeto de vida”, disciplinas ou oficinas que favoreçam o autoconhecimento e auxiliem alunos a construir um plano de carreira consistente são alternativas.

Nos Estados Unidos é comum encontrar a figura do *counselor* (conselheiro), que é um profissional conhecedor dos processos institucionais e que está disponível para oferecer suporte aos alunos em relação a problemas de diferentes ordens, da ordem administrativa à pessoal e profissional (RIGALI-OILER; KURPIUS, 2013). O *counselor* apresenta-se como um catalizador do projeto de vida do aluno e um elucidador daquilo que a faculdade e a graduação podem oferecer. O exercício dessa função é pouco

comum no Brasil, sendo pouco referida na literatura nacional. Quando o é, refere-se ao exercício do aconselhamento anterior ao ingresso na graduação. De todo modo, um espaço específico que auxilie alunos a esclarecer suas questões relacionadas à carreira, seja na forma de oficina, de atendimento individual, de fórum na internet, de grupo de discussão, parece ser relevante e eficiente para tratar do tema evasão.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO . Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. **Avaliação**, v.1, n.2, p.55-65, 1996.

DA SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.

DAVIS, G. F. The rise and fall of finance and the end of the society of organizations. **Academy of Management Perspectives** v.23, n.3, p.27-44, 2009.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GOUVEIA, V. V.; ALBUQUERQUE, F. J. B.; SOLHA, A. C. Expectativas da comunidade frente à universidade. **Rev. psicol. (Fortaleza, Impr.)**, v. 11, n. 1/2, p. 5-18, 1994.

LIMA, F. S.; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**. V.4, n.2, p.366-386, 2018.

LOBO, M. B. C. M.. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Cadernos**. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>> Consultado em 16.07.2018. 2012.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RIGALI-OILER, M; KURPIUS, S. R. Promoting academic persistence among racial/ethnic minority and European American freshman and sophomore undergraduates: Implications for college counselors. **Journal of college counseling**, v. 16, n. 3, p. 198-212, 2013.

SAVICKAS, M.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J-P., DUARTE, M. E., GUICHARD, J.; SORESI, S.; VAN ESBROECK, R.; VAN VIANEN, A. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. **Journal of Vocational Behavior**, v.75, n.3, p.239-250, 2009.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016. Relatório disponível em <convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf> Consultado em 16.07.2018. 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L. A evasão no ensino superior brasileiro – novos dados. Disponível em < http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf > Consultado em 16.07.2018. 2017.

YANG, D.; SINHA, T.; ADAMSON, D.; ROSÉ, C. P. Turn on, tune in, drop out: Anticipating student dropouts in massive open online courses. **Proceedings of the 2013 NIPS Data-driven education workshop**, v.11, p.14, 2013.

A INSERÇÃO DA EAD NOS CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DO BRASIL: LÓGICAS DE GESTÃO NA REDE PÚBLICA E PRIVADA

Stella Cecilia Duarte Segenreich

Universidade Federal do Rio de Janeiro

(aposentada)

stella.segen@gmail.com

RESUMO: Esta comunicação dá continuidade à pesquisa sobre a inserção de 20% de disciplinas a distância na carga horária total dos cursos de graduação presenciais, a partir a Portaria 4.059/2004 do MEC, seguindo a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe. O presente texto se situa no contexto da prática reunindo resultados de pesquisas bibliográficas feitas pela equipe sobre a implantação dessa portaria em instituições privadas e em duas instituições públicas, incluindo a experiência da Universidade Federal de Mato Grosso, uma pioneira em EaD. Enquanto o relato da UFMT obedece a uma lógica pedagógica, constata-se que, nas instituições privadas, esta portaria tende a ser a base de seu planejamento gerencial/estratégico, sem que existam mecanismos específicos de avaliação de sua qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior; educação a distância; gestão acadêmica

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) se tornou uma estratégia privilegiada de expansão da educação superior a partir da segunda metade da década de 1990, após ser validada legalmente pela LDBEN/96. Os principais marcos regulatórios sobre essa modalidade educacional têm se centrado no credenciamento institucional para a oferta de cursos de graduação/ pós-graduação ou de formação inicial/continuada. Entretanto duas simples portarias do Ministério da Educação - Portaria 2.031/2001 e 4.059/2004 - abriram as portas dos cursos de graduação presenciais à entrada de disciplinas a distância ou nomeadas como semipresenciais, movimento que vem sendo caracterizado como “a invasão silenciosa dos 20%” (SEGENREICH, 2006a, 2009, 2014), tendo em vista que não existiam (e ainda não existem) dados estatísticos precisos sobre o número de disciplinas a distância oferecidos e o total de alunos envolvidos. Villela (2015), em pesquisa recentemente realizada, procurou mapear estas informações nos Microdados do Censo do Inep, disponibilizadas a partir de 2009. Entretanto ela somente obteve o número de instituições que ofereciam ou não este tipo de disciplina, como mostra a Tabela 1.

Cursos	2010	2011	2012	Variação 2010-2012
Presenciais	28577	29376	30718	7%
Com oferta disciplinas online	5587	6177	6724	17%
Sem disciplinas online	22990	23199	23994	4%
A Distância	930	1044	1148	19%
Total de Cursos	29507	30420	31866	7%

Tabela 1- Crescimento da Oferta Acumulada – 2010 a 2012

Fonte: INEP, 2014 *apud* Villela, 2015, p. 36

Constatamos que, em um total de 31.866 cursos, 21% oferecem disciplinas *online*. Se levarmos em conta que cada instituição de educação superior (IES) pode oferecer várias disciplinas e que muitas delas recebem mais de 100 alunos, podemos ter uma primeira ordem de grandeza do contingente de professores, tutores e estudantes envolvidos. Com base, ainda, nos microdados do Censo de 2012 é possível afirmar que 511 instituições de ensino superior apresentam pelo menos um curso com oferta de disciplinas *online*.

Villela (2015) avalia, em função da taxa de variação dos cursos que já oferecem disciplinas *online* (17%) em relação aos demais, ou seja, cursos sem oferta de nenhuma disciplina nessa modalidade (4%), a possível existência de uma tendência para que os cursos presenciais ofereçam cada vez mais disciplinas *online*. Isto significa que estamos tratando de uma questão que atinge um grande número de estudantes e docentes

A presente comunicação objetiva analisar mais especificamente a lógica desta inserção das disciplinas de EaD nos cursos de graduação presenciais seguindo a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, apresentado por Mainardes (2006), adotada como eixo orientador desta linha de pesquisa. Dos três contextos propostos nesta abordagem (influência, produção do texto e práticas), os dois primeiros já foram trabalhados anteriormente (SEGENREICH, 2006, 2014). Mesmo o contexto das práticas já foi objeto de uma pesquisa bibliográfica exploratória, realizada a partir de experiências relatadas em congressos da área, todas elas em instituições do setor privado.

Este trabalho está centrado na análise de práticas institucionais em instituições de diferentes categorias administrativas com o objetivo de detectar a lógica que preside o processo de implantação dessas disciplinas, com ênfase na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Este modelo de EaD foi destacado no Parecer CNE/CES Nº 564/2015 que define as *Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de educação Superior a Distância* (BRASIL, 2015), aprovado em dezembro de 2015 e homologado em 10 de março de 2016¹.

Em um primeiro momento é feita uma revisão dos principais pontos levantados nas

¹ Apesar do parecer somente se referir a cursos e programas de EaD, estendemos suas deliberações à portaria 4.059/2004, por iniciativa própria.

pesquisas bibliográficas já realizadas por pesquisadores desta linha de investigação acerca de práticas institucionais na rede privada de ensino, relatadas em comunicações apresentadas em congressos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Em seguida, são apresentados dois artigos que abordam experiências de inclusão de disciplinas EaD em cursos de graduação presenciais em duas IES públicas. Nas considerações finais, é feito um balanço deste novo conjunto de dados e suas implicações para compreender o percurso da Portaria 4.059/2004 nestas duas categorias administrativas de IES.

2 | O QUE DIZEM OS RELATOS INSTITUCIONAIS LEVANTADOS NA REDE PRIVADA

Antes de entrar na descrição dos resultados das pesquisas bibliográficas propriamente ditas, é importante registrar que, no primeiro documento produzido pelo grupo de pesquisa sobre esse tema, foi necessário recorrer à pesquisa em *sites* de universidades, na falta de referências bibliográficas. Foram levantados dados nas seguintes instituições das regiões sul e sudeste: Universidade Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE), Universidade Santo Amaro (UNISA), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Finalmente, a última IES estudada foi a Faculdade do Sumaré, a única que não foi decorrente do levantamento nos *sites* das IES. A experiência desta faculdade foi relatada por Moran em 2005 no XII Congresso Internacional da ABED, onde ele critica, inclusive, o limite de 20% imposto pelo MEC.

São apresentadas, a seguir, algumas linhas de ação que caracterizavam estas IES, em ordem decrescente de percepção de sua presença no sistema (SEGENREICH, 2006, p.14):

- Uso da EaD para racionalizar a oferta de disciplinas, em termos de economia de escala, tanto em disciplinas comuns a vários cursos como em disciplinas oferecidas no mesmo curso mas em diferentes *campi*.
- Incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação, incluindo ambientes virtuais de aprendizagem, para melhorar a qualidade de ensino e para introduzir uma mudança na cultura da instituição.[...]
- Utilização da abertura proporcionada pela Portaria para não só oferecer disciplinas *on line* para seus alunos como, também, abrir estas disciplinas para uso da sociedade, como um todo. (UNICAMP)

Segenreich (2009, p.13) também analisou em documento posterior quatro experiências institucionais apresentadas no congresso da ABED de 2008, registrando críticas relacionadas ao contexto da prática, levantadas pelos principais atores nelas

envolvidos.

Foi possível constatar, na análise de diferentes experiências institucionais de implantação da EAD nos seus cursos presenciais, que os principais entraves se concentram: na falta de uma gestão democrática que envolva alunos e professores em um projeto pedagógico que forneça as diretrizes para o planejamento das atividades virtuais; na ausência ou no aligeiramento da capacitação de professores e alunos para essa nova modalidade de ensino; na falta de infraestrutura de laboratórios de informática que permitam o acesso a alunos que não têm computador em casa com a configuração necessária para acompanhar o curso.

Por outro lado, a pesquisadora destacou, entre os pontos positivos, que a existência de uma coordenação de EaD aliada às respectivas comissões próprias de avaliação (CPA), tem propiciado iniciativas profícuas de avaliação em algumas das IES, principalmente naquelas que buscam seu credenciamento institucional para EaD.

Uma análise mais centrada nos aspectos de metodologia e gestão de experiências institucionais na rede privada de ensino foi realizada por uma das pesquisadoras do grupo (PINTO, 2015). Para definir os artigos a serem analisados foram levados em conta os seguintes fatores: a fonte/procedência, o teor do relato considerando-se o objeto em discussão, e o ano de publicação do artigo. Sendo assim, foram identificados duas comunicações em congresso da ABED e um artigo na revista da própria IES pesquisada que atenderam esses critérios, tendo como situação objeto de estudo as seguintes IES:

- IES/1 - Faculdade Santo Agostinho (FSA) situada no Piauí, relata primeiro ano da experiência em 2008
- IES/2 - Centro Universitário UNINOVAPI situado também no Piauí, relata a experiência desde 2007 até 2014
- IES/3 - Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) em Minas Gerais, não havia implantado ainda esta experiência em 2010

Após a leitura dos dois relatos de experiência (IES/1 e IES/2) e da análise crítica do artigo (IES/3), Pinto (2015) buscou encontrar eixos comuns entre as IES investigadas por meio de sete questões que orientaram a análise dos textos. Em uma revisão desta pesquisa, pela coordenação do projeto, optou-se por fazer a comparação somente com as duas IES que já estavam implantando a experiência no momento do relato.

Em relação à primeira questão – *Motivo(s) que as levaram a introduzir a Portaria nº 4059/04 em seus cursos presenciais de graduação* - tanto a IES/1 quanto a IES/2 abordam em seus relatos que a condição principal foi a necessidade de integração das tecnologias de informação e comunicação (ambientes de aprendizagem) como ferramenta de capacitação para seus atores (docentes e discentes).

A segunda questão, *relativa ao modo de operacionalização institucional da Portaria pelas IES*, procurava registros de documentos tais como: Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP) para implantação da modalidade, preocupação com os Referenciais de Qualidade da EaD. Somente a IES/1 registra no texto seu Plano de Gestão, formulado a partir do seu PDI, com a conseqüente criação do Núcleo de Educação a Distância para desenvolver a “modalidade ou sistema” semipresencial em seus cursos presenciais, em ambiente virtual. A IES/2 não explicita esses documentos em seu texto mas destaca que em todo o processo de implantação do projeto na IES as decisões foram tomadas em reuniões de Conselhos de Cursos e de Núcleos Docentes Estruturantes, além de reuniões com os alunos e alunos, capacitando-os a navegar no AVA.

Outra informação significativa para a análise diz respeito a *como as IES em questão escolheram os cursos e as disciplinas para iniciarem a implantação da Portaria nº. 4.059/04*. A IES/1 declara que iniciou a implantação deste sistema no Curso de Ciências Contábeis e ampliou, a partir de 2008, para os cursos de Administração, Psicologia e Jornalismo, “o que levará a uma progressiva implantação da Portaria, por parte da IES, em todos os cursos reconhecidos da Instituição para concretizar o sistema semipresencial” (SOUSA; SOUSA, 2008 apud PINTO, 2015, p.42). Na IES/2 a estratégia utilizada foi trabalhar inicialmente com disciplinas das três primeiras séries em três cursos reconhecidos pelo MEC, ministradas por docentes que participaram do treinamento oferecido pela IES; as disciplinas de Metodologia Científica (40 horas) e Tópicos gerais I (80 horas) passaram a ser ofertadas nos cursos reconhecidos da Instituição.

Parece que estas estratégias de integrar a modalidade a distância aos cursos presenciais representam uma lógica que transcende a ideia de democratizar a utilização das tecnologias. Traduz, também, uma lógica econômica de otimização e redução de custos. Esta lógica foi explicitada pela IES/#, como será visto mais adiante.

Buscou-se a seguir, *identificar a metodologia em que estas disciplinas estariam fundamentadas*. Na IES/1 identificamos que “[...] esse ambiente foi organizado com base na mudança do paradigma educacional de instrução para aprendizagem construtivista. Neste tipo de ambiente, os estudantes passam a ser sujeitos do processo de aprendizagem e ganham uma maior autonomia”. (SOUSA; SOUSA, 2008, apud PINTO, 2014, p.43).

A IES/2 destaca a necessidade de democratização do conhecimento através da internet na rede mundial de computadores, tele aulas ou via satélite e que a busca pela EaD contemplou indivíduos que precisavam escolher seu horário de estudo e conciliá-lo com turnos de trabalho. Apoia-se “nos conceitos de Paulo Freire (1987) onde o docente “não é mais o dono do saber” e sim um orientador, facilitador do processo ensino-aprendizagem. Ficou mais fácil organizar atividades discentes individuais ou em grupo, estimulando uma aprendizagem reflexiva” (MENESES; SILVA; MELO, 2014 apud PINTO, p.44)

Essas considerações colhidas nos relatos revelam uma preocupação por parte das equipes pedagógica das IES 1 e 2 em proporem para a modalidade a distância estratégias educacionais não tradicionais. Resta saber, neste momento, até que ponto

estas propostas estão sendo implantadas e se foram objeto de avaliação interna e externa.

Em seguida, procurou-se *identificar se (e como) as IES propuseram a capacitação de seus docentes e de seus estudantes*. A IES/1 relatou que no início do trabalho de implantação do sistema foi realizada uma sensibilização dos docentes e discentes porque foi percebida uma certa resistência proveniente do desconhecimento dos docentes em relação ao AVA. A solução relatada por Sousa e Sousa (2008, apud Pinto p.44) foi: “procedemos com capacitações e o acompanhamento individual na transposição didática dos conteúdos pelos professores”.

Quanto a IES n/2, o preparo dos envolvidos na implementação da Portaria transcorreu mediante as seguintes iniciativas: lançamento em 2008 de um curso de capacitação em EaD para 30 docentes, gestores da instituição e pessoal técnico-administrativo com o objetivo de sensibilizar e capacitar o grupo que funcionaria como protagonista da mudança para atuar em um projeto-piloto; concomitante foi proporcionado treinamento em tecnologias e mídias para a EaD para todo o pessoal das áreas técnicas de informática, pedagogia e comunicação para posterior adequação do AVA e sua integração com o sistema de controle e registros acadêmicos da Faculdade.

Estes registros indicam que as IES 1 e 2 já estão em fase de execução das ações para implantação da Portaria, com linhas diferentes de ação: a IES/1 parece ter sido mais diretiva na condução dos seus docentes enquanto a IES/2 aposta no efeito multiplicador de seus “protagonistas da mudança”.

Finalmente, foram explorados os *aspectos de infraestrutura de apoio*. Frente a este critério, identificamos que a IES/1 corresponde a esta necessidade: [...] Os sistemas de gestão gerencial devem abordar o gerenciamento acadêmico e tecnológico de alunos, professores. Este sistema deve funcionar em regime de 24 horas, ou seja, o AVA deve estar no ar o maior número possível de tempo. (SOUSA; SOUSA, 2008 apud PINTO, 2015, p. 45/46).

Já no tocante aos cuidados com os aspectos de infraestrutura, a IES nº 2 não entra em detalhes sobre o que oferece mas está implícito na sua exposição a existência de pessoal nas área de informática, pedagogia, adequação do seu AVA e sua integração com o sistema de controle e registros acadêmicos da Faculdade.

3 | O QUE DIZEM OS RELATOS INSTITUCIONAIS LEVANTADOS NA REDE PÚBLICA

Para ter uma idéia de como se processa a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de instituições públicas recorreu-se, inicialmente, à pesquisa relatada por Vilarinho e Paulino (2012) que tinha como objetivo básico: investigar os caminhos que duas universidades, uma pública e outra particular, vêm concretizando

para concretizar a Portaria MEC n. 4.059/04. Será sobre os dados obtidos sobre a instituição pública identificada como UB no texto que será concentrada nossa análise, partindo de perguntas às de Pinto (2015). A universidade privada é identificada como UA.

Em seguida, é apresentado o artigo de Anjos, Alonso e Anjos (2015) relatando a experiência de implantação de disciplinas a distância em cursos presenciais em uma universidade pioneira em EaD: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

3.1. A universidade identificada como UB

A implementação do disposto na Portaria 4059/2004 se deu a partir de 2005, sendo que em 2007 foram estabelecidas normas e critérios para a oferta e o funcionamento de componentes curriculares semipresenciais nos cursos de graduação presenciais. A integração de UB à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o fato de já possuir um curso de licenciatura vinculado ao CEDERJ vem facilitando a incorporação da EAD em seu contexto. À ocasião da coleta de dados (2009), a instituição ainda não tinha graduações com disciplinas a distância, mas tinha nove cursos interessados.

Em termos de decidir sobre sua implantação Vilarinho e Paulino (2012, p. 67) destacam que

embora sua Coordenação de Educação a Distância (CEAD) esteja abrigada na Pró-Reitoria de Graduação, portanto diretamente ligada à administração central, observamos que o planejamento dos 20% segue a linha de negociações, sendo necessário um diálogo intenso com os setores encarregados das atividades de ensino-aprendizagem (departamentos) para obter a participação de professores e as decisões relativas às mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos.

Comparando as duas IES estudadas constatou-se que IES particular UA foi ágil na oferta dos 20%, tendo como norte a otimização/flexibilização das composições curriculares de seus cursos para economizar gastos, convergindo com os resultados das pesquisas bibliográficas apresentadas no item 1.

Na segunda questão - *que mudanças tais Universidades realizaram, em termos de estruturação curricular, para oferecer 20% da carga horária de seus cursos a distância?* – esta diferença fica mais explícita. Em UB as mudanças partem dos projetos pedagógicos dos cursos, que são definidos pelos próprios cursos. Neste sentido, “os respondentes de UB também falaram em ‘otimizar’ as disciplinas, de modo que algumas delas possam ser aproveitadas em mais de um curso” (VILARINHO, PAULINO, 2012, p.68). Entretanto, sua operacionalização se baseia em uma proposta acadêmica. “Por exemplo: uma disciplina a distância, obrigatória em determinado curso, pode ser escolhida como optativa na estrutura curricular de outro curso” (idem, p.68).

Na terceira questão de estudo, busca-se saber *que mudanças tinham sido necessárias em termos de infra-estrutura: administrativa, pedagógica e tecnológica* para colocar em prática a proposta dos 20% a distância. No contexto da IES pública

(UB) as mudanças administrativas estão se projetando para: elaboração de normas e diretrizes; ajustamento dos processos administrativos nos colegiados da Universidade e no MEC; ajustes no sistema de registro de dados sobre a vida acadêmica dos alunos. No campo pedagógico as preocupações estão na: reformulação de projetos pedagógicos de cursos; ‘sedução’ do corpo docente para atuar na EAD; capacitação pedagógica e instrumental (domínio da tecnologia) dos professores e alunos. E na perspectiva tecnológica sobressaíram: a construção de espaço próprio para o CEAD; adaptação do AVA já testado pela comunidade acadêmica; a compra de recursos necessários à organização do ensino *online*. (VILLARINHO E PAULINO, 2012)

Quanto à indagação sobre *como os professores participantes da experiência foram escolhidos e preparados*, na UB não há escolha, constata Vilarinho e Paulino (2015, p.71): “o ponto de partida para um professor participar da oferta dos 20% a distância é o seu interesse na EAD”.

A partir daí são realizadas as negociações da carga horária docente no CEAD com o departamento ao qual o professor se vincula. O corpo de tutores (não pertencente ao quadro permanente) passa por processo seletivo, com provas e entrevistas feitas pelos coordenadores de disciplinas, também autores do material didático das disciplinas. Quanto à preparação dos docentes para as atividades a distância, verificamos que em termos de estratégias é semelhante à conduzida por UA, valendo-se de: treinamentos, capacitações, reuniões.

Vilarinho e Paulino (2012, p.72) concluem que as duas IES, tanto a pública como a privada, podem estar contribuindo para a precarização da atividade docente ao registrar que:

Em UA há indícios de que os professores são contratados temporariamente e explicita-se que monitores conduzem a orientação da aprendizagem; esses dois fatos convergem para a precarização da atividade docente [...]. Em UB, surge um corpo de tutores destacado do corpo docente, mas que tem praticamente as mesmas atribuições dos professores na sala de aula.

Por último, ao se perguntar *quais dificuldades e limitações estas duas universidades enfrentam*, encontrou-se em UA as mesmas dificuldades já apontadas neste texto. No que se refere à UB, estas foram as constatações de Vilarinho e Paulino (2012, p.72/73)

Limitações semelhantes (à UA) foram encontradas em UB: resistência e preconceitos em relação à EAD; falta de informação sobre o que realmente é esta modalidade de ensino. A estas os respondentes acrescentaram: falta de recursos humanos, de equipamentos, de espaço físico. [...] Outra limitação assinalada foi a autonomia das escolas: as decisões acadêmicas são da ordem dos departamentos e unidades de ensino. Portanto, ainda que a CEAD esteja ancorada e respaldada diretamente pela Reitoria / Pró-Reitoria de Graduação, seu caminhar é dificultado pelo poder que as unidades de ensino têm no âmbito da universidade.

As pesquisadoras concluem que as duas instituições têm muitos desafios a enfrentar: a resistência à EaD e a falta de domínio das tecnologias digitais (computador

e internet) por parte de alunos e professores e terminam seu relato destacando que a EAD pode se afirmar no ensino superior, dependendo da seriedade de seus projetos: “se vier para precarizar as atividades docentes e a aprendizagem dos alunos, será mais uma problemática entre tantas que a educação já vivencia em nosso país” (idem, p.74).

3.2 A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

O relatado apresentado tem por objetivo socializar a experiência vivenciada na Universidade Federal de Mato Grosso, relativa ao processo de implantação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para os cursos presenciais da Instituição. Um ponto que chamou atenção, logo na primeira leitura do relato, foi o fato de que, em nenhum momento, é mencionada a Portaria 4.059/2004 como possível motivadora da experiência.

Os autores do artigo destacam que, na UFMT, os AVAs são utilizados desde o ano de 1996, inicialmente no âmbito dos cursos a distância da Instituição. O longo período de utilização dos AVAs possibilitou à Universidade desenvolver processos de pesquisas e estudos que contribuíram para o aprimoramento e ajustes desse recurso, a fim de atender as necessidades específicas da Instituição.

Quanto à motivação para a experiência Anjos, Alonso e IAnjos (2015, p.11) registram que

a implantação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para atender os cursos presenciais da UFMT teve seu início no ano de 2011 e se deu, em parte, pela manifestação de interesse dos próprios docentes, bem como pela política adotada na Instituição, que compreende os recursos de Tecnologias como elementos subsidiadores que podem colaborar para o enriquecimento da prática docente.

Antes de ser tomada a decisão institucional, sua Secretaria de Tecnologias da Informação e da Comunicação (STI) já havia iniciado pesquisas e estudos de implantação dos AVAs no contexto presencial. No momento em que a Instituição tomou por decisão a implantação dos Ambientes Virtuais, a STI intensificou suas ações, aprofundando-se nos estudos relativos a esse recurso, bem como planejando as ações na seguinte sequência: o planejamento de Infraestrutura; a integração dos AVAs com o sistema acadêmico da UFMT e o Design do AVA; e, por fim, os cursos de capacitação ofertados para os docentes.

Na primeira fase de planejamento o STI fez um mapeamento dos que seriam os usuários do sistema em todos os campi da Universidade. Em 2011 eles somavam 25.000 usuários o que levou a fazer esforços para fazer a aquisição de novos equipamentos de servidores para hospedar o sistema Moodle, uma vez que seu parque de máquinas não suportaria essa nova demanda.

As ações concernentes ao processo de integração do AVA com o Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIGA) foram planejadas e executadas priorizando o

desenvolvimento de recursos e mecanismos que atenderiam os cursos da UFMT, de maneira ampla e global. Outra etapa nesse processo foi o planejamento e desenho instrucional dos AVAs, que envolveu a equipe de *web designers*, administradores e Design Instrucional para disponibilizar a arquitetura do Ambiente de forma estruturada e organizada, para dar o máximo de autonomia ao trabalho do professor.

Cumpridas estas primeiras ações da sequência planejada, chegou-se ao processo de capacitação de professores, um dos pontos mais valorizados por Anjos, Alonso e Anjos (2015, p.9). Foi elaborado um projeto de extensão, com um escopo bem específico, intitulado “Ambientes Virtuais de Aprendizagem em contexto de educação presencial

A partir das capacitações foi possível avaliar o seguinte nível de aceitação do recurso, constatando-se que

em determinados Institutos e Faculdades a aceitação do recurso era visível e que os professores se mostravam afeitos a essa Tecnologia; no entanto, em outros contextos, percebeu-se certa rejeição, em que professores alegavam que os AVAs se configurariam como um trabalho excedente. (idem, p.16)

Ao final do artigo as autoras destacam que, até março de 2014, 89% dos professores foram capacitados, tendo considerado este dado como um indicador do engajamento do corpo docentes nesta experiência. Entretanto não são fornecidos dados sobre o número de professores, disciplinas e alunos concretamente envolvidos. Tendo em vista que, como na IEs estudada por Vilarinho e Paulino (2012), a utilização dos AVA é facultativa da Universidade, resta acompanhar de perto como esta IES, com toda sua tradição em EaD de qualidade, está desenvolvendo esta experiência.

Finalmente cabe destacar que na parte teórica do artigo é apresentada a modalidade *blended learning*, tomando como base um texto anterior de Anjos (2013 apud Anjos et al, 2015, p.9), nos seguintes termos:

Nesse sentido, Tori (2010) destaca o surgimento de um fenômeno de convergência entre o virtual e o presencial na educação, também conhecido com *blended learning*, com adoção de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem em contextos híbridos de educação. Em vistas disso, esses Ambientes também passaram a fazer parte da rotina de cursos presenciais de diversas instituições de ensino superior, como, por exemplo, a UFMT que compreende esse cenário numa perspectiva da Educação mediada por Tecnologias.

A noção de *blended learning* é explorada por vários autores da área como uma das alternativas mais relevantes da convergência entre EaD e educação presencial. Sta (2012) defende a idéia de que a utilização de plataformas de aprendizagem enriquece a aprendizagem tanto em cursos a distância como presenciais, independentemente do limite de 20% estabelecido pela Portaria 4.059/2004. Ela critica, inclusive, esta limitação porque “incentiva a interpretação de que o ensino presencial e as modalidades a distância são opostas e separadas” (STA, 2012, p.27).

Ela confirma que muitas IES que aplicaram esta portaria, como já foi aqui exposto nas pesquisas bibliográficas, mais uma vez, tinham somente motivações de ordem organizacional, no sentido de resolver problemas institucionais ao reunir turmas de disciplinas básicas, liberar espaço físico, economizar recursos. A definição dos 20% reforça a visão de que a modalidade a distância exige controle (e não necessariamente avaliação) e deixa-se de perceber o quanto a modalidade híbrida por trazer de vantagens para o professor e para os alunos. Esta visão é reforçada pela resistência da comunidade acadêmica a esta modalidade educacional, bem retratada nas análises das IES públicas e privadas.

Trazer a discussão para um debate sobre o curso híbrido traria uma nova configuração para a determinação de uma Portaria de poucos artigos puramente regulatórios no sentido de puro controle.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, ficou evidente a importância de uma constante revisão e atualização dos levantamentos bibliográficos no período de desenvolvimento de uma pesquisa de mais longo prazo, ela não pode ser considerada somente como uma primeira etapa da investigação. Ainda com relação aos levantamentos sobre experiências institucionais um aprofundamento da situação objeto apresentada requer, muitas vezes pesquisas adicionais.

Uma questão paralela, levantada no decorrer das pesquisas bibliográficas, como a definição da tutoria questionada por Vilarinho e Paulino, não pode ser ignorada porque ela persiste nas novas diretrizes para EaD aprovadas no Parecer CNE/CES 564/2015 e é comum à rede pública e privada.

A discussão do conceito de *blended learning* presente no relato da UFMT e no artigo publicado na revista da Fundação Getúlio Vargas chamou atenção para os benefícios da conjugação educação presencial e educação a distância nos cursos regulares de graduação. Academicamente, concordamos com esta posição, apesar da ainda presente resistência à maioria das IES à EaD. na medida que alguns percebem, com razão, a introdução desta modalidade educacional como aumento de trabalho ou perda de emprego.

Entretanto, do ponto de vista de políticas públicas e institucionais outras questões surgem. Em outro texto (SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 19) comentamos as declarações de dirigentes sobre a crise financeira e a procura de novos rumos de que vários cursos passaram a ser oferecidos na modalidade a distância e, também, disciplinas comuns a vários cursos da instituição resultando em menos espaço físico ocupado. Outro dirigente é mais direto ao comentar (MARÇAL, 2016 apud SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 19): “A tecnologia passou a ser mais usada inclusive nos cursos presenciais. Isso barateia o curso, sem perda do conteúdo [...]. O

EaD tem tíquete médio de R\$ 160,10, enquanto o valor do presencial é de R\$588,40”.

Para finalizar, passamos das políticas e gestão para a avaliação. Em 2006 (SEGENREICH, 2006b, 174) foram feitas perguntas sobre a implantação da Portaria 4.059/2004 que permanecem, algumas até hoje, tais como: “Que modelos de oferta de disciplinas semipresenciais vem sendo adotados? Que modelos são válidos e devem ser incentivados? O MEC vem acompanhando e avaliando estas experiências? Qual vai ser o referente dos avaliadores?”.

Espera-se que os novos instrumentos a serem utilizados após o Parecer CNE/CES nº 564/2015 também contemplem estas experiências.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rosana Abutakka V. dos, ALONSO, Katia Morosovo, ANJOS, Alexandre Martins dos. Implantação de ambientes virtuais de aprendizagem para os cursos presenciais da Universidade Federal do Mato Grosso. *Em rede: Revista de Educação a Distância*. v.2, n.1, 2015, 20 p.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 19/08/14.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 4059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores já reconhecidos. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 564 de 10 de dezembro de 2015 que define as *Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de educação Superior a Distância*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04/04/2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PINTO, Ana D’Arc Maia . *Políticas públicas e realidade institucional: a experiência da EaD em cursos de graduação presencial do setor privado*. 2015, 76 p. Dissertação Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ. 2015.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: a invasão silenciosa dos “vinte por cento”. X Seminário Estadual da ANPAE. São Paulo, 28 a 30 de junho de 2006a. IN: *Anais*. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/StellaCeciliaDuarteSegenreich_GT2_integral.pdf . Acesso em 18/11/14.

_____. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar em Revista*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.28, p. 161-177 jul./ dez. 2006b.

_____. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino superior. *Pro-Posições*. Campinas, SP. V. 20, n. 2, p. 205-222, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13> . Acesso em: 14/ 09/ 2014.

_____. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, agosto de 2009. In: *Cadernos ANPAE* n.8, 2009, ISSN 1677-3802

_____. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. *Revista Eletrônica de educação*, São Carlos, v.8, n.1, p.56-76, 2014

_____, PINTO, Ana D’Arc Maia, VILLELA, Lilian Lyra. *Da Invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação*. 2016. Trabalho encaminhado ao XXIV Seminário Universitas/BR a ser realizado de 18 a 20 de maio de 2016.

VILARINHO, Lucia Regina Goulart., PAULINO, Camila Lobo. *A Oferta de Disciplinas a Distância em Cursos de Graduação: O Público e o Privado em Ação*. *Revista Científica Internacional*. ISSN. 1679-9844. Edição 21, volume 1, artigo nº 4, Abril/Junho 2012. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/viewFile/223/276> Acesso em: 27/02/2014.

VILLELA, Lilian Lyra. *A questão da permanência em uma disciplina online: uma análise a partir dos acessos à plataforma Moodle*. 2015. 113p. Dissertação Mestrado em Educação). Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,RJ. 2015.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA POSSIBILIDADE ATUAL E REAL

Hercules Guimarães Honorato

Escola Superior de Guerra, Departamento de
Estudos
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar o projeto interdisciplinar denominado “Elysia”, implementado na Escola Naval a partir de 2016 com a participação de docentes e discentes voluntários. A abordagem desta investigação foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica como técnica exploratória e entrevista com o docente responsável pelo projeto. A pergunta de pesquisa foi: em que medida é possível pensar uma prática interdisciplinar no Ensino Superior Militar? O projeto visa integrar a teoria a prática, diminuindo a fronteira entre diversas disciplinas componentes da matriz curricular dessa IES militar, onde pode-se observar um grande interesse dos alunos e professores das disciplinas que dão embasamento técnico e científico ao projeto, a saber: Eletrotécnica (baterias e funcionamento de motor elétrico), Eletricidade, Eletromagnetismo, Eletrônica (sistema de controle de carga das baterias), Mecânica (hidrodinâmica do casco, resistência dos materiais, transmissão do motor ao hélice) e Propulsão, além das disciplinas ligadas a formação profissional marinheira, agregando assim a participação de diversas

áreas de conhecimento, desde a captação da energia solar pelas células fotovoltaicas até o funcionamento dos motores elétricos, passando pela gestão e organização da equipe e otimização dos recursos utilizados. Sendo articulada em diversos aspectos, no caso específico do “Elysia”, onde a teoria ganhou ares de aplicabilidade e reconhecimento na prática dos docentes e discentes envolvidos, que culminou inclusive com um terceiro lugar na premiação do Desafio Solar Brasil, etapa de Búzios, em 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior Militar. Escola Naval. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The objective of this work is to present the interdisciplinary project called “Elysia”, implemented at the Brazilian Naval Academy from 2016 with the participation of volunteer teachers and students. The approach of this investigation was qualitative, with bibliographical research as an exploratory technique, and interview with the teacher responsible for the project. The research question was: to what extent is it possible to think of an interdisciplinary practice in Military Higher Education? The project aims to integrate theory and practice, reducing the boundary among several disciplines that comprise the curriculum of this military educational institution, where one can observe the great interest of

students and teachers toward the disciplines that offer technical and scientific bases to the project, namely: Electrotechnology (batteries and electric motor operation), Electricity, Electromagnetism, Electronics (battery charge control system), Mechanics (hull hydrodynamics, material resistance, transmission of the motor to the propeller) and Propulsion, besides the subjects related to vocational training with the participation of several areas of knowledge, from the capture of solar energy by photovoltaic cells to the operation of electric motors, through the management and organization of the team and optimization of the resources used. It is articulated in several aspects, in the specific case of “Elysia”, where the theory gained applicability and recognition in the practice of the teachers and students involved, and even reached a third place award in the Brazilian Solar Challenge, Búzios stage, in 2016.

KEYWORDS: Military Higher Education. Naval School. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

“O processo de desintegração do saber se acelera. A ciência unitária explode como um obus. E seus fragmentos continuam a dissociar-se em sua trajetória.”
(Hilton Japiassú)

Estamos imersos em um mundo de rápidas mudanças em diversos contextos, principalmente motivadas pela chamada revolução das tecnologias de informação e conhecimento, advindas em especial da grande rede e dentro de uma sociedade complexa e diversificada. O homem plural, oriundo e dentro desse meio incerto e globalizante, procura crescer e buscar sua melhor formação, instrumentalizando sua transformação social. Porém, como assevera Santos et al. (2014, p.100) esse novo sujeito “levanta fronteiras conceituais, valorizando o individualismo, a identidade e a nacionalidade”.

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem encaminha-se por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia, para a sua integração social e na apropriação da cultura historicamente produzida (PARO, 2010). Libâneo (2005, p. 23) argumenta que não existe uma natureza humana universal. Os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, “de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador” dessa sociedade.

Nesse caminho da formação desse sujeito social, histórico e político que opta pelo ensino superior militar em uma das academias militares, compostas pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), que têm como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego como Força Armada, se tornando, ao término da graduação, bacharéis em

ciências militares, com reconhecimento do Ministério da Educação (MEC).

O ensino superior militar, em especial o foco deste estudo, a Escola Naval, tem por característica uma matriz curricular orientada pela lógica da disciplinaridade e conceitos da teoria pedagógica tradicional, ou seja, um saber compartimentado em disciplinas específicas. Este autor, como professor dessa IES militar, pôde constatar a existência de fragmentação curricular, com disciplinas que compartimentam o conhecimento e muitas das vezes não guardam relação de continuidade nos conteúdos transmitidos, ou seja, algumas disciplina se fecham em si mesma.

Numa tentativa de apresentar ao corpo docente da instituição, foi realizada em agosto de 2016, durante um dos encontros de docentes, uma apresentação pela Prof^a Dr^a Maria Verônica Fonseca, que por sinal também é oficial da Marinha do Brasil (MB), da palestra intitulada: “Interdisciplinaridade: possibilidades para a pratica educativa no ensino superior”. Ato contínuo, este autor aplicou os conhecimentos recebidos em duas de suas disciplinas e outros dois docentes também começaram seus projetos interdisciplinares.

O objetivo deste trabalho é apresentar o Projeto Interdisciplinar denominado “Elysia”, que participou do Desafio Solar Brasil em 2016, e que será descrito em capítulo apropriado. Para o atingimento do objetivo colimado, o artigo completo é apresentado em três seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira desvela o currículo e os seus desafios para uma sociedade contemporânea. A seção seguinte apresenta a interdisciplinaridade, uma brevíssima história e os principais conceitos envolvidos. A terceira seção trata do Projeto Interdisciplinar estudado, a experiência adquirida e algumas reflexões.

Espera-se que este estudo seja relevante na medida em que será mais uma ferramenta no plano ontológico e epistemológico do *continuum* estabelecido quando da apresentação da práxis interdisciplinar em 2016 e próximos anos, na procura de uma ação ativa, construtiva e reconstrutiva dos saberes que serão despertados e conquistados em uma IES militar.

Assim exposto, surgiu a inquietação inicial deste pesquisador, que culminou com a seguinte pergunta síntese deste estudo: é possível pensar uma prática interdisciplinar no Ensino Superior Militar?

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p.163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Assim, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: (i) Pesquisa documental como técnica exploratória, voltando-se, principalmente, para o estudo do currículo e da interdisciplinaridade; e (ii) Entrevista com o docente

responsável pelo projeto interdisciplinar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolheu-se a metodologia de estudo de caso, tipo único, que será o Projeto Interdisciplinar “Elysia”, e que, segundo Yin (2005), é um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real de vida, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto em que ele se insere não são claramente definidas; sua finalidade é aprofundar o conhecimento acerca de um problema.

O cenário da nossa pesquisa foi a Escola Naval, instituição que está localizada na histórica Ilha de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Esta IES militar tem como missão formar os oficiais da Marinha do Brasil bacharéis em Ciências Navais para os postos iniciais da carreira, nos Corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha (Corpo - coletivo de militares da MB com determinada formação profissional). Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso de graduação.

O referencial teórico contou, principalmente, com os seguintes autores e os respectivos aspectos estudados: no trato do currículo e os desafios da sociedade moderna, contamos com Goodson (1995), Moreira (2008; 2009), Oliveira (2008), Schmidt (2003), Silva (2016) e Young (2011); nos conceitos e aspectos da interdisciplinaridade, embasam este trabalho teórico, em especial, Japiassú (1976), quanto ao ponto de vista epistemológico; Fazenda (2007) no que concerne ao campo pedagógico; e Frigotto (2008), Pombo (2005) e Thiesen (2008), no tocante a integração e articulação de saberes.

3 | O CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE

Neste capítulo são apresentados o currículo, sua história resumida e conceituações, fazendo uma ligação com a sociedade atual.

3.1 Brevíssima história do currículo

As primeiras referências, segundo Goodson (1995, p.33), que se têm do vocábulo "currículo" são ligadas aos programas sequenciais de estudo que refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas, como a Escócia, essas ideias encontravam sua expressão na doutrina da predestinação, ou seja, apenas uma minoria (os escolhidos ou eleitos) podia obter a salvação e, educacionalmente, era agraciada com a perspectiva da escolarização avançada, enquanto os demais (predominantemente da classe rural e pobres) eram enquadrados num currículo mais conservador, apenas religioso.

Após a revolução francesa, o Estado desempenhou papel cada vez mais importante no ato de organizar a escolarização e o currículo. "O modelo de currículo e epistemologia associada à escolarização estatal foi aos poucos ocupando todo o

ambiente educacional, de modo que já pelo fim do século XIX havia se estabelecido como padrão dominante" (GOODSON, 1995, p.42).

O primeiro teórico sobre o tema foi o norte-americano Franklin Bobbit, que escreveu o livro *The curriculum*, em 1918 (SCHMIDT, 2003; SILVA, 2016). Essa obra foi escrita em um momento especial da educação dos Estados Unidos, após a revolução industrial, em que diversas forças econômicas, políticas e também culturais procuravam moldar objetivos e formas educacionais segundo diferentes visões, buscando responder a quais seriam as metas da educação escolarizada.

3.2 As origens do currículo no Brasil

Em relação ao Brasil, a tradição curricular adveio da transferência americana nos anos vinte e trinta do século XX, com os pioneiros da Escola Nova que buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira (MOREIRA, 2008). Segundo esse mesmo autor, a origem propriamente dita iniciou-se nas reformas efetuadas por aqueles que ele chamou de pioneiros, ocorridas na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no antigo Distrito Federal, as quais constituíram o primeiro esforço de sistematização do processo curricular.

Continuando a tecer sobre o desenvolvimento do currículo no Brasil, passamos pela era Vargas, quando em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Com a força das ideias dos pioneiros da Escola Nova diminuindo durante o Estado Novo, foi dada ênfase para o ensino profissional, e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário, ou seja, com a Reforma Capanema todos os níveis educacionais foram reorganizados, para os quais foram prescritos currículos enciclopédicos (MOREIRA, 2008, p. 98).

Em 1962, a disciplina de "currículos e programas" foi introduzida no curso de pedagogia, mesmo como disciplina eletiva. Pouco depois, nos anos setenta, surgiram os primeiros mestrados em currículo. Por fim, Antônio Flávio Barbosa Moreira publica, em 1990, a sua tese de doutoramento defendida no Instituto de Educação da Universidade de Londres, intitulada "Currículos e programas no Brasil", oferecendo uma perspectiva crítica sobre "o desenvolvimento teórico do campo curricular no Brasil, dando início a um sem número de trabalhos na área" (SCHIMDT, 2003, p.65).

3.3 Conceituações de currículo

Em relação à conceituação de currículo, podemos listar até 50 definições que são apresentadas pela literatura, o que nos dá uma ideia do quanto às concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e às suas funções. Schmidt (2003) pondera que não existe uma definição certa ou totalmente exata, e sim a mais atual. Quando se escolhe um pensador ou teorizador do currículo, está-se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais, políticos e ideológicos.

Partindo-se de um aspecto mais amplo, o currículo é um instrumento que é utilizado por diferentes sociedades para se desenvolver ou mesmo para sua conservação, transformando e renovando os conhecimentos que são historicamente construídos e acumulados para serem socializados às gerações mais jovens (MOREIRA, 2009).

Young (2011) deixa claro que currículo é mais amplo do que um mero depósito de disciplinas e conteúdos, sendo considerados com importância as notas e os resultados avaliativos, uma forma de prestar contas em vez de um guia para os professores. O currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria, o desenvolvimento intelectual dos discentes, refletindo o "conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes" (YOUNG, 2011, p.612).

Um conceito simples e direto é apresentado por Silva (2016, p.15): "é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir". Ainda apresentado como uma seleção, Schmidt (2003, p.60) argumenta que o currículo "[...] é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem".

Devido à existência de uma variedade de conceitos para currículo, alguns levando para o ensino/aprendizagem, outros para o papel da escola, outros colocando ora o professor ora o aluno como centro das atenções curriculares, outros focando no aspecto de avaliação, podemos ratificar a existência de um vocabulário polissêmico. No caso específico desta pesquisa, o nosso conceito de currículo pode ser apresentado como sendo:

“Um processo contínuo e dinâmico, historicamente situado, oriundo de uma construção multicultural de uma sociedade que procura organizar as decisões educativo-pedagógicas planejadas para todos os seus entes participantes, como sociedade, escola, professores e alunos.”

3.4 O currículo e os desafios da sociedade

É notório que as escolas e o currículo sofrem influências poderosas, positivas ou negativas, de todas as modificações do mundo em que vivemos, tecnologicamente atual, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde estão inseridas, do seu ambiente externo e interno, dos professores, dos alunos e demais componentes educacionais. Porém, como afirma Young (2011, p.614), o currículo precisa ser visto e interpretado como tendo um fim próprio, ou seja, "o desenvolvimento intelectual dos estudantes."

Segundo Oliveira (2008, p.542), já em 1922, Émile Durkheim, em sua obra *Éducation et Sociologie*, chamava a atenção para que nós, os educadores, voltássemos para a sociedade, esta que experimenta transformações profundas, hoje em dia aceleradas, e que leva consigo a educação, um de seus componentes principais. Este mesmo autor realçava que é a sociedade que devemos interrogar e limitar-nos a olhar

para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir.

Mota, Veloso e Barbosa (2004 apud Oliveira, 2008, p.539) perceberam o currículo como uma ferramenta imprescindível "para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade". Para esses autores, discutir currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, devendo temas sociais contemporâneos ser entendidos como partes do currículo e não apenas como conteúdos colocados de forma assistemática ou eventual, desvinculados e descomprometidos da vida e da comunidade. Onde não há debate e discussões prévias, existe uma forte possibilidade de retrabalho e má formação de recursos humanos.

O currículo não é neutro como na teoria de Ralph Tyler, ele se liga ao poder, "à homogeneização ou diferenciação da escola, e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação" (OLIVEIRA, 2008, p. 545). Ele é intencionalmente pensado, ou deveria ser, a partir da definição de pessoa que se quer formar, relacionando-se aos perfis de demanda social e, em específico, à demanda de trabalho.

Não é tarefa fácil estabelecer o que a sociedade atual exige da educação, e vice-versa, essencialmente, numa sociedade tecnológica em constante mutação, em que as repercussões da técnica e a ciência impõem novos desafios à educação.

A conclusão não é fácil, talvez a aplicação seja ainda mais difícil, quando pretendemos elaborar um currículo (no nosso caso específico de graduação do ensino superior e militar) que deva estar sintonizado com o tempo em que estamos vivendo. Ao mesmo tempo pretende-se que as implicações sociais e a realidade do mundo contemporâneo sejam refletidas e conscientizadas pelos alunos, aproximando-os da sociedade e da comunidade onde estão inseridos, preparando-os para poder enfrentar os novos desafios do séc. XXI.

4 | A DISCIPLINA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Em conferência proferida pela Professora Olga Pombo, em junho de 2004, no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, afirmou que ela não sabe o conceito e ninguém sabe como se faz a interdisciplinaridade. Essa autora deixa claro que existe uma "incapacidade que todos nós temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de fomos treinados, formados e educados" (POMBO, 2005, p.5), e que o problema está na disciplinaridade.

André Chervel, um pesquisador francês, apresenta a disciplina, para nós, "em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento,

do conhecimento e da arte”, o que pode ser resumido “a aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1988). Pinto (2014) assevera que as disciplinas são concebidas como um produto cultural, constituídas pelo aparato didático-pedagógico que guia o ensino. Segundo ainda Santomé (1998), uma determinada disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, as fronteiras do conhecimento, concentrando as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.

Sem desenvolver uma síntese histórica sobre os temas desta seção, chegamos a uma das características que distinguiu o século XX foi a frequente reorganização do conhecimento, “um fenômeno intrinsecamente incompleto” (DEMO, 2005). Tendência a maiores parcelas de especialização e propensões a uma maior unificação do saber são os polos entre os quais oscila a construção e difusão do conhecimento, o que Leis (2005, p.4) argumenta “[...] que os pesquisadores se entrincheiram nas suas especialidades ou subespecialidades, compartilhando seus conhecimentos apenas no interior de um círculo próximo e restrito”.

A disciplinaridade fragmenta e compartimenta o conhecimento, herança forte do empirismo e do positivismo (AUGUSTO et al., 2004; FRIGOTTO, 2008; POMBO, 2005; SANTOS et al., 2014; THIESEN, 2008). O que Hilton Japiassú (1976, p.43) nos ratifica que o surgimento da interdisciplinaridade foi apresentado, entre três protestos principais, em especial “contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento”.

Em suma, a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar, a forma como diversos professores ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. “Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes” (JAPIASSÚ, 1976, p.61).

4.1 Breve histórico

Os estudos sobre interdisciplinaridade surgem na Europa, no início dos anos de 1960, em meio aos movimentos sociais e em especial os movimentos estudantis que reivindicavam um novo estatuto para as universidades. Segundo Fazenda (2007, p.21), teóricos como Guy Berger, Leo Apostel, Guy Michaud se voltam para pensar uma forma de organização que contemplasse os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades. Uma organização que concebesse uma nova forma de estruturação de universidade, “na qual as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas; nela seriam estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino”.

Estes estudos chegam ao Brasil, no final dos anos sessenta e o principal teórico brasileiro a estudar as questões da interdisciplinaridade é Hilton Japiassú. Seus estudos focalizaram aspectos conceituais e a metodologia interdisciplinar, na qual esse autor

afirma que para efetivação dessa metodologia interdisciplinar uma nova espécie de cientista, considerado interdisciplinar. “Esse tipo especial de profissional que exige uma forma própria de capacitação, aquela que o torne participante de uma ‘nova consciência’ e de **uma nova pedagogia, baseada na comunicação.**” (FAZENDA, 2007, p. 25-26, grifo nosso)

4.2 A interdisciplinaridade e o perfil do docente

O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação, “um tema que é profunda e extensamente polissêmico” (LEIS, 2005, p.3). O intercâmbio entre disciplinas pode ser promovido pela influência de numerosos fatores, dentre os quais, variáveis espaciais, temporais, econômicas, demandas sociais, epistemológicas etc. O que Pombo (2005, p.6) explora como sendo “o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado”.

Para Gadotti (2004, p.2), a interdisciplinaridade garante “a construção de um conhecimento globalizante, rompendo as fronteiras das disciplinas”. Para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, há que existir **cooperação e coordenação** entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados das várias especialidades disciplinares, bem como instrumentos, técnicas, conceitos. O que vem ao encontro no explorar do tema por Thiesen (2008, p.546) quando argumenta que a interdisciplinaridade

[...] será articuladora do processo de ensino aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2005), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSÚ, 1976), como fundamentos para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação de profissionais da educação.

O perfil esperado de um professor com atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (2007, p.31), deve possuir as seguintes características: (i) gosto especial por conhecer e pesquisar; (ii) grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos; (iii) ousa novas técnicas e procedimentos de ensino; (iv) envolvimento e comprometimento marcam todo o seu itinerário profissional. Essa autora, no entanto, aponta como marca desse profissional o confronto com sérios obstáculos no seu cotidiano profissional, pois apesar do sucesso que obtém junto aos alunos, seu trabalho incomoda “os que têm acomodação por propósito” e vivem uma dicotomia luta/resistência e solidão/desejo de encontro. Também é preciso frisar que significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Há importância da proposta de estruturas curriculares interdisciplinares, visto que o mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra da moda é mudança e onde o futuro tem

um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998), o que proporcionam a análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões de forma inter-relacionada, integrada. O que fica claro é a consciência da necessidade de um interrelacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, sem fragmentação de conhecimento.

5 | ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROJETO

A seguir é apresentado os principais pontos observados durante a entrevista realizada com docente coordenador do projeto interdisciplinar da EN, um oficial da reserva da Marinha, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense e atualmente doutorando em Ciências dos Materiais no Instituto Militar de Engenharia.

Em meados de 2016, um grupo de cerca de dez Aspirantes o procurou, que é instrutor da disciplina de Eletrotécnica, e apresentou o interesse em participar do “Desafio Solar Brasil”, que consiste de uma competição dos barcos movidos à energia solar entre instituições de ensino superior brasileiras.

Esse docente, um entusiasta no assunto, iniciou os contatos com a organização do evento, que orientou como conseguir um casco e montá-lo, além de nos fornecer placas fotovoltaicas. Buscaram-se, também, parcerias necessárias ao desenvolvimento do projeto que foi denominado de Projeto “Elysia”. Inicialmente buscou-se um casco de catamarã produzido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e que se encontrava na cidade de Paraty, sob a responsabilidade do Instituto Náutico daquela cidade, além de parcerias para adquirir motores elétricos, cabos, disjuntores e toda sorte de materiais para montagem do barco, nominado “U13-Villegagnon”. Segundo ainda o docente, a ação da alta administração da instituição foi fundamental para o sucesso desta fase da empreitada.

Após várias visitas às equipes que já participavam do desafio em épocas anteriores, com o escopo de adquirir experiência, foi conseguida a participação da etapa 2016, realizada na cidade de Búzios, onde foi conquistado o 3º lugar geral na categoria catamarã. Considerado um verdadeiro prêmio para uma equipe novata nessa competição, onde se pode observar a superação dos discentes diante dos inúmeros problemas que surgiram.

A interdisciplinaridade do projeto, por si só, já justificaria todo o esforço desenvolvido pelos participantes diretos e indiretos. Sob a visão acadêmica da Escola Naval, pode-se observar um grande interesse dos alunos nas diversas disciplinas que dão embasamento técnico e científico ao projeto, tais como: Eletrotécnica (baterias e funcionamento de motor elétrico), Eletricidade, Eletromagnetismo, Eletrônica (sistema de controle de carga das baterias), Mecânica (hidrodinâmica do casco, resistência dos materiais, transmissão do motor ao hélice) e Propulsão. Ressalta-se também a

participação sinérgica e acadêmica dos professores das citadas disciplinas.

A equipe do projeto “Elysia” é formada de discentes de todos os corpos e de todos os anos, agregando assim a participação de todos nas diversas áreas de conhecimento desde a captação da energia solar pelas células fotovoltaicas até o funcionamento dos motores elétricos, passando pela gestão e organização da equipe e otimização dos recursos utilizados. A partir das atividades do referido projeto interdisciplinar, identificou-se a necessidade de criação do Grêmio de Ciência e Tecnologia da Escola Naval, que foi criado para abrigar projetos de desenvolvimento e aplicação de tecnologias de ponta nos mais variados tipos de embarcações.

O Projeto visou introduzir no coletivo de alunos uma plataforma de pesquisa em energia renovável, bem como o incentivo em desenvolvimento de projetos voltados para ciência e tecnologia. Os seus objetivos são: (i) Proporcionar aos aspirantes oportunidades de participar de competições, nacionais e internacionais, representando a Escola Naval e a Marinha do Brasil; (ii) Disponibilizar os propósitos para realização de pesquisas pelos próprios alunos; (iii) Possibilitar o desenvolvimento de componentes para a embarcação; e (iv) Incentivar a mentalidade sobre a importância da busca por fontes de energia renováveis, face às novas tecnologias existentes e a necessidades do desenvolvimento sustentável.

Segundo o professor coordenador do projeto interdisciplinar, a grande vantagem está na necessidade prática que os alunos se deparam diante das mais diversas situações, respaldados pela teoria nos bancos escolares, vêm aplicados e contextualizados os significados dos conhecimentos recebidos, o que se coaduna com o pensamento de Hilton Japiassú (1976, p.57) quando esse autor ressalta que a interdisciplinaridade trata, no aspecto curricular, “de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Naval, por intermédio da sua superintendência acadêmico, pode vislumbrar a necessidade do caráter relacional entre as diversas disciplinas componentes de sua matriz curricular de formação de seus discentes, haja vista a constatação de não integração e do distanciamento entre os conhecimentos que são transmitidos, o que este autor denomina de “caixas lacradas”, com fronteiras bem definidas e defendidas pelos donos do saber. Com a palestra proferida sobre a interdisciplinaridade no encontro de docentes com certeza soprou uma brisa de mudanças nas relações interdocentes e interdisciplinas, que culminou com quatro projetos iniciados ainda em 2016 com o escopo de superação, em certa medida, da fragmentação curricular existente.

Ainterdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em

cada sociedade. Sendo articulada em diversos aspectos, no caso específico do projeto interdisciplinar “Elysia”, onde a teoria ganhou ares de aplicabilidade e reconhecimento na prática dos docentes e discentes envolvidos, que culminou até com um terceiro lugar na premiação do Desafio Solar Brasil, etapa de Búzios.

O docente coordenador do projeto, ao ser cooptado pelos discentes que buscavam em suma um significado a carga de conteúdos disciplinares que eram impostos por um currículo fechado, ousou na busca por reunir todos os envolvidos, professores e alunos, apresentou os conhecimentos necessários, bem como os modelos possíveis e mais relevantes ao barco movido a energia solar, além de resolver os conflitos surgidos, comparou contribuições, avaliou, integrou, e decidiu sobre o projeto e seu futuro, bem como sobre a equipe de trabalho. Culminou com a criação de um grupo de estudos sobre ciência e tecnologia na Escola Naval, aberto aos demais docentes e discentes.

A prática da interdisciplinaridade não é um modismo, mas uma complementação e uma integração entre os diversos conhecimentos disciplinares. Como somos seres incompletos, também o conhecimento que produzimos também é incompleto, parcial e com pouca profundidade. Assim, independente da noção clara e límpida que a realidade atual é complexa, que a qualidade acadêmica desejada aos egressos da instituição é torná-los sujeitos de direito e ativo, indo além do seu mundo cotidiano, com competência e eficiência profissional, integrantes cômicos e críticos em uma sociedade plural, complexa e multidimensional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.

AUGUSTO, T. G. da S. et al. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área Ciências da Natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v.10, n.2, p.277-289, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132004000200009&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 20 abr. 2018.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Histoire de l'éducation**, n. 38, maio 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, UNIOESTE, v.10, n.1, p.41-62, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Série Logoteca).
- LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: _____; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005. cap.1, p.16-58.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Revista Educação on line** (PUCRJ), v. 4, p. 1-14, 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9818888-Curriculo-um-instrumento-educacional-social-e-cultural.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- PARO, V. H. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológico de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n.41, p.125-142, jan./abr. 2014.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p.3-15, mar. 2005. Disponível em:<<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em 21 mar. 2017.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, A. et al. Ensino Integrado: justaposição ou articulação?. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). **Ensino disciplinas e transdisciplinar: Uma coexistência Necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 67-121.
- SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.59-69, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE**, v.13, n.39, p.545-554, set./dez. 2008.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra Revisão Técnica de Antônio Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set./dez. 2011

ANÁLISE DO PROGRAMA DE NIVELAMENTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Eric Gabriel Oliveira Rodrigues

Instituto Internacional de Neurociências Edmond e
Lily Safra

Macaíba – Rio Grande do Norte

Aline Ferreira de Lima

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

Ariana Mahara Fernandes Nery

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

Jemima Tabita Ferreira de Sousa

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

Elenilde Medeiros Diniz

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

Vanessa Milena Mendes dos Santos

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

Cláudia Patrícia Torres Cruz

Universidade Potiguar

Natal – Rio Grande do Norte

RESUMO: No curso de Engenharia Civil, grandes são os empecilhos que aparecem durante a graduação. Dentre eles, se destacam as dificuldades dos discentes no que se refere às disciplinas voltadas para a análise e mecânica das estruturas. Uma das alternativas para melhoria do ensino-aprendizagem

oferecido pelas universidades são as monitorias e nivelamentos. Neste trabalho verificou-se a relação dos monitores com seus orientadores e com os alunos, e estudou-se a relevância dos programas de Monitoria e Nivelamentos ofertados pela Universidade Potiguar, em consonância com o Programa de Educação Tutorial (PET) de Engenharia Civil nas disciplinas de Estruturas de Concreto Armado I, Estruturas de Concreto Armado II e Estruturas Metálicas e de Madeira. A metodologia da pesquisa apresenta caráter exploratório através de um levantamento qualitativo. Para a coleta dos dados utilizou-se como ferramenta a aplicação de formulários para alunos que tiveram e/ou estão tendo contato com esse programa. Constatou-se a importância da monitoria e nivelamento, principalmente no que se diz respeito à absorção do conteúdo dessas disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Nivelamento, Engenharia Civil, Estruturas.

ABSTRACT: In the course of civil engineering, great are the obstacles that appear during the graduation. Among them, the difficulties of the students in the disciplines focused on the analysis and mechanics of the structures stand out. One of the alternatives for improving teaching and learning offered by universities is the monitoring and leveling. In this study, the

relationship of the monitors with their supervisors and with the students was verified and the relevance of the monitoring and leveling programs offered by the Universidade Potiguar was studied, in agreement with the civil engineering Programa de Educação Tutorial (PET) in the disciplines of structures of reinforced concrete I, structures of reinforced concrete II and structures of metallic and wood. The research methodology has an exploratory character through a qualitative survey. For data collection, the application of forms for students who had and / or are having contact with this program was used as a tool. It was verified the importance of monitoring and leveling, mainly regarding the absorption of the content of these disciplines.

KEYWORDS: Monitoring, Leveling, Civil Engineering, Structures.

1 | INTRODUÇÃO

A prática da monitoria, cada vez mais comum nas instituições de ensino superior, oferece às pessoas envolvidas, um cenário enriquecedor no que se diz respeito ao ensino-aprendizagem. Tem se buscado cada vez mais, formas de incentivar e instigar os alunos a fim de propiciar formas inovadoras de aprendizagem.

De acordo com Frison e Moraes (2011, apud, SATOS E TEODORO, 2016), através do trabalho de monitoria os acadêmicos buscam mais sobre os conteúdos, atentando a uma compreensão mais ampla, de natureza social e cultural. Além disso, ao participarem da monitoria e/ou nivelamento se sentem ajudados e orientados com relação ao que lhes é passado no decorrer da disciplina.

Partindo desta explanação, este trabalho levanta a seguinte problemática: no curso de Engenharia Civil, qual a importância e o impacto que as monitorias e/ou nivelamentos tem na vida dos alunos ouvintes e monitores?

Com base neste questionamento, este trabalho busca subsídios dentro do contexto da educação superior, ferramentas de ensino, e dificuldades dos discentes com relação à análise, comportamento e dimensionamento de estruturas.

No desenvolvimento deste artigo foram seguidas quatro etapas: Pesquisa Bibliográfica, Verificação da participação dos alunos nos nivelamentos, Elaboração e aplicação de formulário e Análise dos Resultados.

Nesse sentido, o presente trabalho visa estudar as relações existentes entre monitor-aluno, monitor-professor e monitor-Universidade, dentro de um ambiente acadêmico de formação. E também, verificar a importância e relevância que as monitorias tem com relação ao rendimento acadêmico dos alunos envolvidos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O exercício da monitoria de disciplinas voltadas para a área de Estruturas no curso de Engenharia Civil possibilita de maneira sistemática a iniciação do aluno

monitor à vida profissional, oferecendo-lhe as condições necessárias para que ele seja capaz de aprofundar os conhecimentos das disciplinas de forma a pesquisar, planejar, desenvolver e executar procedimentos de cálculo e projeto acerca do conteúdo da disciplina.

As disciplinas do curso de engenharia civil têm um cunho bem técnico e exigem do aluno conhecimentos específicos. Observa-se que os alunos de graduação de engenharia civil sofrem com as disciplinas relacionadas à mecânica dos materiais e das estruturas.

Para o desenvolvimento dos conteúdos abordados, o aluno precisa despertar o pensamento crítico e lógico na resolução dos problemas das disciplinas. Precisam, também, ter o conhecimento prévio acerca das disciplinas bases para poder ter boa compreensão dos conteúdos. O monitor, dentre as várias atribuições, tem o papel de auxiliar o professor no processo de aprendizagem. Para isso, cabe as Universidades criar programas de incentivo a prática de Monitoria e Nivelamento.

2.1. A atuação do Monitor nas atividades de Nivelamento e Monitoria

A monitoria é o exercício de assistência às aulas realizadas por um estudante em auxílio a um professor. A monitoria ocorre em dias e horários preestabelecidos, ou pode ocorrer durante a aula. O monitor tem o papel de dar suporte ao professor, tirando dúvidas dos alunos. Habitualmente, o monitor é um discente que já cursou aquela disciplina, obteve um desempenho excelente e posteriormente exerce a função de auxiliar o professor com as turmas seguintes.

Segundo Abreu & Masetto (1989, apud NATARIO, 2001), o monitor é um aluno de turma mais avançada que se dispõe a colaborar no processo de ensino e aprendizagem com outros alunos e com o professor.

O nivelamento é uma atividade programada para atendimento aos acadêmicos nos cursos da universidade. O monitor tem como estratégia de ação uma programação diferenciada. Ou seja, são realizadas aulas expositivas de maneira a sanar todas as dificuldades básicas de disciplinas anteriores. No nivelamento, o monitor não somente tira dúvidas, mas assume o papel de ministrante das aulas, realizando, de maneira geral, resolução de exercícios disponibilizados pelo docente responsável.

O monitor desempenha um papel forte dentro do ambiente acadêmico. Nunes (2007) ressalta que o aluno tem o monitor como um apoio a mais em sala de aula na graduação, e ele também afirma que:

O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor.

O aluno precisa do conhecimento adquirido do monitor para solucionar uma

dúvida, e este, por sua vez, precisa desse conhecimento para ajudar a solucionar a dúvida apresentada pelo aluno. Assim, ganha o aluno como uma nova oportunidade de aprender, e o monitor com a experiência de passar o conhecimento e fixar mais uma vez o conteúdo estudado da referida disciplina (SILVEIRA & SALES, 2016).

2.2. O Programa NivelPET

Diante deste cenário, o programa de Nivelamento do Programa de Educação Tutorial de Engenharia Civil da Universidade Potiguar (NivelPET) desenvolve as atividades de monitoria e nivelamento para alunos da graduação. Os alunos contam com aulas desde as disciplinas mais básicas, como: Cálculo de uma variável, Física geral e experimental, Química geral. Até as disciplinas mais técnicas como, por exemplo: Estruturas de Concreto Armado I e II, Estruturas Metálicas e de Madeira, Fundações e Obras de Contenção, entre outras.

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um Docente, em nível de graduação nas instituições de Ensino Superior do Brasil orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da educação tutorial (MEC, 2017). O objetivo principal do PET é diminuir a evasão dos alunos implementando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

2.3. Dificuldades nas disciplinas sem a presença do monitor

A monitoria acadêmica representa, de um lado, um espaço de formação para o monitor e, por que não, para o próprio professor orientador; por outro, significa uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Tal afirmativa ressalta a grande importância desse programa para a formação dos futuros profissionais (NUNES, 2007).

O nivelamento e monitoria ajudam os alunos a se inteirar de forma melhor no ensino da disciplina, pois os monitorandos tem o monitor como uma pessoa mais acessível, já que são alunos também da própria instituição de ensino. Para que essa ajuda aos alunos seja a mais eficaz e eficiente possível, é preciso que o professor orientador dê ferramentas e suporte direto ao monitor.

Natario (2001) reforça em sua tese de doutorado que:

Seria fundamental que os programas de capacitação para monitores envolvessem a participação ativa de professores das disciplinas que se responsabilizariam pelo conteúdo (o que parece que já vem ocorrendo) e pelo suporte pedagógico, no qual as Instituições precisam propiciar também condições para tal.

Observa-se, de maneira geral, que o monitor é um recurso importante para as instituições de ensino, principalmente para as de ensino superior. Sua atuação propicia ao aluno um cenário de maior interação com a disciplina e pode servir como

ponte para melhorar o contato dos alunos com os professores e a universidade. Sem a presença do monitor, evidencia-se que o ambiente de aprendizado pode se tornar maçante e desestimulante.

3 | METODOLOGIA

Para realização do trabalho, foram analisados as monitorias e nivelamentos de Estruturas de Concreto Armado I e II e Estruturas Metálicas e de Madeira (conforme Figura 01), que ocorreram durante o primeiro semestre de 2016, até o primeiro semestre de 2017. A monitoria e nivelamento de Estruturas de Concreto Armado I contou com a participação de 3 (três) monitores durante o período supracitado. Para a disciplina de Estruturas de Concreto Armado II teve-se a assessoria de 2 (dois) monitores. Já em Estruturas Metálicas e de Madeira, 4 (quatro) monitores ajudaram os alunos no período citado acima.

Todos os discentes quando participam das atividades de monitoria ou nivelamento, assinam uma lista de frequência. Os alunos que obtiverem 75% de presença, recebem no final dez horas complementares. Analisou-se a participação dos alunos de alguns nivelamentos, a fim de analisar de que forma se dá essa participação.



Figura 1 – Alunos participando do Nivelamento.

Todos os monitores que ministraram esses Nivelamentos e Monitorias fazem parte do PET de Engenharia Civil da Universidade Potiguar. Todo fim de semestre, a Coordenação de Cursos faz um levantamento das disciplinas que precisam da assessoria e ajuda de monitores. Esse levantamento é feito através de dois parâmetros principais: (1) Através do pedido direto do professor ministrante da disciplina; (2) Através do indicador de rendimento acadêmico dos alunos, isto é, as disciplinas que apresentam alto índice de reprovação.

Os Monitores que fazem parte do PET, também chamados de Petianos, tem que cumprir uma carga horária de 20 horas semanais. Onde, geralmente, 40% (8 horas) são destinados às atividades de Ensino (Monitoria e Nivelamentos), 40% para Pesquisa e 20% para os projetos de Extensão. As 8 horas destinadas para o exercício

do Ensino são divididas entre elaboração de materiais, monitorias (tira-dúvidas com os discentes), nivelamentos (resolução de exercícios de maneira expositiva para os alunos de graduação).

Os petianos, muitas das vezes, assumem 2 (duas) monitorias e nivelamentos a cada semestre. Então, dedicam 4 a 6 horas para cada atividade de ensino.

Este trabalho foi dividido em 04 (quatro) etapas: (1) Pesquisa Bibliográfica: Utilizouse de artigos e teses na área da Educação; (2) Verificação da participação dos alunos nos nivelamentos: Em todos os nivelamentos, os alunos assinam uma lista de frequência; (3) Elaboração e aplicação de formulário: Buscou-se através da aplicação do formulário, com 05 (cinco) perguntas, quantificar alguns indicadores pertinentes à pesquisa e foi elaborado conforme mostra Figura 02; (4) Análise dos Resultados: com base nos resultados gerados, foi feita a análise objetivando a maior compreensão do objeto de estudo.

Nivelamento de Estruturas
Formulário para avaliar os nivelamentos de Estruturas da Universidade Potiguar

***Obrigatório**

Quais áreas da Engenharia Civil você tem mais afinidade? *

- Estruturas
- Geotecnia
- Engenharia de Tráfego
- Segurança do Trabalho
- Estudos Hidrúcos
- Patologias
- Planejamento e Execução de Obras
- Ciência e Tecnologia dos Materiais

Como você avalia o grau de dificuldade das disciplinas de estruturas do Curso de Engenharia Civil? 1-Muito Fácil; 2-Fácil; 3-Moderada; 4-Difícil; 5-Muito Difícil. *

1 2 3 4 5

Quais dos nivelamentos abaixo você participou? *

- Estruturas de Concreto Armado 1
- Estruturas de Concreto Armado 2
- Estruturas Metálicas e de Madeira

Você acha que os Nivelamentos de Estrutura colaboram com o aprendizado e absorção do conteúdo? *

- Sim
- Pouco
- Não

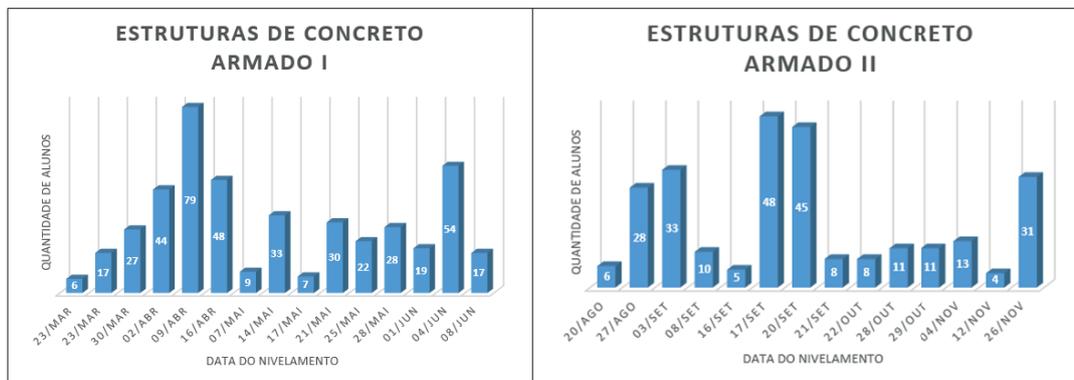
Você acha que a carga horária dos nivelamentos é suficiente? *

- Sim
- Não

Figura 2 – Formulário aplicado para os alunos.

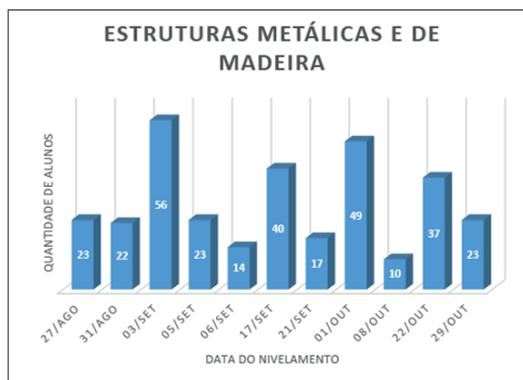
4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os nivelamentos das disciplinas de estrutura ocorreram na Universidade Potiguar. O nivelamento de Estruturas de Concreto Armado I ocorreu no primeiro semestre de 2016, e o de Concreto Armado II e Estruturas Metálicas e de Madeira, no segundo semestre de 2016, conforme observado na Figura 03.



(A)

(B)



(C)

Figura 3 – (A) Participação dos alunos no nivelamento de Estruturas de Concreto Armado I; (B) Participação dos alunos no nivelamento de Estruturas de Concreto Armado II; (C) Participação dos alunos no nivelamento de Estruturas Metálicas e de Madeira.

Observa-se que a maior participação dos alunos se eleva no início, meio e fim das atividades de Nivelamento. Isso ocorre devido aos períodos avaliativos das disciplinas. Na Universidade Potiguar são feitos 3 (três) processos avaliativos, exatamente nos períodos citados anteriormente.

Os objetivos e objetos propostos pelo trabalho levaram à análise temática das respostas dos formulários, estruturado de forma a mensurar o interesse das áreas de conhecimento na engenharia, nível de dificuldade das disciplinas de estruturas, participação dos nivelamentos, absorção do conteúdo ministrado e eficiência na carga horária dos nivelamentos. O formulário foi respondido por 90 alunos de séries e turnos variados.

De acordo com cada questionamento, chegou-se nos seguintes resultados e conclusões:

PERGUNTA 01: Quais áreas da Engenharia Civil você tem mais afinidade?

Na Figura 4, observa-se que as três áreas que mais despertam o interesse dos alunos entrevistados são, respectivamente, Ciência e Tecnologia dos Materiais (48,9%), Geotecnia (45,6%) e Engenharia de Tráfego (32,2%). A área de Estruturas ocupa a sexta posição (15,6%). Tal fato reforça a importância da Monitoria e Nivelamento para os alunos, pois através delas o aluno pode se sentir mais próximo das disciplinas,

aumentando sua afinidade.

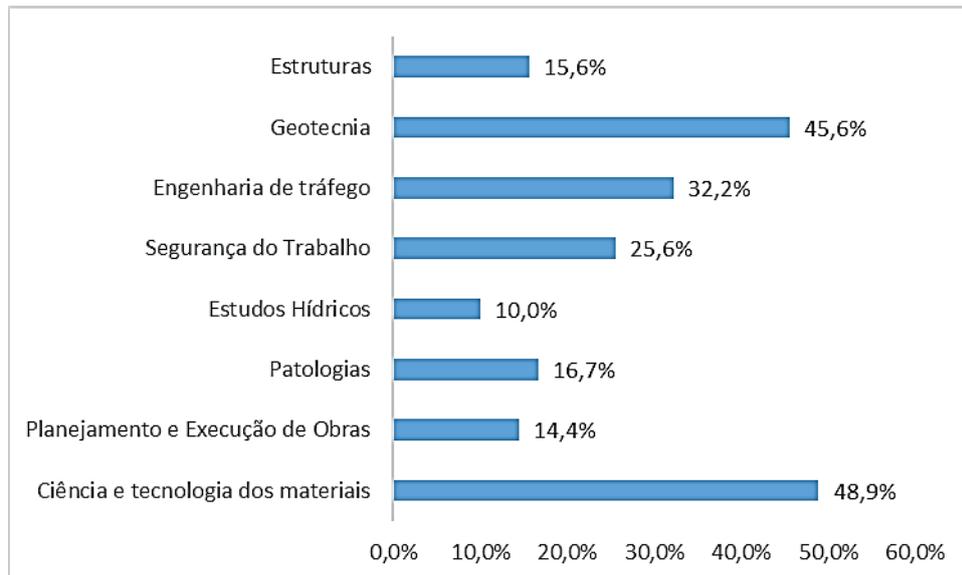


Figura 4 – Resultado obtido com relação às áreas de interesse dos alunos.

PERGUNTA 02: Como você avalia o grau de dificuldade das disciplinas de estruturas do Curso de Engenharia Civil?

Na Figura 5 constata-se que a maior parte dos alunos avaliam as disciplinas como difícil (44,44%). Uma grande parcela, também, avaliou a disciplina como moderada (40%) e apenas 11% dos alunos acreditam que as disciplinas sejam muito fáceis ou fáceis (4,44% e 5,56% respectivamente). Esse dado ressalta que a presença do monitor se faz necessária, visto que, as disciplinas são consideradas com um grau de dificuldade notório.

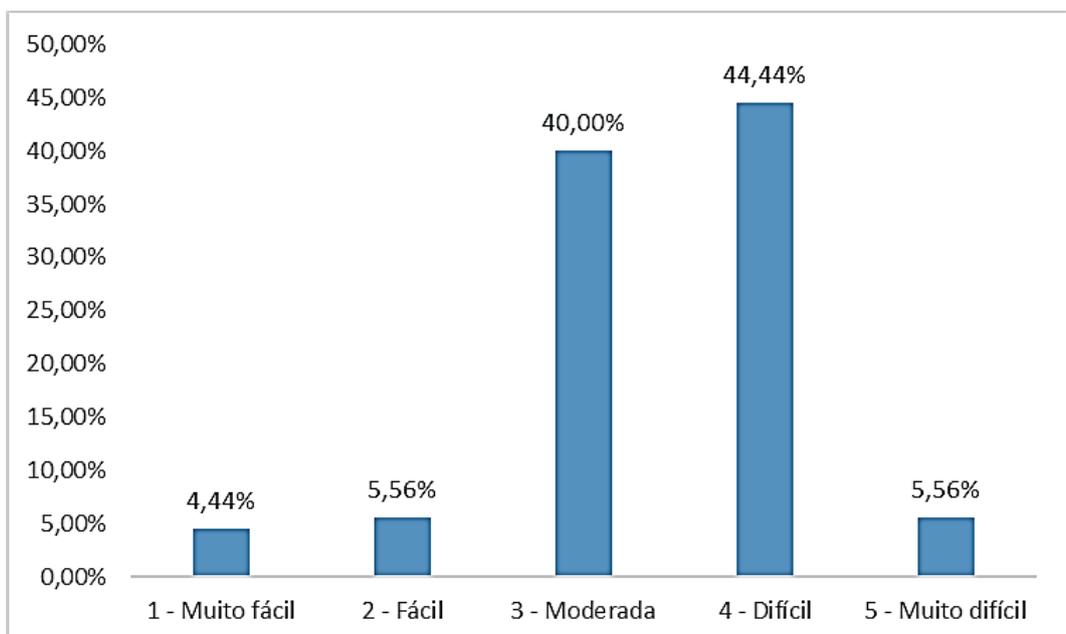


Figura 5 – Resultado obtido com relação ao grau de dificuldade.

PERGUNTA 03: Quais dos nivelamentos 'abaixo' você participou?

Na Figura 6 percebe-se que os alunos entrevistados tiveram uma participação

bem ativa nos três nivelamentos, pois mais de 66% participou de pelo menos um nivelamento. A disciplina mais buscada pelos alunos no nivelamento foi Estruturas de Concreto Armado I (78,9%). Porém observa-se, também, uma participação bem expressiva das disciplinas Estruturas de Concreto Armado II e Estruturas Metálicas e de Madeira (68,9% e 66,7%, respectivamente).

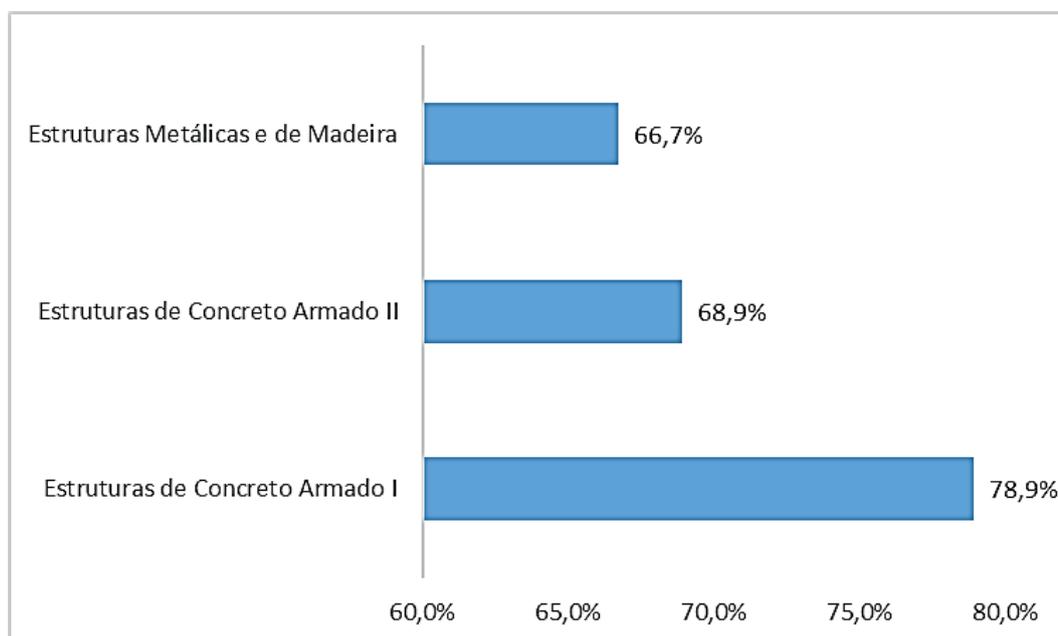


Figura 6 – Resultado obtido com relação à participação nos nivelamentos.

PERGUNTA 04: Você acha que os Nivelamentos de Estrutura colaboram com o aprendizado e absorção do conteúdo?

Na Figura 7 observa-se que 91,1% afirmaram que os nivelamentos de estrutura colaboram com o aprendizado e absorção do conteúdo, 7,8% acreditam que os nivelamentos tem pouca influência e 1,1% respondeu que os nivelamentos não colaboram. O resultado desse questionamento comprova o reconhecimento dos alunos em relação a prática do nivelamento e monitoria.

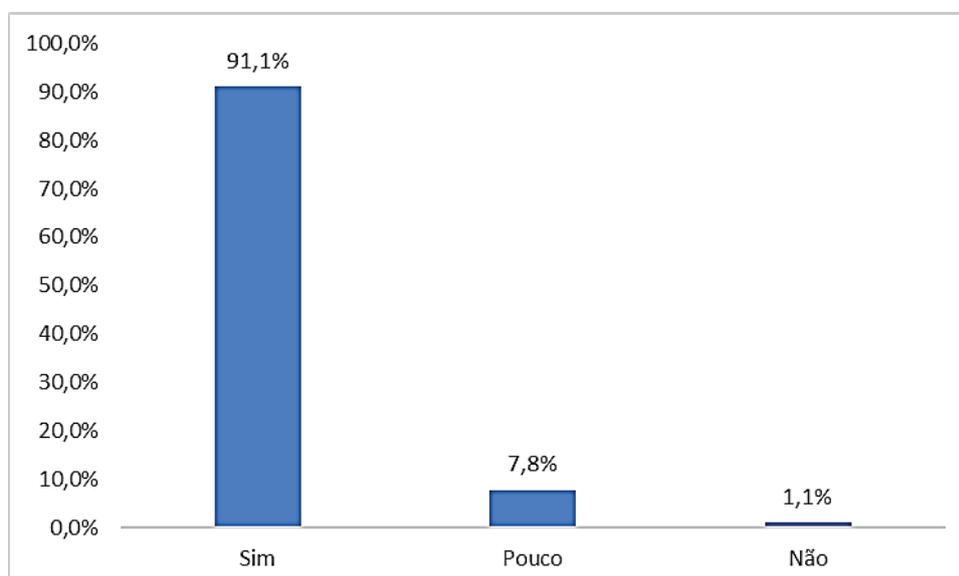


Figura 7 – Resultado obtido com relação à colaboração do aprendizado.

PERGUNTA 05: Você acha que a carga horária dos nivelamentos é suficiente?

Na Figura 8 nota-se que a maioria dos alunos (56,7%) acreditam que a carga horária é suficiente. Em contrapartida, 43,3% dos alunos acreditam que as 6 horas semanais são insuficientes.

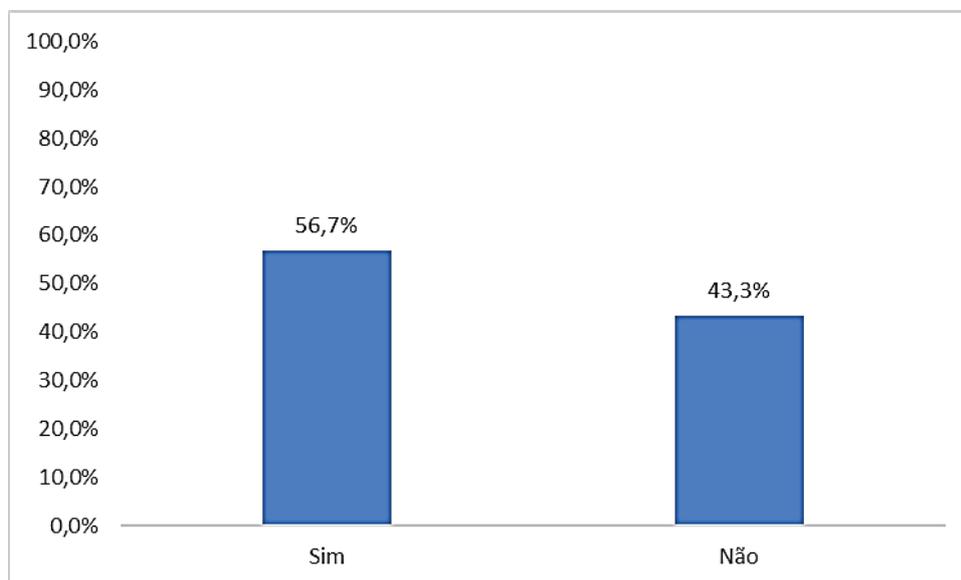


Figura 8 – Resultado obtido com relação à carga horária dos nivelamentos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se constatar que, em visão geral, a atuação do monitor e os benefícios para todos os envolvidos (aluno, professor e universidade) é bem evidente. Conforme foi bem explicitado no trabalho, a universidade tem que propiciar um cenário tanto para o monitor quanto para os alunos envolvidos.

É notório que a performance do monitor proporciona ao aluno maior absorção do conteúdo, pois o professor compartilha com o monitor suas experiências ao mesmo tempo que recebe sugestões de contribuição e melhoramento da didática de sala de aula. O monitor repassa aos alunos o que aprendeu e reforça os conteúdos já estudados. O aluno tem uma possibilidade a mais de aprender e reforçar o conteúdo e tudo aquilo que está sendo passado pelo professor e monitor. Além de dinamizar o ensino, e até mesmo, aumentar a afinidade do aluno com as disciplinas de Estrutura, pois muitas das vezes os alunos criam um bloqueio por não compreender de forma satisfatória o que lhes é repassado. Assim, o Programa de Monitoria e Nivelamento influencia de maneira positiva o curso de Engenharia Civil, no que diz respeito à Área de Estruturas, fortalecendo o ensino e promovendo interação de toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

NATÁRIO, E. G. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. **Programa de monitores para atuação no ensino superior: proposta de intervenção**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado).

NUNES, J. B. C. **Monitoria acadêmica: espaço de formação**. In: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. M. (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN, 2007, p. 45-57.

SANTOS, S. M.; TEODORO, J. V. **Relato de experiência: Monitoria na disciplina métodos quantitativos em psicologia**. Anais: II – Congresso de Educação da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2016.

SILVEIRA, E.; SALES, F. de. **A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**. In CID: *Rev. de Ciên. da Infor. e Doc.*, Ribeirão Preto, v.7, n.1, p. 131-149, mar./ago. 2016.

AS PERSPECTIVAS DE GRANDUANDOS(AS) SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PAPEL DE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Camila Midori Takemoto Vasconcelos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física.
Bauru - São Paulo

Lílian Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física.
Bauru - São Paulo

RESUMO: Ao defendermos um ensino problematizador do gênero e da sexualidade nas escolas pelos(as) professores(as), entendemos que a formação inicial, concebida aqui como sendo a graduação no ensino superior para a formação docente, necessita desenvolver tal temática junto aos/às futuros/as professores/as. Neste sentido, os objetivos deste estudo foram identificar e analisar as perspectivas de graduandos(as) sobre a construção da identidade de gênero e sexualidade no papel de professor/a de Educação Física. A investigação se caracterizou pela pesquisa exploratória, envolvendo como técnica de coleta a entrevista semiestruturada. Participaram da investigação 12 graduandos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior de São Paulo. Os resultados apontaram para: 1. O reconhecimento da importância do diálogo e da obtenção do

conhecimento sobre o assunto, bem como, do trabalho em conjunto com outras áreas na escola; 2. Oferecimento da mesma oportunidade a todos(as) os/as estudantes; 3. Dúvidas sobre suas concepções de gênero e sexualidade; 4. A necessidade de conhecimentos e reflexões acerca dos estereótipos e paradigmas existentes na sociedade, em prol da construção de concepções diferentes das existentes. As respostas obtidas, apesar de terem apontado para uma construção de identidade de gênero e sexualidade em respeito à diversidade, ainda requerem reflexões aprofundadas diante da complexidade da temática gênero e sexualidade. **PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Sexualidade. Formação inicial de professores.

ABSTRACT: When we defend a problematizing teaching of gender and sexuality in the schools by the teachers, we understand that the initial graduation, conceived here as the graduation in higher education for teacher training, needs to develop such a theme with the future teachers. In this sense, the objectives of this study were to identify and analyze the perspectives of undergraduates on the construction of gender and sexuality identity in the role of teacher of Physical Education. The research was characterized by the exploratory research, involving as collection technique the semistructured interview. Twelve undergraduates from the undergraduate degree

in Physical Education from a public university in the interior of São Paulo participated in the research. The results pointed to: 1. The recognition of the importance of dialogue and of obtaining knowledge about the subject, as well as of working together with other areas in the school; 2. Offering the same opportunity to all students; 3. Doubts about their conceptions of gender and sexuality; 4. The need for knowledge and reflection on the stereotypes and paradigms existing in society, in favor of building different conceptions of existing ones. The answers obtained, although they have pointed to a construction of gender identity and sexuality in respect to diversity, still require in - depth reflection on the complexity of gender and sexuality.

KEYWORDS: Gender, Sexuality, Initial graduation of Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

Furlani (2012) aponta que o espaço escolar, caracterizado por todas as suas peculiaridades normativas, estruturais e de linguagem, contribui para evidenciar e produzir as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., podendo incentivar o preconceito, a discriminação e o sexismo. Um bom exemplo é a fila, dinâmica realizada pela maioria dos alunos a partir de exigências dos professores ou gestores das escolas, para entrar ou sair das aulas, e que, de um modo geral, são separadas por meninas de um lado e meninos do outro.

A escola, enquanto uma instituição democrática e de inclusão responsável pela transmissão e transformação do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo, tem um papel importante nessa (des)construção, porque

A educação é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma "contra-ideologia". Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. (ANDRIOLI, 2002, p.2)

Vinholes (2012) explicita que, nesse contexto, torna-se necessário compreender o papel da intervenção realizada pelo professor, pois, quando na escola são disseminados discursos e ações, implícitas ou veladas, sobre o comportamento esperado por meninas ou meninos, estabelecendo o que se pode e o que não se pode fazer, vão sendo construídas ideias de feminino e masculino como polos opostos/binários. Essa polarização que também se pauta por relações de poder hierárquicas, estereotipificam, excluem e ridicularizam os que não correspondem aos modelos socialmente aceitos.

Muitos/as professores/as fazem uso de práticas que deixam transparecer, os estereótipos e os preconceitos de gênero. Estes, inconscientemente "cobram" coisas diferentes de meninos e de meninas. Desse modo, as diferentes maneiras de tratar meninos e meninas no âmbito escolar fazem com que estes assumam

Ainda é possível observarmos inúmeras atitudes e práticas que reforçam estas construções, como, por exemplo, a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física; atividades realizadas por gênero (correr no intervalo da escola, jogar futebol, são concebidos como ações dos meninos). Por isso, Sousa e Altmann (1999) afirmam que para que essas ideias e valores possam ser superados na educação escolar não basta incluí-los nas leis e políticas públicas; é necessário entender que quanto mais o pensamento e as práticas educacionais se situam no campo dos direitos, mais inevitável se torna encarar a escola como um dos espaços instituídos da integração e da diversidade

Costa e Silva (2002) ressaltam que é importante a consciência da necessidade de um suporte pedagógico para auxiliar as meninas e os meninos a enfrentar o problema através do diálogo, escolhendo o melhor procedimento nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Tal prática pode contribuir com a reflexão de meninos e meninas sobre o processo que "vitimiza" o masculino e feminino do seu próprio modelo, ou seja, gostar de futebol é considerado quase que uma "obrigação" para qualquer menino "normal" e "sadio" e não ter habilidades para o futebol, por exemplo, é uma obrigação de qualquer menina "delicada" e "indefesa".

Pensando na formação de professores e o compromisso contínuo com a temática gênero e sexualidade, entendemos, como propõe Tardif (2002), que o saber docente deve ser um saber plural, formado por experiências oriundas da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais utilizados em sua prática pedagógica. Por isso, é pertinente afirmar que reconhecemos que os seus saberes não vêm de uma única fonte, contudo, para nossa pesquisa, iremos destacar a formação inicial como um destes espaços formativos que também contribui para a construção dos saberes docentes.

A formação inicial deve ter um papel importante na construção do conhecimento profissional articulando-se aos elementos deste nosso tempo, da nossa contemporaneidade. Neste sentido, os cursos de licenciatura precisam discutir sobre sexualidade e gênero.

Particularmente, para a Educação Física, já está consolidado (BRACHT, 2010), de certo modo, uma perspectiva que entende este componente curricular na escola como aquele que irá tematizar os conhecimentos acerca da cultura de movimento (jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes), contribuindo para formar o cidadão crítico que estabelecerá relações com estas práticas fora da escola.

Ao defender o ensino da diversidade de conteúdos, também é preciso que reconheçamos a multiplicidade de desafios que o desenvolvimento destes conteúdos traz consigo. É neste sentido, que as temáticas gênero e sexualidade ganham relevo para que possamos aprofundar nossas reflexões acerca das relações de poder que se estabelecem nestes campos (SILVA, 2000).

Com base nos escritos aqui apresentados, os objetivos deste estudo foram identificar e analisar as perspectivas de graduandos(as) sobre a construção da identidade de gênero e sexualidade no papel de professor/a de Educação Física.

2 | METODOLOGIA

A referência deste estudo é a pesquisa de natureza exploratória. Este tipo de investigação, conforme Gil (2010), tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses. Além do mais, seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, por nos permitir obter informações detalhadas e relevantes a respeito do fenômeno social pesquisado (MINAYO, 2002). A questão analisada foi: Na sua concepção, como o/a professor/a de Educação Física, no processo de educar, deve agir na construção da identidade de gênero e sexualidade?

Participaram do estudo 12 graduandos (as) do curso de licenciatura em Educação Física.

Os procedimentos de análise dos dados empreendidos se orientaram pela estrutura apresentada por Gomes (2002): a) Ordenação dos dados: faz-se o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da entrevista); b) Classificação dos dados: com base no que é relevante nos textos, são elaboradas as categorias específicas; c) Análise final: estabelecimento de articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da investigação com base nos objetivos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria, 8 entrevistados(as), relataram a importância do diálogo e da obtenção do conhecimento sobre o assunto.

Outros 3 entrevistados, um deles que citou também a importância do diálogo e da obtenção do conhecimento, reforçaram a importância do trabalho em conjunto com outras áreas, sendo “bacana todos os professores entrarem em consenso e discutirem problemas que ocorrem na escola, por exemplo, problemas que ocorrem em outras disciplinas podem ser trabalhados na Educação Física, para reforçar, quebrar e destruir certos problemas que ocorrem em ambiente escolar” (graduanda 1). Outra entrevistada disse que “[...] começa pelo fato de que não é o professor de Educação Física [...]” que deveria abordar essas temáticas, pois de acordo com ela “chegar lá na escola e trabalhar gênero só na Educação Física, daí eles acabam de

sair da Educação Física e numa aula qualquer tem uma discussão, tipo, tem uma situação envolvendo o gênero e a professora fica lá sentada olhando e não faz nada. Aí não em efeito nenhum” (graduanda 5). É importante reforçar que essa temática deve ser abordada de forma transversal, mas essas discussões e reflexões devem acontecer, mesmo que sejam somente nas Educação Física. Pavan (2013) ressalta que “[...] o currículo está envolvido na produção de identidades e diferenças” (p.103), tornando natural ou preferível identidades hegemônicas, representadas por indivíduos brancos, heterossexuais e cristãos, colocando aqueles que não se enquadram nessas especificações como anormais e desviantes, contribuindo para a existência do preconceito.

Nesse sentido, tendo em vista o currículo como influenciador na construção de identidades, todas as disciplinas do ensino básico devem ter como objetivo essa desconstrução de padrões e valores estereotipados, no qual o trabalho em conjunto poderia desencadear mudanças mais rapidamente. O desafio pedagógico, no cenário escolar, é refletir sobre as diferenças e promover a equidade, sem estigmatizar os envolvidos. Para tal, são necessários a compreensão e o reconhecimento do sentido de diversidade, partindo da ideia de que ser diferente não significa ser desigual.

Um licenciando reforçou a importância de oferecer a mesma oportunidade para todos, dizendo ser “de extrema importância a gente não diferenciar muito o gênero das crianças, principalmente trabalhando em escola” (graduando 3), porque, ainda de acordo com o mesmo entrevistado:

"a criança vai se construir a partir daquilo que você demonstrar pra ela, se você mostrar que tem que haver desigualdade entre homens e mulheres, meninos e meninas, de alguma maneira ela vai levar isso como formação pra vida, então você tem que trabalhar pra que isso não aconteça” (graduando 3).

Goellner (2010) reforça que as atividades ou atitudes esperadas para meninas e meninos os limitam em diversos sentidos, ressaltando que é importante a atenção para essa questão, pois ao não possibilitar essas vivências, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvam força, e meninas só gostam de atividades que envolvam a delicadeza e flexibilidade. Como destaca a Goellner (2010): "Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática e não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos” (p. 79).

Um entrevistado disse não saber o que fazer: "porque eu não tive isso na graduação. Eu nem sei direito se o que eu sei de gênero e sexualidade é correto” (graduando 4). Um dos fatores que podem explicar essa falta de despreparo é o fato da temática gênero e sexualidade ainda ser muito pouco abordada durante a própria graduação e em momentos do cotidiano desse futuro professor, quando na verdade, a formação inicial, deveria fornecer recursos para que os futuros professores desenvolvessem um pensamento crítico que os ajudassem no processo de construção

pessoal e profissional. A Educação Física apresenta-se como um importante campo de conhecimento em prol da (des)construção dos demarcadores de gênero e sexualidade, por possibilitar uma interação corpo a corpo intensa entre as pessoas. Neste caso, o perigo também está na possibilidade de reproduzir visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogêneos de corpo, atitudes e comportamentos que colaboram para visões sexistas e estereotipadas.

4 | ALGUMAS REFLEXÕES

Com exceção de um entrevistado, que relatou não saber o que fazer por não se sentir preparado o suficiente pela graduação, e uma entrevistada, que relatou não ser eficaz a discussão dessa temática se não for feita em conjunto com outras matérias, os outros 10 entrevistados apresentaram uma concepção em defesa da diversidade, seja por meio de diálogos ou oferecendo as mesmas oportunidades de vivências para meninos e meninas, de como agir na construção de gênero e sexualidade dos seus alunos.

Entretanto, uma das limitações do estudo é pelo fato de tratar genuinamente com entrevistas. Devido a isso, os entrevistados podem assumir um discurso do “politicamente correto”, a fim de evitar exposições, superficializando a real complexidade das temáticas gênero e sexualidade, comprometendo revelações que poderiam ser mais profundas.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço Acadêmico. n. 13, p. 1-7, 2002.

BRACHT, V. **A Educação Física no Ensino Fundamental**. In: Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**. Motriz. Rio Claro, p. 116-131, 2009.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. da. **A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença?** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p.43-54, jan. 2002.

FURLANI, J. **Educação Sexual: Possibilidades Didáticas**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Vozes. Petrópolis, 8. ed., p.9-27, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOELLNER, S. V. **A Educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o Reconhecimento da Diversidade**. Cadernos de Formação RBCE. Porto Alegre, p. 71-83, mar. 2010.

GOMES, R. A. **Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa*

Social: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAVAN, R. **Currículo: a construção das identidades de gênero e a formação de professores**. **Contrapontos**, Campo Grande, v. 13, n. 2, p.102-111, maio 2013.

SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. Cadernos Cedes. n. 48, p.52-68, 1999.

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

VINHOLES, A. R. **Compreendendo o papel do professor na construção de representações sobre gênero**. Caderno Intersaberes. v. 1. n.1, p. 128-139, jul./dez., 2012.

AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E O BRASIL

Luísa Cerdeira

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lisboa – Portugal

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

Universidade Federal do Tocantins.

Tocantinópolis – TO

RESUMO: O presente trabalho tem como foco analisar a educação superior relacionando as categorias administrativas público e privado em um estudo comparativo entre o Brasil e Portugal. É resultado de uma pesquisa documental e bibliográfica, incluindo aqui documentos de agências internacionais além de séries históricas oficiais dos dois países, cujo objetivo é estabelecer a devida comparação do crescimento da educação superior nas categorias administrativas público e privada. Dá-se destaque no decorrer do texto à importância da educação superior na atualidade, à centralidade que o conhecimento ocupa na sociedade além das orientações das agências internacionais para a educação superior. Após a análise dos dados, constata-se claramente que existe uma relação de oposição diametral entre os dois países no que diz respeito ao percentual de estudantes matriculados no setor público e setor privado, sendo que no Brasil há clara predominância das matrículas na educação superior privada

(75,7%) e em Portugal essa predominância é para o setor público (83,6%).

PALAVRAS-CHAVE: educação superior, público e privado, Brasil e Portugal

ABSTRACT: The present work focuses on analyzing higher education by relating the public and private administrative categories in a comparative study between Brazil and Portugal. It is the result of a documental and bibliographical research, including here documents of international agencies besides official historical series of the two countries, whose objective is to establish the proper comparison of the growth of higher education in the public and private administrative categories. In the course of the text, the importance of higher education in the present time is highlighted, the centrality that knowledge occupies in society beyond the guidelines of the international agencies for higher education. After analyzing the data, it is clear that there is a diametrical opposition relationship between the two countries regarding the percentage of students enrolled in the public sector and private sector, and in Brazil there is a clear predominance of enrollments in private higher education (75.7%) and in Portugal this predominance is for the public sector (83.6%).

KEY WORDS: higher education, public and private, Brazil and Portugal.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer da história, e com muita ênfase na sociedade atual, constata-se a relevância cada vez mais crescente que a educação superior vem ocupando por várias razões, principalmente a busca de alternativas para atender a demanda cada vez maior por expansão das vagas e a utilização de estratégias variadas para atingir esse fim. Este fato reveste a temática de importância, inclusive cria a necessidade de contribuições para o aprofundamento do debate tendo em vista o alto grau de disputas envolvendo interesses dos mais variados tipos em torno deste assunto.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental posto que utiliza fundamentalmente alguns estudiosos da área e documentos produzidos por agências nacionais e internacionais, incluindo dados estatísticos. Também destaca 3 (três) premissas principais, quais sejam: a centralidade do conhecimento, as orientações internacionais para a educação superior e um comparativo da evolução das matrículas entre os setores público e privado no Brasil e em Portugal.

2 | A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO

Sobre a centralidade do conhecimento, é correto afirmar que o mesmo vem fazendo uma trajetória crescente na sociedade atual, cuja influência se faz sentir em todas as áreas da vida humana ao ponto de a atual sociedade ser denominada como sociedade informacional com todas as implicações que este termo possa trazer. Assim, Castells (1999, p. 87) afirma sobre as relações entre informação/conhecimento e sua importância para a existência da atual economia, a qual pode ser denominada “[...] de informacional e global para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação.” Essa centralidade do conhecimento, tem poder catalisador em relação a educação terciária, porque “Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem conhecido uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa.” (CERDEIRA, 2014, p. 99).

Esta relevância que o conhecimento adquiriu têm o potencial de reposicionar situações e valores, inclusive na perspectiva de colocar a informação e o conhecimento como alguns dos principais componentes dinamizadores do desenvolvimento das pessoas e das nações fomentados pela competitividade.

A esse respeito, Bernheim e Chauí (2008, p.7) afirmam que nas economias mais desenvolvidas, a associação entre o conhecimento e a inovação tecnológica se transformam em vantagens competitivas, o que faz do “[...] conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada.” Ora, vários fundamentos remetem inegavelmente a educação e o conhecimento como um dos pilares centrais da sociedade atual, tornando-o, dessa forma central nas agendas das nações, o que, por sua vez, catalisa a relação demanda/oferta da educação como

agente promotor de desenvolvimento dos indivíduos e das nações. Em torno disso, criam-se estratégias, a depender dos Estados e da organização societal que passam a priorizar a oferta da educação superior pelos setores público e/ou privado.

De certo que essa relação entre a oferta da educação superior pública ou privada é fruto de uma complexa correção de forças e de interesses múltiplos, os quais passam por orientação das agências multilaterais e impactam diretamente tanto nos aspectos quantitativos e qualitativos da educação ofertada.

3 | ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O segundo tópico está relacionado às orientações das agências internacionais, constatando-se o incentivo que os organismos multilaterais têm feito na perspectiva de incentivar a expansão da educação superior por sua estreita relação com o grau de desenvolvimento das nações. Neste sentido, merece destaque o protagonismo do Banco Mundial na elaboração de vasta literatura como o documento intitulado *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 9). À guisa de informação, convém dizer-se que esse documento foi preparado por um Grupo Sobre Educação Superior e Sociedade, o qual foi convocado pelo Banco Mundial e pela UNESCO a fim de que discutisse os desafios encontrados na educação superior de alguns países em desenvolvimento. O evento reuniu especialistas em educação de 13 países, incluindo o Brasil, e foi realizado entre os dias 19 e 23 de março de 2002, em Paris.

Segundo este documento (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 09), “The world economy is changing as knowledge supplants physical capital as the source of present (and future) wealth.” Em tradução livre, equivale a dizer que “A economia mundial está mudando na medida em que o conhecimento suplanta o capital físico como fonte de riqueza atual (e futura).”

Esta perspectiva aponta para o alto grau de interesse que o setor privado tem na educação superior ao ponto de a Organização Mundial do Comércio (OMC), regulamentar a educação inserindo-a na condição de mercadoria, o que consta no documento da OMC intitulado *Servicios de Enseñanza: Nota documental de La Secretaría* (OMC, 1998). Este fato revela as potencialidades da educação superior na condição de mercado atrativo posto que existe uma relação estreita entre a sociedade do conhecimento e o investimento em educação tanto defendido pelo viés da Teoria do Capital Humano (TCH) de Schultz (1961), o qual afirma que [...] yet human capital has surely been increasing at a rate substantially greater than reproducible (non human) capital. [...]. Em tradução livre, equivale dizer que “[...] entretanto, o capital humano certamente tem aumentado a uma taxa substancialmente maior do que o capital reprodutível (não-humanos). [...]”

Merece destaque o protagonismo da Organização das Nações Unidas para

a educação Ciência e Cultura (UNESCO) de duas Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES) realizadas respectivamente em 1998 e 2009, cujo objetivo maior é incentivar os processos de expansão da educação superior como elemento definidores do grau de desenvolvimento sociocultural e econômico das pessoas e das nações. Nos documentos oriundos destas duas importantes conferências, fica clara a importância fundamental que a educação superior ocupa na atual sociedade e o seu papel como indutora do desenvolvimento econômico. Assim, após ressaltar a importância desse nível de educação, são oferecidas alternativas e exemplos ditos exitosos em vários países para superar seus déficits educacionais e inserirem os países em círculos de concorrência tornando-os finalmente fortes do ponto de vista do grau de competitividade.

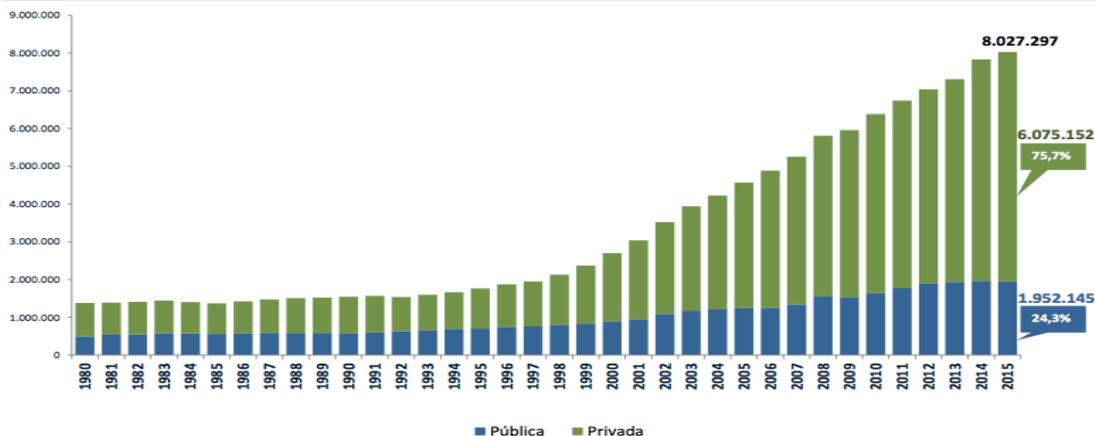
O terceiro tópico relaciona-se com a evolução das matrículas entre o setor público e o privado na educação superior no Brasil e em Portugal. Destaca-se que o uso da terminologia “privado” neste trabalho faz referência à natureza administrativa da instituição.

4 | ANÁLISE DOS DADOS DE BRASIL E PORTUGAL

Passando-se agora para uma análise da realidade nos dois países comparados, convém que se destaque que as séries históricas, como toda estatística, têm a capacidade de revelar inclusive o que está além dos números por elas apresentados. A exemplo, é correto afirmar que a predominância do setor público ou privado na oferta da educação superior pode revelar as relações entre capital e Estado, o modelo de sociedade implementado, as correlações de força entre sociedade, capital e Estado, dentre outras. Com isso, pode-se afirmar que o fenômeno ora estudado tem a capacidade, em sua essência, de revelar algumas verdades e camuflar outras.

No Brasil, o movimento estatístico aponta indubitavelmente para uma prevalência do setor privado sobre o setor público. Assim, em acordo com O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015a), tem-se os seguintes dados

Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980-2015



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980-2015

Fonte: Censo da Educação Superior INEP (2015a).

De acordo com INEP (2015b), em 1980 existiam 1.377.286 matriculados, sendo 492.232 (35,7%) no setor público e 885.054 (64,3%) estudantes no setor privado. Estes dados mostram prevalência do setor privado, a qual continuou crescendo. Já em 2015, havia 8.028.297 estudantes matriculados, sendo 1.952.145 (24,3%) no setor público e 6.075.152 (75,7%) no setor privado.

Verifica-se pela série histórica acima que, no Brasil, o setor privado apresenta crescimento consideravelmente maior do que o setor público, sendo que esse crescimento vem se acumulando ano após ano. Essa tendência certamente revela as opções de políticas públicas tomadas historicamente as quais são fruto das relações entre sociedade, capital e Estado.

Por sua vez, para que se estabeleça o comparativo entre os dois países, constata-se através da série histórica a seguir que em Portugal existe uma situação bem diferente da realidade brasileira, com prevalência clara do setor público sobre o privado no oferecimento das matrículas na educação superior. De certo que essa opção pelo setor público para oferta das matrículas também é resultado de uma concepção de Estado que historicamente foi construída e das relações de força entre esse Estado, a sociedade e o capital, como vem se afirmando continuamente neste trabalho.

Certifica-se no Gráfico 2 abaixo, que em Portugal havia 356.399 estudantes na educação superior (correspondendo a uma taxa bruta de escolarização de 52%), sendo que 297.884 (83,6%) estão matriculados em instituições públicas e 58.515 (16,4%) estão matriculados em instituições privadas de educação superior. De resto, pode-se assinalar que, ao longo das últimas décadas, houve um crescimento muito grande do sistema, tendo as instituições privadas tomado valores expressivos na década dos anos 90 (em 1996 chegaram ao valor mais alto de representarem 37%), mas após esse pico tem sido uma tendência descendente. Quando comparadas as duas realidades,

evidencia-se uma movimentação diametralmente oposta na medida em que, no Brasil a cinesia é feita em direção ao setor privado, enquanto que em Portugal, a mobilidade aponta para o setor público.

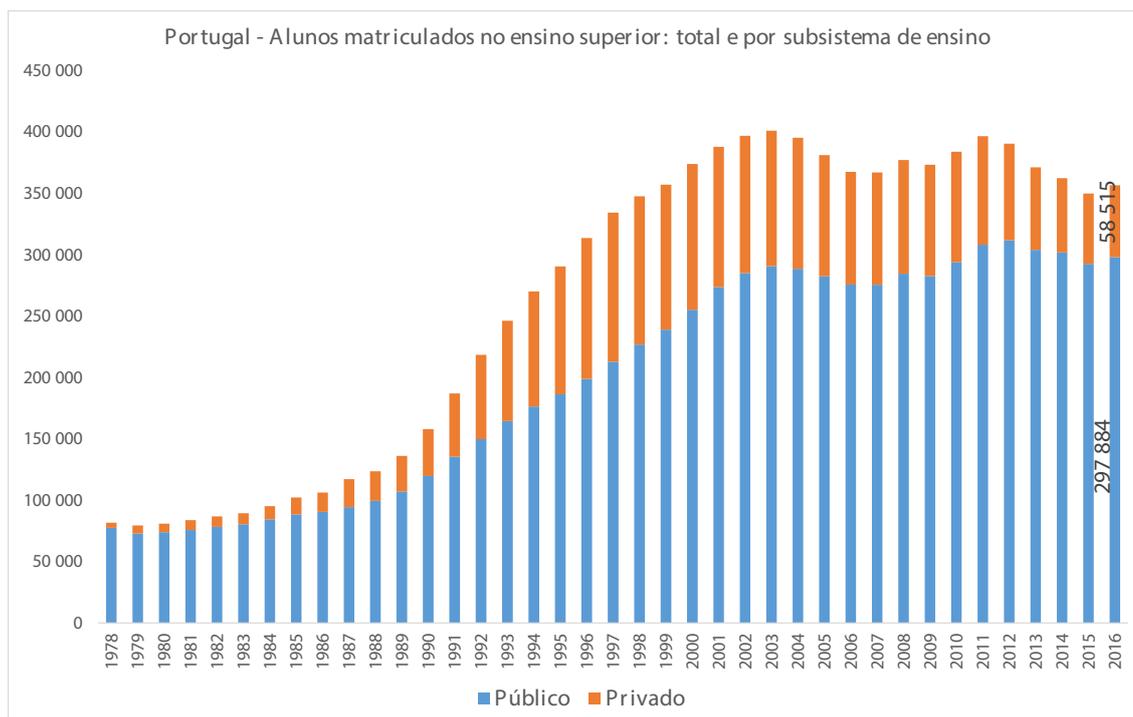


Gráfico 2 – Alunos matriculados/inscritos segundo a natureza do estabelecimento, por nível de educação e ensino. 1978 a 2016. Portugal

Fonte: PORDATA a partir de DGEEC/Med - MCTES - DIMAS/RAIDES

A guisa de considerações finais, destaca-se que as realidades do Brasil e de Portugal são distintas em várias situações, mas o estudo acima revela as relações existentes entre sociedade, capital e governo destes dois países e como esses agentes enfrentam historicamente as demandas por educação superior e quais as consequências históricas ou resultados atuais das políticas educacionais implementadas ao longo do tempo.

Dentre tantas considerações, destaca-se aqui a análise feita pela OCDE (2015) que mostra que a proporção de pessoas com 25-34 anos com educação superior no Brasil não passa de 14,46%, enquanto em Portugal alcança 28,33%, sendo que a taxa média da OCDE é 39,20%. Neste sentido, o caminho tomado pelo Brasil privilegiando o setor privado aponta para os resultados baixíssimos acima expostos, sendo que, neste caso, aplica-se aqui a máxima que diz que contra fatos, não existe argumento. Realmente, a estratégia portuguesa de privilegiar a educação superior pública apresenta historicamente melhores resultados para a população daquele país.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promises** Washington – D.C. EUA, 2000.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. v. 1. 1999.

CERDEIRA, Luísa. A internacionalização e cooperação no ensino superior: os países de Língua Portuguesa e o caso de Portugal. In: CABRITO, B; CASTRO, A; CERDEIRA, L; CHAVES, V. **Os desafios da expansão da educação em países de Língua Portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa: EDUCA, 2014 (97-116).

PORDATA/DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). **Estatística da Educação 2014/2015**. Disponível em: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/2015/inicio.asp> Acesso em: 29 jan. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2014 – Resumo**. 2015b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/documentos/censo-de-educacao-superior-2014>>. Acesso em: 26 set. 2016.

OECD (2015), “Brazil” in **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-46-en> Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/brazil_eag-2015-46-en#page1>. Acesso em: 12 dez. 2015.

OMC. **Servicios de Enseñanza: Nota documental de la Secretaría**. 1998. Disponível em: <https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv.../w49.doc>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**. v. 51, n. 1, p. 1-17, mar/1961.

DEMOCRATIZAÇÃO DA PERMANÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DO IFTM ATRAVÉS DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Pâmela Junqueira Freitas

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba-MG

Elisa Antônia Ribeiro

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba-MG

Antônio Luiz Ferreira Junior

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba-MG

Glaucia de Freitas

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba-MG

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo refletir e analisar o processo de implementação das políticas públicas de financiamento do Programa de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. O foco é investigar o ciclo da política pública de assistência estudantil no contexto dos cursos superiores ofertados pelo IFTM, tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2016. Almeja, especificamente, verificar se os objetivos e finalidades do Programa estão sendo trabalhados na criação de mecanismos que reduzam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas de alguns estudantes, que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica. Pretende-se também identificar as evidências da proposta do programa quanto a equidade de oportunidades

entre todos os estudantes e melhoria do desempenho acadêmico e construção do conhecimento crítico dos indivíduos envolvidos no processo de democratização de acesso e permanência do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública, Ensino Superior, Democratização.

ABSTRACT: This work aims to reflect and analyze the process of implementing public policies for funding the student Assistance program at the Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. The focus is to investigate the cycle of public policy of student assistance in the context of the higher courses offered by IFTM, having as temporal clipping the period from 2010 to 2016. It specifically aims to verify that the objectives and purposes of the program are being worked out in the creation of mechanisms that reduce the effects of the social and economic inequalities of some students, who present concrete difficulties in Pursue their academic life. It is also intended to identify the evidence of the program's proposal on the fairness of opportunities among all students and improve academic performance and the construction of critical knowledge of individuals involved in the process of democratization of Access and permanence of higher education.

KEYWORDS: Public policy, higher education, democratization.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, a gratuidade do ensino é uma condição necessária, mas não suficiente, para que os alunos com baixa renda possam frequentar as Instituições de Ensino Superior e atender às exigências acadêmicas com vistas a uma educação superior de qualidade. Se faz necessário então uma Política que minimize essas desigualdades e contradições sociais no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Logo, a legislação educacional vigente prevê a promoção de mecanismos necessários para a democratização do acesso, bem como a garantia da equidade na permanência e redução das desigualdades, por meio de ações que ultrapassem os obstáculos que impedem os estudantes de ingressarem no Ensino Superior e/ou darem continuidade aos mesmos.

A ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior é meta crucial para as instituições educativas e de assistência aos estudantes. Portanto, implica-se a viabilidade da promoção de políticas que possam garantir o acesso efetivo ao ensino de indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com a distribuição equitativa das formas de ingresso, torna-se necessário desenvolver estratégias que atendam a redução da exclusão social, permitindo a inclusão das pessoas com baixa condição socioeconômica e melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem desse público, visto que, não basta ter acesso, é preciso ter garantia de estabilidade de recursos para o prosseguimento das atividades educacionais.

Logo, o presente trabalho, tem como finalidade, analisar e refletir as políticas públicas do Programa de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. O foco é a relação entre políticas públicas e sua implementação na Instituição, bem como os procedimentos de democratização de acesso e permanência do estudante e criação de mecanismos que reduzam os efeitos das desigualdades sociais.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho está sendo desenvolvido no Instituto Federal do Triângulo Mineiro especificamente com alunos do Ensino Superior beneficiados pelo PNAES, e com os responsáveis pelo desenvolvimento do programa nos 5 (cinco) *Campi* da Instituição, (Ituiutaba, Paracatu, Patrocínio, Uberlândia e Uberaba) nos cursos de Tecnologia em ADS (Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e Tecnológicos de Administração (Gestão Comercial, Logística e Marketing).

Nossa observação vem sendo realizada sobre aspectos referentes aos alunos,

como: desempenho acadêmico, retenção e evasão, democratização das condições de permanência e a igualdade de oportunidades. Em relação à equipe gestora: A articulação do programa juntamente com Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; acompanhamento do desempenho acadêmico, permanência, retenção e evasão dos alunos participantes do mesmo.

A intenção é compreender as políticas de inclusão social, por meio de uma análise da percepção/realidade dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, será empregada a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos. (MAINARDES, 2006, p.48).

Como procedimento após a coleta dos dados, os mesmos serão classificados através da tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações) no sentido de explicitar clareza e organização na última etapa da pesquisa, pensando também, possíveis ações para melhor desenvolver o Programa de Assistência Estudantil, dentro da Instituição.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo das IFES se cumpre à medida que gera e socializa o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para a formação de uma sociedade justa e igualitária. A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização do Ensino Superior e da própria sociedade. Esse processo não se pode efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. É necessária a criação de mecanismos que reduza os efeitos das desigualdades de estudantes, que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica, pois,

Responder ao desafio de garantir o direito à educação a toda população e a àqueles que, por qualquer motivo, foram excluídos do sistema educacional, exige a constituição de um sistema nacional de educação que considere a diversidade de condições socioeconômicas existentes no país, de forma a encaminhar para a superação dos inaceitáveis índices de exclusão educacional, tendo consciência de que esta realidade é resultado de exclusões mais amplas, de fundo econômico, político, social e cultural. (CRUZ, 2011, p.11)

Cabe então às IFES assumirem a assistência estudantil como direito prático de cidadania, de dignidade humana e busca de ações transformadoras, o que irá ter efeito educativo e disseminador. Assim, para que o estudante possa desenvolver sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino, uma política efetiva de investimento, a fim de atender às necessidades básicas.

A Constituição Federal de 1988 consagra em seu (art. 205),

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e tem como princípio à igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p. 89).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 20/12/96, contém dispositivos que amparam a assistência estudantil, entre os quais se destaca: “*Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”.

A Constituição Federal e a LDB tratam da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um direito fundamental do brasileiro. Essas condições voltaram-se também para o ensino superior, democratizando o acesso a um maior número de estudantes, oriundos de camadas populares.

Levando em consideração a democratização do Ensino Superior, presenciamos no período de (2003-2012), uma mudança no direcionamento de políticas públicas que fomentam o ingresso no Ensino Superior no Brasil, em que programas como o PROUNI (Universidade para Todos), o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a Lei de Cotas, intervêm na democratização do acesso e permanência nas IFES.

O aumento do número de vagas no ensino superior público federal, por meio destas Políticas Públicas implementadas nesse período, proporcionou a jovens de camadas populares o acesso ao meio acadêmico. Diante desse cenário, o Poder Público, deve avançar na criação de políticas de inclusão voltadas para melhor atender esse novo segmento.

Reconhece-se que as desigualdades educacionais são fruto de um processo mais amplo de exclusão socioeconômica, a qual não poderá ser combatida, exclusivamente, pela ação de um setor ou autarquia federal. É imprescindível que o Brasil avance no sentido de elaborar um projeto de desenvolvimento para o país que possa superar as graves desigualdades socioeconômicas existentes. (CRUZ, 2011, p.32)

Deste modo, algumas ações foram pensadas e desenvolvidas no âmbito do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, que através da identificação do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais, em 2004, observou a necessidade da criação de uma Política que beneficiasse esses alunos.

A partir da identificação desse perfil, o PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, amplia a democratização das condições de permanência no ensino superior público federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais promovendo a inclusão social.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – foi formulado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, sendo um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES.

O Plano Nacional de Educação em sua meta 11.12, tem como objetivo, elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2014).

Os projetos nas áreas de assistência estudantil buscam atingir esse contingente de jovens, desenvolvendo ações nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e dentre outros, que contribuem para a redução dos índices de retenção e evasão. Considerando o acesso e a permanência dos alunos, amplia a formação e a produção do conhecimento voltado para o ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, nossa investigação está verificando a implementação do Programa de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, levando em consideração os objetivos das Políticas Públicas e o Público a ser alcançado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção é compreender o formato em que a Política Pública de Assistência Estudantil é aplicado dentro do IFTM. Observar e analisar os resultados obtidos até então e se necessário apontar novos espaços para que o objetivo seja alcançado com êxito, pois temos como interesse comum, o bom desempenho dos estudantes e seu sucesso na vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Federalismo e Financiamento da Educação: a Política do FNDE em debate**. In: Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do Direito a Educação No Brasil, Brasília, Ipea, 2011.

FÓRUM Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2004, Brasília. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino**

superior: relatório final da pesquisa. Brasília, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

DIÁLOGOS DE SABERES: CAPACITAÇÃO DE AGRICULTORES E ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE AGRICULTURAS DE BASE ECOLÓGICA, UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CAMPO

Maiara Cristina Gonçalves

FCA UNESP BOTUCATU

Terezinha de Fátima Fumis

FC UNESP BAURU

Flávia Toqueti

INSTITUTO NOOSFERA

Luis Gustavo Patrício Nunes Pinto

FC UNESP BAURU

Aloísio Costa Sampaio

FC UNESP BAURU

E-mail para contato: maiara.sp@hotmail.com

RESUMO: O trabalho teve como objetivo descrever a experiência de educação não formal de agricultores e estudantes de graduação através de cursos de curta duração sobre práticas de produção com base em agriculturas ecológicas. Desenvolvido durante os anos de 2013 e 2016 no município de Bauru, o projeto de extensão “Fomento Regional da Produção Orgânica de Alimentos” estabeleceu um diálogo entre agricultores da região e a Universidade, sobre agriculturas de base ecológica, buscando capacitar e trazer ferramentas acessíveis para resolução das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos agricultores e profissionais durante o processo de transição. Através de temas geradores escolhidos em conjunto, de maneira participativa, o projeto desenvolveu

mais de 30 eventos entre feiras, workshop, seminário, visitas técnicas, mutirões, palestras, cursos e oficinas.

PALAVRAS-CHAVE: Transição Agroecológica. Educação no Campo. Agricultura Familiar.

1 | INTRODUÇÃO

A educação do campo apresenta intrinsecamente ligada as relações de trabalho e carrega consigo lutas sociais e embates do cotidiano da zona rural exigindo-se do educador, um prévio conhecimento histórico social, um posicionamento prático e político sobre a situação rural brasileira (CALDART, 2009).

O ambiente rural nacional é formado por grupos bastante heterogêneos, onde os povos tradicionais entre eles indígenas, quilombolas, povos da floresta, pequenos e médios produtores disputam território com os latifúndios que exploram e monopolizam extensivamente os recursos naturais, demonstrando-se uma relação carregada de tensões e contradições (LITTLE, 2011).

Com o acordo desenvolvimentista agrário a Revolução Verde, ocorrida no país em meados da década de 60, espalhou-se, promovendo a produção de commodities em larga escala

juntamente com pacotes tecnológicos de mecanização e pelo uso de resíduos de guerra para adubação química do solo (CARSON, 1962). A priorização deste modelo apresenta-se insustentável para o desenvolvimento e manutenção da agricultura familiar, contribuindo para o fracasso destes tendo como consequência o êxodo rural e endividamento das pequenas propriedades (GLIESSMAN, 2000).

Diante deste cenário, diversos modelos de agriculturas de base ecológica se estabeleceram (agricultura orgânica, natural, agroecológica ou biodinâmica), guiadas pelo conhecimento de técnicas tradicionais de cultivo sob a ótica dos conhecimentos científicos e tecnológicos atuais, buscam soluções que promovam a estabilidade ecológica, econômica e social dos agroecossistemas geridos pelos agricultores (PAULUS; MULLER; BARCELLOS, 2000; DULLEY, 2003).

O ensino de técnicas e práticas de agriculturas de base ecológica tem se apresentado no campo educacional de muitas maneiras, por meio da educação não formal como a extensão rural, cursos de curta duração, e mais recentemente na educação formal através de cursos técnicos, graduação e pós-graduação com um público bastante vasto abrangendo agricultores, técnicos, estudantes e interessados no tema. Estas iniciativas tem promovido o fagulhas de questionamentos ao sistema educacional e à produção de alimentos vigente no cenário agrícola, indispensáveis para almejar mudanças do modelo de ensino e da formação de profissionais das diversas áreas que compõe o tema (NORDER, 2010).

A inclusão de temas de relevância social e ambiental no ensino de ciências e tecnologias (CTS), buscam criar uma ponte entre conteúdos formais e o conhecimento empírico, contudo a utilização da abordagem ciência, tecnologia e sociedade de maneira reducionista, a partir da concepção de neutralidade científica e da superiorizando a importância da tecnologia para sociedade, pode acarretar em uma visão ingênua e consumista sobre o tema (DOS SANTOS, 2008).

A educação não formal no campo encarrega-se de fomentar o aprendizado partindo da cultura do grupo e com o propósito de melhorar a qualidade de vida. O ensino de modelos de agriculturas de base ecológica visa capacitar de maneira emancipatória agricultores, estudantes e técnicos para o processo de transição agroecológica. A abordagem CTS orientada pela pedagogia social, tem com fim promover discussões de temas e experiências que despertem a tomada de consciência pelo indivíduo do mundo que o circunda (DOS SANTOS, 2008; GUHUR, 2010).

O diálogo de saberes sobre produções agrícolas mais sustentáveis, através de um cronograma de temas geradores, vinculados a questões do cotidiano do educando, pretendem introduzir soluções que possam transformar o contexto exploratório deste indivíduo inserido no sistema convencional de produção agrícola (FREIRE, 1970).

Assim o objetivo do trabalho foi descrever a experiência de educação não formal de agricultores e estudantes de graduação através de atividades de curta duração sobre práticas de produção com base em agriculturas ecológicas.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi conduzido no município de Bauru, através do projeto de extensão “Fomento Regional da Produção Orgânica de Alimentos” da UNESP de Bauru durante os anos de 2013 a 2016.

A metodologia utilizada foi a participativa, por meio de temas geradores escolhidos pelos participantes (pesquisadores, agricultores e estudantes) e discutidos em atividades gratuitas através de cursos de curta duração, palestras, mutirões e oficinas. O evento tem visado facilitar e guiar o processo de transição agroecológica dos produtores, enriquecer o conhecimento e a prática de estudantes de graduação e técnicos, além de fomentar as discussões sobre necessidades, importância e as formas de desenvolver agriculturas de base ecológicas regionalmente.

Os eventos contaram também com o apoio da Coordenadoria de Assistência Técnica Integrada (CATI), Agência Paulista de Agronegócios (APTA), Secretaria de Agricultura (Sagra), Instituto Noosfera e Estância Fonte Azul.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos desafios norteadores do ensino de agriculturas de base ecológica tem sido apontar os novos paradigmas científicos para a construção do saber, tendo como principal fonte os próprios territórios e vivências educacionais (NORDER, 2010; PUPO; CARDOSO, 2010). Por este motivo, inicialmente as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão tiveram intuito de sanar dificuldades de produtores rurais da região com o processo de transição agroecológica, passando por problemas com o manejo dos recursos, doenças, visibilidade da produção, renda e comercialização.

Até o terceiro ano do projeto de extensão foram promovidos 32 eventos abarcando Feira de Semente Crioula, Workshop de Sustentabilidade na Produção de Alimentos, Seminário de Tecnologia para Produção Orgânica de Alimentos, três mutirões e duas visita técnica aos sítios participantes, 10 palestras, nove cursos e cinco oficinas contando com a participação de uma média de 50 inscritos por evento.

As atividades buscaram alcançar o interesse de profissionais da área e estudantes de graduação de diversos cursos, com o intuito de apresentar e aprimorar os conhecimentos teóricos sobre o assunto, visto que muitos destes profissionais tem a formação baseada num modelo de agricultura convencional e irão difundir um ideal produtivista baseado em tecnologias mecânicas e químicas pouco adaptadas e acessíveis à realidade da agricultura familiar. Assim o projeto buscou a apresentação de tecnologias alternativas mais sustentáveis que se adaptassem as singularidades socioeconômicas regionais e que pudessem trazer uma ótica holística dos problemas da propriedade facilitando a tomada de decisão destes profissionais juntamente com os produtores.

Os temas geradores mais abordados foram sobre equilíbrio de pragas e doenças

sendo apontadas diversas alternativas: como tratamentos com homeopatia, manejo integrado de pragas, produção de biofertilizantes, inimigos naturais, biodiversidade da fauna e tecnologias para produção orgânica; e aumento da renda através de palestras sobre mercado e certificação participativa de produtos orgânicos, consultoria técnica, insumos de baixo custo, diversificação de renda por meio de técnicas de processamento mínimo e cultivo de plantas medicinais, aromáticas, condimentares e frutíferas adaptadas a região.

Estas ações tem apoiado e proporcionado maior aproximação dos agricultores e agricultoras, visto que o processo de mudança para práticas agrícolas mais respeitadas implica em transformações coletivas no âmbito ecológico, econômico e social. A formação da Organização de Controle Social (OCS) Você Social Orgânicos Bauru formada por alguns dos produtores que participavam dos eventos foi de extrema importância para a impulsionar do processo e as atividades após o primeiro ano. A OCS tem como objetivo a auto organização dos produtores para produzirem seus próprios mecanismos de controle garantindo dentro da lei seus produtos como orgânicos para comercialização direta em feiras livres da cidade e institucional em programas de aquisição de alimentos municipais.

Na Universidade o Grupo de Estudos de Biologia e Agroecologia que tem contribuído com ações no Campus como a utilização de um espaço de cultivo com medicinais, nativas e hortaliças, o recolhimento do material orgânico de aulas práticas e do restaurante universitário para compostagem e ensaios científicos sobre homeopatia, germinação de sementes, análise de substrato produzido por agricultores locais e produção de mudas de maracujá, ora-pro-nóbis e açafrão-da-terra para doação nas atividades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

o trabalho desenvolvido pelo projeto buscou democratizar o conhecimento científico interdisciplinar e discutir sobre o conhecimento tradicional local em agricultura e a partir disto seguir construindo novos conhecimentos regionais em busca de maior valorização social e econômica e compreensão do processo de transição agroecológica local.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro v.7 n.1, p. 35-64, 2009.

CARSON, R. L. **Primavera Silenciosa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

DULLEY, R. D. Agricultura orgânica, biodinâmica, natural, agroecológica ou ecológica. **Informações**

Econômicas, São Paulo, v. 33, n. 10, p. 96-99, 2003.

DOS SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS, 2000.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do Projeto Popular**. 2010. 241. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

LITTLE, P. E. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política. **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NORDER, L. A. C. A agroecologia e a diversidade na educação. **Agriculturas**, v. 7, n. 4, p. 29-33, 2010.

PAULUS, G.; MULLER, A. M.; BARCELLOS, L. A. R. **Agroecologia aplicada: práticas e métodos para uma agricultura de base ecológica**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2000.

PUPO, M. de A.V.; CARDOSO, M. M. R. Reflexões sobre a formação de técnicos-educadores em Agroecologia no campo paulista. **Agriculturas**, v. 7, n. 4, p. 12-16, 2010.

DINÂMICA DA EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DAS MATRÍCULAS POR MEIO DA INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Crislayne Barbosa de Santana Lima

Universidade Federal de Pernambuco
Recife-PE

Edson Francisco de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco
Recife-PE

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo analisar a dinâmica da expansão e interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tomando como referência os processos de descentralização e democratização do sistema de Educação Superior no Brasil. Os dados que subsidiaram nosso estudo estão vinculados a documentos e Relatório de Gestão da UFPE, especialmente do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e Centro Acadêmico de Vitória (CAV), tendo como marco temporal os dez anos de interiorização (2006 a 2016). Entre os principais resultados, evidencia-se que os campi duplicaram o número de cursos e de vagas nesse período. Um fato que merece ser destacado nessa pesquisa é sobre a nova modelagem de gestão implementada nesses campi que substituiu o formato departamental pelo modelo de núcleos.

PALAVRAS-CHAVE: Interiorização do ensino superior, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Centro Acadêmico de Vitória.

ABSTRACT: The present study aims to analyze the dynamics of the expansion and internalization of the Federal University of Pernambuco (UFPE), taking as reference the processes of decentralization and democratization of the Higher Education system in Brazil. The data that support our study are linked to documents and the Management Report of UFPE, especially the Agreste Academic Center (CAA) and Vitoria Academic Center (VAC), with a ten-year internalization period (2006 to 2016). Among the main results, it is evident that the campuses doubled the number of courses and vacancies in this period. One fact that deserves to be highlighted in this research is the new management model implemented in these campuses that replaces the departmental format with the core model.

KEYWORDS: Internalization of higher education, Federal University of Pernambuco, Agreste Academic Center, Vitória Academic Center.

1 | INTRODUÇÃO

É recorrente a afirmação de que o campo da educação superior brasileira tem se caracterizado nas últimas décadas, mas precisamente há três décadas, pelo incentivo à ampliação do sistema educacional público. Em

sentido contrário ao que podemos chamar de “sucateamento” do ensino superior público proposto nos governos Fernando Henrique Cardoso – FHC, 1995-2002 (SGUISSARDI, 2008), com o compromisso e priorização de elaborar políticas públicas voltadas para o acesso, permanência e expansão da educação superior pública, o governo de Luís Inácio Lula da Silva foi notabilizado por promover programas de expansão e diversificação do acesso ao ensino superior público no país sob responsabilidade do poder público. Dentre as políticas educacionais que foram implementadas com esse propósito, destacamos o Programa de Expansão e Interiorização da IFES ou Programa de Expansão Fase I (2003) e o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007).

Em 2006, como resposta aos estímulos do governo federal, a UFPE iniciou a implementação de uma política de descentralização e interiorização. A rápida adesão ao programa de interiorização foi refletida no desejo institucional de ampliar as possibilidades para a demanda retraída de alunos do interior do estado, egressos do ensino médio que não tinham a possibilidade de deslocamento para a capital, a fim de estudar em uma universidade pública. Primeiro foi à criação do Campus de Caruaru, o Centro Acadêmico do Agreste, inaugurado em março de 2006, e depois com a criação do Centro Acadêmico de Vitória, localizado em Vitória do Santo Antão, inaugurado em agosto de 2006. Diante do exposto, nasceu o interesse por responder a seguinte questão que orientou o desenvolvimento deste trabalho: *Qual a dinâmica da expansão e interiorização da Universidade Federal de Pernambuco?*

O marco temporal do estudo compreende o período de 2006 a 2016, tendo em vista os relevantes fatos ocorridos desde a construção dos campi até o processo de proposição e consolidação de nova cultura gestonária que foi instituída nessa conjuntura.

A partir desta perspectiva teórica, buscamos analisar os dados reunidos sobre o fenômeno da expansão da UFPE, a fim de contribuir e avançar com o conhecimento científico acerca dessa problemática inerente às universidades públicas.

2 | METODOLOGIA

Em cumprimento aos objetivos da pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos para coleta dos dados: inicialmente fizemos o levantamento, categorização e análise da bibliografia (livros, periódicos, teses e dissertações), e da legislação sobre o processo de interiorização da educação superior no Brasil. Posteriormente realizamos coleta de documentos nacionais, entre os quais destacamos: o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), o decreto Presidencial nº 6.096/2007, que estabelece as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), assim como coleta de documentos institucionais que continham

concepções e diretrizes sobre a política de expansão do da UFPE no marco temporal aqui delimitado, tais como: o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPE, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 e 2014-2018 e os Relatórios de Gestão da UFPE de 2008 a 2014. Os dados estatísticos foram subsidiados pelos Relatórios de Gestão da UFPE, fonte que nos permitiu dimensionar o fenômeno da expansão em números.

Realizamos também observação direta em busca de conhecer e caracterizar o CAA e CAV quanto sua estrutura física, organização pedagógica e administrativa, em concordância com Minayo (2015, p.70), que a observação pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois tal procedimento “permite a compreensão da realidade” onde o pesquisador se coloca como observador na finalidade de realizar uma investigação científica. Permite a relação direta do observador com seus interlocutores no espaço social da pesquisa possibilitando a coleta dos dados e a compreensão do contexto ao qual a pesquisa se insere.

3 | EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde sua implantação e consolidação no Brasil, a educação superior vem sendo considerada um dos principais pilares para se alcançar realização pessoal e também ascensão social. No entanto, historicamente o acesso à educação superior sempre foi muito restrito em nosso país, principalmente nas Universidades Federais, que foi instituída e também consolidou-se como instituição filiada ao sistema de elite, fechado, seletivo, destinado particularmente aos membros das classes sociais privilegiadas (TROW, 2005).

Sem a pretensão de exaustividade, é fundamental tratarmos do processo de expansão da educação superior no País por meio da apresentação de algumas ações desenvolvidas ao longo dos governos de FHC e Lula.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, políticas voltadas à educação superior foram implementadas com foco na expansão, diversificação e diferenciação desse nível de ensino. Ou seja, é particularmente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que, através de mecanismos legais, programas e incentivos, o sistema de educação superior toma impulso. No entanto, convém salientar que as políticas de intensificação da matrícula adotadas nesse período, destacam-se quanto ao predomínio da expansão da educação superior essencialmente pela via da iniciativa privada, pois recebiam benefícios, como o financiamento das mensalidades cobradas aos estudantes e linha de crédito exclusiva para investimento a juros subsidiados, contribuindo para a ampliação da privatização do ensino superior enquanto as IES federais padeciam de recursos para continuar a desenvolver suas atividades (REIS,

2014). Nesse cenário, segundo Mancebo (2015, p. 22,23), no início do mandato de FHC (1995- 2002) “registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas em instituições públicas e 60,2% nas privadas”, já em 2002, no final do seu mandato, esse percentual era de “30,8% das matrículas em instituições públicas e 69,2% nas privadas”.

Já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ocorreu o ápice da expansão, reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público federal, para o desenvolvimento econômico e social. Seu governo foi caracterizado pelo compromisso e priorização de elaborar políticas voltadas para o acesso e expansão da educação superior alicerçada pelo discurso da democratização e inclusão social como princípio da ação político-administrativa. Dentre as iniciativas governamentais para expansão e diversificação do acesso ao ensino superior no país, destacam-se o Programa de Expansão e Interiorização da IFES (2003) e o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007).

Uma das principais diretrizes do Programa de Expansão (2003) foi à interiorização do ensino superior, ou seja, à criação de novas universidades e/ou novos campi que contribuíssem para impulsionar a disseminação da rede federal de educação superior no Brasil. Não podemos deixar de lembrar que a maioria das universidades públicas se concentravam nos grandes centros urbanos das capitais, restringindo assim, o acesso à educação universitária de parcela considerável da população situada no interior.

Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2015, p. 27) nos mostram a importância da interiorização das IES porque “configuram-se como importantes propulsoras de desenvolvimento de uma região”. As autoras também realçam as contribuições de Schneider (2002) que corrobora essa ideia e ainda ressaltam que essas instituições terminam por induzir investimentos para essas localidades, favorecendo a economia, a qualificação da população e estreita a relação com a sociedade. Ou seja, são muitos os benefícios revelados pelo processo de interiorização, inclusive no setor de serviços, favorecendo até mesmo na aquisição de hospitais, escolas, melhoramento do setor de transportes e comunicação (FRANCO, MOROSINI E ZANETTINI-RIBEIRO, 2015).

Seguindo o curso cronológico, o Governo Federal também lança, em 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096/2007 (BRASIL, 2007), que surge em resposta às metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com a proposta de dar continuidade ao Programa de Expansão das IFES, aprimorando suas metas.

Entre as diretrizes do REUNI (Art. 2º), para o cumprimento das metas, destacam-se: I - aumento do número de matrículas, por meio da redução das taxas de evasão, da ocupação de vagas ociosas e do aumento da oferta de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil; III – revisão da estrutura acadêmica; IV - diversificação das modalidades de graduação; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

(BRASIL, 2007).

Segundo dados da Secretaria de Educação Superior/MEC (BRASIL, 2014), foi registrado, entre 2003 a 2014, através da política de expansão e interiorização da educação, um aumento expressivo quando observa-se a o fato de que o País sai de 45 Universidades Federais passando para 63, o que representa uma ampliação de 40%, e de 148 campi para 321 campi, crescimento de 117%, elevando o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289 municípios, o que representou um crescimento de 153%.

Muito embora sejam significativos os avanços na educação superior pública, não se pode deixar de considerar a superioridade do número de instituições privadas em relação às públicas no Brasil, no entanto, considerando a matrícula absoluta (setor público + setor privado), reconhecemos, com base nos estudos de Trow (2005), que o “sistema de massa” se encontra em desenvolvimento, e que o ensino superior passou por um acentuado crescimento quantitativo nos últimos vinte anos, caracterizado, como visto, pelo aumento do número de instituições, de matrículas e de cursos.

Nesse contexto evidenciado, percebe-se então que a universidade pública brasileira passou e vem passando por mudanças durante todo esse processo de expansão, respaldada essencialmente pelo discurso em prol da *democratização da educação*. É evidente que o debate sobre a democratização da educação superior não é algo recente, ao longo do tempo vem se constituindo uma temática de fundamental importância a partir do princípio de educação como bem-público e um dos direitos humanos.

Cabe ressaltar que quando mencionamos o termo “democratização” como categoria teórica que busca explicitar uma qualidade do processo de expansão da educação superior, temos que considerar que este é um termo que admite múltiplos significados, pois universalmente não se tem conseguido determinar, de modo unívoco, o significado deste vocábulo. Embora não seja uma discussão nova, ainda persistem diversas interpretações sobre sua concepção e sua materialização.

No cenário brasileiro, esse complexo processo de democratização do acesso à educação superior vem sendo delineado e fortalecido através de políticas voltadas para sua expansão envolvendo tantos programas especialmente voltados para a expansão do sistema federal de educação superior como para a ampliação do atendimento de estudantes no setor privado. No entanto, Sguissardi (2008) afirma que para acontecer de fato a democratização, não basta apenas o acesso à educação superior; é preciso “ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público” (p. 45).

Diante do que apresentamos até o momento, acerca da definição de democratização, a ideia que mais compactua com nosso pensamento é descrita por Sobrinho:

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior, como veremos principalmente ao tratarmos dos temas do valor público, da qualidade social e da pertinência. (SOBRINHO 2010, p. 1226)

Assim, isso significa que a democratização não se restringe apenas à expansão quantitativa, tem a ver também com a qualidade pública, com a pertinência e relevância social, com o ato de multiplicar com qualidade e para a coletividade. Sobrinho (2010, p.1243) ainda ressalta que a “democratização” da educação superior “não se esgota na questão da expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente vivida nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais”.

Para tanto, fica perceptível que as políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam se inserir no processo educacional, é preciso assegurar igualdade de oportunidades até porque, “dados levantados pelo IBGE permitem afirmar que cerca de um quarto de jovens com idade adequada não teria condições econômicas para frequentar um curso superior, ainda que gratuitamente” (SOBRINHO 2010, p. 1237).

4 | A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM PERNAMBUCO: A UFPE EM FOCO

Em Pernambuco também é pertinente observar como reverberou esse processo de expansão e interiorização, pois a história da educação superior no estado precede a própria história nacional em prol da democratização da educação em busca de permitir o acesso dos jovens do interior do estado ao ensino superior federal gratuito e de qualidade.

O processo de interiorização do estado de Pernambuco envolveu a construção de seis novos campi nas principais cidades do interior, sendo que duas delas vinculadas a cada uma das três grandes universidades federais já existentes: i) Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que expandiu com a implantação da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) no Agreste e a Unidade acadêmica de Serra Talhada (UAST) no Sertão; ii) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que expandiu com a implantação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) em Caruaru e o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) em Vitória de Santo Antão (Zona da Mata); iii) Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) com o Campus

Ciências Agrárias e o Campus Petrolina Centro, ambos em Petrolina.

Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitando as características particulares de cada instituição e estimulando a diversidade do sistema de ensino superior, o REUNI, fez com que as universidades públicas de Pernambuco encontrassem em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar a expansão da oferta de vagas do ensino superior, assim como ampliar a cobertura territorial, promover inclusão social e formação acadêmica adequada aos novos paradigmas e demandas socioeconômicas emergentes.

O Projeto da UFPE para o REUNI justifica-se, portanto, à medida que é proposto como a oportunidade concreta para que esta IES avance em sintonia com o que é preconizado em seu Plano Estratégico Institucional e em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI).

Ao aderir ao Reuni em 2007, a UFPE teve o seu Projeto aprovado, tendo como objetivos: ampliação da oferta de educação superior pública, através de aumento de vaga de ingresso, especialmente no período noturno; da redução das taxas de evasão; da ocupação de vagas ociosas; reestruturação acadêmico-curricular, através da revisão da estrutura acadêmica; e de reorganização dos cursos de graduação; ha também reafirmação de compromisso social através de políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; políticas de extensão universitária e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, cotejando-se, assim, maior articulação entre os níveis da graduação e da pós-graduação.

De acordo com os dados oficiais (INEP, 2013), verificou-se um crescimento de 37% da UFPE no período de 2008 a 2013 em relação ao número de cursos presenciais, ou seja, foram criados 28 novos cursos em um período de cinco anos. Logo, verifica-se a importância e o impacto do REUNI por meio da expansão no contexto vivenciado por esta IES. Quanto ao crescimento do número de matrículas, houve um aumento de 24,2% das matrículas presenciais e crescimento significativo de 476% referente às matrículas em Educação à Distância - EAD, assim, no contexto da política de expansão da educação superior, implementada pelo MEC, a EAD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento pela UFPE.

Nesses termos, percebe-se que os números se configuram para uma real expansão, sendo assim, concordamos com Cunha (2004) que a quantidade deve sempre estar atrelada a qualidade. Segundo o autor “ao invés da expansão quantitativa, para cuidar, depois, da qualidade, o que precisamos é providenciar a multiplicação da qualidade, a custos cada vez mais baixos e para cada vez mais gente” (CUNHA 2004, p. 236).

Com efeito, o processo de expansão e interiorização não pode se restringir apenas

a dados quantitativos como se eles tivessem valor por si mesmo. Corroborando com essa ideia, Padim (2014) afirma que apenas expandir e levar instituições a longínquos lugares do Brasil não é, por si, garantia de ótima educação. Portanto, a questão da qualidade educacional deve ser considerada como um aspecto importante, até porque tem sido foco também das políticas educacionais recentes.

4.1 Expansão em números do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e do Centro Acadêmico de Vitória (CAV)

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi o primeiro campus da UFPE resultante de sua política de interiorização, tendo sido implantado na cidade de Caruaru, a 131 km de Recife, sendo inaugurado em 20 de março de 2006, sob o discurso oficial de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado (UFPE, 2007). Inicialmente, o CAA funcionou em instalações provisórias no Polo Comercial de Caruaru. Em 2009, o campus foi transferido para uma sede própria, localizado no Bairro de Nova Caruaru, no entanto, alguns cursos ainda continuam sendo ofertados no Polo Comercial, como é o caso de Medicina.

Na escolha do município, foi considerada sua relevância no contexto atual da região do Agreste, que possui como principais características: cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria, e principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias (UFPE, 2010). Ou seja, o CAA vem suprir a necessidade de ensino gratuito e de qualidade na região, visto que há cursos superiores já instalados, em sua maioria oferecidos por instituições privadas. Além dos cursos de graduação, o CAA iniciou em 2010 atividades com Programas de Pós-Graduação.

A estrutura administrativa do campus está dividida em Conselho Gestor, Diretoria, Coordenações Gestoras, Coordenação Setorial de Ensino, Coordenação Setorial de Pesquisa e Coordenação Setorial de Extensão. Na sede definitiva, há Laboratórios Integrados de Ciência e Tecnologia, onde são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão e formação continuada.

O segundo campus instituído pela política de expansão da UFPE, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), está localizado na Zona da Mata de Pernambuco, no Município de Vitória de Santo Antão e, também conforme discurso oficial, busca proporcionar à região melhoria do nível educacional, como condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social.

O CAV iniciou suas atividades em 21 de agosto de 2006 e a sua criação se consolidou com a alocação de recursos financeiros por parte do Ministério de Ciência e Tecnologia e o apoio da Prefeitura Municipal da Vitória de Santo Antão, que disponibilizou espaço físico e parte dos recursos humanos.

A escolha da cidade e a indicação de cursos nas áreas de saúde e biológica para implantação do Centro Acadêmico foram fundamentadas no estudo “Perfil

socioeconômico, epidemiológico e de escolaridade”, além do compromisso social da Universidade com a população em geral e, em especial, com a parcela menos favorecida distante dos grandes centros (UFPE, 2006). Paralelamente, uma pesquisa informal realizada pela Secretaria de Educação do Município da Vitória de Santo Antão, junto a estudantes do ensino médio local, apontou uma demanda significativa de pré-vestibulandos que pretendem fazer exame vestibular para estes cursos.

Atualmente o CAV está dividido em três blocos, sendo 1 bloco administrativo (Tabocas) e 2 de ensino (Pirituba e Bela Vista). A estrutura administrativa do campus compõe-se em Conselho Gestor, Diretoria, Secretaria Geral do Centro, Secretaria Geral dos Cursos, Coordenação Administrativa do Centro, Secretaria de Comunicação (SECOM), Coordenação de Infraestrutura, Finanças e Comprar (CIFC), Coordenação Administrativa dos Laboratórios, Núcleo de Assistência Estudantil e Apoio Psicossocial (NAEPS), Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE) e Comissão de Coordenação Pedagógica.

Assim, percebe-se que os campi procuram contribuir positivamente no atendimento às demandas da região, interiorizando o conhecimento científico, preparando a população para o desenvolvimento adequado das atividades produtivas por ela assumidas e incentivando iniciativas que venham garantir melhores condições de vida.

A seguir, analisaremos os dados quantitativos da expansão dos respectivos campi de acordo com dados disponibilizados pelo Setor de Escolaridade, no período de 2008 a 2014.

Campi		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
CAA Caruaru	Nº de Cursos	05	05	10	10	10	10	11
	Nº de Vagas	580	580	900	900	900	920	1.160
CAV Vitória	Nº de Cursos	03	03	04	05	05	06	06
	Nº de Vagas	250	250	280	340	370	430	430

Tabela 1. Número de cursos e número de vagas no CAA e no CAV-UFPE / 2008-2014

Fonte: Elaboração com base nos dados dos Relatórios de Gestão 2012, 2013 e 2014.

Por meio dos dados da tabela acima, observa-se que no CAA apresentou um crescimento de 120% em relação ao número de cursos, e 100% com relação ao número de vagas. Não tão diferente desse cenário, o CAV também apresentou um aumento significativos, de 100% em relação ao número de cursos e 72% com relação ao número de vagas.

Outro aspecto que merece destaque é, especialmente, a criação dos cursos de Engenharias, em 2010, e Medicina, em 2014, que eram ofertados apenas no Campus Recife. Portanto, essa ação descentralizadora oportunizou estudantes a realizarem esses cursos de graduação que anteriormente só existiam na capital. É verdade que a criação desses cursos soma-se aos esforços desenvolvidos pelas demais instituições

privadas já presentes nesta área acadêmica, porém há de se reconhecer que estamos tratando da garantia de acesso em uma universidade pública, potencializando a habilitação de profissionais e, por consequência, gerando assim incremento das atividades afins a essa formação no âmbito da região.

Sobre o real objetivo da interiorização, que é de atender a população interiorana, Silva et al (2012), nos traz dados da escolaridade a respeito do local de origem dos estudantes do CAA, que em 2009 o quantitativo era de 79% dos alunos que eram oriundos do interior e, em 2010, esse quantitativo aumentou para 91,1%.

É oportuno registrarmos que, no projeto de criação do CAA e do CAV destacou-se a preocupação de se desenvolver uma gestão que enfatizasse o planejamento, a organização, a flexibilização, a qualidade e aproveitamento máximo das habilidades e competências dos recursos humanos, dentro de um ambiente que favoreça o trabalho em equipe, bem como a inovação (UFPE, 2005).

Esses novos campi foram criados com uma nova estrutura de gestão: o Órgão Deliberativo Superior que é formado pelo diretor e vice-diretor, pelos coordenadores dos núcleos com os respectivos suplentes. Os campi fundamentam-se não mais em departamentos, “estrutura comum ao Campus do Recife, mas em Núcleos, nos quais estão lotados os professores e se localizam os cursos” (PDI/UFPE, 2009-2013, p. 16).

Segundo o documento Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005), essa modelagem foi pensada a fim de reunir as diversas áreas do conhecimento num ambiente colaborativo, mais flexível e dinâmico. Portanto, cada Núcleo é composto por professores do ciclo básico e profissional que podem compartilhar disciplinas como atividades colaborativas, todavia independentes. Com base em rigor científico-intelectual e pautado em princípios éticos, os Núcleos compartilham, ainda, o objetivo de, através dos cursos oferecidos, formar profissionais responsáveis com visão generalista, humanista, crítico-reflexiva, conscientes da realidade em que atuarão, bem como da necessidade de serem agentes transformadores dessa realidade para melhoria da qualidade de vida (UFPE, 2009).

5 | CONCLUSÕES

Neste trabalho, nos propusemos a analisar a dinâmica de interiorização da UFPE. Como propulsor na ampliação de ofertas de vagas no ensino superior público, o Programa Expandir, criado pelo governo federal no ano de 2005, levou às cidades do interior do país, novos campi das universidades federais. É nesse processo de expansão e interiorização que se insere a criação do Centro Acadêmico do Agreste-CAA e do Centro Acadêmico de Vitória-CAV pela UFPE

Verificou-se que a criação dos campi contribui de forma positiva para buscar reverter os desequilíbrios econômicos e sociais existentes em Pernambuco. Uma vez que, com a interiorização, propiciou um salto quantitativo de acesso a pessoas que

possivelmente estariam com possibilidade restrita de cursarem na capital, tornando assim, uma ação de enorme relevância não só apenas educacional, mas também social e econômica. Neste caso, observou-se que, em basicamente dez anos, os campi dobraram o quantitativo do número de cursos e de vagas, quebrando ainda a tradição de cursos que antes eram conhecidos por serem restritamente predominantemente da capital.

Os dados da expansão nos permitem visualizar uma otimização de resultados na educação superior federal no interior de Pernambuco. Os campi também apresentam uma nova modelagem de gestão que foge do departamental para o modelo de Núcleos. Contudo, fica evidente que é preciso continuar ampliando as oportunidades de acesso ao ensino superior, porém, com maiores investimentos do governo para que possamos desenvolver-nos em bases sólidas para afirmarmos que realmente estamos promovendo uma educação de qualidade.

Nesses termos, a expansão não deve se restringir apenas a dados quantitativos como se eles tivessem valor por si mesmo, pois não é por si, garantia de ótima educação, faz-se necessário combinar as políticas de expansão com democratização de acesso e permanência dos estudantes. Portanto trata-se de uma questão que precisa ser debatida e analisada com maior sistematicidade e profundidade diante de sua importância no cenário local e regional.

Quanto ao caráter democratizante da expansão, continuamos verificando e afirmando que para que isso aconteça não basta apenas criarmos cada vez mais campus fora da sede e/ou ampliar na sede a quantidade de vagas sem investimentos necessários, porque democratizar o acesso vai além do que necessariamente números, envolve a participação dos atores, de planejamento, de definição de estratégias, de metas, de avaliação dos resultados, da tomada de decisões e de apoio financeiro. Como temos discutido, para que a democratização aconteça torna-se necessário uma ampliada discussão sobre as possibilidades dessa instituição em atender aos anseios da população ainda marginalizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**, Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Censo da Educação Superior. 2008-2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 dez de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. (Balanço Social 2003- 2014) Brasília, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Penildon/Downloads/balanco_social_sesu_2003_2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Penildon/Downloads/balanco_social_sesu_2003_2014%20(1).pdf). Acesso em 10/05/2016.

CUNHA, L.A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. In: Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília, DF: CNE, UNESCO, Brasil, cap.12 (IV Encontro

Nacional – “Avaliação e Expansão: Qualidade em Educação”), 2004.

FRANCO, M. E. P.; MOROSINI, M. C.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. Expansão da educação superior brasileira e focos estratégicos: da gestão à formação de professores. In: CASTRO, A. M. D. A.; BARBALHO, M. G. C. (Org). **Políticas de expansão da educação superior: dimensões, cenários e perspectivas**. – Natal, RN: EDUFRN, 2015. P. 19-46.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior- Graduação**. Brasília, 2008-2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11/02/2015.

MANCEBO, Deise. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E TENDÊNCIAS (1995-2014)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 A 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (Org). 34. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 61-77.

PADIM, Dayton Fernando. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?** / Dayton Fernando Padim. – São Carlos: UFSCar, 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, E. M, et al. **Avaliação do programa de expansão da educação superior pública do ministério de educação do brasil**. IX Congresso Virtual Brasileiro de Administração – adm.convibra.com.br. 2012. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/38/2012_38_3653.pdf. Acesso em: 29/02/2016.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TROW, M. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal**. Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. This paper is posted at the escholarship Repository, University of California. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. RESOLUÇÃO Nº 03/2005. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus Agreste**, 2005.

____. **Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. *Projeto REUNI/UFPE*. 2007. Disponível em: https://www.ufpe.br/proacad/images/Reuni/reuni_16abril2008_versao_mec.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009/2013)**. Aprovado na Reunião do Conselho Universitário do dia 16/12/2010. Disponível em: https://www.ufpe.br/proplan/images/planejamento/pdi_verso_%20aprovada_%20pelo_%20conselho_%20universitario.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

____. **Relatório Institucional do CAV/UFPE**. *Exercício 2006*.

____. **Relatório Institucional do CAV/UFPE 2009**. *Exercício 2009*.

____. Relatório de Gestão do Exercício 2012.

____. *Relatório de Gestão do Exercício 2013.*

____. Relatório de Gestão do Exercício 2014.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: UM OLHAR A PARTIR EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos

Universidade Federal de Pelotas – Departamento
de Educação Matemática
Pelotas – Rio Grande do Sul

Thaís Philipsen Grützmann

Universidade Federal de Pelotas – Departamento
de Educação Matemática
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: Pelotas – Rio Grande do Sul

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa realizada em 2013 com 54 professores de estágio de um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de constituição e consolidação do Ensino Médio Politécnico na disciplina de Matemática de escolas estaduais em municípios atendidos pelo curso estudado.

ABSTRACT: Pelotas – Rio Grande do Sul

This study is the result of a research carried out in 2013 with 54 teachers from a distance learning math course at a public university in Rio Grande do Sul. The objective of the research was to understand the process of constitution and consolidation of the Polytechnic High School in the discipline of Mathematics in public schools in municipalities served by the course studied.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi divulgada no Congresso de Humanidades, em Criciúma, Santa Catarina, e objetiva compreender o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul por meio dos discursos de professores da disciplina de estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura em Matemática na modalidade a distância.

Inicialmente se apresenta o curso, situando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, suas características e propostas, bem como a equipe docente que nela trabalha, e de que forma a mesma se organiza.

Após, são consideradas as formas de comunicação entre os membros da equipe, e de que maneira os mesmos se puseram em movimento para discutir o Ensino Médio Politécnico nos 85 Municípios de atuação dos estagiários do CLMD.

Mediante a Análise Textual Discursiva, identificam-se os temas e estratégias julgados de maior valor pelo grupo, e quais suas percepções frente às realidades vivenciadas durante as supervisões dos Estágios Curriculares Supervisionados do curso.

2 | O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA NA UFPEL E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O CLMD – Curso de Licenciatura em Matemática a Distância – é o primeiro curso de graduação na modalidade a distância da Universidade Federal de Pelotas. Teve início em 2006 através do Projeto Pró-Licenciatura, e em 2008 aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil, ambos oferecidos pelo Governo Federal. No total, já ofereceu 49 turmas em 34 polos, sendo um em Santa Catarina, um no Paraná e os demais no Rio Grande do Sul (SOARES e GRÜTZMANN, 2011; GRÜTZMANN, 2013; SALAZAR et al, 2013).

O curso trabalha tanto com práticas pedagógicas como aulas expositivas, gravadas em vídeo ou transmitidas ao vivo, via web conferência, com o apoio de uma lousa digital e de apostilas produzidas pelos professores do curso, bem como da ferramenta fórum, com a característica de fórum de dúvidas. As práticas pedagógicas também consideram as relações entre os sujeitos envolvidos (estudantes, tutores e professores), através da realização de reuniões, de fóruns de discussão e grupos de estudo, com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, sistematicamente atualizado e amplamente explorado com a utilização de mais ferramentas para diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem (SALAZAR et al, 2013).

No caso dos Estágios Curriculares Supervisionados, a primeira versão do curso (2006 a 2010) apresentava um modelo em quatro estágios, sendo dois de pesquisa do entorno e dois de regência de classe, conforme descrito por Soares e Grützmann (2011):

Estágio para a Matemática 1, os acadêmicos vão até as escolas e fazem uma pesquisa histórica e relacionada ao contexto socioeconômico dos alunos, verificam o Projeto Pedagógico e, escolhem uma turma para a regência de classe. Depois, analisam o Plano de Ensino de Matemática referente ao ano escolhido, entrevistam o professor da turma e também alguns alunos. Por fim, elaboram um Plano de Ensino para desenvolver em Estágio para a Matemática 2. Neste segundo semestre eles de fato assumem a regência de classe na turma selecionada, com a carga horária mínima de 25h/a, concluindo as atividades mediante a apresentação do Relatório Final de Estágio. Salienta-se que os alunos recebem pelo menos uma visita supervisionada, realizada pelos tutores presenciais. As disciplinas de Estágio para a Matemática 3 e 4 possuem a mesma estrutura de Estágio para a Matemática 1 e 2, respectivamente, porém com turmas do Ensino Médio (p. 7).

A supervisão de estágios era realizada pela equipe composta pelo professor da disciplina e pelos tutores presenciais, e mediada pelos tutores a distância na sede. Com as novas regras de fomento estabelecidas pela CAPES, e pela mudança curricular do curso, a partir de 2011, ocorreram algumas adaptações na proposta de estágio no curso, fazendo uso da perspectiva utilizada e trazendo ideias de educação formal e não formal para o ensino e a aprendizagem, bem como de regência em todos os estágios, conforme Manual de Estágios do Curso:

No quinto semestre, o aluno poderá decidir entre realizar seu estágio na educação formal ou não formal, sendo compulsória a escolha do sexto semestre (diferente da do quinto semestre). Analogamente, a escolha para o sétimo semestre deverá ser entre estagiar na educação formal ou não formal, e a do oitavo semestre será diversa à escolha do semestre anterior (CLMD, 2012, p. 8).

Os dois primeiros estágios eram realizados com atividades que trabalhavam conceitos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e os dois últimos do Ensino Médio. Uma das práticas modificadas foi a escrita do Relatório Final de Estágios, na forma de um Portfólio Semanal e do Relato de Experiência na forma de artigo final da disciplina.

A mediação se deu por uma equipe composta pelo Coordenador de Estágios (professor da UFPel), Professores da Disciplina (Professores da UFPel), Professores Pesquisadores (bolsistas da UAB), denominados no curso de Orientadores, Tutores Presenciais (bolsistas da UAB), denominados de Coorientadores, Tutor a Distância da Disciplina, Supervisores (professores de matemática responsáveis pelas turmas onde os estágios ocorreram) e Instituição (diretores ou responsáveis pelas unidades concedentes de estágio). Todos os sujeitos tiveram participação no acompanhamento e avaliação dos alunos, e a comunicação entre a equipe se deu de diferentes formas, conforme mídias disponíveis.

Em 2013 a referida equipe docente (Coordenação de Estágios, Professores da Disciplina, Orientadores e Coorientadores de Estágio e tutor a distância da disciplina) contava com 54 pessoas. Foi nesta época que os acadêmicos ingressantes de 2010 iniciaram os trabalhos de Estágio no Ensino Médio. Diante dos desafios enfrentados por uma nova modalidade de Ensino Médio no Estado, a Coordenação de Estágios juntamente com a equipe docente propôs um estudo para compreender como se caracterizava o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

Em 2012, o CLMD aderiu através da Coordenadoria das Licenciaturas ao Projeto LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, proposto pela CAPES, com o subprojeto LAM – Laboratório Multilinguagens, cujos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão contavam com a participação da equipe de estágios. O projeto “Grupo de Estudos de Formação Docente a Distância em Matemática – GEFDDiM”, no qual as reuniões semanais de estudo da equipe docente de estágios eram registradas, promoveu o projeto de pesquisa “Ensino Médio Politécnico no RS: um olhar a partir experiência de supervisores de estágio de um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância”, que intitula este texto.

Assim, em face às mudanças curriculares ocorridas no Estado do Rio Grande do Sul desde 2012, com a inserção do Ensino Médio Politécnico, o grupo de professores de estágio de um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância percebeu a necessidade de compreender as alterações e debater sobre possibilidades de inserção de novas práticas em sua atuação. Este estudo e suas conclusões são descritos a seguir.

3 | COMUNICAÇÃO ENTRE A EQUIPE DE ESTÁGIOS

As reuniões semanais ocorreram de março a dezembro de 2013. Os participantes da equipe docente se reuniram através de web conferências na rede federal RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. Tais reuniões eram gravadas e o link disponibilizado aos participantes por meio de um grupo em uma rede social, bem como de uma sala de Capacitação de Professores de Estágio no Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo curso.

A dinâmica das reuniões consistia na participação presencial dos professores de Pelotas e região e online dos participantes de outras regiões, sendo que os estágios regulares contavam com 22 polos de apoio presencial. Inicialmente eram apresentados pelos grupos textos estudados, logo após havia a discussão dos mesmos, e finalizava-se a reunião com questões pontuais de estágio. A comunicação online semanal, além das reuniões, ocorria por meio do grupo na rede social, por e-mail, telefone e no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O público-alvo foi de 54 professores de estágio do curso, participantes do GEFFDiM, sendo que a maior parte dos professores atuava também na rede pública estadual, e orientou e acompanhou os estudantes nos estágios de Matemática do Ensino Médio.

Além das webreuniões, ocorreu uma capacitação presencial na sede, em Pelotas, onde participaram 80 pessoas da equipe, de 22 polos. Entre os principais tópicos abordados nesse momento presencial destacam-se a formação de professores, as modalidades de Estágio Supervisionado, a atuação docente em parceria, identidades docente e discente na Educação a Distância e a atuação dos estudantes do CLMD nas escolas de Ensino Médio Politécnico, contando ainda com a participação da Coordenação do Curso e da Coordenação de Tutoria.

4 | METODOLOGIA

A escolha do grupo pelo tema do Ensino Médio Politécnico levou à seleção dos textos a serem estudados. A coletânea de publicações utilizada foi a dos artigos propostos pela secretaria de educação do estado ARAGONEZ (2013), AZEVEDO; REIS (2013), CHASSOT (2013), FERREIRA (2013), GARCIA (2013), JÉLVEZ (2013), KUENZER (2013), LIMA (2013), MOSNA (2013), NASCIMENTO (2013), ROCHA (2013), SILVA (2013), SOUSA JUNIOR (2013), pois boa parte dos coorientadores participava de capacitações propostas pelas Coordenadorias Regionais de Educação sobre a proposta do Ensino Médio.

Os instrumentos tiveram como foco analisar as diferentes perspectivas trazidas por professores supervisores de estágio cujos alunos realizaram a prática de ensino em mais de 200 escolas, em 85 Municípios do Estado.

Os questionamentos versavam a respeito dos temas e das abordagens dadas pelos grupos nas discussões, bem como ao enfoque dado às escolhas de assuntos e encaminhamentos propostos nas reuniões.

As etapas escolhidas para a pesquisa foram a formação dos grupos e discussão a respeito de textos a serem estudados, a discussão de textos em grupos e apresentação semanal no grande grupo por reunião online, análise de relatos e acompanhamento de estágios no Ensino Médio Politécnico das escolas estudadas e a análise reflexiva dos dados obtidos.

Os dados foram retirados das webreuniões, gravadas em plataforma específica, dos materiais apresentados pelas duplas e trios e dos fóruns de uma rede social na qual professores discutiam situações de estágio. A metodologia utilizada para a compreensão dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD é “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.12), sendo esses: (a) desconstrução, (b) unitarização e (c) categorização.

Na ATD, um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, mas não em seus significados, assim, a ATD “opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.13), e objetiva descrever e interpretar alguns sentidos que a leitura dos mesmos pode suscitar, sendo que os autores assumem que toda a leitura é uma interpretação.

A ATD assume o texto como significativo em relação ao qual é possível exprimir sentidos simbólicos, buscando a construção de compreensões. Nesta metodologia, as leituras podem ser manifestas ou latentes, e perante as mesmas, o autor deve pôr em suspenso suas próprias ideias.

A metodologia define que a análise não pode ser feita sem teoria, mesmo que as tácitas do autor. Isso fica claro quando os autores dizem que toda leitura é uma interpretação, e que a análise é uma interpretação. Mesmo as teorias emergentes possuem como pano de fundo as teorias do autor.

Os procedimentos da ATD exigem uma codificação, fazendo que as Unidades de Análise se tornem elementos unitários de um conjunto caótico. A ATD se dá, portanto, em um movimento que vai da ordem ao caos e deste a uma nova ordem, gerando possibilidades inovadoras de compreensão dos fenômenos investigados.

Essa compreensão foi o que este estudo buscou na análise das reuniões, que ocorreram uma ou duas vezes por semana, conforme disponibilidade dos participantes, na tentativa de esclarecer os textos propostos pelo governo aos professores do Ensino Médio e trazendo os enfrentamentos vivenciados na supervisão dos estágios do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, as disciplinas deveriam se articular por meio de atividades integradoras entre os eixos principais. São mudanças que perpassam questões de currículo, epistemologia e prática docente, e que se colocam em sala de aula a partir de um programa de governo, pressionando os professores a se encaixarem, para produzir conhecimentos que tenham a ver com as mudanças sociais promovidas pela era da informação.

A equipe que propôs o formato de estágios em conjunto com a equipe de supervisão de estágios levou em conta estas questões para organizar a discussão e pensar em como promover o estágio docente para um currículo em transformação.

Mediante as discussões realizadas no grupo foi realizado um mapeamento dos estágios no Estado, e dos 85 Municípios atendidos, todos estavam atuando com o Ensino Médio Politécnico. A abrangência e heterogeneidade, bem como o número de escolas pesquisadas, em regiões não próximas, gerou no grupo uma visão ampla das diversas realidades encontradas no Estado.

Após a categorização dos dados, o estudo apontou algumas unidades de análise, que têm relação com os assuntos abordados no material proposto pelo governo do Estado à época da pesquisa. Os temas estudados foram Democratização, Legislação, Juventudes, Formação de Professores, Educação Profissional, Pesquisa como princípio pedagógico, Interdisciplinaridade, Trabalho e Avaliação (AZEVEDO e REIS, 2013).

Cada um dos temas foi apresentado de forma online síncrona por um pequeno grupo, e nas discussões vale destacar a experiência dos professores que estavam supervisionando os estágios, em conjunto com a experiência dos professores que propuseram o formato de estágios para a turma de licenciandos. Questões de ordem prática, como de que forma estabelecer o currículo nas escolas com as diretrizes encontradas no material, e de ordem de análise, como qual o papel da Universidade e da Escola na democratização e mudança curricular no Ensino Médio, levando em conta aspectos do estágio Curricular Supervisionado, permearam as discussões do grupo.

As categorias que seguem foram encontradas na análise dos textos estudados:

Formação – A formação em serviço dos professores foi organizada pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), em parceria com as Universidades, utilizando os materiais propostos pelo governo. A participação dos professores foi, segundo o grupo, parcial. Reparou-se que de acordo com a região do Estado, a presença e participação nas formações era maior, no entanto, os dados foram insuficientes para elucidarmos as causas que levaram algumas regiões a apostarem na proposta e outras a descreditarem.

Equipamentos – A maior parte dos Municípios recebeu equipamentos de laboratório e tecnologias, como lousas digitais e computadores portáteis. Muitos dos

equipamentos recebidos não foram utilizados pelos professores das escolas, e os participantes que trabalham em escolas afirmaram não haver a devida manutenção. No entanto, afirmaram que os estagiários fizeram uso dos mesmos, e um dos fatores alegados foi a proximidade com a tecnologia que o aluno da modalidade a distância vivencia.

Proposta metodológica – A mudança curricular foi realizada de forma arbitrária, sem a consulta aos professores, apesar disso, muitos buscavam o engajamento. O CLMD, pela sua estrutura curricular e pelos estágios na educação não formal, na visão dos professores, dava maiores condições às discussões a respeito de atividades integradoras, no entanto, o trabalho interdisciplinar proposto nos textos era visto de formas bastante diferenciadas nas regiões do Rio Grande do Sul. Uma das hipóteses levantadas foi a liberdade de interpretação à proposta sugerida pelo material, e pelos encaminhamentos nas formações regionais.

Democratização – O papel da Escola e da Universidade frente à proposta de democratização do ensino. Quais os elementos dos estágios supervisionados que podem contribuir com a democratização, e de que forma. Os professores sugeriram que para haver democratização há a necessidade de ensino e aprendizagem de certos conceitos, refletindo sobre os conteúdos de Matemática do Ensino Médio. As discussões chegaram à conclusão que existe uma mudança que não dá conta do que conhecemos por escola.

Percebeu-se que as maiores mudanças estão na perspectiva interdisciplinar abordada pelos seminários integradores, na articulação entre as áreas do saber, nas possibilidades de compreensão das realidades nos projetos de ensino e na mudança drástica da carga horária e grade curricular.

6 | CONCLUSÃO

A pesquisa avançou em discussões na área de Educação Matemática frente às perspectivas de formação docente na graduação, como formação do licenciado para o trabalho na educação básica, buscando a transformação das realidades a partir da compreensão das mesmas. Indicou que o curso deveria promover a pesquisa em ação com os estagiários e corroborou com o formato de estágios adotado pelo curso. Apontou também para a diversidade de olhares sobre a mesma proposta, nas diferentes regiões do Estado.

Além das discussões a respeito dos textos, vale dizer que uma grande contribuição deste estudo vem no sentido de aproximar o professor universitário do professor que atua em escolas de educação básica, para, a partir de uma discussão fundamentada nas vivências de sala de aula e nas mudanças que ocorrem nas escolas se constitua uma proposta de estágios em Licenciatura em Matemática.

REFERÊNCIAS

ARAGONEZ, I. B. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.165-186.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

CHASSOT, A. Prefácio – Um prelúdio para outro Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 7-14.

CLMD. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. **Manual de Estágios**. 2012, 42p.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.187-206.

GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 49-64.

GRÜTZMANN, T. P. **Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. 259f.

JÉLVEZ, J. A. Q. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 117-138.

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 81-96.

LIMA, M. G. M. Aprendizagem versus reprovação no contexto do Ensino Médio brasileiro. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 207-218.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOSNA, R. M. P. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 219 – 240.

NASCIMENTO, M. E. P. Apresentação. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 15-24.

ROCHA, S. J. S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.139-164.

SALAZAR, S. B.; HOFFMANN, D. S.; FANTINEL, P. C.; ANGELO, N. P.; RAMOS, R. C. S. S. A História Em Construção do CLMD/CEAD/UFPel a partir do núcleo docente efetivo. In: **X ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013, p.

1-12.

SILVA, M. R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.65-80.

SOARES, S. S.; GRÜTZMANN, T. P. A afetividade na relação tutor-aluno no período do estágio. **Dialógica** (Manaus), v. 1, p. 1-12, 2011.

SOUSA JUNIOR, J. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 97-116.

ESTRUTURA CURRICULAR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS DA AÇÃO COMUNICATIVA.

Thais Paschoal Postingue

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Processos Formativos
Ilha Solteira – São Paulo

Deise Aparecida Peralta

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Processos Formativos
Ilha Solteira – São Paulo

RESUMO: Esta pesquisa assenta-se sobre os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, analisando as suas possibilidades de implicações para estrutura curricular de cursos de licenciatura em matemática. Guiando-se pela análise documental qualitativa, pretendeu-se fazer um levantamento e um diagnóstico dos principais conceitos e argumentos que constituem as bases teórico - metodológico do projeto de reconstrução da Teoria Crítica empreendida pelo filósofo alemão. Foram encontrados dois potenciais balizadores para orientar a organização e desenvolvimento curricular: Agir Comunicativo e Esfera Pública. Com os resultados da pesquisa, pode-se constatar que, sem dúvidas a obra de Habermas trará contribuições importantes para a constituição da estrutura curricular e do papel do professor de matemática, zelando por espaços formativos

que privilegiem, como ideal de formação, o diálogo e a interação entre os participantes promovendo momentos livres e de construção coletiva de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Habermas, Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT: This research is based on the assumptions of the Theory of Communicative Action of Habermas, analyzing its possibilities of implications for curricular structure of undergraduate courses in mathematics. Guided by the qualitative documentary analysis, it was intended to make a survey and a diagnosis of the main concepts and arguments that constitute the theoretical-methodological basis of the project of reconstruction of the Critical Theory undertaken by the German philosopher. Two potential proponents were found to guide the curricular organization and development: Acting Communicative and Public Sphere. With the results of the research, it can be stated that, undoubtedly, Habermas' work will bring important contributions to the constitution of the curricular structure and the role of the mathematics teacher, taking care of formative spaces that privilege, as an ideal of formation, dialogue and the interaction between the participants promoting free moments and collective construction of knowledge.

KEYWORDS: Curriculum, Habermas,

1 | INTRODUÇÃO

Em pesquisa desenvolvida por Postingue, Guimarães e Peralta (2016), foram analisados os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática das três Universidades Públicas Estaduais Paulistas (USP, UNESP, UNICAMP) segundo os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (TAC) (2012a, 2012b). Nos resultados da referida pesquisa, foram encontradas evidências da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em matemática pautados em racionalidade técnica, privilegiando os fins, sem no entanto, considerar espaços formativos que privilegiem a construção de saberes racionalmente motivados, livres de assimetrias e coerção. E mais, segundo Pereira (1999), o modelo presente na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, baseado puramente pela racionalidade técnica, tem-se mostrado inadequado às demandas da realidade da prática profissional docente. Além da ênfase na teoria, essa concepção acredita que basta o conhecimento específico a quem vai ensinar.

A racionalidade técnica impera em processos que consideram formação como soma de partes, como conjunto de disciplinas que tratam isoladamente de seus assuntos. A ação estratégica é predominante neste modelo de formação e tem finalidade instrumental, ou seja, é orientada por regras técnicas com finalidade de êxito, provocado por intervenções e influência exercida sobre as decisões de um falante com fins de convencimento. Desta forma, dentre os cursos analisados não foram encontradas ações que privilegiassem um agir comunicativo (HABERMAS, 2012a), uma interação entre os envolvidos livre de assimetrias, espaços públicos de busca de entendimentos e consensos.

Para Guimarães (2014), o currículo é um ambiente educativo e palco das relações sociais, é o “caminho do ‘formar’ e do ‘formar-se’ professor na formação inicial de professores” (p.62), ainda segundo a autora, o currículo de um curso de formação inicial de professores, se molda seguindo um contexto específico dando-lhe condições concretas e significado real. Assim, o currículo de um curso de licenciatura em matemática deve estar fundamentado em algo que imprima a identidade profissional aos futuros professores de matemática. Essa identidade, dentre tantas outras coisas, definirá as práticas em sala de aula.

A modernidade privilegiou um tipo de racionalidade centrada na concretização de seus fins voltada apenas à dominação e controle dos mundos objetivo e social e a principal consequência dessa dominação é a adoção de um modelo de razão humana: a racionalidade técnica (PERALTA, GONÇALVES, 2016). O autor descreve ainda que esse modelo não foi superado, principalmente pela departamentalização existente nas instituições de Ensino Superior, em que as disciplinas/áreas não “conversam” entre si.

Jürgen Habermas, não é somente um filósofo que se ocupa a resolver com rigor os problemas com que se depara, mas, segue a tradição iluminista do intelectual engajado, sempre favorável ao uso público da razão. Desenvolve uma teoria comunicacional – a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) e defende que os agentes de um discurso devem ser livres de toda assimetria e coação ao expor seu posicionamento frente a uma situação dada, almejando o entendimento via argumentos racionalmente motivados. As ações de Habermas são voltadas à defesa do potencial emancipatório da razão, com isso, supera o pessimismo da primeira geração de frankfurtianos ao constatar a insuficiência da teoria da racionalidade defendida pelos proponentes Adorno e Horkheimer, cuja concepção de razão reduz a dimensão instrumental. (MULH, 2007).

Habermas (2012a) descreve a ação comunicativa como a interação que ocorreria por meio do discurso entre sujeitos capazes de linguagem e ação com fins de entendimento. Ainda para Habermas (2012a), na prática comunicativa, os agentes não se orientam pelo êxito, mas perseguem seus fins com a condição de conciliar as diversas objeções surgidas pelos discursos dos atores, desta forma, a negociação torna-se “componente essencial das exigências necessárias ao agir comunicativo” (HABERMAS, 2012a, p.496).

Segundo Peralta (2012), o aporte teórico construído por Jürgen Habermas apoia o conceito de professor como protagonista em contextos de formação e para tanto os currículos deveriam privilegiar oportunidades aos licenciandos de se colocarem como sujeitos em seus próprios processos de formação. E tais oportunidades poderiam ser traduzidas em termos de ações que não se pautassem na racionalidade técnica.

Diante do exposto, defende-se como pertinente investigar possibilidades que, não pautadas em racionalidade técnica, fundamentem uma estrutura curricular de cursos de licenciatura em matemática. Partindo desta pertinência, este artigo descreve parte de uma pesquisa em andamento que objetiva investigar na obra de Jürgen Habermas conceitos que possibilitem a proposição de organização e desenvolvimento curricular de licenciaturas em matemática, como alternativa aos fundamentados em racionalidade técnica.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa se define, metodologicamente, como análise documental. Sendo uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais, consiste basicamente na análise de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma importante ferramenta na pesquisa qualitativa, pois podem contemplar informações obtidas por outras técnicas ou desvendar aspectos novos de um tema ou problema. No contexto desta pesquisa tomamos os escritos de Habermas como documentos a serem analisados.

O procedimento metodológico está dividido em duas fases:

Fase 01: Levantamento dos principais pressupostos que fundamentam o projeto de reconstrução da Teoria Crítica empreendida por Habermas. Nesta primeira etapa, o objetivo é reunir fontes, ou seja, textos da obra de Habermas. Não há preocupação com a análise propriamente dita, que será núcleo do trabalho subsequente, com a organização do material. Neste momento, importa tão-somente a obtenção e leitura de livros e artigos escritos por Habermas.

Fase 02: Diagnóstico habermasiano sobre a crise do projeto da modernidade, os principais conceitos e argumentos que constituem as bases teórico-metodológicas da sua obra, especialmente aqueles com possibilidades de implicações para a estrutura curricular de licenciaturas em matemática.

3 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Habermas provoca certa ruptura com o pensamento frankfurtiano ao afirmar que o projeto iluminista ainda não esgotou todas suas possibilidades, “Não é esta ou aquela razão que deixa de convencer, mas o tipo de razão apresentada é que já não convence” (HABERMAS, 2012a, p.135). Ou seja, segundo o filósofo, ainda existe uma via de emancipação do pensamento humano por um tipo de racionalidade ainda não empregado: A razão comunicativa.

...eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade (HABERMAS, 2012a, p. 386)

Da análise dos principais escritos de Jürgen Habermas, dois constructos teóricos conceituais foram considerados potenciais balizadores para orientar a estrutura curricular de licenciatura de matemática: Agir Comunicativo e Esfera Pública.

A Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012a) propõe a razão e a ética unidas de forma legítima, com a comunicação pautada nos princípios de justiça e verdade, e ainda discute: o conceito da racionalidade comunicativa, o paradigma da ação e do sistema e uma abordagem teórica sobre a modernidade. A ação comunicativa se fundamenta em ser livre, racional e crítica com objetivos de emancipação, através do convencimento via “força” do melhor argumento e não no argumento da força. (HABERMAS, 2012a).

O conceito de Esfera Pública em Habermas (2014), surge a partir da Revolução Francesa e dos meios de comunicação eletrônicos, que privaram as oportunidades de acesso à comunicação pública, utilizando essa nova categoria como meio de influência e manipulação do saber. Trabalhando com o paradigma da comunicação, o filósofo define dois outros subsistemas da sociedade, orientadas por interesses racionais

diferentes, não desvinculados, mas em constante tensão entre si: Sistema e mundo da vida.

O mundo da vida para Habermas (2012b), constitui no lugar em que os falantes e ouvintes se encontram e agem comunicativamente, podendo levantar, criticar ou confirmar seus argumentos, com vistas ao entendimento. O sistema é regido pela ação instrumental, constitui-se na esfera de controle e manipulação da sociedade, e como mecanismo sistêmico, tenta reprimir as formas de integração social presentes no mundo vivido. Assim,

A comunicação tem um poder reflexivo nesse processo, ou seja, ao mesmo tempo que cria condições para mudar os pontos de vista, as ações, pode criar um novo padrão de aceitação e entendimento entre os sujeitos. Essas mudanças voltam-se para a interação comunicativa e provocam outras mudanças na linguagem. O mundo da vida tem essa riqueza comunicativa expansiva questionadora, que alimenta não apenas seus participantes mais diretos, mas impulsiona a sociedade democrática, afinal, a pluralidade e a diversificação de modos de vida estão presentes no mundo da vida. (OLIVEIRA, FERNANDES, 2011, p. 125).

Habermas propõe que a emancipação humana não dependa de qualquer tipo de determinismo ou ação técnica-instrumental. A emancipação só pode se concretizar via formação de ação democrática oportunizada por Esfera Pública (HABERMAS, 2014) e desenvolvimento de competência argumentativa de todos os envolvidos em processos de comunicação.

Podemos considerar que a Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012a, 2012b), pode trazer contribuições importantes para a constituição da estrutura curricular e do papel do professor de matemática, zelando por espaços formativos que privilegiem, como ideal de formação, o alargamento do horizonte cultural, o diálogo e a interação entre os sujeitos, promovendo momentos livres de construção coletiva de saberes, de abertura e discussão entre as áreas pedagógicas e matemáticas, e para isso, é preciso um novo olhar que, a teoria do filósofo alemão, poderia oferecer.

Segundo Coelho (2005), precisamos de um investimento cada vez maior em novos métodos educacionais, promovendo a capacidade de educadores e, neste sentido, é necessário a urgente aproximação entre os meios e ambientes educativos à luz da racionalidade comunicativa, “com a finalidade de construir um projeto humano, formador de identidade de si mesmo e do mundo” (COELHO, 2005, p.15).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do levantamento das fontes, o desenvolvimento de leituras e análises, já é possível constar um forte teor da obra de Habermas com possibilidades de implicações sobre questões curriculares da formação inicial de professores de matemática. Com este trabalho, não pretendemos resolver todos problemas educativos, mas apresentar um

novo olhar para currículos de licenciatura a partir dos pressupostos da obra do filósofo alemão. Acreditamos, porém, que para isso, devemos sair da zona de comodidade e almejar por uma estrutura curricular que permita, a introdução de novas formas de pensar, bem como a construção e reconstrução de conhecimentos e a interação entre os sujeitos.

Temos certeza que os dados já constituídos, bem como os que ainda se constituirão, trarão outras contribuições importantes a todos aqueles que lutam pela construção de licenciaturas em matemática que não sejam guiadas, somente pelos imperativos sistêmicos, regidos pela burocracia, mas por processos comunicativos que prezem pela diversidade na participação e tomada de decisões nas relações com o mundo (PERALTA, GONÇALVES, 2016).

REFERÊNCIAS

- COELHO, A. S. **Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para consolidação de uma educação crítica e reflexiva diante da sociedade de comunicação e informação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, 2005.
- GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. 2014.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo I: Racionalidade da ação e racionalização social.** Trad. Paulo Astor Soethe. 1ª ed. São Paulo: *Uwfmartinsfontes*, 2012a.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo II: Sobre a crítica da razão funcionalista.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 1ed. São Paulo: *Uwfmartinsfontes*, 2012b.
- HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública.** Trad. Denilson Luís Werle. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986..
- MÜLLER, E. H. Racionalidade instrumental e ação comunicativa: perspectiva democrática e cidadã na gestão educacional. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v, 14, n. 2, p, 137-150, jul./dez. 2007.
- OLIVEIRA, L. A; FERNANDES, A. B. Espaço público, política e ação comunicativa a partir da concepção habermasiana. **Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, MG, n. 6, p. 116-130, jan./ jun. 2011.
- PERALTA, D. A. **Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular: Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa.** Tese (Doutorado em Educação para Ciências) Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2012.
- PERALTA, D. A.; GONÇALVES, H. J. L. Teoria da Ação Comunicativa: considerações sobre interdisciplinaridade na educação profissional. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 378-394, jan. 2016.
- PEREIRA, J. E. D.. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso: 29/07/2016.

POSTINGUE, T. P. GUIMARÃES, E. C. PERALTA, D. A. Formar para avaliar: uma análise de cursos de licenciatura em matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2016, Bauru. *Anais... Avaliação em Ensino Superior*. v. 1, p. 1-14.

ESTUDO ESTATÍSTICO DOS FATORES DE RENDIMENTO ACADÊMICO, CARGA HORÁRIA DO TRABALHO E DISTÂNCIA DO POLO QUE OFERTA CURSOS TÉCNICOS EM EAD

Carmem Tassiany Alves de Lima

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mestre do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.
Mossoró – Rio Grande do Norte

Jhéssica Luara Alves de Lima

Universidade de Brasília, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito.
Mossoró – Rio Grande do Norte

Remerson Russel Martins

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: O presente trabalho objetiva realizar uma análise estatística com os estudantes dos cursos técnicos em Educação a Distância (EaD) do Instituto Metrôpole Digital (IMD). Mais especificamente, a pesquisa pretende realizar uma análise sobre o rendimento acadêmico, horas de trabalho e distância do polo. Os cursos técnicos de nível médio tem recebido grande investimento governamental. Quanto à ascensão de cursos técnicos em EaD, o IMD no Rio Grande do Norte (RN) dispõe de cursos técnicos profissionalizantes no campo de tecnologia da informação, modalidade semipresencial. Estudos empíricos voltados para a EaD consideram a necessidade de disciplinar

o tempo de estudo junto ao ambiente virtual de aprendizagem para um melhor rendimento acadêmico. Sob essa vertente, optou-se por realizar pesquisa quantitativa com os discentes do IMD no polo de Mossoró/RN. Para tanto, foi realizada uma análise de variância entre carga horária de trabalho, residência distante do polo e rendimento acadêmico de trinta e oito discentes ativos do modulo básico no semestre 2016.1. A amostra analisada possui idade média de dezoito anos e é predominantemente masculina. Como resultado da pesquisa, temos que esta não indicou correlação estatisticamente significativa entre o rendimento acadêmico e os grupos de cargas horárias de trabalho e local de residência. Entretanto, ao considerar as médias de rendimento acadêmico, constatou-se que os discentes sem carga horária de trabalho possuem média inferior aos demais. Como conclusão, percebemos a importância de se desenvolver no âmbito educacional ações pedagógicas que subsidiem os estudantes na gestão das horas de estudo voltadas ao aprimoramento do rendimento acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Metrôpole Digital, Rendimento Acadêmico, Educação à Distância.

1 | INTRODUÇÃO

A educação à distância é um fenômeno

que a cada dia cresce no contexto brasileiro, pois a cada dia temos maior acesso e facilidade em obter e disseminar informações por meios das tecnologias. Assim, a educação, cada dia mais, tem papel fundamental na discussão e reflexão sobre o uso dessas tecnologias em prol da sociedade. Nessa linha é que, ultimamente, os cursos técnicos de nível médio receberam apoio e investimento governamental, especialmente com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras instituições que do mesmo modo ofertam educação profissional em todos os níveis. Como exemplo, podemos citar os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, à Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II localizada no Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2016), o que contribuiu para a política de expansão dos cursos técnicos profissionalizantes em todo o país.

Essa política expansionista, em verdade, incentivou a adesão por parte dos discentes a essa nova modalidade de ensino, a qual, *per se*, é interdisciplinar por agregar inovação, ciência e tecnologia. Da leitura do Censo Escolar da Educação Básica 2013, percebe-se que este ratifica a “trajetória de expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2013, 1.441.051 matrículas” (INEP, 2014, p.10). Dos números acima citados, o próprio Censo informa que 228.417 matrículas realizadas pertencem as Instituições Federais espalhadas pelo Brasil. Paralelamente a expansão da educação profissional integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, o Instituto Metr pole Digital situado no Estado do Rio Grande do Norte passou a ofertar cursos técnicos profissionalizantes a partir do ano 2011 nos moldes da Educa o a Distância, na área de Tecnologia da Informa o (TI).

O IMD, criado em 2011,   uma unidade extensora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que “tem se apresentado como uma oportunidade extracurricular atrelada a educa o profissional concomitante ou subsequente ao estudante secundarista matriculado tanto na rede de ensino pública como privada” (LIMA; MARTINS, 2016, p.1). O IMD tem por objetivo principal fomentar o desenvolvimento econômico, social e humano no Estado do RN.

Os cursos técnicos do IMD se encontram no contexto das Escolas Técnicas Vinculadas  s Universidades Federais, neste caso, vinculada à UFRN (UFRN, 2015). Para aqueles em que “estejam matriculados ou tenham concluído o Ensino Médio, com faixa etária definida no Edital Anual do Processo Seletivo” (UFRN, 2014, p.12),   oportunizado estudar nos cursos técnicos do IMD. Em geral, a faixa etária dos respectivos editais destina-se para pessoas com idade a partir de quinze anos. Em favor da expansão tecnológica, a Universidade Federal Rural do Semi- rido (UFERSA) firmou parceria no ano de 2012 com a UFRN para ofertar os cursos técnicos do IMD nos municípios de Angicos e Mossoró, ambos no RN, cedendo o espaço físico e o serviço social aos citados polos.

Válido ressaltar que a política de incentivo a permanência acadêmica de instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia advém da Ação Orçamentária 2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional, todavia os discentes da EaD são assistidos de forma diferenciada, com menos direitos à essa alíquota, se comparados com os do ensino presencial. Escolas técnicas como o IMD, desenvolvidas exclusivamente com cursos na modalidade EaD semipresencial, possuem escassos programas de assistência estudantil. Dessa forma, uma inovação do IMD é a presença de equipe multiprofissional de assistência estudantil, exclusiva para o corpo discente dos cursos técnicos de nível médio em EaD (LIMA; CASILLO, 2016).

O setor de serviço social oferece atenção aos aspectos sociais dos discentes em EaD. Com o levantamento de dados desse setor é possível “maior planejamento de políticas públicas e institucionais ao oferecerem uma compreensão mais precisa do público da EAD” (ABDE, 2015, p.8). Essa compreensão pode auxiliar em estratégias institucionais que auxiliem o rendimento acadêmico do discente na EaD, sendo extremamente válida.

Para Lima e Martins (2016), que realizaram pesquisa voltada aos aspectos sociais, como gênero e faixa etária, e a evasão acadêmica de alunos dos cursos técnicos em EaD, “A evasão nos cursos EAD de caráter semipresencial é depreendida como abandono a qualquer momento, por parte dos discentes, às aulas presenciais e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) após a efetivação de sua matrícula (LIMA; MARTINS, 2016, p.2).

Citada pesquisa resultou que os aspectos sociais supracitados “não estão estritamente associados a evasão dos discentes pesquisados. No entanto, a ocorrência de acessos ao AVA tem correlação direta com a permanência do aluno” (LIMA; MARTINS, 2016, p.7). Dessa forma, é possível que o bom rendimento acadêmico esteja associado a separação de tempo para o estudo e bom aproveitamento dele. Moran (2013) enfatiza a importância do tempo destinado aos estudos em EaD, e explica que

O aluno desorganizado vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalha sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que cria tensão ou indiferença. (p.90)

Partindo dessa ponderação, o trabalho em apreço visou estudar descritivamente os níveis de rendimento acadêmico dos discentes do IMD na UFERSA *campus* Mossoró durante o semestre letivo 2016.1, através de variáveis sociais como jornada de trabalho e local de residência a partir do polo onde há os encontros presenciais.

2 | METODOLOGIA

Com a finalidade de atingir ao objetivo desta pesquisa, a mesma possui caráter quantitativo e exploratório. Nesse sentido, foram estudados trinta e oito discentes do módulo básico (semestre 2016.1) dos cursos técnicos do IMD na UFERSA *campus* Mossoró. Este módulo em especial percorreu entre os meses de fevereiro a junho de 2016. Os cursos técnicos do IMD são divididos em quatro módulos, quais sejam, Básico, Intermediário, Avançado e Integrador.

Os sujeitos excluídos da pesquisa são alunos evadidos e reprovados por frequência, uma vez que ao final do curso não possuem rendimento acadêmico que possa ser mensurado, já que as notas são apenas das primeiras atividades ou até mesmo não existem notas. Assim, os alunos foram selecionados por meio de conveniência em uma amostra não probabilística. As informações de rendimento acadêmico dos discentes nos encontros presenciais foram coletadas por meio de consulta ao banco de dados virtuais do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), um *software* acadêmico de uso via *web* pelo IMD.

Os dados dos discentes migraram para uma planilha virtual contendo referências de jornada de trabalho e local de moradia, previamente extraídos de registros físicos. O processo de correlação entre os dados descritivos efetuou-se a partir da análise de variância com nível de significância em 5% ($p < 0,05$).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados e discussão, temos que os cursos técnicos do IMD possuem discentes de ambos os sexos, todavia o sexo masculino é predominante, com a representatividade de 89,47%. A média de idade dos discentes é de 18,44 anos com desvio padrão de 3,78 e o rendimento acadêmico é de 6,31 com desvio padrão de 0,90, dentre eles 28,94% trabalham e 18,42% residem em outros municípios. A carga horária de trabalho dos discentes tem média de 8,73, com desvio padrão de 15,83.

Os discentes dos cursos técnicos do IMD no polo da UFERSA *campus* Mossoró necessitam se deslocar uma vez por semana para os encontros presenciais, uma vez que o plano pedagógico está estruturado na EaD de modalidade semipresencial. Para identificar a distância geográfica do discente com o seu polo, esta foi subdividida em 3 grupos, quais sejam: residência no município do polo, nos municípios circunvizinhos e em municípios distantes e de outros Estados.

A tabela 1 apresenta os resultados da análise de variância entre a distância e o rendimento acadêmico, onde observa-se p-valor maior que 0,05. Assim, é possível dizer que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos desta variável. Todavia, um ponto importante que deve ser observado é que os discentes com residência distante e de outros Estados possuem média de rendimento acadêmico superior aos demais.

	G.L.	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	Estatística F	p-valor
Residência	2	0,722	0,361	0,423	0,658
Resíduos	35	29,887	0,854		
				Média de rendimento acadêmico	Desvio padrão
Residência					
Município do polo				6,33	0,83
Municípios circunvizinhos				6,09	1,35
Municípios distantes e de outros Estados				6,96	0,00

Tabela 1 – Resultados da análise de variância para local de residência dos alunos, rendimento acadêmico médio e desvio padrão.

Fonte: Autoria própria

Com relação a jornada de trabalho, esta foi subdividida também em 3 grupos, quais sejam: não possui carga horária de trabalho, possuir até 20hs e mais de 20hs. A tabela 2 apresenta os resultados da análise de variância entre a carga de horário de trabalho e o rendimento acadêmico, observando também p-valor maior que 0,05. De igual modo, pode-se dizer não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Todavia, vale salientar que dentre as médias apresentadas na tabela 2 os discentes com mais de 20hs de trabalho possuem média de rendimento acadêmico superior aos demais.

	G.L.	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	Estatística F	p-valor
Residência	2	0,973	0,487	0,575	0,568
Resíduos	35	29,636	0,847		
				Média de rendimento acadêmico	Desvio padrão
Residência					
Sem carga horária de trabalho				6,36	0,95
Carga horária de trabalho: até 20hs				5,85	0,65
Carga horária de trabalho: mais de 20hs				6,41	0,85

Tabela 2 – Resultados da análise de variância para carga horária de trabalho dos alunos, rendimento acadêmico médio e desvio padrão.

Fonte: Autoria própria

4 | CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa mostram que a distância geográfica do discente com seu polo e as horas de trabalho que possuam não atrapalham no rendimento acadêmico. Esse acontecimento pode ser devido a EaD ser uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre utilizando-se de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em locais ou tempo diversos (MEC,

2007, p.05).

Os resultados de pesquisa que se aproximam da realidade deste trabalho estão em Lima e Martins (2016), ao constatarem que não há correlação estatística entre a evasão discente e as ausências em sala de aula, porém há correlação com os acessos ao AVA. Portanto, é possível considerar que a integração e interação por meio do AVA, de professores e discentes de diferentes pontos geográficos e em horários diversos, alcançam àqueles de lugares distantes do polo e os que possuem relevantes horas de jornada de trabalho sem prejuízo ao rendimento acadêmico.

Portanto, a partir dos resultados das médias de rendimento acadêmico dos discentes do Instituto Metrópole Digital na UFERSA *campus* Mossoró que residem na cidade do polo e dos que não possuem carga horária de trabalho, é possível considerar que setores de assistência estudantil, tais como o serviço social, psicologia e/ou pedagogia possam acompanhar junto aos alunos o andamento das horas que dedicam aos estudos e os acessos ao AVA. A organização das horas de estudos, o melhor aproveitamento delas e o estímulo a presença constante ao AVA podem se tornar estratégias acadêmicas e institucionais que aprimorem o rendimento acadêmico dos discentes de cursos técnicos em EaD.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD Brasil 2014**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpex, 2015. 155p.

BRASIL. Constituição (2008). Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (Org.). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília. 2007. 31 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

LIMA, Carmem Tassiany Alves de; CASILLO, Danielle Simone da Silva. Análise do fator gênero nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital no polo da Ufersa campus Mossoró. In: Congresso Nacional De Educação, 3., 2016, Natal. **Anais**. On Line: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID9211_15082016225846.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017

LIMA, Carmem Tassiany Alves de; MARTINS, Remerson Russel. Análise de aspectos de evasão discente nos cursos técnicos do Instituto Metrópole Digital no polo da Ufersa campus Mossoró. In: Congresso Nacional De Educação, 3., 2016, Natal. **Anais**. On Line: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 8. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID9211_15082016184256.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. 2. reimp.

Campinas: Papyrus, 2013. 176p.

UFRN. **Cursos Técnicos do Instituto Metr pole Digital**: Projeto Pedagógico. 2015. Disponível em: <http://portal.imd.ufrn.br/wp-content/uploads/2014/09/PPP_MD_Tecnico-V5-2016.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA GRADUAÇÃO.

Cláudia Barsand de Leucas

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
(PUC-MG)

Belo Horizonte, Minas Gerais

Larissa de Oliveira e Silva

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
(PUC-MG)

Belo Horizonte, Minas Gerais

Túlio Fernandes de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
(PUC-MG)

Belo Horizonte, Minas Gerais

RESUMO: No Projeto Qualidade de Vida para Todos (PQVT) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) a tríade ensino, pesquisa e extensão tem sido desenvolvida por meio das intervenções de algumas áreas de conhecimento da saúde que compõem uma equipe transdisciplinar. O PQVT é um projeto de extensão universitária da PUC Minas que visa promover a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência por meio das atividades aquáticas. O objetivo deste trabalho é apresentar a relevância do PQVT para a formação transdisciplinar do acadêmico de graduação. As ações do PQVT são realizadas na piscina do complexo esportivo da PUC Minas e conta com a atuação dos acadêmicos dos cursos de Educação Física,

Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia que juntos dialogam constituindo novas possibilidades de intervenções. De acordo com a Política de Extensão da PUC Minas, a extensão universitária em seu caráter transdisciplinar extrapola a abordagem especializada de cada área de conhecimento ou curso e favorece a visão integrada do social. Essa atividade propõe formar profissionais cidadãos que pautem suas ações pela ética fundada no entendimento de que o ser humano tem valor por si mesmo. Considerando a universidade um local em que as vivências extracurriculares são necessárias para o desenvolvimento da formação profissional transdisciplinar, devido à carência na estrutura dos cursos de graduação, o PQVT enquanto projeto de extensão busca cumprir as exigências da PROEX, articulando o ensino na graduação com questionamentos sendo produzidos por meio de pesquisas e a prática da extensão universitária com o público atendido.

PALAVRAS-CHAVE: Equipe Transdisciplinar. Pessoas com deficiência. Extensão Universitária.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Qualidade de Vida para Todos (PQVT) do curso de Educação Física

foi implantado em 11 de abril de 2014, sendo desenvolvido no Complexo Esportivo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, campus Coração Eucarístico, e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas (PROEX). Esse projeto possibilita o acesso de pessoas com deficiências física, auditiva, visual, intelectual e múltipla à prática regular de atividades aquáticas, com o objetivo de promover a qualidade de vida dos participantes (SOUZA, 2014). O PQVT tem como proposta estabelecer um diálogo entre acadêmicos dos cursos envolvidos que têm buscado, enquanto equipe, promover a melhoria da qualidade de vida dos participantes. Essa interação entre as diversas áreas permite que novas ideias sejam constituídas, visando o desenvolvimento individual do público atendido, por meio da prática transdisciplinar. O projeto acontece na piscina e na sala anexa (onde acontecem as reuniões científicas) do complexo esportivo da PUC Minas, de terça-feira a sexta-feira, no horário de 13:00 às 17:00 horas. Hoje a equipe é composta por acadêmicos dos cursos de Educação Física, Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, que, juntos, dialogam novas possibilidades de intervenções.

Visando articular ensino, pesquisa e extensão, objetiva-se com este trabalho apresentar a relevância do PQVT para a formação acadêmica por meio da vivência em uma equipe transdisciplinar na graduação.

2 | DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

O PQVT iniciou suas atividades em abril de 2014 apenas com extensionistas do curso de Educação Física, posteriormente, a partir de demandas espontâneas dos demais cursos, foi inserida a participação dos acadêmicos de graduação dos cursos de Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia (em ordem de integração ao projeto), formando uma equipe transdisciplinar, totalizando hoje 38 acadêmicos envolvidos. Atualmente, os graduandos podem ingressar no projeto de duas formas: como extensionistas vinculados à Proex, passando pelo processo seletivo descrito no edital, ou ingressar como estágio obrigatório, restringindo-se aos alunos do curso de Educação Física no estágio do 6º período da disciplina de Estágio de Bacharelado: Adulto idoso pessoa com deficiência, orientado pela professora Cláudia Barsand de Leucas. Atualmente o PQVT conta com 3 extensionistas de Psicologia a partir do 4º período; 7 extensionistas de Fisioterapia a partir do 4º período; 6 extensionistas de Educação física a partir do 6º período; e 4 extensionistas de Fonoaudiologia, sendo da Psicologia, um remunerado; da Fisioterapia, dois remunerados; da Educação Física, quatro remunerados; e da Fonoaudiologia, um remunerado. Além dos 14 acadêmicos do estágio obrigatório do curso de Educação Física.

As ações do PQVT hoje se dão por meio de uma equipe transdisciplinar onde entendemos que as disciplinas não se interagem entre si, mas sim os sujeitos que as constroem, seus agentes representativos, sendo esse o grande paradigma da

transdisciplinaridade – muitas vezes essa interação leva mais ao conflito do que ao diálogo, tendo como origem a formação acadêmica. Segundo Feriotti (2009), a formação acadêmica, ainda marcada pelo reducionismo, promove não apenas uma dificuldade de comunicação entre as linguagens específicas de cada profissão, mas também o desconhecimento das potencialidades, objetivos e recursos dos diversos profissionais e unidades de saúde. Quando há convergência e diálogo entre os representantes institucionais, ocorre a aprendizagem mútua, o que Rortry (1991) define como “solidariedade científica”, sendo esse um dos principais fatores da importância de uma abordagem transdisciplinar desde a graduação. De acordo com a Política de Extensão da PUC Minas de 2015, a extensão universitária em seu caráter transdisciplinar extrapola a abordagem especializada de cada área de conhecimento ou curso e favorece a visão integrada do social. Essa atividade propõe formar profissionais cidadãos que pautem suas ações pela ética fundada no entendimento de que o ser humano tem valor por si mesmo.

Especificamente na área da saúde, a transdisciplinaridade vem quebrando a hierarquização e borrando as “linhas” que separam as áreas de conhecimento, formando um profissional que preze pela interação e saiba a importância dos outros profissionais. É tão importante a interação das áreas do conhecimento, que está presente como diretriz do “Sistema Único de Saúde” (SUS) como princípio da integralidade. Segundo Mattos (2001), a integralidade em saúde, como diretriz do SUS, é mais do que um conceito fechado e estático; é um termo polissêmico e dinâmico, um conjunto de valores que representam um ideal de transformação das práticas tradicionais de saúde, uma noção com vários sentidos, entre os quais podemos identificar:

- a. Crítica a uma visão de saúde fragmentada, reducionista, especialista;
- b. Superação do modelo biológico de saúde para integração biopsicossocial;
- c. Superação do modelo centrado na doença;
- d. Articulação entre diferentes saberes ou campos de conhecimento;
- e. Articulação entre ações de promoção, prevenção, tratamento, reabilitação;
- f. Articulação entre diferentes ações, serviços e instituições;
- g. Articulação entre necessidades individuais e sociais ou coletivas, tanto para compreensão dos processos de produção saúde-doença como para definição de estratégias de intervenção;
- h. Ampliação das possibilidades de intervenção, diante de necessidades de indivíduos e grupos populacionais, visando qualidade de vida;
- i. Articulação de políticas públicas que garantam acesso aos recursos dos diferentes níveis de atenção à saúde;
- j. Reorganização dos processos de trabalho.

Sendo estes, extremamente importantes para a ampliação no modo como a equipe transdisciplinar na área da saúde pode trabalhar.

Ao entender a saúde como conceito do SUS: “A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes: o meio físico (condições geográficas, água, alimentação, habitação etc.); o meio socioeconômico e cultural (ocupação, renda, educação etc.); fatores biológicos (idade, sexo, herança genética e etc.) e a oportunidade de acesso aos serviços que visem à promoção, proteção e recuperação da saúde” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1990). Esse conceito de saúde busca abranger o indivíduo como um todo, levando em consideração o contexto em que o mesmo está inserido, podendo entender o alto grau de complexidade do fenômeno saúde-doença-cuidado, não é plausível que uma única área de conhecimento se mostre capaz de suprir todas as facetas desse fenômeno, reforçando a importância da transdisciplinaridade para suprir as demandas desse fenômeno.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a universidade um local em que as vivências extracurriculares são necessárias para o desenvolvimento da formação profissional transdisciplinar (por causa de uma carência na estrutura dos cursos de graduação), o PQVT enquanto projeto de extensão universitária cumpre as exigências da Proex, articulando o ensino na graduação com questionamentos sendo produzidos por meio de pesquisas e a prática da extensão universitária com o público atendido.

Aprender a se relacionar de forma respeitosa e adequada com profissionais de outras áreas, contemplando os valores morais e éticos, nem sempre é um exercício de fácil aprendizagem. Porém, em um ambiente favorável construído desde o início, boas relações interpessoais, o desenvolvimento da equipe tanto em relação às produções como em relação ao crescimento do mesmo torna-se eficiente e de forma mais leve, sem barreiras complexas que podem interferir no processo de construção de uma equipe transdisciplinar. Assim destacamos a importância de uma formação transdisciplinar durante a graduação, por ser uma necessidade nas equipes de saúde atualmente, não só públicas, mas também privadas.

Entende-se que nenhuma área de conhecimento consegue dar conta sozinha das complexidades do fenômeno saúde-doença-cuidado. Nesse contexto, a extensão universitária surge como uma possibilidade de vivência em equipes transdisciplinares em curto prazo para lidar com essa carência na graduação, formando não só profissionais, mas também pessoas melhores, como o exemplo utilizado do PQVT, atuando especificamente na área da saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **ABC do SUS: Doutrinas e Princípios**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência à Saúde, p. 8, 1990

FERIOTTI, M. L. **Equipe multiprofissional, transdisciplinaridade e saúde: desafios do nosso tempo**. Revista do NESME, v. 2, n.6, p. 179-190, 2009

FILHO, A. N. **Intersectorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto**. RAP, v.34, n.6, p. 11-34, Rio de Janeiro, 2000

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde**. Saude soc., São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, 2005

MATTOS, R. A. **Os sentidos da Integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos**. Abrasco, p. 39-64, 2001

Pró-reitoria de Extensão PUC-MG. **POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA PUC MINAS**, p 19, 2015

Rorty, R. **Science as solidarity. In Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 35-45, 1990

FORMATO MULTICAMPI EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS PARA A GESTÃO

Nelson de Abreu Júnior

Universidade Estadual de Goiás
Campus de Ciências Socioeconômicas e
Humanas
Anápolis - Goiás

RESUMO: O estudo se insere na temática da gestão de universidades e na gestão de sistemas universitários apresentando resultados de uma pesquisa documental realizada junto aos documentos institucionais em 50 universidades públicas brasileiras multicampi de natureza administrativa estadual e federal acerca de como se compõem um dado sistema universitário, observando se a instituição apenas integra ou se engloba o sistema universitário bem como os formatos multicampi adotados por elas. Destaca ainda o formato multicampi como tendência forte nos sistemas de educação, notadamente o brasileiro. Analisa brevemente os números da expansão da educação superior a partir da década de 1940 em todo o mundo e as tensões geradas pela necessidade de expansão da matrícula sobre os sistemas estaduais de educação superior e a consequente interiorização das instituições. Discute as concepções opostas de educação superior que vem pautando a expansão da matrícula. Em seguida, apresenta uma ampliação de um modelo tipológico para o formato multicampi e considerações acerca dos

desdobramentos do formato adotado para a gestão de seus processos administrativos, entre eles a necessidade de uma atuação qualificada dos participantes das complexas instâncias colegiadas, do asseguramento da pertinência com o local em que está inserida, a manutenção da autonomia dos campi e de sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas de educação superior. Gestão Universitária. Universidade Multicampi. Universidades Estaduais. Qualidade em educação superior.

ABSTRACT: The study is part of the management of universities and the management of university systems, presenting results of a documentary research carried out with the institutional documents in 50 Brazilian public universities multicampi of a state and federal administrative nature about how a given university system is composed, observing if the institution only integrates or encompasses the university system as well as the multicampi formats adopted by them. It also highlights the multicampi format as a strong trend in education systems, notably the Brazilian. It briefly analyzes the numbers of the expansion of higher education from the 1940s around the world and the tensions generated by the need to expand enrollment in state higher education systems and the consequent internalization of institutions. It discusses the opposing conceptions of higher education that

has been guiding the expansion of enrollment. Next, it presents an extension of a typological model for the multicampi format and considerations about the unfolding of the format adopted for the management of its administrative processes, among them the need for a qualified performance of the participants of the complex collegiate bodies, the assurance of pertinence with the place where it is inserted, the maintenance of the autonomy of the campuses and their identity.

KEYWORDS: Higher education systems. University Management. Multicamp University. State Universities. Quality in higher education

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na temática da gestão da educação superior e suas interfaces com as políticas públicas. O propósito é ampliar os conhecimentos sobre a universidade contemporânea de formato multicampi e os desdobramentos que se apresentam para a gestão universitária.

Entre as características mais marcantes de uma universidade multicampi, encontra-se a de uma instituição que, organizada em torno de uma única personalidade jurídica (JIN; WANG, 2010), manteria mais de dois *campi* separados geograficamente, o que pode se aplicar a institutos de ensino, centros de pesquisas avançados, hospitais, clínicas, centros tecnológicos, escolas experimentais, museus, entre outros.

A expressão universidade multicampi, engloba um conjunto de formatos de instituições singulares, complexas e que guardam alguns desafios específicos aos seus processos de gestão e desenvolvimento acadêmico-institucional universitário, muito diferente do modelo tradicional monocampus (FIALHO, 2005; BAMPI; DIEL, 2014). Entre esses desafios está o asseguramento equitativo da qualidade da educação superior no interior da instituição, onde quer que ela esteja inserida.

2 | CONSIDERAÇÕES ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A questão da qualidade da educação superior sempre foi tratada pela literatura como um conceito polissêmico, árduo e subjetivo, carregado de ideologias e modelos de sociedade pretendidos. Dias Sobrinho (2008) assinala a existência de pelo menos dois paradigmas do que seria a educação superior de qualidade, que refletem projetos bem distintos de homem e sociedade:

a) a qualidade orientada a critérios que se pretendem objetivos, universais, ancorados em rigores científicos quantitativos e mensuráveis, associados às variáveis econômicas, tais como índice de desenvolvimento, cálculos do custo/benefício dos investimentos comparados com a matrícula, relação aluno/docente, tempo de formação, taxa de escolarização bruta e líquida, avaliação de desempenho de produto, capacidade de captação de recursos em variadas fontes, quantitativo de docentes

com titulação acadêmica combinado com o regime de trabalho desses docentes, entre outros indicadores mensuráveis;

b) o outro paradigma, sem negar a importância do primeiro, considera também as realidades políticas e sociais das instituições e dos sistemas educacionais, integra elementos qualitativos tais como valores e atitudes éticas presentes no projeto de formação, a inserção da universidade nas estratégias nacionais e internacionais de consolidação da democracia, o desenvolvimento sustentável da cidadania e da economia, o respeito e preservação das identidades culturais e suas manifestações e ainda aos ideais de coesão dos povos.

Guadilla (1997), da Universidade Central da Venezuela, chega a defender que, na sociedade baseada no conhecimento, a redistribuição da riqueza implica redistribuição do conhecimento, chamando para a universidade latino-americana a responsabilidade de contribuir para a equidade por meio de propostas para uma política educacional de maior relevância social.

A autora destaca que o discurso modernizador das universidades da América Latina representa um eco descompassado do discurso dos países ditos mais avançados: maior produtividade em ciência e tecnologia; relações mais estritas com a indústria; melhoria da instituição universitária por meio de avaliação de processos e produtos; novas formas de gestão, mudanças nos marcos regulatórios, diversificação dos atores, entre outros.

Observe-se que, para analisar o tema da qualidade da educação superior, faz-se necessário definir qual deveria ser o papel da educação superior e de suas instituições em uma dada sociedade e/ou localidade, o que a Unesco (1998) denomina de pertinência.

Ao desenvolver políticas de inclusão para a renda e/ou para o mundo do trabalho, as universidades assumem, entre as suas múltiplas funções, a de prestadora de serviços à sociedade, o que poderia confundi-la com o papel de governo, colocando assim em risco a missão e a autonomia universitárias, transmigrando-a de um ativo repositório científico e cultural da humanidade para uma sucursal de grupos partidários que compõem o governo e seus interesses.

Goergen (2010), ao refletir acerca do conceito de pertinência como critério de qualidade em educação, alerta para o risco do uso superficial do termo pertinência, que pressupõe uma autonomia e neutralidade do social, como um “conjunto de necessidades e aspirações pretensamente representantes das genuínas expectativas da sociedade” (GOERGEN, 2010, p. 62), que deveria orientar a universidade como critério aproximativo de sua qualidade social.

A literatura especializada encerra ao menos dois discursos perfilados e incomunicantes entre si na abordagem da qualidade da educação superior: o primeiro se conduz pelo padrão da utilidade e da eficiência tendo como parâmetro a razão estratégica ou instrumental, respondendo à exigência sistêmica de *performatividade*, posto como pano de fundo pelos organismos internacionais, tais como Unesco, OCDE

e Banco Mundial em seus documentos. O segundo discurso se orienta pelo ideal altruísta do coletivo e do social articulado pela razão dialético-crítica, respondendo às expectativas de humanização coletiva, próprios da visão crítica proposta pelo mundo acadêmico.

Em qualquer dessas perspectivas, orquestrar os processos acadêmicos e administrativos assegurando equânime da qualidade acadêmica - de modo especial a pertinência - nos diversos e desiguais entornos socioeconômico e geográficos de uma universidade com formato multicampi, revela-se tarefa de maior complexidade do que em uma instituição sediada em um único *lócus*.

3 | ACHADOS DA PESQUISA

A revisão bibliográfica bem como a pesquisa documental levada por este estudo indica que a decisão de criação de uma universidade no formato multicampi e não em outro, mostrou-se estar ligada à história de como se deu a constituição dessa dada universidade. Via de regra, as universidades multicampi são constituídas: a) a partir da junção de estabelecimentos de educação superior; b) pela incorporação de instituições menores por outra maior; c) pela consolidação de campus que surgiram como unidades experimentais e/ou avançadas; d) como produto de reformas políticas e administrativas, planos diretores, planejamentos estratégicos, entre outros (MORAES, 2015).

A adoção do formato multicampi nas instituições públicas, notadamente no Brasil, por vezes integra um conjunto de medidas correlacionadas à necessidade de expansão das vagas de uma região, combinada com a vontade política de interiorização da matrícula.

A existência de faculdades isoladas em um dado sistema de educação superior que, se agregadas às instituições de maior porte, aumentaria o potencial de desenvolvimento acadêmico, orientadas por uma aparência de racionalidade na gestão da instituição unificada e facilitadora na aplicação às políticas públicas de educação superior em uma região.

O fenômeno da expansão da matrícula em educação superior, apesar de se apresentar diferentemente em cada país ou região, é descrito em termos quantitativos por Schofer e Meyer (2005), como apresentando intensificação do crescimento já a partir da década de 1940.

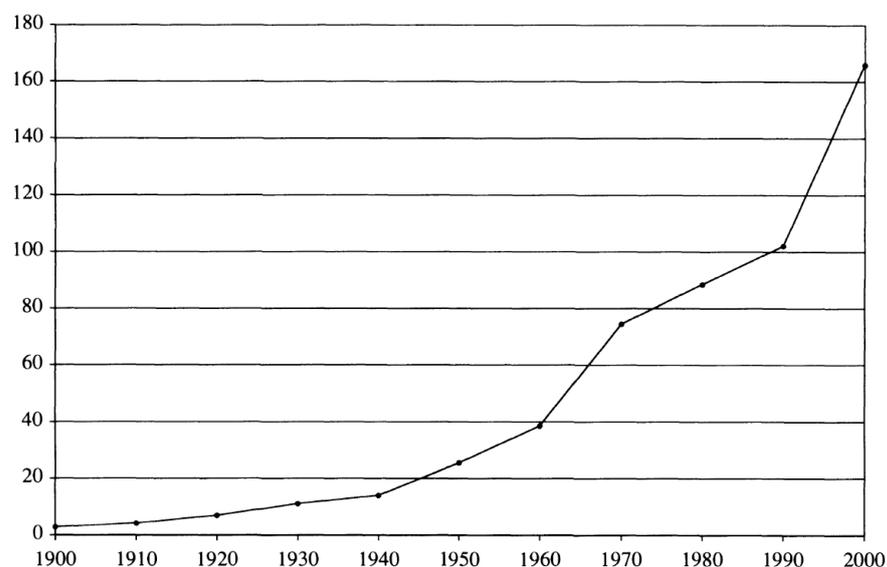


Gráfico 1 – Expansão da matrícula em educação superior mundial, 1900 a 2000

Esses dados e tendências são confirmados por Carnoy (2016), que atualizou os dados até 2010, além de separar a matrícula por países desenvolvidos e os de economia emergente. Indica um crescimento linear até os idos de 1940, e um crescimento exponencial a partir da Segunda Guerra Mundial nos países de economia industrializada.

Chama muita atenção os números brasileiros da década de 1920, contido na Tabela 1, fornecidos ao autor pela Unesco, ainda mais quando contrastados com aqueles países considerados desenvolvidos, como também o incremento que a matrícula brasileira vem apresentando até em 1985, último ano da ditadura militar decorrente do Golpe de 1964 e depois uma inversão de tendência até 2010.

País	1920	1945	1960	1985	2010
França	125	308	595	2318	3525
Alemanha	198	n.d.*	499	2540	3179
Reino Unido	134	137	382	1824	3969
Estados Unidos	564	1495	1983	5118	6673
Rússia/URSS	n.d.*	n.d.*	1240	n.d.*	6599
Brasil	39	58	135	10040	3421

Tabela 1 - Matrícula de nível terciário por 100.000 habitantes: França, Alemanha, Reino Unido, Estados Unidos, Rússia/URSS e Brasil

* n.d.: dado não disponível

Fonte: Coletado por Carnoy (2016), nas bases estatísticas dos países citados. Os dados de 2010 foram coletados junto à Unesco

Carnoy (2016), em sua análise das forças que interferem no desenvolvimento da educação superior, entende o Estado nacional no centro de quatro fatores de influência:

a) o nível de retorno econômico para os indivíduos que investem em educação superior;

b) o entendimento da população, que enxerga na educação superior fator de mobilidade social e sucesso econômico;

c) a pressão das elites políticas/econômicas no contexto de uma concepção globalizada de qualidade da educação superior;

d) pressões heterogêneas de atores cujos interesses são moldados pelas interpretações anteriores do sistema de educação superior.

Nesse diapasão, pode ser depreendido que as pressões sofridas para a expansão em uma universidade multicampi, ante a possibilidade de instalação de um campus em suas bases e o usufruto dessas elites socioeconômicas, seja de maior envergadura do que em outro formato. Não uma expansão qualquer, e sim aquela que atenda outras localidades para além da capital política.

A interiorização da educação superior pode ser considerada uma espécie de ação afirmativa de universalização da matrícula e redução das diferenças entre regiões, na medida em que o fenômeno do adensamento populacional em torno dos centros urbanos vem se agravando, trazendo consigo diversos problemas sociais derivados, tais como violência, caos no transporte, impossibilidade de políticas habitacionais eficazes, distribuição de água e esgoto, entre outras, além do incremento da demanda pelos diversos níveis de educação, entre elas a de nível superior.

Não se tratasse a interiorização de uma política afirmativa, a educação superior seria natural e preferencialmente ofertada nos maiores centros urbanos, considerando que a maioria dos professores e alunos habita esses grandes centros.

Há, todavia, uma armadilha semântica em se considerar o interior como um *locus* homogêneo e os municípios que o compõem como detentores de características similares. O interior, nesse sentido, é tão somente o antônimo de capital, ainda que o conceito de capital também guarde algumas ambiguidades, entre elas os conceitos de região metropolitana, de área de influência, de zona urbana alargada, de cidade e de município, de populações pendulares, para citar apenas as mais difundidas.

A orientação dada a este estudo é a de capturar aproximativamente os diversos formatos institucionais assumidos por universidades públicas brasileiras, seja no que se refere à multicampi ou ao papel que essa universidade ocupa em seus sistemas de educação superior. Na busca de um modo de investigação coerente com o problema, as reflexões indicaram a pesquisa qualitativa e a análise documental como instrumento de pesquisa de primeira escolha.

Na pesquisa documental desenvolvida para este estudo, foram considerados aqueles documentos institucionais formais ligados ao planejamento das universidades - plano de desenvolvimento, regimento e relatórios - de mais de 50 universidades públicas no Brasil, nas categorias administrativas estaduais e federais.

A título de buscar um contraste com as universidades públicas brasileiras, foram visitados os sítios de Internet de outras 20 instituições universitárias consideradas de grande expressão no cenário universitário mundial - Oxford, Berkeley, Salamanca, Bologna, Barcelona, Berlim, Harvard, Sorbonne etc. - procurando infrutiferamente

outros formatos institucionais.

Como resultado da pesquisa puderam ser identificadas instituições que são o próprio sistema de educação superior de uma determinada localidade e outras que são apenas componente de um conjunto de universidades.

Creswell, Roskens e Henry (1985) da Universidade de Ohio propõem que para análise de instituições de nível superior, além da simples diferenciação entre instituições públicas e privadas, seja considerado o grau de jurisdicionamento governamental das instituições previsto em seus estatutos e/ou a existência de conselhos responsáveis pela condução da instituição (*governing board*).

4 | A QUESTÃO MULTICAMPI NA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL BRASILEIRA

As instituições sistemas, portanto multicampi, foram predominantemente encontradas em universidades públicas brasileiras na esfera estadual, podendo ainda estar jurisdicionadas às secretarias de governo tais como secretaria de ciência e tecnologia ou de educação.

Se entre as 63 universidades federais brasileiras, 82% adotam o formato multicampi. Entre as 38 universidades estaduais existentes em 2015, que exercem funções predominantemente presenciais, apenas 4% não são multicampi.

Um levantamento dos documentos de criação das universidades estaduais brasileiras, a título de exemplo, mostra que dez delas, o que representa 27%, têm personalidade jurídica fundacional de direito público, e as demais adotam a personalidade jurídica autárquica. Algumas foram criadas e mantidas como fundações de direito público, outras até mesmo como de direito privado e, posteriormente, migraram para a autarquia.

Denota-se, nesse caso, um ponto de tensão entre os grupos políticos ocupando as secretarias de governo e a gestão das instituições universitárias em seus preceitos da autonomia e democracia universitárias, imperiosamente fulcrados na colegialidade.

Restaria de um lado as propensões na defesa de interesses político governamentais, de cariz decisório monocrático, de outro a defesa crítica dos interesses do estado presentes na missão de uma universidade. Não que a colegialidade possa ser entendida como algo harmônico ou suave, todavia é condição viva da democracia na universidade, enfatiza o dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesses internos e externos, diluindo o poder decisório em complicadas redes interligadas e, ao mesmo tempo, conflituosas na disputa por *status*, prestígio acadêmico, que ora disputam, ora cooperam.

Também puderam ser observadas instituições com subordinação direta do gabinete do governador, sem intercessão de secretariados, presumindo maior desembaraço decisório e burocrático.

Chama a atenção que os jurisdicionamento das universidades são alterados de tempos em tempos entre reformas administrativas e políticas com as respectivas mudanças nas alianças em cada governo. O que nos convida a refletir sobre o entendimento governamental de que as universidades estão intimamente dependentes da vontade política dos governantes e não da tão propalada autonomia universitária.

Como adendo, as autarquias ligadas à educação funcionam em regime especial, ou seja, são regidas por seus estatutos e regimentos, que delineiam as formas de composição de suas estruturas, formas de governança, colegiaturas e escolha de seus dirigentes. Essa prerrogativa é que assegura maior independência em relação aos governos e favorecem o incremento da autonomia universitária.

Paradoxalmente, o ato de criação das universidades autárquicas ou fundacionais de direito público e também de suas unidades educacionais, por se tratar de aumento de despesa a ser paga pelo fundo público, é prerrogativa exclusiva do Chefe do Poder Executivo. Com esse elemento, a autonomia universitária sobre os seus processos de expansão está diretamente subordinada à vontade política do Poder Executivo. No caso da universidade multicampi, a sua expansão e/ou reorganização em novos campi, deflete não da propalada colegialidade e sim da vontade governamental.

Creswell, Roskens e Henry (1985) observam ainda que as instituições podem variar ainda segundo o tipo de estrutura administrativa, se há a uma administração central coordenando isonomicamente as demais, ou um chefe da administração central apenas executivo das decisões tomadas pelas unidades da estrutura ou, ainda, com uma estrutura maior e associada a ela, unidades menores dirigidas por um condutor ou condutora. Para essa última estrutura, os autores se utilizam da expressão modelo *flagship*, ou, em uma tradução livre, *nave-mãe* ou *carro-chefe*.

Esse modelo *nave-mãe* deriva de um processo natural de crescimento institucional, que vai adicionando novas unidades, centros, ramificações ou unidades satélites, até que eles se tornem campus, nutridos pelo nível central.

5 | A TIPOLOGIA PROPOSTA

A primeira função de uma tipologia é identificar, simplificar e ordenar dados a fim de que possam ser descritos em termos comparáveis (MCKINNEY, 1966). Os dados são reduzidos do complexo para o simples. Essa redução é realizada pela identificação das características dos fenômenos em estudo, pela dicotomização dessas características em tipos polares para que se possa visualizar as extremidades de um *continuum* e pela ênfase em apenas algumas das possíveis combinações categóricas, não existindo, porém, nenhum procedimento padronizado para a redução desses dados.

Em um esforço de ampliar a classificação sugerida por Creswell, Rosken e Henry (1985), as instituições foram analisadas sob o prisma da relação das instituições

públicas com o sistema de educação superior em que estão inseridas, puderam ser verificados:

a) Sistemas Complexos – abarcam toda a educação superior universitária e não universitária, contendo instituições orientadas para a formação terciária não universitária; outras ligadas à formação universitária associada à produção da pesquisa e instituições fortemente ligadas à formação de cientistas e/ou ao desenvolvimento de tecnologias;

b) Instituições Sistemas – a instituição é o próprio sistema de educação universitária, sendo a única com natureza administrativa de universidade em uma dada região ou unidade da federação;

c) Instituições Autônomas Componentes do Sistema – o sistema é composto por diversas instituições componentes, sem dependência administrativa, jurídica ou acadêmica entre elas.

Note-se que, ao adotar um ou outro sistema de educação superior, o Estado e o governo ganham maior ou menor centralidade decisória e uma conseqüente maior ou menor complexidade em seus processos de gestão.

No formato Sistema Complexo, seria possível transcender a endogenia do tradicional *espontaneísmo* decisório institucional. Aquele padrão decisório balizado por preocupações predominantemente autógenas. O Sistema Complexo favoreceria a consideração do conjunto de demandas universitárias presentes em um dado sistema ou base geográfica para orientar a oferta de vagas para a graduação e pós-graduação, bem como a nucleação das atividades de pesquisa.

O Sistema Complexo¹ admitiria a coexistência de diferentes graus de educação superior oferecida pelo mesmo sistema, relegando a educação universitária propriamente dita para uma pequena elite. Aos demais estudantes, serão oferecidos programas formativos mais generalistas e aligeirados.

A oferta desses diferentes graus acadêmicos apresentam custo por aluno bem diferentes entre si. Por um lado, cursos mais rápidos e sem a preponderância da atividade de pesquisa permitem uma maior cobertura na matrícula de educação superior, todavia apresentam como dano colateral, prejuízos ao conceito de equidade na qualidade da oferta da educação superior, um princípio ético de uma sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2010)

No polo oposto, ao optar pelo sistema composto por instituições independentes entre si e autônomas, quando da implantação de uma política de educação superior, o Estado dependeria da adesão das unidades universitárias que compõem o sistema, o que favoreceria ao governo a adotar medidas de cooptação dessas instituições. Esse tipo de sistema de matiz autônomo, tende a uma perda endógena de racionalidade no atendimento das demandas de um dado sistema, bem como algum distanciamento das políticas de desenvolvimento que sejam dependentes da educação universitária a serem implantados pelo estado.

1

Como alternativa menos polarizada, a Instituição Sistema ganha em amplitude de ações acadêmicas, mantém alguma centralidade decisória para planejamento do atendimento das demandas inerentes ao sistema, contudo necessitaria de um elevado grau de amadurecimento acadêmico dos gestores dos campi componentes da instituição, para alcançar, de modo planejado e coerente, o desenvolvimento da instituição e educação superior universitária.

Ainda como produto da análise dos documentos institucionais universitários – PDIs, estatutos, planejamentos estratégicos etc. – foram observados alguns formatos institucionais de maior ocorrência entre as instituições universitárias investigadas, a saber:

a) Instituições Monocampus – instituições que têm uma localização perene em apenas uma localidade, ainda que sua área de influência possa variar de internacional, nacional, estadual ou local;

b) Instituições Multicampi do tipo Nave-mãe – instituições marcadas pela presença perene em mais de uma localidade, havendo uma unidade principal, de maior porte e sede da instituição, convivendo com unidades satélites de menor envergadura;

c) Instituições Multicampi Radiais Heterogêneas – aquelas em que, mesmo estando dispostas em formato multicampi, não existem unidades dominantes na instituição, ou seja, as unidades estão dispostas radialmente em torno da administração central da universidade que as une e regula;

d) Instituições Multicampi Radiais Homogêneas – universidades dispostas no formato multicampi, porém sem hierarquia entre as unidades que as compõem, dispostas em torno de uma administração central que as une, articula e regula, assegurando desenvolvimento sistêmico da instituição por meio do planejamento e buscando a equidade entre as unidades.

Decerto ainda coubesse uma quinta classificação, que seriam as instituições monocampus, porém apresentando “*alma multicamp*”, por se tratarem de instituições que delegam às suas unidades – institutos, centros, departamentos – tamanha autonomia, que poderiam ser classificadas como instituições multicampi caso estivessem em outras localidades geográficas.

Poder-se-ia incluir ainda as instituições *pseudomulticampi*, para classificar aquelas que, apesar de estarem localizadas em cidades e regiões diferentes, não apresentam uma *Alma Mater* própria dominando as atividades acadêmicas, existindo sem identidade própria e estando subordinadas às determinações da nave-mãe ou da administração central ou ainda do estado. Não possuem dotação orçamentária própria, falta autonomia administrativa, não escolhem seus cursos, nem as formas de ingresso, tampouco a composição do quadro docente ou as propostas curriculares a serem desenvolvidas. As decisões são tomadas pela administração central, ainda que possam ser validadas pela colegialidade ante a opacidade ou despreparo dos “representantes” dos campi.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição universitária tem sofrido profundas alterações ao longo dos séculos e pode ser encontrada na maioria dos países em diferentes formatos, missões e personalidades jurídicas.

O nome ou a expressão multicampi, quando aplicado especificamente à instituição universidade, tende a ser interpretado de maneira simplista, por vezes numérica e/ou geográfica, como se essa denominação servisse simplesmente para denominar aquela que possui diversas instalações do tipo campus em mais de uma localidade. Entrementes, basta um olhar mais atento e elas se revelam instituições singulares, complexas e que guardam alguns desafios específicos aos processos de gestão e desenvolvimento acadêmico-institucional universitário, diferentes do modelo tradicional (FIALHO, 2005; BAMPI; DIEL, 2014) assunto não esgotado neste estudo.

Certamente encontraremos subtipos entre as tipologias aqui propostas ou mesmo outros formatos para além das instituições que compuseram a amostra. A ideia central deste estudo foi possibilitar uma reflexão sobre o tipo de sistema e o formato institucional como dimensões impactantes sobre a qualidade das ações acadêmicas e sobre a relação da instituição universitária com seu entorno.

O planejamento universitário e/ou planejamento de um sistema deve ganhar robustez à medida em que identifica essa relação da instituição com o sistema de educação superior em que está inserido, qual o seu papel dentro desse sistema, bem como pensar formas de ampliar a coerência do planejamento com o formato institucional que possui, preconizar mecanismos de asseguramento da autonomia inerente à universidade contemporânea e seus compromissos com a ciência e com a sociedade.

A universidade contemporânea reivindicou o direito à autonomia acadêmica para decidir o que deveria ser investigado, o conhecimento a ser armazenado em seu ambiente e o conhecimento a ser retransmitido para a humanidade. Também abrigou a incumbência de formação de pessoal de nível superior, de fomento à cultura e à arte e de desenvolvimento da massa crítica sobre a própria sociedade.

A título de reflexão sobre as instituições universitárias multicampi, dada a supremacia e complexidade da colegialidade e da autonomia, impõe-se a necessidade de se atentar para a qualidade da participação dos integrantes dos colegiados, seja na capacidade técnica e no entendimento que envolvem as questões universitárias, seja no comprometimento com as questões institucionais nos diferentes contextos dos campi que compõem a universidade, seja na capacidade de representação e ativação da reflexão nos colegiados de origem desses representantes dos campi e integrantes naturais dos colegiados superiores.

Destaque-se que a distância geográfica entre a comunidade e os colegiados decisórios centrais revela-se uma barreira a mais para a participação efetiva da comunidade.

A temática da autonomia em instituições universitárias multicampi, condiciona a disjuntiva com a heteronomia em relação ao nível central, em que os campi encontrariam um obstáculo a mais para exercitar a materialidade do conceito de autonomia universitária e suas subcategorias de autonomia didática e científica, administrativa, financeira e patrimonial.

A autonomia dos campi fortalece o tecido social no amadurecimento decisório, na medida em que corresponsabiliza os atores do local em que estão inseridos. Se, por um lado, a descentralização responde a um critério democrático mais amadurecido, a centralização de algumas funções pode assegurar a formação de uma identidade institucional coesa e exercer uma força redistributiva das competências e dos recursos.

No caso da autonomia universitária de uma universidade multicampi, se apresenta mais um elemento importante a considerar: se a autonomia se circunscrever a um núcleo decisório e não se estender à rede de unidades que a compõem, então se trata de heteronomia travestida de autonomia. Em outras palavras, só podemos falar de autogoverno, se esse princípio se estender às células desse organismo. Uma autonomia centralizada usurpa a lógica da autonomia universitária. Tal aspecto é mais ligado à gestão do que ao formato propriamente dito

REFERÊNCIAS

BAMPI, A. C.; DIEHL, J. O. O modelo multicampi de universidade e suas relações com a sociedade. **XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas. Rendimientos académicos y eficacia social de La Universidad**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114920>> Acesso em: 30 maio 2014.

CARNOY, M. (Org.) **Expansão das Universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC**. Brasília: CAPES, 2016.

CRESWELL, J. W; ROSKENS, R. W; HENRY, T. C. A Typology of Multicampi Systems. **Journal of Higher Education**, v. 56, n. 1, p. 26-37, jan./fev. 1985.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Eds.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 87-112.

_____. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FIALHO, N. H. **Universidade Multicampi**. Brasília: Plano, 2005.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.

GUADILLA, C. G. Universidades Latino-americanas: da casela vazia ao cenário socialmente sustentável. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 82-112, 1997.

JIN, Hong-Mei; WANG, Shu-Wing. Exploration on Management Model and Operating Mechanism of Multi-campus University in China. In: Educational and network Technology, 3, Beijing, 2010. **Anais...**

do III ICENT, Beijing, 2010.

MCKINNEY, J. C. **Constructive typology and social theory**. New York: Appleton-Century- Crofts, 1996.

MORAES, R. C. C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 197-218, mar. 2015.

SCHOFER, E. MEYER, J. W. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. **American Sociological Review**, v. 70, n. 6, p. 898-920, dez. 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI**. Paris, 1998.

GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE: O CAMPO EDUCACIONAL NAS INVESTIGAÇÕES DA CAPES

Glaé Corrêa Machado

PUCRS, Programa de Pós-Graduação em
Educação
Montenegro - RS

RESUMO: Este artigo analisa como a temática Gestão Escolar e Qualidade está evidenciada nos estudos atuais do campo educacional, voltada para a mudança paradigmática da administração para gestão da educação, ocorridos no Brasil a partir da década de 90, levando em consideração uma mobilização mundial na busca por desenvolvimento e melhoria na qualidade de ensino. Foram utilizados pressupostos da pesquisa qualitativa na análise das dissertações e teses disponíveis na CAPES, no período de 2011 a 2012, e destacadas 09 subcategorias. Os estudos sobre a gestão escolar apresentaram-na como um trabalho relacional, em que seus planos, suas ações e suas formas de se relacionar estavam apoiados nas dinâmicas existentes em cada escola, numa atuação entendida como responsabilidade do gestor da escola e sua equipe, dentro do plano de ação da escola, diferenciando-se da gestão educacional, que tem a ver com as responsabilidades dos governos e se expressa na organização dos sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar.

Qualidade. CAPES.

ABSTRACT: This article analyzes how the topic of School Management and Quality is evidenced in the current studies of the educational field, focused on the paradigmatic change of the administration for education management, occurred in Brazil from the 90's, taking into account a worldwide mobilization in the search for development and improvement in teaching quality. We used qualitative research assumptions in the analysis of dissertations and theses available in CAPES, between 2011 and 2012, and highlighted 9 subcategories. The studies on school management presented it as a relational work, in which its plans, actions and ways of relating were supported by the dynamics existing in each school, in an action understood as the responsibility of the school manager and his team, within of the school's action plan, differing from educational management, which has to do with the responsibilities of governments and is expressed in the organization of education systems.

KEYWORDS: School Management. Quality. CAPES.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem origem na Prática de

Pesquisa: Avaliação e Qualidade da Educação (disciplina ministrada pela Professora Doutora Marta Luz Sisson de Castro), cursado como aluna da Pós-Graduação em Educação na PUCRS no ano de 2014, e apresenta uma análise das pesquisas sobre a temática Gestão Escolar e Qualidade. Esta análise tem base em 16 (dezesesseis) teses e dissertações sobre o assunto, encontradas no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponíveis na internet (todas as teses e dissertações apresentadas neste estudo foram acessadas no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/> entre agosto e setembro de 2014). O objetivo é investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando a interlocução deste tema com o campo educacional. Na revisão de literatura, delimito como objeto de consulta as publicações entre 2011 e 2012, que são os dados disponibilizados até o encerramento deste estudo.

2 | GESTÃO EDUCACIONAL: MUDANÇA PARADIGMÁTICA

A discussão a respeito do tema sobre a gestão educacional ganhou evidência no Brasil a partir da década de 1990. Houve um deslocamento do enfoque de administração escolar para gestão educacional. Tal mudança não se configura apenas como uma simples substituição terminológica, ela representa uma alteração de concepção da realidade. Segundo Lück (2006), a dinâmica da realidade faz com que fatos e fenômenos alterem seu significado ao longo do tempo. No que se refere à concepção de gestão educacional, não há apenas uma substituição ao termo administração. O conceito de gestão supera a visão puramente administrativa dando maior abrangência ao significado e entendimento da questão.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p.35).

A mudança paradigmática de administração para gestão da educação ocorreu a partir de uma mobilização mundial na busca por desenvolvimento e melhoria na qualidade de ensino. O marco para essa nova organização foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien na Tailândia. Nela governantes do mundo inteiro assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, para garantir uma educação básica de qualidade para todos, ou seja, crianças, jovens

e adultos. Porém, para que essa meta seja alcançada, uma ação participativa mais efetiva de todos os segmentos (escola, sociedade em geral e governo) é reivindicada.

O conceito restrito e verticalizado de administração escolar não atende as exigências dessa nova organização da educação. Embora isso não signifique que a administração não faça mais parte do contexto. Pelo contrário, a administração passa a se constituir como peça fundamental da gestão educacional, nas questões relativas à autonomia administrativa e financeira.

No sistema educacional brasileiro a ação participativa vem sendo o principal objetivo da gestão educacional. Conforme Lück, (2006, p. 36), “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação [...]”. Porém, a autora destaca que, quando se fala em participação no âmbito educacional, entende-se como trabalho a ser realizado na escola, esquecendo-se, muitas vezes, de que o conceito de gestão abrange todo o sistema de ensino.

A concepção de gestão corresponde a todo sistema de ensino, ou seja, desde o seu contexto mais amplo, que abrange as políticas educacionais, até o mais específico, relacionados às unidades escolares. “Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas”. (LÜCK, 2006, p.25).

Assim, é imperativo entender o conceito de gestão em toda a sua extensão. Ele envolve as suas dimensões em um contexto mais abrangente, não apenas aquele restrito às escolas, mas também no que se refere à dimensão política da educação.

3 | QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

De acordo com o a mídia e o mercado, a educação ocupa lugar estratégico e a qualidade do serviço é elemento indispensável. Entretanto, há sentidos diferentes para a utilização da expressão qualidade da educação. No entendimento de Azevedo (2011), cada significado atribuído a um desses termos, “qualidade” e “educação”, traz consigo determinada noção de qualidade. A consciência disso ajuda a “identificar a lógica e direção da política educacional à qual se vinculam, naquele momento histórico” (p. 415).

Conforme Hargreaves (2003, 2004 e 2007) a educação precisa mudar e assumir como tarefa de atualização os desafios da sociedade do conhecimento, mas não pode limitar-se à ortodoxia dos exames padronizados. O ensino precisa ir além das necessidades da sociedade do conhecimento e deve estar comprometido com a sustentabilidade.

Segundo Pedro Demo (1997 e 2012) o conceito de qualidade é trabalhado a partir da valorização do professor, da superação da aula como instrução e currículo voltado

para a pesquisa-integração e investimentos nas três dimensões — um currículo voltado à pesquisa. Esse autor propõe uma articulação quantitativa e qualitativa dos elementos que compõem a qualidade da educação, evita a dicotomização entre tecnicistas e humanistas e busca uma síntese entre os argumentos de ambas as tendências.

A qualidade da educação tem sido entendida, no discurso das recentes políticas educacionais, predominantemente sob a interpretação fornecida por indicadores elaborados a partir de avaliações em larga escala e fundamentadas em padrões de qualidade estabelecidos por organismos internacionais ligados ao Banco Mundial. A utilização do termo qualidade da educação por parte de agências ligadas ao Banco Mundial privilegia uma visão quantitativa do que vem a ser qualidade. Os resultados obtidos nos exames padronizados são os indicadores da qualidade da educação e, por conseguinte, são utilizados para a tomada de decisões políticas em torno de investimentos, mudanças e reformas na política educacional.

As políticas educacionais no Brasil tiveram o impacto da pressão internacional por reformas na educação, tendo os modelos empresariais como modelo de eficiência. O discurso sobre qualidade da educação, nessa perspectiva, é incorporado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394 de 1996. Na CF de 1988, precisamente o inciso VII, do artigo 206, define que a União deve manter um padrão mínimo de qualidade e equalização de oportunidades de acesso à continuidade da educação, com o conceito de qualidade proposto pelas organizações internacionais multilaterais, como o Banco Mundial (instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital), OCDE (organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações).

Nessa mesma perspectiva, a LDB de 1996, no artigo 4, tanto fala em “padrão mínimo de qualidade do ensino” quanto relaciona a qualidade à democratização das vagas, o que também estabelece continuidade com a compreensão conceitual de qualidade conjugada com equidade, proposta e defendida pelos relatórios da OCDE. Considerando a pluralidade do tema qualidade da educação, e para não tomar como consenso algo que está em construção e debate, parece importante observar em que contexto e com quais significações, o tema da qualidade da educação passou a ser discutido, tornando-se familiar no debate em Educação.

4 | ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Destaco que entre os trabalhos pesquisados encontramos 13 dissertações e 03 teses, entre os anos 2011 e 2012, sendo 06 dissertações pertencentes a Programas de

Mestrado Profissional. Entre os Programas de Pós-Graduação que realizaram estas pesquisas, grande parte é na área da Educação, porém elenco ainda 02 estudos de um Programa de Pós-Graduação em Administração e 01 estudo de um Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. O que demonstra o interesse crescente pela temática, inclusive fora da área educacional.

TEMÁTICA GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	PRODUÇÕES/ANO
2011	03	01	04
2012	10	02	12
TOTAL	13	03	16

Fonte: Banco de Teses CAPES.

Em relação às Instituições de Ensino Superior envolvidas nestas pesquisas, posso afirmar que a maioria delas, 07 instituições são públicas e apenas 05 instituições são privadas, e que somente uma das instituições públicas abarca 05 dos 16 trabalhos. Em relação ao financiamento, uma parcela ainda maior conta com financiamento público, 12 pesquisas com financiamento e 04 pesquisas sem financiamento. O que remete ao crescimento das instituições privadas nas áreas do ensino e extensão, mas distantes ainda na área da pesquisa.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - PÚBLICAS E PRIVADAS

IES POR REGIÃO	PÚBLICA	PRIVADA
SUL	UFPEL/RS	PUCRS/RS
SUDESTE	UFJF/MG, UFMG/MG, UNIV. EST. DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO/RJ, UNESP RIO CLARO/SP	FAC. INT. PEDRO LEOPOLDO/MG, PUCRJ/RJ, CENTRO UNIV. MOURA LACERDA/SP
CENTRO-OESTE	-----	-----
NORTE	UFAM/AM	-----
NORDESTE	UFPE/PE	UNIV. SALVADOR/BA
TOTAL	07	05

Fonte: Banco de Teses CAPES.

Se o comparativo for feito entre as regiões de nosso país, os dados são curiosos, uma vez que a concentração das pesquisas se dá nas regiões: Sudeste, Nordeste, Sul e Norte, porém aí o dado curioso, essas pesquisas não se concentram no eixo Rio de Janeiro - São Paulo, mas em Minas Gerais, com um total de 07 dos 11 estudos da região, com destaque para a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) que sozinha tem 05 dos 07 estudos, e é detentora do Mestrado Profissional na área.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR - REGIÃO

REGIÃO	QUANTIDADE
CENTRO-OESTE	-----
NORDESTE	02
NORTE	01
SUDESTE	11
SUL	02
TOTAL	16

Fonte: Banco de Teses CAPES.

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR REGIÃO

Região	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F
<u>Centro-Oeste</u>	438	266	134	38
<u>Nordeste</u>	1.035	638	297	100
<u>Norte</u>	261	161	66	34
<u>Sudeste</u>	2.769	1.428	1.050	291
<u>Sul</u>	1.186	672	398	116
Brasil:	5.689	3.165	1.945	579

Fonte: Banco de Teses CAPES.

Legenda:

M - Mestrado Acadêmico D – Doutorado F - Mestrado Profissional

Pesquisa realizada em novembro de 2014 na página: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao#>

Diante dos dados, surgem algumas inquietações e encontramos em André (2001) algumas problemáticas relacionadas à qualidade das pesquisas em educação, bem como as características que envolvem o debate sobre qual o propósito das pesquisas, e para quem são direcionadas tais pesquisas. Fundamentada em estudos na área, a autora alerta para o “pragmatismo imediatista” presente nos estudos, tanto em relação à escolha dos problemas quanto relacionado com a aplicabilidade direta dos resultados (p.55).

Esta preocupação, em tornar as demandas como objeto de pesquisa, pode ser encontrada também em Charlot (2006, p. 14) quando afirma que “... há uma pressão, difusa, implícita, exercida sobre a escolha dos objetos de pesquisa.” Chama de “objetos sociomidiáticos” os temas que circulam na opinião pública e que os jornalistas dão ênfase. Tal preocupação é percebida, ainda, nas reflexões de Campos (2009) ao provocar o debate sobre a separação e atuação de dois campos, das Universidades e outras agências de pesquisa, e a “aplicabilidade” dos estudos na implantação de políticas públicas. Assim, a autora diz que:

“é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco

Estas inquietações sinalizam o debate necessário entre a “pesquisa dos práticos”, as fronteiras entre os campos e o necessário diálogo com outros campos das ciências humanas. Na continuidade, a discussão entre “causa e efeito” é discutida pela autora quando afirma que a pesquisa não está descolada da realidade, ao contrário, faz parte da sociedade, com suas limitações, contradições e correlação de forças, projetos em disputa. Concordamos com a autora quando trata dos limites da pesquisa e da importância da dimensão política na qual estamos inseridos.

5 | O ESTADO DO CONHECIMENTO

Por último, destaco as pesquisas que se ocupam de mapear o campo, entender o que está sendo produzido em relação à gestão escolar e a qualidade. Neste sentido, analiso o conteúdo dos resumos dos estudos, no período de 2011 a 2012, buscando responder quais as principais abordagens e tendências predominantes nos trabalhos disponíveis.

Destaco que encontrei trabalhos sobre a temática Gestão Escolar e Qualidade, com subcategorias relacionadas ao PDDE e seus financiamentos, Boas Práticas, Prêmio em Gestão Escolar, Qualidade Total, atuação do Gestor, atuação dos Conselhos Escolares, Gestão Estratégica e Participativa e, ainda, com enfoque na Auto-avaliação e Avaliação Externa.

Em relação ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola criado em 1995, o programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica na educação pública) e seus financiamentos, o objetivo dos trabalhos foram analisar o programa implementado pelo Governo Federal, para tanto foram apresentadas contextualizações da criação do programa por meio de uma descrição que atenta para os objetivos principais que, em essência, destinam-se às ações de melhoria do funcionamento e da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares, assim como para intensificação da autonomia da gestão escolar e da participação da comunidade escolar. As evidências empíricas obtidas nas pesquisas, confrontadas com os estudos da área, permitem indicar que a gestão constitui, nas realidades estudadas, e que recebem aportes de recursos financeiros similares, um fator relevante para explicar a diferença de resultados concernentes às suas respectivas posições no que tange ao IDEB. Conclui-se que o volume de recursos financeiros aportados individualmente a cada uma das instituições escolares mostrou-se um fator menos relevante do que a prática da gestão para influenciar a qualidade do ensino aferida

pelo IDEB.

Os estudos sobre as “Boas Práticas” consistiram em analisar as práticas de gestão efetivadas pela equipe gestora das unidades em questão, com o objetivo de compreender em que medida essas ações têm logrado o sucesso da escola e dos alunos em relação aos resultados nas avaliações externas. Estes estudos objetivaram conhecer e descrever as práticas de gestão do trabalho pedagógico que refletem no sucesso do desempenho dos alunos e a comparação dessas práticas às de outras escolas eficazes, apontadas em outros estudos. Os trabalhos foram acompanhados por meio de levantamento e estudo de referencial teórico e pesquisas alusivas ao papel do gestor, enquanto membro da equipe de gestão escolar, com possibilidades de intervir positivamente na melhoria da qualidade do ensino da instituição escolar. Os dados encontrados demonstram que há relevância da atuação da gestão escolar com foco na gestão pedagógica e na implementação eficaz e eficiente de uma política pública e nos bons resultados dos alunos e da escola. Sendo assim, os resultados positivos traduzidos em boas práticas identificadas nessas pesquisas, objetivam aprimorar, adaptar e disseminar as possibilidades de uma gestão pedagógica bem sucedida.

Este estudo investigou a proposição e a vigência de uma premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas públicas educativas, compreendendo-o como um mecanismo potencializador das mudanças materiais e culturais exigidas da atuação da escola pública para o período histórico atual. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa adotando a análise documental – documentos oficiais, proposta da escola para participar no prêmio – e entrevistas com docentes e membros da equipe diretiva da escola. O prêmio é inserido nos contextos escolares para forjar o consenso, a adesão, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos acerca dos seus novos papéis e contribuições na implantação das políticas educativas definidas em escala nacional e global. A análise do conteúdo do documento normatizador da premiação conjuntamente com o estudo de um contexto de implementação da mesma apontaram para a avaliação de que tal mecanismo promove a regulação das práticas e dos trabalhos escolares, corroborando com a ampliação das perspectivas do gerencialismo local no campo da educação.

As pesquisas que abordam a Qualidade Total têm como objetivo compreender as relações e as contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total existentes nas escolas. Com a análise dos dados obtidos, podemos afirmar que os gestores demonstraram uma confusão sobre o conceito do que seja a gestão escolar democrática, relacionando-a com termos que são próprios da gestão empresarial, e sobretudo que os gestores das escolas pesquisadas não gozam de autonomia no que cabe a própria organização financeira, administrativa e pedagógica, havendo uma dependência de suas mantenedoras. Com relação à concepção dos professores há sempre uma relação de subordinação com os gestores e o sistema de ensino das redes. Os pais, por sua vez, revelaram pouca informação,

colocando-se, também, em total condição de subordinação às diretrizes que são estabelecidas pelo sistema escolar. Em síntese, é possível afirmar que embora as experiências de gestão democrática presenciadas nestas pesquisas estejam ainda distantes do ideal almejado, as discussões sobre essas diferentes práticas são importantes como tentativas de consolidação de uma gestão escolar democrática que, verdadeiramente leve em consideração a pluralidade de idéias, valores, comportamentos que são inerentes a uma organização social.

Os estudos sobre a atuação do Gestor foram os que mais incidiram no levantamento de dados, com 05 trabalhos, que analisaram a gestão escolar na contemporaneidade, desvelando os fazeres do dirigente escolar, assim como a atuação do gestor escolar enredada pelos princípios legais e ancorada pelos novos requerimentos gestoriais e tecnológicos e, em consonância com as demandas dos organismos internacionais e multilaterais delinearam os cenários em questão. Os achados destas pesquisas destacaram que esses profissionais tinham a sua trajetória de vida hibridizada com a profissão. O trabalho do gestor escolar apresentou-se na sua essência um trabalho relacional, em que os seus planos, suas ações e as suas formas de se relacionar também estavam imbricados nas dinâmicas existentes em cada escola, numa gestão escolar entendida como responsabilidade do diretor da escola e sua equipe, dentro do plano de ação da escola, diferenciando-se da gestão educacional, que tem a ver com as responsabilidades dos governos e se expressa na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

Contrariamente o que algumas pesquisas apregoam sobre o efeito gestor e mapeiam a sua culpabilização pelo não alcance das metas previstas, estes estudos apontaram a impossibilidade de determinar o efeito diretor, apenas pelo seu próprio desempenho. As análises destes estudos evidenciaram que as relações estavam permeadas pelos significados de tradição, autoridade, confiança e reconhecimento e que esse profissional majoritariamente professor, compreende os desafios numa conotação positiva, associada ao seu próprio crescimento.

Estes trabalhos também apresentaram e discutiram a importância e a aplicabilidade das competências da gestão de qualidade no contexto da educação como ferramenta essencial para o bom gerenciamento escolar. Os resultados indicaram o perfil dos gestores como responsáveis por funções mais no nível burocrático e administrativo que no nível pedagógico relativo ao desenvolvimento dos escolares. Apontaram ainda, para a necessidade de discussão, com a equipe escolar, sobre a realidade social e os objetivos da educação, quando se tem por meta o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos estudantes.

A pesquisa sobre a atuação dos Conselhos Escolares investigou o funcionamento dos mesmos, como uma das estratégias da gestão democrática comprometida com a promoção da qualidade da educação. No estudo foram consideradas as modificações da legislação em seus contextos políticos, a gestão da rede de ensino, os processos de gestão escolar e os dados coletados em escolas públicas com bom

desempenho em avaliações nacionais. Foram observados os processos de escolha dos conselheiros escolares, seus perfis e percepções acerca do funcionamento e da organização dos conselhos. Foram também analisadas as percepções dos pais, professores, funcionários e alunos destas escolas. Apresentou-se também o perfil dos diretores, suas percepções acerca dos processos de participação na escola e o modo como operam a autonomia na gestão escolar. Alunos e funcionários são os segmentos com menor visibilidade na gestão. Os diretores, por sua vez, expressam estilos diferentes de conduzir, dispor e operar as políticas de descentralização e autonomia escolar, a favor da qualidade do ensino, que nestas escolas está assentada no empenho dos pais, professores e diretores pela aprendizagem, embora não repercuta na democratização da gestão.

Em relação ao estudo sobre Gestão Estratégica e Participativa, as influências da década de 90, com suas experiências de escolha dos diretores escolares, pela via eleitoral, multiplicaram-se no Brasil, com a criação de normas próprias em cada rede. A escolha dos diretores por meio de processos democráticos evidencia avanços na gestão escolar, no entanto, por si só, não concebe uma gestão eficiente e eficaz. A partir dessa perspectiva, este estudo teve como objetivo avaliar a política de seleção, formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar na rede pública, a fim de verificar possíveis lacunas frente às exigências adequadas ao modelo de gestão estratégica e participativa, com vistas a uma proposta de intervenção na rede.

O estudo sobre Auto-avaliação tem como objetivo propor um modelo fundamentado em dimensões e critérios presentes em diversos estudos científicos, que busque avaliar e classificar a qualidade de uma Instituição de Ensino Médio, segundo a percepção do corpo docente e do corpo discente. Alunos do 3º ano do ensino médio demonstram ter conhecimentos compatíveis aos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Essa baixa qualidade tem sido a causa de problemas graves, como a formação de profissionais menos capacitados para mercado de trabalho, além das dificuldades encontradas pelos alunos oriundos de instituições públicas no prosseguimento de seus estudos. Desta forma, é necessário que as instituições de ensino direcionem seus projetos para a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida à sociedade.

As pesquisas sobre Avaliação Externa começaram a despontar nas pesquisas educacionais, a partir das evidências que para melhorar a qualidade de ensino é preciso antes rever a gestão educacional considerando que os impactos expressivos do aprendizado dos alunos perpassam antes por novos métodos de gestão escolar. Com o objetivo de compreender o debate sobre a qualidade da educação, essa pesquisa dedicou-se a examinar as diretrizes do gestor escolar e, se estes podem influir na qualidade do ensino e melhorá-la usando os dados das avaliações externas do sistema.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as práticas de gestão devem ser consideradas significativas, se comparadas ao fator financiamento, uma vez que os recursos financeiros por si só, mostram-se insuficientes para influenciar na qualidade do ensino. Os estudos sobre o ranqueamento e a premiação dos gestores e suas escolas, apontam para a avaliação de que tal mecanismo promove a regulação das práticas e dos trabalhos escolares, auxiliando na melhora da qualidade da educação destas instituições.

Evidencia-se a relevância da atuação do gestor escolar com foco no trabalho pedagógico e na concretização das políticas públicas e nos bons resultados dos alunos e da escola. Mostra-se necessário também, que os gestores busquem habilidades e competências administrativas atreladas a ações pedagógicas que visem o melhor desempenho de sua equipe escolar.

Conclui-se que as experiências de gestão democrática investigadas estão distantes das práticas idealizadas, porém as discussões são significativas nas tentativas de consolidação de uma gestão escolar democrática. Assim como, a análise dos dados demonstram que os mecanismos de participação não se efetivam plenamente e os conselhos escolares, em particular, se constituem como instrumentos predominantemente protocolares.

Constata-se que os estudos sobre auto-avaliação, demonstram sua relevância a partir dos números recentes da Educação brasileira, que revelam desempenhos ruins dos estudantes brasileiros nos níveis de Educação Elementar e Básica, que constituem o “alicerce” da Educação Superior. Especialmente, nas redes estaduais e municipais de ensino médio no Brasil, que têm apresentado baixos índices de qualidade de ensino, detectadas em sistemas de avaliações nacionais e internacionais.

Por fim, os dados sobre a avaliação externa, explicam as ações e modificações da gestão educacional que podem repercutir na gestão escolar, como por exemplo, a utilização sistemática, por parte da gestão escolar dos dados indicadores determinados das avaliações externas conduzidas pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa. N. 113 p. 51 a 64, julho 2001.

AZEVEDO, Janete M. L. de. Política e Gestão da Educação: impasses, limites e desafios. In: FERREIRA, AGUIAR (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan/abr 2009.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n 31, Rio de Janeiro, jan/ abr 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

_____. **Educação e Qualidade**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Aprendendo a Mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES A., FINK, D. **Liderança Sustentável**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LIMITES E POSSIBILIDADES COMO ACADÊMICO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO

Jeferson Ilha

Universidade Federal de Santa Maria/
Universidade Aberta do Brasil
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Andréa Forgiarini Cecchin

Universidade Federal de Santa Maria/
Universidade Aberta do Brasil
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho é um relato das experiências da formação acadêmica do autor, em um entendimento da formação continuada como aquela que perpassa toda a vida do sujeito, transformando e evoluindo seus conhecimentos. Aqui também se faz presente em paralelo à formação acadêmica do autor, a utilização precária das primeiras pesquisas de conexão com a internet, o surgimento e aderência aos dispositivos eletrônicos-tecnológicos, a invasão do mundo virtual na vida das pessoas e a vida das pessoas que invadiram o mundo virtual culminando nas redes sociais, até a utilização desse meio tecnológico de conexão em rede de internet vincular-se ao campo educacional, com o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), seu Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA/Moodle). Da importância da adequação dos usos das tecnologias pela Educação a Distância, o trabalho também propõe uma visão pessoal da experiência do

autor como aluno do Curso de Graduação em Pedagogia EAD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), algumas considerações, facilidades e dificuldades dentro dessa modalidade de ensino-aprendizagem. Da diferenciação entre espaço e tempo nas modalidades presencial e a distância, o aluno como centro do aprendizado na educação a distância, que necessita de uma autodisciplina, motivação e autonomia de estudos para não desanimar e não acumular atividades nem perder os prazos para postagem das tarefas. Com a modalidade de Educação a Distância, o conhecimento não fica restrito a espaços físicos, e assim rompe barreiras e fronteiras, interligando o mundo pela tela do computador, e/ou qualquer dispositivo tecnológico conectado em rede de internet.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Experiência como aluno EAD; Pedagogia EAD.

ABSTRACT: The present work is an account of the experiences of the academic formation of the author, in an understanding of the continuous formation as that which permeates the whole life of the subject, transforming and evolving his knowledge. It is also present in parallel to the academic training of the author, the precarious use of the first researches in connection with the Internet, the emergence and adherence to the electronic-technological devices, the invasion of

the virtual world in the life of the people and the life of the people who they invaded the virtual world culminating in social networks, until the use of this technological means of internet connection to the educational field, with the emergence of the Open University of Brazil (UAB), its Virtual Environment of Teaching-Learning (AVEA / Moodle). The work also proposes a personal view of the author's experience as a student of the Undergraduate Course in Pedagogy EAD of the Federal University of Santa Maria (UFSM), some considerations, facilities and difficulties within the context of the use of technologies by Distance Education. of this teaching-learning modality. From the differentiation between space and time in the face and distance modalities, the student as the center of learning in distance education, which requires self-discipline, motivation and autonomy of studies not to discourage and not accumulate activities nor to miss deadlines for posting tasks . With the form of Distance Education, knowledge is not restricted to physical spaces, and thus breaks barriers and borders, connecting the world to the computer screen, and / or any technological device connected in an Internet network.

KEYWORDS: Continuing Education; Experience as an EAD student; EAD Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, procuro abordar um pouco das práticas vivenciadas, por meio das tecnologias e da virtualidade, que culminam com minha experiência como acadêmico do curso de Pedagogia EAD, da Universidade Federal de Santa Maria.

O relato procura resgatar um pouco minhas memórias sobre as primeiras pesquisas via internet, o surgimento das redes sociais e a abrangência do mundo virtual em sua disponibilização global.

Para melhor estruturação, o artigo foi dividido em três partes. Em um primeiro momento, faço um breve relato da trajetória acadêmica que antecede meu ingresso no curso de Pedagogia a distância. Em seguida, procuro caracterizar um pouco essa modalidade de ensino, enfatizando o Sistema UAB e o Curso de Pedagogia UAB/UFSM. Por fim, conto um pouco sobre minha experiência como aluno desse curso, ponderando sobre meus limites e desafios.

2 | UM POUCO SOBRE MEU PERCURSO FORMATIVO E OS ENTRELAÇAMENTOS COM AS TECNOLOGIAS

No início de minha trajetória acadêmica e profissional, as tecnologias afloravam em seu potencial, ao mesmo tempo em que ultrapassavam os limites da velocidade de seus recursos e atualizações.

A primeira experiência acadêmica de pesquisas na internet se deu em 1999 quando

cursava o primeiro semestre do curso de Psicologia da Unifra (Centro Universitário Franciscano). Lembro que, na época, era muito difícil fazer uma pesquisa pela internet, pois, além de haver poucos materiais disponíveis na rede, as fontes existentes eram consideradas duvidosas. Pesquisas on-line eram vistas com descréditos para utilização acadêmica, limitando as investigações aos recursos físicos das bibliotecas da cidade.

No ano de 2000, optei por abandonar o Curso de Psicologia e cursar Artes Cênicas pela UFSM. Nesse período da formação, as tecnologias começaram a adentrar a vida das pessoas de uma maneira geral. Ainda foi um tempo em que poucas pessoas possuíam um aparelho celular e/ou um computador em casa. Muitos trabalhos acadêmicos ainda eram feitos à mão e, somente nos últimos semestres do curso, é que a nova era digital se estabeleceu de forma preponderante neste ambiente. Em uns cinco anos, os referenciais teóricos foram adentrando ao mundo virtual e conquistando seu espaço de legitimidade e comprovação de fontes fidedignas e confiáveis.

Em meados de 2005, com a efervescência das redes sociais que estavam surgindo (*Orkut* e o *msn*), as pessoas começaram a adentrar ao mundo da tecnologia tornando-se parte dela. Começaram a relacionar-se entre si sem o contato presencial de conhecidos, familiares, amigos e pessoas de outras cidades, estados e do mundo inteiro.

Como ator, sempre achei interessante a relação entre o mundo tecnológico-virtual e o mundo da criação sobre si mesmo, que exige toda a sua presença física e mental para a realização de sua obra. O primeiro deles exclui a presença física e o tempo é destituído de simultaneidade, enquanto o outro não existe sem a disponibilização corporeamente presente em tempo presente: a arte do aqui e agora. Dessa comparação, esses dois mundos ainda não estavam interligados como uma forma paralela de conexão educacional, até porque essa efervescência era muito recente, ao mesmo tempo em que começava a tornar-se obsoleta pela sua própria velocidade de atualização, capacidade de alcance, compactação de memória, e diminuição do tamanho de seus dispositivos tecnológicos.

A sensação que essas lembranças me trazem é que, de uma hora para outra, o mundo tomou uma dimensão comunicativa e a vida encheu-se de textos, vídeos, animações, músicas, sons, jogos, redes sociais e da facilidade de encontrar praticamente tudo o que antes só era possível através de pesquisas em bibliotecas e arquivos da cidade.

O mundo virtualizou-se, e com ele a nossa noção de tempo e espaço. Hoje necessitamos estar conectados quase que vinte e quatro horas por dia em um dispositivo tecnológico. Nossa capacidade para realizar várias coisas ao mesmo tempo foi tão ampliada e redimensionada a um entendimento do virtual que nossa vida está submersa neste mundo. Não conseguimos mais nos imaginar sem isso.

Resisti muito à tecnologia, especialmente as redes sociais. Talvez isso tenha ocorrido por preconceito, talvez por acreditar que nesse espaço as pessoas se expressassem de forma muito fútil.

Após lutar muito para conseguir sobreviver como profissional do teatro, me deparei com uma outra perspectiva de vida: utilizar minha experiência como ator na Educação. Esse interesse surgiu com a implementação do curso de Licenciatura em Teatro em 2008, que diversificou a maneira de ver o mercado de trabalho para esse profissional. Em função disso, e do meu interesse em compreender o funcionamento e a gestão escolar, aderi a educação a distância.

Minha primeira experiência na modalidade de educação a distância foi com o curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco, localizada em Campo Grande, no Mato Grosso, no ano de 2012. Esse também foi meu primeiro contato essa área. Surgiu aí, meu interesse em cursar Pedagogia. Em 2014, ingressei no curso de graduação a distância pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo polo de Agudo.

3 | ALUNO A DISTÂNCIA OU ALUNO DISTANTE?

A Educação a distância é considerada uma modalidade educativa, pois, apesar de não estar mencionada na Lei 9.394/96 (LDB), em seu título V: *Dos níveis e das modalidades de educação e ensino*, está contemplada nos decretos: Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Decreto N° 5.773, de 9 de maio de 2006 e Decreto N° 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Aqui, como mostra Mallmann,

O Decreto 5.622/2005 que regulamenta o Art. 80 da LDB é considerado um dos maiores avanços, desde a LDB, em termos de sistematização de parâmetros de qualidade para modalidade a distância. É a partir da normatização dada por esse decreto que o credenciamento das instituições de ensino passou a ser obrigatório para a oferta de cursos e programas a distância nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Da mesma forma, ao processo de credenciamento das instituições está atrelada a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, além da necessária congruência com o Plano de Desenvolvimento Institucional. No Art. 1º do Decreto 5.622/2005, caracteriza-se a educação a distância como: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. § 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I. avaliações de estudantes; II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e IV. atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.” ([2009?], p. 43).

Na EAD, o processo de ensino-aprendizagem se dá através da mediação das tecnologias ligadas em rede de conexão via internet. Sua principal característica é a constituição de tempos e espaços diversificados das modalidades conhecidas como presenciais. Seu espaço é mediado pela tecnologia, o que propicia ao aluno e ao professor não estarem no mesmo espaço físico para que o aprendizado aconteça. O tempo também é de outra dimensionalidade, pois não requer que os agentes dessa

modalidade estejam conectados ao mesmo tempo. Assim, é permitida a adequação de tempos e espaços construídos pelo professor e pelo estudante, viabilizando seus horários de acordo com sua disponibilidade na rotina diária.

O aluno de um curso a distância torna-se o centro do seu aprendizado pois atua, de forma independente, do tempo e do espaço presencial. Essa independência, no entanto, tem um preço: o estudante depende da sua autonomia, disciplina de estudos e da adequação da sua rotina para conseguir realizar as leituras e atividades propostas, respeitando prazos e datas estipuladas para as devidas postagens e participações. Ele é um aluno a distância, mas não pode, nunca, ser um aluno distante.

Usamos esse jogo de palavras para mostrar que, na verdade, parece mais fácil do que realmente é: o aluno só consegue acompanhar e prosseguir seus estudos ao se predispor a uma autonomia de organização e responsabilidade para não acumular tarefas e perder prazos estipulados. A autodisciplina aparece como ponto fundamental para que a aprendizagem ocorra. Trata-se de um exercício constante de autodeterminação para que, pouco a pouco, a rotina de estudos comece a ser incorporada à vida cotidiana.

Considero esse um dos pontos mais fortes da minha experiência como aluno da EAD: a constituição de uma rotina de estudos, que não é rígida, mas fundamental para que alcance minhas expectativas.

A meu ver, a primeira característica marcante da EAD é o seu caráter potencializador do entendimento de que a formação humana pela busca de conhecimentos não é finita e sim constante. Com isso, as facilidades dessa modalidade nos proporcionam estar sempre adquirindo novos conhecimentos, trocando ideias e compartilhando experiências.

No entanto, penso que, ao mesmo tempo em que a EAD traz facilidades, pelo recurso tecnológico e sua abertura global de culturas e conhecimentos, ela pode servir também como um sistema excludente e discriminatório. Isso porque a utilização das tecnologias em rede ainda não é acessível a grande parte da população menos favorecida socioeconomicamente.

4 | UNIVERSIDADE ABERTA???

A ideia de pertencer a uma Universidade Aberta ainda não era bem clara quando ingressei no Curso de Pedagogia EAD. O fato de ser UAB, vinculada à UFSM e de pertencer ao Polo da cidade de Agudo, trazia muitas informações que dificultavam o entendimento. Talvez isso ocorra pela tendência de analisarmos a educação a distância com o olhar de quem sempre estudou presencialmente. Assim, pensar em um sistema universitário, vinculado a uma instituição pública mas que tem como referência presencial somente o polo, é bem complicado para o ingressante. Apesar disso, ao contrário de vários colegas, não encontrei dificuldade em entender o funcionamento

do ambiente virtual: onde se encontravam as disciplinas do curso, suas disposições, didáticas, metodologias e avaliações. O fato de ter já ter outro curso superior pode ter ajudado um pouco.

Apesar de estar cursando o curso de Pedagogia EAD, foi somente a partir da realização do curso de Capacitação para Tutores que compreendi um pouco mais sobre o funcionamento dessa modalidade de ensino oferecida pela UAB/UFSM. No material didático do curso, encontramos a seguinte definição só Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação com articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover através da educação a distância, o acesso a cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014. p. 3).

Ao falar sobre o Sistema UAB Mallmann (2010) faz uma referência sobre a sua abrangência e importância para a educação nacional

A criação da UAB se situa dentro de uma política de democratização do acesso à educação superior por meio de projetos de instituições da rede pública no Brasil. Com a UAB, busca-se ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. [...] A criação da UAB se situa como a principal estratégia para a instalação de um amplo sistema nacional de educação superior a distância capaz de contribuir na redução das desigualdades na oferta de ensino superior. A estrutura da UAB contempla os polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais com possibilidade de interação com tutores e professores, disponibilidade de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia, química e física quando é o caso. (2010, p. 45).

Por ter como principal meta a expansão do ensino superior no Brasil, através da educação a distância, a UAB priorizou a oferta de cursos de licenciatura, para dar conta de uma carência muito grande de professores com formação neste nível, especialmente nos estados do Norte e do Nordeste do país. Os cursos do Sistema UAB só são oferecidos por instituições públicas de ensino.

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizado (EVEA) é disponibilizado ao estudante através da Plataforma Moodle. Após efetuar sua matrícula, as disciplinas são disponibilizadas nesse ambiente virtual ao qual cada estudante tem acesso com login e senha específicos. No entanto, como bem esclarece Nogueira (2012)

O Moodle, assim como qualquer outro software que gerencia conteúdo na internet, não funciona sozinho. Quando pensados para desencadear processos de ensino e aprendizagem, são os sujeitos que habitam esse espaço/lugar virtual que o tornam um mais ou menos produtivo, colaborativo e dinâmico (NOGUEIRA, 2012, p. 67)

Apesar deste relato tratar especificamente de minha experiência como aluno a distância, é preciso que fique claro que a aprendizagem só é levada a termo nessa modalidade considerando também outros sujeitos, tais como professores, tutores e

gestores do curso. É na interlocução entre todas essas pessoas que se estabelecem as relações de ensino-aprendizagem.

5 | MINHA EXPERIÊNCIA COMO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UFSM

O fato de estar vinculado mais uma vez à UFSM, agora no curso de Pedagogia a Distância, me fez direcionar minha escolha para a docência e conseqüentemente para a pesquisa.

Aos poucos, a educação a distância foi se mostrando uma alternativa diferenciada, prática e mais cômoda devido a sua especificidade de tempo e espaço. O acesso se torna mais fácil justamente por não estar restrito a um determinado tempo e espaço físico.

Apesar de o curso ser a distância, existem os momentos presenciais, exigidos por lei. Esses ocorrem semestralmente e são reservados para a realização das avaliações finais, que, também por uma determinação legal, equivalem a 60% da nota de cada semestre em uma determinada disciplina. No meu ponto de vista, isso não se mostra justo, porque todas as atividades realizadas a distância, durante o semestre equivalem a 40%, da nota final. Essa designação de pesos é injusta porque dá valor a um único momento presencial em detrimento de todo o semestre permeado de tarefas e atividades muito mais ricas do que uma prova final. Coloco isso porque o envolvimento e desgaste para realizar cada atividade proposta em uma disciplina é muito maior do que o da realização de uma única prova presencial. Estas, por vezes, não se mostram adequadas para o tempo de uma hora para realização.

Outra dificuldade encontrada é a diferença entre o sistema operacional utilizado pela maioria dos estudantes em seus computadores pessoais e o das máquinas disponibilizadas no polo no dia das avaliações. Ocorre que, para os polos UAB, o governo disponibiliza um software livre. Por mais que ambos tenham os mesmos recursos e/ou recursos similares, a localização e os ícones são completamente diferentes. Assim, a falta de um conhecimento prévio, ou uma disponibilização de pesquisa anterior a esse software, torna sua utilização mais difícil e demorada.

Outra peculiaridade da educação a distância são as relações entre os pares que a compõem. É um tipo de relação estranha, pois não entendo essa virtualidade como possibilidade de laços ou vínculos afetivos, porque muitas vezes não conhecemos pessoalmente os professores, tutores e colegas, intermediados pelo recurso da linguagem escrita, e, portanto as relações se dão de uma maneira mais formal. É tão formal que é difícil saber pelo nome a qual disciplina cada tutor pertence.

Apesar dessa formalidade, o papel do tutor se torna mais direcionado a sanar dúvidas relacionadas ao funcionamento do ambiente e da disciplina, sua sistemática

de realização, métodos e avaliações, o que possibilita uma proximidade com o aluno pelo plantão tira-dúvidas, ou pelo recurso de mensagem direcionada ao tutor e/ou professor de cada disciplina.

Dentre as possibilidades oferecidas pelo Moodle, as mais recorrentes como atividades avaliativas são: o texto escrito e formatado pelas normas da MDT; os textos on-line, que não têm uma formatação restritiva e servem mais como uma estruturação das ideias e foco avaliativo; os fóruns participativos, que têm o intuito de gerar e manter uma discussão entre os alunos (o que muitas vezes não acontece) e os questionários on-line, que oportunizam mais de uma tentativa para responder, de acordo com a configuração estabelecida por cada professor. O que contribui em maior escala para o aprendizado do aluno são os textos e estudos atualizados que nos situam dentro da nossa história como alunos, docentes, pesquisadores e cidadãos críticos.

Uma das maiores dificuldades que encontro para o estudo a distância é justamente ler o material na tela do computador. A confecção da tela impinge aos olhos uma mobilidade que dificulta a atenção aos textos escritos, ao mesmo tempo em que destitui a fisicidade da página do papel que dificulta a memória visual da página palpável. Essa dificuldade, que talvez não seja só minha, faz com que a minha atenção necessite ser multiplicada em pelo menos quatro vezes mais do que com o material impresso. Isso talvez não aconteça com as novas gerações mais acostumadas com a tecnologia desde a infância, mas a tela do computador dá uma outra dimensão, com outro foco de atenção, não apenas de leitura, mas da virtualidade da leitura. A visualização pela tela me traz sempre a mesma conotação de que estou sempre na mesma página, porque a página não muda o meu referencial visual, que percebe ser sempre uma única página de leitura. E isso destitui o minha memória visual. Aqui teríamos de adentrar a uma espécie de memória lecto-virtual, que não sei se já existe, mas que necessitaria ser pesquisada e trabalhada com foco de atenção para o virtual, o que não se faz possível para o presente trabalho.

Como a construção da autonomia dos estudos é um quesito de responsabilidade de cada aluno, e pela dificuldade que tenho em ler na tela do computador, recorro a impressão de todo o material das disciplinas para facilitar os estudos. Assim posso estudar em qualquer lugar, sem estar dependente de uma expressa conexão tecnológica em rede.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as tecnologias e suas evoluções estão sempre em mudanças e atualizações, nossa formação hoje é considerada continuada e também assimilada às grandes transformações do mundo virtual-tecnológico. Isso porque o nosso conhecimento não é estanque e finito, mas está sempre em constantes mudanças.

Como exemplo dessas constantes mudanças, no presente momento, também faço parte do grupo de pesquisa “Interface – Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade”, que, no momento, está pesquisando as “Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do Curso de Pedagogia EAD”. Como o projeto de pesquisa está em sua fase inicial, ainda estou me familiarizando com sua abrangência e real importância. A intenção da pesquisa é entrecruzar três grandes eixos: “o currículo, gestão e mercado de trabalho [...] o que se pretende é a realização de um diagnóstico que ofereça elementos prospectivos que possam servir de base para subsidiar uma atualização do currículo e dos processos de gestão” (idem, p. 5).

Enfim, experienciei até aqui um percurso formativo que iniciou com o descrédito das pesquisas pela internet, passando pelo surgimento dos dispositivos tecnológicos que hoje estão presentes e atuantes em nossa vida e da grande importância que do uso das tecnologias mediadas em rede, culminando com essa experiência de aluno de Pedagogia EAD.

REFERÊNCIAS

CECHIN, A. F. **Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa-pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do Curso de Pedagogia EAD.** (Projeto de Pesquisa – Coordenação do Curso de Pedagogia EAD/UFSM/UAB). Santa Maria: UFSM/UAB/Pedagogia EAD, 2016.

GOULART, S. F.; BELING, V. J. **As Modalidades Educativas a partir da Lei 9.394/96 – LDB.** [2014?]. (Material Didático da Disciplina de Políticas e Gestão das Modalidades Educativas, do Curso de Pedagogia EAD da UFSM). Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/176818/mod_resource/content/1/Modalidades%20Educativas%20a%20partir%20da%20LDB.pdf> Acesso em: mar./abr. 2016.

MALLMANN, E. M. **Políticas e Gestão das Modalidades Educativas.** Santa Maria: UFSM/UAB, 2010.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **Práticas Pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e sentidos.** Santa Maria, 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

SABATOVSKI, E. (org.). **LDB: Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Emílio Sabatovski, Iara P. Fontoura, Emanuelle Milek (orgs.) - 4. ed.** Curitiba: Juruá, 2015.

SALVAGO, B. M.; LOPES, M. C. L. P. **Introdução à Educação a Distância.** (Material didático da disciplina de mesmo nome do curso de Especialização em Gestão Escolar/Universidade Católica Dom Bosco). Campo Grande: UCDB/Portal Educação, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Curso de Capacitação para Tutores.** (Material didático do curso, disponibilizado no ano de 2014). Professoras: Liziany Müller Medeiros e Aline Andressa Bervig; Tutores: João Juliano Montebianco Castro, Kelly Perlin Cassol, Maria Cristina Rigão Iop e Marcos Vinícius Bittencourt de Souza; Técnica em assuntos Educacionais: Elieser Schmitz e Coordenador Geral: Celso Arami Marques da Silva. Santa Maria: UFSM/UAB – NTE, 2014.

O APRENDER E O ENSINAR PARA OS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT

Aline Rejane Caxito Braga

Faculdade do Pantanal

Cáceres-MT

RESUMO: Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado que buscou identificar e compreender as representações sociais dos licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso sobre a *sala de aula* e o *recreio*. Como aporte teórico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; 2003). Do ponto de vista metodológico utilizou-se de questionários e da técnica de Associação Livre de Palavras aplicadas em 205 discentes do primeiro ao quarto ano do curso de Pedagogia. A análise dos dados foi realizada através da *análise de conteúdo* e *análise hierárquica coesitiva*, com o auxílio do programa *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC). Os resultados evidenciaram que para os licenciandos a *sala de aula* é um espaço voltado para a dimensão intelectual, caracterizada pelo aprender e ensinar remetendo a delimitação de papéis sociais tais como professor e aluno fortemente influenciada pelo modelo escolar conservador.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender, Ensinar, Licenciandos de Pedagogia.

ABSTRACT: This work is the result of the

master's research aimed at identifying and understanding the social representations of the licensed students of Pedagogy Course of the Federal University of Mato Grosso about the classroom and the recreation time. The theoretical basis counted on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978; 2003). From the methodological point of view used questionnaires and the Free Association of words technique applied to 205 students from the first to the fourth year of the Pedagogy course. The analysis of the data was performed through analysis of evocations content and *Coesitive Hierarchical Classification* analysis with the support of the software titled: *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC). The findings revealed that, for the licensed students, the classroom is a space directed by the intellectual dimension, characterized by the learning e Teaching process involving the delimitation of social roles such as the teacher and the student tough influenced by the conservative school pattern.

KEYWORDS: Learning, Teaching, Licensed students of the Pedagogy Course.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado da pesquisa de mestrado na qual objetivou discutir

as representações sociais sobre a *sala de aula e o recreio* que circulam entre os licenciandos de Pedagogia da UFMT, por meio das quais pode-se compreender aspectos da construção da subjetividade de professores e alunos a partir da sua relação com os espaços e tempos escolares.

Segundo Alves (2001) a sala de aula é *espaço/tempo*, que, é coordenada interdependente em torno da qual se dá a função da educação escolar efetivada no sentido restrito do termo, ou seja, no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura.

Segundo Gimeno (2005) a sala de aula continua sendo o centro da organização escolar, nela se concretizam os interesses educacionais associados ao ensinar e ao aprender, que por sua vez regulam a relação entre professor e aluno. Porém, o espaço educacional não se restringe à sala de aula

O recreio é o espaço/tempo em que se efetivam práticas sociais de diversas dimensões e se produzem narrativas. Dayrell (1996) o apresenta como um momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação.

Partiu-se do pressuposto que estudar sobre esses lugares, através dos quais se materializa valores, práticas disciplinares, representações, seria uma rica possibilidade de analisar a dimensão simbólica da cultura escolar, para assim compreender sobre o trabalho docente.

Entretanto esse trabalho irá restringir na representação social da sala de aula que pode ser compreendida como *aprender e ensinar*.

Como aporte teórico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978; 2003).

Os estudos das representações sociais, segundo Jovchelovitch (2008), instituem-se como investigações sobre como um grupo constrói seus conhecimentos, protegendo a identidade grupal e realizando práticas que definem seu modo de vida.

As representações são elaboradas através de dois processos dinâmicos: ancoragem e objetivação. Por meio da ancoragem, o indivíduo classifica uma pessoa, idéia ou objeto tentando familiarizar o desconhecido ou novo ao que já é conhecido.

A objetivação é o processo que possibilita a um conceito ganhar o *status* de realidade, é transformar uma abstração em algo quase físico, dando materialidade a ele através de uma imagem e/ou esquema. (MOSCOVICI, 2003)

Uma das condições de emergência das representações, conforme Jodelet (2001) é a *focalização* que refere-se à implicação e interesse de determinados grupos por certos aspectos do objeto, resultando em uma visão fragmentada dos objetos. Pode-se pensar que cada grupo se interessa pelos aspectos que são coerentes com a sua visão de mundo, buscando proteger a sua identidade.

Nesse sentido pode-se observar a função identitária (ABRIC, 1998) das representações sociais que possibilita aos indivíduos e aos grupos construir uma identidade que assegure a imagem positiva do grupo e a proteção de sua especificidade.

Moscovici (1978), anterior a ABRIC, enfatiza as funções e expõe que elas contribuem

exclusivamente para os processos de *formação de condutas* e de *orientações das comunicações sociais*.

2 | METODOLOGIA

No contexto das pesquisas embasadas na Teoria das Representações Sociais, Sá (2002) aborda que elas têm se caracterizado por uma utilização criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados, devido à complexidade e diversidade das manifestações do fenômeno.

Nessa pesquisa o público alvo foram os licenciandos de Pedagogia do *campus* de Cuiabá. No ano de 2008 foram matriculados 307 alunos. A amostra foi composta por 205 alunos dos quatro anos de graduação, matriculados em ambos os períodos, o que corresponde a 66,77% do universo.

A coleta dos dados foi realizada por meio da técnica de Associação Livre de Palavras e questionário referente aos dados sociodemográficos. Na coleta de dados solicitou-se aos sujeitos que registrassem no instrumento cinco palavras soltas, que viessem à mente, sem formar frases, a partir das expressões indutoras: *Estar na sala de aula* e *Estar no recreio*.

A análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo através da categorização das evocações das duas expressões indutoras pelo critério semântico na qual, conforme Bardin (1995), agrupa-se por temas.

Posteriormente buscou-se compreender como as categorias se articulam e se ordenam pois no estudo da representação social perceber e observar as associações, relações das categorias, é indispensável, visto que esta não é uma simples justaposição de categorias, mas sim um pensamento integrado.

As categorias foram processadas pelo programa computacional *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive* (CHIC) o que possibilitou a análise coesitiva por componentes principais.

O CHIC é uma ferramenta informática que possibilita o uso do método estatístico da análise implicativa desenvolvida por Regis Gras e da análise de similaridade de Israel Cesar Learn. Gras (GRAS; AG ALMOULOU, 2002).

Com o processamento as categorias são organizadas em árvores coesitivas que conforme Lasso (2007), indicam o grau de coesão entre duas características evidenciadas na amostra, ou seja, dentre todas as características duas a duas obedecendo a uma hierarquia.

Assim partir da análise qualitativa pode-se buscar o entendimento das inter-relações dos dados. As coesões entre as categorias foram realizadas a partir da sequência das evocações dos licenciandos. Assim, quanto maior o número de acadêmicos que evocaram em uma mesma ordem, maior a coesão entre as categorias.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo pesquisado é formado por pessoas jovens. Praticamente, a metade deles trabalha. Percebe-se que os acadêmicos do segundo e terceiro se dedicam às atividades acadêmicas. Os licenciandos do segundo e quarto ano trabalham na área de Educação. Assim, pode-se perceber que os anos formam subgrupos distintos.

Na análise de conteúdo verificou-se que as categorias com as maiores frequências são: *Dimensão Intelectual* (23,05%), seguida de *Dimensão Disciplinar* (13,09%), *Dimensão Relacional* (10,84%), *Trabalho Escolar* (10,06%), *Papéis* (9,76%) e *Bem-estar* (7,71%).

A categoria mais expressiva, com 23,05% das evocações, é a *Dimensão Intelectual*. O atributo com maior representatividade é *aprender*. Este parece ser visto como um dos objetivos principais do *Estar na sala de aula*. Segundo os licenciandos, o aprender acontece a partir da interação com o outro e é considerado importante para a vida cotidiana e para a prática docente.

O *estudar*, segundo atributo mais relevante da categoria, apresenta vários significados, e pode ser descrito como necessidade, valor, como meio de aprender, desenvolvimento, profissionalização e ascensão social, ou seja, elementos que delineiam certa perspectiva de futuro.

O atributo *ensinar* aparece associado com o aprender, sendo considerado como ação carregada de afetos tais como amor e medo.

Portanto, esta tríade *aprender-estudar-ensinar* indica a descrição da condição atual dos licenciandos, caracterizada por um estar em sala de aula, para aprender e estudar, resultando na possibilidade de um ensinar em um futuro próximo. No entanto, esta descrição apresenta-se carregada de afeto. Neste sentido, além da prescrição que defende o amor como elemento fundamental para a profissão docente, destaca-se o estar em sala de aula em busca de informações como mecanismo de enfrentamento dos desafios da profissão que se almeja.

Observam-se também alguns atributos que indicam competências a serem desenvolvidas, como: *sabedoria, criatividade e inteligência*.

A alta frequência da *Dimensão Intelectual* pode referir um consenso e uma condição de emergência das representações — a focalização. Esta, como explicitada anteriormente, expressa a implicação e o interesse de um grupo por alguns aspectos que são coerentes com a visão de mundo, buscando proteger a sua identidade. (JODELET, 2001). Nesse caso, pode-se pensar que essa focalização dos licenciandos na dimensão intelectual deve-se aos papéis assumidos pelo grupo, aluno e professor. Esses papéis, culturalmente construídos para a realização de um trabalho voltado principalmente para a produção intelectual.

Além dos aspectos intelectuais, *Estar na sala de aula*, segundo os licenciandos, requer disciplina. Nesta direção destaca-se que a *Dimensão Disciplinar* caracteriza-se como a segunda dimensão mais saliente no *rol* das evocações analisadas. Desta

forma, pode-se pensar que tal dimensão contém significados importantes que devem ser considerados no estudo da representação social da sala de aula.

Observa-se que os significados para disciplina remetem tanto aos comportamentos social e culturalmente aceitáveis, quanto aos não aceitáveis. Por isso a categoria *Dimensão Disciplinar* é composta de duas subcategorias *Atenção* e *Bagunça*.

A subcategoria *Atenção* é mais expressiva quantitativamente, tendo como componente de destaque o atributo que nomeia a subcategoria, *atenção*, com 30,60% dos atributos.

A *atenção* é vista como essencial para o processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente para o conhecimento.

Observa-se nesta subcategoria uma variedade de atributos que podem fazer referência para o fato de a disciplina pressupor além da ausência da bagunça, comportamentos normatizados como *silêncio*, *organização*; atitudes como *compromisso*, *responsabilidade*, *dedicação*, *perseverança* e, ações como *participação*.

A subcategoria *Bagunça* mostra os atributos referentes a comportamentos considerados como inadequados para o lócus da sala de aula. Esses foram anunciados em pequena quantidade e com baixa frequência, podendo indicar a participação de tais significados na organização da representação social na condição de contraponto daquilo que deve ser prescrito como comportamento ideal em sala de aula. De outra forma, pode-se pensar que o discurso sobre bagunça esteja silenciado em função da pressão social presente no contexto de toda pesquisa.

Mediante todos esses dados, pode-se reconhecer que uma das funções das representações sociais é a orientação de condutas. Esta, possui caráter prescritivo dos comportamentos, definindo o que é lícito, aceitável ou não dentro de um ambiente social. Além disso, existe a função justificadora que permite aos atores sociais explicar suas tomadas de posição. Assim, os significados do *Estar na sala de aula* para os licenciandos prevêem comportamentos adequados para que o processo de ensino e aprendizagem, que é o foco, aconteça.

Na análise hierárquica coesitiva a análise dos dados se pautou nas classes formadas a partir da associação entre as categorias propostas na análise de conteúdo. Foram várias as classes formadas mas devido o tema em discussão serão apresentadas apenas duas classes.

Na primeira classe a *Dimensão Relacional* está associada a *Dimensão Intelectual*. A *Dimensão Relacional* traz a palavra *amizade* seguido de *interagir*, *dialogar* e *ouvir*. Essas apresentam uma focalização dos licenciandos nos atributos que caracterizam as relações pela complementaridade.

A categoria denominada *Dimensão Intelectual* possui como atributos principais *aprender*, *estudar* e *ensinar* os quais foram compreendidos como ações que remetem ao momento vivenciado pelos licenciandos, respectivamente. Estar na sala atualmente para aprender a partir do estudo e ensinar no futuro.

A associação entre essas categorias indica que a amizade entre alunos e/ou

entre alunos e professor é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem. Parece, ainda, que essas dimensões apresentam relações causais na qual a *Dimensão Intelectual* se realiza por meio da *Dimensão Relacional*.

A segunda classe é formada pela associação entre as categorias *Características Pessoais* e *Dimensão Disciplinar*.

Na categoria denominada *Características Pessoais*, o atributo de maior destaque é *Competência*. Já a *Dimensão Disciplinar* é composta pela subcategoria *Atenção*, que tem como destaque o atributo *atenção*, e pela subcategoria *Bagunça*, com o atributo mais frequente *bagunça*.

Nesse sentido, é possível identificar a implicação existente entre a noção de competência e de disciplina. Tal fato sugere o estabelecimento de relações de complementaridade e dissociações. Outra possibilidade a ser considerada refere-se à noção do sujeito competente, podendo ser este tanto o próprio acadêmico de Pedagogia, quanto seu futuro aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido esclarecer que as expressões indutoras *Estar na sala de aula* e *Estar no recreio* possibilitaram que os licenciandos produzissem evocações tanto na perspectiva de alunos que foram e ainda são, quanto na perspectiva de professores que haverão de ser. Esta ambiguidade de perspectivas parece revelar a indissociabilidade entre ambas condições.

Os dados apresentam uma focalização dos licenciandos nos conteúdos que podem contribuir para a constituição de um estudante disciplinado, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem e com relações harmoniosas, pois os atributos que manifestam conflitos e transgressões foram pouco evocados.

A *Dimensão Disciplinar* pode ser compreendida como uma normatização dos comportamentos apresentando a representação da sala de aula como formadora de condutas.

Identificou-se que a representação social da sala de aula estrutura-se a partir dos atributos *aprender* e *estudar* que dão o significado desse lugar voltado para a dimensão intelectual em um contexto que envolve papéis sociais bem definidos: o de professor e o de aluno.

Desse modo, essas representações sociais operando na construção de significados orientam formações identitárias de alunos e professores influenciados pelo modelo escolar conservador.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.1998.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo; HENRIQUES, Eda Maria. (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

GIMENO, Sacristán José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GRAS, R.; AG ALMOULOU, S. A implicação estatística usada como ferramenta em um exemplo de análise de dados multidimensionais. **Educação matemática**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-88. 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

LASSO, A. A. **Expectativas de futuros professores de Matemática sobre a prática docente**. 177 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Matemática)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O PEDAGOGO MESSIÂNICO – IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO TRABALHO DO PEDAGOGO

Anelize Rafaela de Souza

Universidade do Estado de Minas Gerais –
UEMG, Faculdade de Pedagogia
Poços de Caldas – Minas Gerais

Fabio Riemenschneider

Universidade do Estado de Minas Gerais –
UEMG, Faculdade de Pedagogia
Poços de Caldas – Minas Gerais

1 | INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo é cingida por visões que variam segundo valores culturais, históricos, sociais e morais que influenciam no modo como este profissional age. Comenius (1657) no século XVII apontava a educação como última instância de redenção das mazelas sociais enviada por Deus aos homens. Para ele o educador era o portador da salvação, que tinha por função edificar a sociedade e livrá-la de problemas sociais. Essa visão chega até os dias atuais, sendo reforçada por obras da literatura e do cinema, como “Ao Mestre com Carinho” (1967), “Meu Mestre, Minha Vida” (1989), Verônica (2008) e “Entre os Muros da Escola” (2006).

Este trabalho faz parte de pesquisa sobre o imaginário coletivo de estudantes de pedagogia acerca da atuação do pedagogo e objetiva investigar como os estudantes veem este profissional e seu trabalho. Justifica-se por permitir um conhecimento mais específico sobre como os estudantes investigados veem a educação e desta forma ajudar os formadores de pedagogos na formação de novos profissionais.

RESUMO: Este trabalho aborda o imaginário coletivo de estudantes ingressantes do curso de pedagogia sobre o trabalho do pedagogo. Organizou-se na perspectiva psicanalítica concreta blegeriana através do recurso mediador Desenho-Estória com Tema (DE-T) e resultou em oito campos de sentido afetivo-emocional. Aqui discorreremos um deles, o *Messiânico* caracterizado por ver no pedagogo um guia para a redenção da sociedade. Aprofundar reflexões sobre este tema e investir numa educação crítica evita que o choque com a realidade leve a desilusões e práticas mecanizadas que culminam no distanciamento entre professor e aluno, e dificultam a aprendizagem significativa. **PALAVRAS CHAVE:** imaginário coletivo; pesquisa psicanalítica; prática docente.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa empírica de caráter qualitativo, organizada a partir do uso da psicanálise como método (HERRMANN, 1979) e da perspectiva concreta que leva em conta manifestações humanas concretas, em seu ambiente e condição social e histórica (BLEGER, 1963). O imaginário coletivo é uma conduta socialmente determinada que gera, não apenas produtos imaginativos, mas também materiais, produz mundos vivenciais e encontros inter-humanos que determinam nossos valores e crenças, e geram dialeticamente novas condutas (BLEGER, 1963).

A pesquisa foi desenvolvida com 31 alunos ingressantes no curso de pedagogia em uma faculdade pública do sul de Minas Gerais. Fez uso do recurso mediador Desenho-Estórias com Tema, DE-T (AIELLO-VAISBERG, 1999), que consiste na elaboração de um desenho seguido de uma história a partir de um enunciado que nessa pesquisa foi: “desenhe um pedagogo em seu ambiente de trabalho”. Posteriormente tais produções, foram analisadas em estado de associação livre e atenção flutuante, permitindo a criação interpretativa de oito campos de sentido afetivo-emocional.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados preliminares obtidos nos DE-T podem ser divididos segundo a atuação do pedagogo: docência (26), ações sociais (3), docência e gestão (1) e gestão (1); ou segundo o espaço em que esta ação ocorre: escolar (23), espaços diversificados (3), social (3), hospitalar (1) e espaços não representados (1) (MISSFELD, RIEMENSCHNEIDER, SOUZA, 2017).

Os campos criados/encontrados interpretativamente são: *Ordem e Progresso*, baseado na ideia de que o pedagogo deve instaurar a ordem e a harmonia social; *Nutridor*, em que o trabalho do pedagogo visa suprir necessidades dos alunos; *Amor à Profissão*, parte da crença de que o pedagogo tem uma vocação inata para a docência; *Dador de Aula* em que o pedagogo age de forma mecânica; *Profissão Docente* que parte da premissa de que o pedagogo exerce a docência de maneira profissional e eficiente; *Fazer a Diferença* o pedagogo volta seu trabalho para o engajamento social; *Profissão Gestor* que atua na gestão de recursos administrativos e *Messiânico* onde o pedagogo é visto como um messias portador da salvação social (MISSFELD, 2017).

Trataremos aqui do campo *Messiânico* que consiste no mundo vivencial organizado ao redor da crença de que a pedagogia tem função redentora, livrando o indivíduo da ignorância, edificando sua humanidade e o integrando à sociedade por meio da educação. A ideia do pedagogo como um doutrinador e guia para a salvação, recebeu grande contribuição dos ideais do escritor morávio Jan Amos Comenius publicados no livro, *Didática Magna* (1657). Nesta obra, o autor ressalta a importância de uma educação pública que abarque todas as classes sociais independente de raça

e gênero, a chamada pansofia, arte de ensinar tudo a todos, que visava reconduzir o homem a Deus (COMENIUS, 1657).

Com o tempo essa ideia abandonou o lado religioso e tomou um caráter salvacionista social, em que o professor que se volta para converter a sociedade em um todo orgânico e harmonioso. Luckesi (1994) compreende que o professor voltado para a integração social dos indivíduos atua segundo o modelo da educação redentora (LUCKESI, 1994). Saviani (1980; 1987) aponta tal modelo como uma teoria não crítica da educação, por considerar apenas as ideologias do docente, descartando o complexo contexto social, histórico e econômico e suas influências sobre os indivíduos.

O pedagogo expresso no campo de sentido afetivo-emocional messiânico sente-se feliz com a docência, por esta suprir suas crenças narcísicas, dando-lhe um papel fundamental na redenção das mazelas sociais. No entanto ao pôr em prática a ideologia de salvação, se depara com a complexa realidade, em que sociedade, cultura, história e economia têm uma relação interdependente e dialógica com a educação. Desse modo os esforços de reintegrar os alunos a sociedade se tornam cansativos e frustrantes, posto que essa reintegração deve contar também com o apoio de políticas públicas e questões pessoais.

O sentimento de impotência contribui para um decréscimo das ambições na carreira, na dedicação profissional e num distanciamento afetivo na relação professor-aluno. O pedagogo nessa situação se vê então frente a possibilidade de se reinventar ao repensar seus ideais e reelaborar sua prática levando em conta as diversas dimensões que constituem a sociedade; ou de se conformar diante das dificuldades, adotando práticas rotineiras e mecanizadas de exercer seu trabalho, propagando formas de ensino e aprendizagem conteúdistas e prontas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de sentido afetivo-emocional *Messiânico* incorpora um conjunto de crenças e valores produzidos nas relações inter-humanas, que busca sustentar e conformar o ambiente social com base em valores pessoais e abstratos, sem levar em conta as condições concretas na qual se insere a educação.

Tendo em vista, as limitações impostas tanto pelo contexto que cerceia a vida em sociedade, quanto por normas burocráticas, cultivar esses ideais pode resultar numa sensação de segurança e satisfação, já que sua atuação profissional busca tornar melhor a vida de todos através da educação. Porém há também problemas que devem ser considerados neste contexto, tanto para o pedagogo, quanto para seus educandos, uma vez que os valores apregoados por um educador *messiânico* se distanciam da experiência concreta de seus alunos. Nesse sentido, é essencial, que o pensamento crítico seja instigado durante a formação do pedagogo, possibilitando a percepção dessas relações de interdependência e das limitações do docente.

REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, T.M.J. **Encontro com a loucura: transicionalidade e ensino de psicopatologia**. Tese (Livre Docência em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- AO Mestre com Carinho. Direção: James Clavell. Produção: James Clavell e John R. Sloan. Interpretes: Sidney Poitier; Christian Roberts; Judy Geeson; Suzy Kendall; Ann Bell e outros. Roteiro: James Clavell. Columbia Classics. 1967. DVD (105 min.).
- BEGAUDEAU, F. (2006) **Entre os muros da escola**. Trad. de Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BLEGER, J. (1966) **Psicohigiene y Psicologia Institucional**. Buenos Aires: Paidos, 2004.
- BLEGER, J. (1963) **Psicologia de la Conducta**. Buenos Aires: Paidos, 2001.
- COMENIUS, J. A. (1657) **Didática Magna**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- HERRMANN, F. (2007). Teoria dos campos: uma pequena história. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 40(73): 69-75, dez. 2007.
- HERRMAN, F. (1979). **Andaimos do real: o método da psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LUCKESI, Cipriano, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEU Mestre, Minha Vida. Direção: John G. Avildsen. Intérpretes: Morgan Freeman; Beverly Todd; Robert Guillaume e outros. Roteiro: Michael Schiffer. Warner Bros Entertainment. 1989. DVD (104 min.).
- MISSFELD, L.; RIEMENSCHNEIDER, F.; SARGES, P. G.. Considerações preliminares sobre a prática profissional do pedagogo segundo estudantes de Pedagogia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE POÇOS DE CALDAS, nº1. 2017, Poços de Caldas, MG. **Anais do I Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. 2017.
- MISSFELD, L; RIEMENSCHNEIDER, F.; SOUZA, A.R. A prática do pedagogo segundo estudantes de pedagogia. In: JORNADA APOIAR: O PROCEDIMENTO DESENHOS ESTÓRIA NA CLÍNICA E NA PESQUISA: 45 ANOS DE PERCURSO, nº XV. 2017, São Paulo: 01 dec. **No prelo**.
- RIEMENSCHNEIDER, F. et al. Considerações Sobre a Prática Profissional do Pedagogo Segundo Estudantes de Pedagogia. In: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, nº3. 2017, São Paulo. **Anais do 3º Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 2017.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOUZA, Anelize; MISSFELD, Lídia; RIEMENSCHNEIDER, Fabio. A prática do pedagogo segundo estudantes de pedagogia: O campo Messiânico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UEMG, 19, 2017, Divinópolis. **Anais do 19º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG**. Divinópolis: UEMG, 2017.

TRINCA, W. (1976). **Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo de apercepção temática**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

VERÔNICA. Direção: Maurício Farias. Intérpretes: Andréa Beltrão; Marco Ricca; Matheus de Sá; Giulio Lopes; Andréa Dantas e outros. Roteiro: Bernardo Guilherme; Maurício Farias. Europa filmes. 2008. DVD (87 min.).

PESQUISA AÇÃO. ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO LONGITUDINAL SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS

Mariângela Carvalho Dezotti

Faculdade Sequencial.

São Paulo- SP

Denise Cristina Costenaro Marchesoni

Centro Universitário das Faculdades

Metropolitanas Unidas-FMU.

São Paulo- SP

RESUMO: A pesquisa tem suas bases fundadas no princípio da reflexão e ação, como norteador da formação Pedagógica na disciplina Planejamento e Avaliação de Ensino. Investiga o tema proposto em “Avaliação Mediadora” da Jussara Hoffmann (2009), em dois momentos históricos: décadas de 1960 a 1970 e de 2010 a 2014. Os objetivos são: alicerçar a formação da identidade do professor e construir uma relação reflexiva e mediadora diante das práticas avaliativas; repensar o uso e objetivos da prática metodológica tradicional; desenvolver metodologias da pesquisa científica. Nos resultados o poder de ensinar em oposição ao poder de encantar, e o de descobrir e dialogar são verbalizados e criticado quase que como uma “libertinagem” no ato da aprendizagem, o que faz renascer um anseio calado de volta a postura pedagógica conservadora por meio de professores que a vivenciaram.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-ação; avaliação; identidade.

ABSTRACT: The research has its bases founded

on the principle of reflection and action, as the guiding pedagogical training in the Planning and Teaching Evaluation discipline. Investigates the theme proposed in “Mediator review” of Jussara Hoffmann in two historical moments: decades from 1960 to 1970 and from 2010 to 2014. The objectives are to consolidate the formation of the identity of the teacher and build a reflective and mediating relationship on practices evaluative; rethinking the use and objectives of traditional methodological practice; develop methodologies of scientific research. Results in the power of teaching as opposed to the power of charm, discover and dialogue is voiced and criticized almost as a “debauchery” in the act of learning, which revives one silent longing back to conservative pedagogical stance by teachers. They experience it.

KEYWORDS: action research; evaluation; identity.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem suas bases fundadas no princípio da reflexão e ação um dos norteadores da formação Pedagógica da Faculdade Sequencial e da disciplina Planejamento e Avaliação de Ensino. As bases históricas fazem parte da formação na Pedagogia, nas disciplinas e na iniciação

científica como referencial teórico, análise de dados e observação e aprofundamento da prática. Na história da Pedagogia pode-se diferenciar épocas de ditadura e democracia, períodos de exclusão escolar e luta por garantias de direitos. Em conexão com esses contextos, a avaliação foi vista como pontual contrapondo-se a fases onde avaliação é vista como processo de aprendizagem. Entende-se que um dos princípios constitutivos da prática é a reflexão e ação, como apontado pelo Ministério da Educação:

A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (MEC, PARECER CNE/CP 28/2001).

Com o intuito reflexivo sobre a prática avaliativa, foram organizadas atividades que envolveram discentes e docente durante o segundo semestre de 2014, na disciplina de Planejamento e Avaliação de Ensino. Os discentes matriculados foram motivados a investigar a avaliação educacional em dois momentos históricos: décadas de 1960 a 1970 e de 2010 a 2014. Os objetivos durante a disciplina foram de: a) alicerçar a formação da identidade do professor, sendo a prática associada ao campo teórico, um componente primordial do processo formativo e impulsionador de ações de pesquisas científicas; b) levar os discentes a reflexão sobre as dimensões do saber e do fazer dos processos de avaliação no ambiente educacional; c) repensar o uso e objetivos da prática metodológica tradicional, buscando construir uma relação reflexiva e mediadora diante das práticas avaliativas; d) desenvolver metodologias para organização de dados e posicionamento teórico diante da pesquisa científica.

2 | BASES HISTÓRICAS

Nas décadas abordadas pela pesquisa temos um panorama educacional bastante diferenciado, que oferece importantes marcadores sobre os contextos educacionais para a pesquisa em questão, apresentados abaixo:

Fatos que envolvem as épocas da pesquisa: 1. Segundo IBGE de 1961 o Brasil apresentava o índice de 39,5% de analfabetos, com idades entre 15 a 69 anos. Dos que frequentavam o primário, menos de 15% passavam para o ensino médio. 2. Programas de alfabetização de adultos e acesso à escola pública eram recorrentes no governo do Governo de João Goulart e fazem parte do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1930), Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932) e manifesto “Uma vez mais convocados” (1959). 3. Época em que Paulo Freire, desenvolve o campo prático e teórico nomeado como Pedagogia da Libertação. No golpe de 1964, Paulo Freire exilou-se e todo seu pensamento e material voltado a alfabetização foi proibido.

Evolução política: 1. Após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, e em uma

dura batalha política contra a elite e militares, o Presidente João Goulart toma posse (1961). 2. Em 1964 acontece o golpe militar contra o Presidente João Goulart. Toma posse o marechal Humberto de Alencar Castello Branco. A partir de então o governo ditatorial é comandado pelos militares e dura 21 anos.

Legislação:

a. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada pelo Presidente João Goulart. Nesta foi garantido o direito à educação em todos os níveis e criado o Conselho Federal de Educação (1962). Considera-se elencar alguns artigos desta legislação relacionados a atual pesquisa: ingresso aos 7 anos na educação primária (Art. 23); classes especiais ou classes supletivas para os que iniciarem tardiamente os estudos (Art. 27); caso de isenção da família perante a obrigação de matrícula de alunos quando forem comprovados estado de pobreza, insuficiência de escolas, matrículas encerradas, doença ou anomalia grave da criança (Art. 28).

b. Lei Nº 5.6692, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo Presidente Emílio G. Médici que fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus. Nestas são apontadas a verificação do aproveitamento (Art. 14) [...] “a ser expresso em notas ou menções”, “preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.”

c. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Art. 9º A União é apontado o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, fixando como prioridade a qualidade do ensino; admitir formas de progressão parcial, avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24); ensino fundamental de 9 anos (Art. 32).

As bases históricas acima influenciam diretamente na educação e fazem parte da formação e reflexão na Pedagogia, não de forma estanque, mas transversal nas disciplinas e na iniciação científica como referenciais teóricos, análise de dados e observação e aprofundamento da prática. Pode-se assim diferenciar épocas de democracia e ditadura, períodos de exclusão escolar e luta por garantias de direitos, momentos onde a avaliação deve ser vista como momento pontual e avaliação como processo de aprendizagem.

3 | METODOLOGIA

Tendo como ponto de partida o livro Avaliação Mediadora da Jussara Hoffmann, selecionou-se as perguntas da autora, como caminho de pesquisa: *“O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?”*

(Hoffmann, p.14).

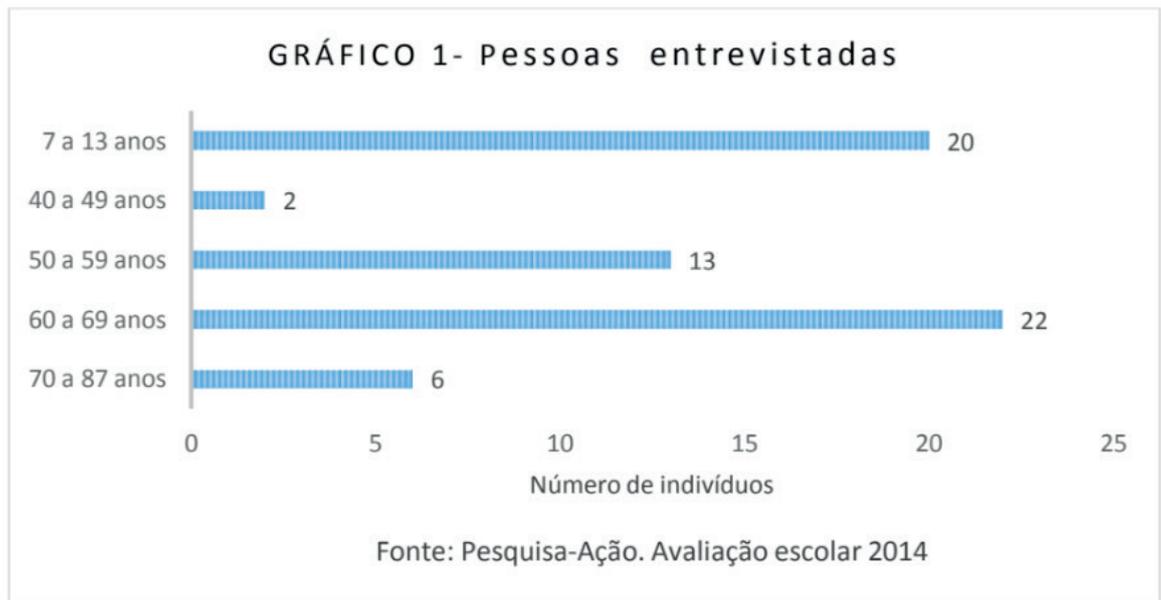
Optou-se por este motivo por uma pesquisa qualitativa, com uso de categorias de análise, a partir do uso de questionários abertos, aplicados por 32 discentes (em um total de 32, entre período da manhã e tarde).

A mesma pode comprovar ou ampliar a análise comparativa de novas relações teóricas e novos dados relacionados a pesquisa foco do trabalho, Avaliação Mediadora da Jussara Hoffmann (2009). A proposta leva cada discente pesquisador a investigar as experiências de avaliação escolar de alunos com idade por volta de 8 anos, no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), estudando entre os anos de 2010 a 2014. Também adultos com idade em torno de 60 anos, que possa dar depoimentos dos primeiros anos de escolarização, relacionado a época da infância, anos iniciais de sua escolarização, entre as décadas de 1960 a 1975, entendendo esta época como momento diferenciado da educação no que tange as relações com o ensino aprendizagem, como apontado nas bases históricas acima. O objetivo é verificar as questões relacionadas a avaliação e ao ensino.

4 | RESULTADOS

Foram pesquisados 43 adultos, sendo que duas (entre 40 e 49 anos) foram excluídas por não terem ligação com o tema e/ou estavam fora dos parâmetros da idade selecionada. Também foram feitas entrevistas com 20 crianças sendo excluídas 6 entrevistas cujas perguntas direcionavam as respostas, ou entrevistas que fugiram do tema. No total foram feitas 63 entrevistas, com as exclusões acima apontadas restaram 57. (Gráfico 1). Relevante aqui apontar para a abertura da escuta, “relato livre” como uma postura investigativa, seguida do interesse pela avaliação e suas formas organizativas. Perguntas abertas, podem levar o pesquisador inexperiente a perder o foco ou induzir a resposta.

Na abordagem dos entrevistados, os alunos pesquisadores, selecionaram diferentes perguntas. Foi possível identificar 12 tipos de perguntas utilizadas de forma combinada ou não durante as entrevistas: conte um fato relacionado a avaliação e escola (2); qual a prática para se preparar para uma prova (7); atitudes do professor em relação a avaliação (5); relato livre sobre a escola (18); como era o sistema de avaliação (7); como era a avaliação (6) e outras perguntas (6).



Durante a leitura da Hoffmann, um dos momentos do grupo foi a defesa da qualidade de ensino e níveis de repetência relacionados a pedagogia tradicional, experiência relatada pelos discentes que a vivenciaram, e por estarem diante de estágios e construção de relatórios de análise da escola pública atual.

No texto da Hoffmann a pergunta que abriu esta discussão foi:

Avaliação classificatória e ensino de qualidade? (HOFFMANN, 2009, p.14). A primeira questão refere-se à crença no sistema tradicional de avaliação como responsável por uma escola competente (uma visão bastante saudosista da escola exigente, rígida, disciplinadora, detentora do saber) que, no entanto, não encontra respaldo na realidade com a qual nos deparamos neste momento.

Os relatos da escola tradicional antiga, em um primeiro diálogo com os discentes pesquisadores, estão relacionados a qualidade do ensino e a boa qualificação do professor. Nos estudos de Hoffmann, o ensino tradicional apresenta mecanismos de opressão, exclusão e nivelamento social.

Ao observar e organizar os dados qualitativos foi possível selecionar e organizar categorias de análise relacionadas a avaliação envolvendo 57 resultados das pesquisas e apresentadas a seguir: emitir julgamento relacionando educação antiga e atual; evasão escolar; formas disciplinares físicas e verbais ou de exclusão do grupo; sentimentos relacionados a avaliação; práticas de constrangimento.

Como apontado por Hoffmann, a Pedagogia Tradicional apresenta mecanismos de opressão, exclusão e nivelamento. As questões históricas sobre evasão escolar e retenção surgem aqui apontadas pelos adultos e coadunam com a repressão, escola seletiva e desobrigação da família em relação a matrícula em casos de necessidades financeiras, como abordado no início do texto, e apontado durante a pesquisa:

62 anos (Minas Gerais): [...]todos trabalhavam na roça, não tinham muito tempo para estudar[...]. Naquela época (crianças, adultos e idosos) todos se juntavam em uma casa grande...um horário para todos se juntarem e aprenderem. (Discente

pesquisadora SILVA, L. dos A.T. 2014).

59 anos: Naquela época a educação era muito difícil, porque as escolas eram longe e tinham que caminhar muito a pé para chegar lá e também muitas vezes nem iam para escola porque tinham que trabalhar e era muito ruim porque os professores naquela época eram rígidos demais se os alunos não obedecessem a eles eram colocados de castigo de joelhos em cima de carço de feijão e levavam palmatórias e puxões de orelha, e não gostavam de nenhuma matéria porque era tão sofrido que não conseguia aprender nada. (Discente pesquisador BRAGA, M.C.M. 2014).

62 anos (São Paulo) A escola só oferecia o ensino primário, até a 4ª série, se quisesse continuar tinha que pagar, e era muito difícil passar de ano, as crianças reprovavam várias vezes a mesma série. (Discente pesquisador NERY, M.C. S. 2014).

A pesquisa revelou posturas disciplinares tanto na verbalização de adultos ao se referirem a escola de 1960 a 1975 como na escola vivenciada por crianças entre de 2010 a 2014, como apontado a seguir: excluir da classe e constrangimento são apontadas por 7 adultos e 5 crianças; palmatória e agressão física apontadas por 11 adultos; verbalização da palavra medo como negação ou afirmação do sentimento foram utilizados por 2 adultos e 3 crianças; evasão escolar apontada por 8 adultos; julgamento sobre as formas de ensinar atual e antiga foram emitidos por 4 adultos.

Ainda sobre essa época histórica, pontos relevantes sobre o medo indicam: medo do barulho da régua ao ser batida na mesa, de ficar de castigo, do puxão de orelha e do beliscão e da primeira avaliação. O uso da palmatória e outros procedimentos de dor física são apontados por 11 indivíduos nas fases da educação tradicional antiga. A relação de medo e sentimento negativo foi apontada no grupo de quatro (4) adultos, ao se referirem a sua educação inicial, mas o mesmo foi verbalizado por três (3) indivíduos no grupo de crianças, ao relatarem fatos atuais. Uma das crianças diz que não ficou com medo na hora da avaliação. Tal afirmação parece demonstrar que a criança identifica uma relação entre medo e avaliação: “Não foi difícil e não fiquei com medo.” Nos outros dois casos, as crianças apontam a postura de proximidade da professora como ponto de calma e apoio diante do medo de enfrentar o momento de avaliação. A palavra medo então pode ter sido instalada por adultos do seu entorno, que vivenciaram situações de medo diante do procedimento avaliativo. Veja um dos exemplos:

8 anos (São Paulo) escola pública: fiquei com medo na hora da avaliação. A professora passava na carteira para ajudar. (Discente pesquisador: MEIRA, T. S. 2014).

8 anos (São Paulo) escola pública: Sobre avaliação, a aluna sente aquele temido friozinho na barriga. As aulas têm liberdade de expressão, o professor tem diálogo com aluno e maior flexibilidade. (Discente pesquisador: DIAS, I. A.de S. 2014).

No que diz respeito as formas disciplinares são apontadas, pelos dois grupos da pesquisa, mecanismos de controle do corpo: sentados enfileirados, não olhar para os lados na hora da prova, manter silêncio na fila, sentar próximo ao professor.

Retratam as intenções de controle da época da ditadura como: de joelho no milho

e no feijão apontado (3 adultos); de frente para parede e atrás da porta (4 adultos); castigo (8 adultos); palmatória, reguada e puxar a orelha (11 pessoas).

Nos procedimentos incomuns, encontrados na atualidade, podemos apontar, jogar o livro na cabeça do aluno, mandar o aluno para fora com o colega que provoca o bullying, proibir a ida ao banheiro, proibir a ida ao pátio, ficar em pé atrás da porta ou com o rosto virado para parede, sorrir mesmo quando o aluno é agredido verbalmente, podendo assim usar o grupo como repressão.

5 | DISCUSSÃO

As categorias selecionadas apontam para temas ligados a poder e opressão. As relações de poder surgem e atravessam o tempo como parte do emponderamento da categoria profissional se materializando em práticas, posturas de controle. Encontramos de muitas formas no fazer educacional maneiras de ditar leis e a verdade, censurar e proibir, inclusive censurar e proibir a noção de poder. Uma contradição dialética de poder e submissão que não ajuda a refletir sobre as situações de convivência, de troca e construção em grupo.

As relações de poder e domínio surgem na pesquisa a partir do olhar do grupo de alunos. É possível construir um paralelo entre os resultados da pesquisa e o texto Poderes e estratégia (Foucault, 1985) ao refletir nas formas como o poder se constitui:

a). Domínio efetivo do professor sobre o aluno. Consentimento velado e irreal de todo o processo, assim como vitimização do aluno utilizado como elemento de exemplo do que pode ocorrer se as regras não forem cumpridas, como apontado por um dos entrevistados:

50 anos. (Embu Guaçu-São Paulo), escola estadual. 5ºano (1964): não teve problemas com a professora. Presenciou alunos sendo colocados atrás da porta por mau comportamento com o famoso “chapéu de burro”. O mesmo ficava em cima do armário a vista de quem bagunçava, assim já sabiam para onde poderiam ir. (Discente pesquisador SILVA, M.A.B. da. 2014).

69 anos (Adamantina -SP). O fato relevante era fazer fila na entrada, e os alunos que conversassem na fila entravam com um zero bem grande nas costas, escrito no papel e ficavam de joelhos na classe por meia hora. (Discente pesquisador FERREIRA, F.K. 2014).

8 anos (São Paulo- SP) Como eu adorava colar do meu colega, um dia a professora viu e não me deixou sair da sala, senti vontade de fazer xixi, então fiz na roupa. Foi um mico. Fui zoada pelos meus colegas. (Discente pesquisadora ABREU, J.S. 2014).

b). Relação de poder e domínio exercida pelo grupo “modelo de aluno”. Nesta relação é possível observar atitudes onde o grupo que corresponde ao modelo ideal, é elemento de força para conter aquele que tenta refletir, opor e se diferenciar, ou seja, aquele tomado como delinquente, baderneiro.

Hoffmann ao questionar o sentido da avaliação cita Freire:

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar. (FREIRE, 1979, p. 116).

Qual o sentido de grupo na escola se não for possível vivenciar questionamentos, reflexão com base na divergência de ideias?

c). Quando o grupo de alunos se fixa como bloco de resistência diante das propostas do professor. Esta rede de poder não ajuda a construir uma relação de aprendizagem contínua, orientada por perguntas, pelo diálogo, na formação e alunos ativos, curiosos e reflexivos.

Em uma visão construtivista do ato de ensinar, avaliar e errar faz parte de um processo contínuo, de parceria reflexiva. Não são dois grupos, professores e alunos, mas um único, todos envolvidos na pesquisa de temas significativos, ato do aprender.

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido de desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece. (HOFFMANN, 2009, p.28).

Independente do uso da palmatória e do acentuado índice de evasão apontado pelos adultos, alguns discentes e os indivíduos que fazem parte do grupo de adultos na pesquisa apontam que tais iniciativas faziam crescer o respeito frente ao professor. Que mesmos ao abordarem o tema avaliação e aprendizagem indicam comportamentos julgados ideais, como positivo os sentimentos em relação a modelos antigos, uma vez que antigamente o aluno demonstrava interesse em aprender. Como apontado por Hoffmann, um saudosismo, chegando a questionar comparativamente com as relações escolares atuais:

59 anos (Bahia): Em 1962 [...] naquela época as avaliações aconteciam normalmente, tinha provas e chamada oral para responder questões, tinha que decorar a tabuada e também fazia ditado de palavras[...] o ensino era mais rígido e os professores eram temidos, eram mais preparados e firmes com os alunos. (Discente pesquisador: ANDRADE, G.B. 2014).

55 anos: O ensino antigo era algo maravilhoso pois se ensinava como viver, respeitar e aprender (era obrigatório aprender). Era algo muito especial em minha vida, pois aprendi a respeitar as pessoas. Hoje em dia vejo todas as escolas de ensino com poucos princípios. (Discente pesquisador GALVÃO, G. P. 2014).

73 anos (São Paulo- Itapeverica da Serra) [...]Só consegui ir à escola depois dos 23 anos [...] O que marcou sua vida nesse período foi o carinho da professora para ensinar os alunos. Ela tinha também muita sinceridade. O nome da professora ela lembra (Marília). (Discente Pesquisador: JESUS, R. F. dos S. de 2014).

58 anos (Bahia): [...] escola da fazenda. Na minha época o ensino era diferente, o primeiro ano nós estudávamos a cartilha, e o segundo ano o ABC [...] (Discente

Ao analisar a visão discente, é possível compreender que as novas gerações de professores precisam criar formas de aprender e do fazer pedagógico, que não vivenciaram. Vejamos alguns exemplos sobre a avaliação:

8 anos (São Paulo): mesmo nervosa eu tentei estudar para avaliação. O professor explicou como seria a prova e ajudou quando não sabíamos responder. (Discente pesquisador: ANDRADE, C. B. 2014).

7 anos (São Paulo): as provas são de matemática e português. Sua professora faz exercícios de leitura na sala de aula, que as vezes se senta em dupla ou grupos de quatro alunos para estudar ou fazer alguma atividade em grupo. [...] gosta de estudar e conta que sua professora ajuda muito quando ela não sabe fazer a lição. (Discente pesquisador ANDRADE, G. B. 2014).

8 anos (São Paulo): a professora ajuda a fazer a prova, caso tenha dúvida, são tiradas individualmente. (Discente pesquisador CASTRO, P. T. de. 2014).

Muitos entendem que, na atualidade, aprendizagem e avaliação são mecanismos frouxos, submetidos a vontade dos alunos.

Quanto a repetência é importante apontar que ao definir e marcar no aluno a incapacidade, o professor moralmente se desobriga da necessidade de encontrar caminhos de buscas mais humanos? Dominação serena e justificada das relações entre professor e aluno que distancia da construção mediadora da aprendizagem. Na pesquisa surge em um dos depoimentos a força da ação pedagógica como uma ferramenta de desemburrar o aluno (deixar de ser burro): 60 anos, relato referente a 1963: [...]os alunos que aprendiam a ler eram chamados de desemburrados[...] (Discente pesquisador PINTO FILHO, G. 2014). A ausência da reprovação independente das habilidades e aprendizagens efetivadas, assim como a roupagem de “métodos modernos” e os “novos ares da escola”, fazem surgir uma postura que aparenta “liberdade de aprender” e é verbalizada e criticada quase que como uma “libertinagem” no ato da aprendizagem, questões estas envolvendo a relação classe e professor e apontadas como crítica pelos adultos pesquisados. Fazem renascer um anseio calado de volta aos “métodos antigos”, postura conservadora e necessária reprovação, poder de ensinar em oposição ao poder de encantar, descobrir e dialogar. O fazer reflexivo exige fazer política, exige posicionamento crítico, saber porque se faz. Em “Un diálogo sobre el poder”, Foucault (1985) reforça o papel do intelectual:

[...] consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: em el orden del “saber”, de la “verdad”, de la consciencia”, del “discurso”. Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica. (FOUCAULT, 1985, p. 9.). [...] consiste em lutar contra as formas de poder ali onde é seu objeto e instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso. Portanto a teoria não expressa, não traduz não explica a prática, ela é a prática (FOUCAULT, 1985, p.9). (Tradução pessoal)

A ausência da reprovação independente das habilidades e aprendizagens

efetivadas, assim como a roupagem de “métodos modernos” e os “novos ares da escola”, fazem surgir uma postura que aparenta “liberdade de aprender” e é verbalizada e criticada quase que como uma “libertinagem” no ato do ensino, questões estas envolvendo a relação entre classe e professor e apontadas como crítica pelos adultos pesquisados. Fazem renascer um anseio calado de volta aos “métodos antigos”, postura conservadora e necessária reprovação, poder de ensinar em oposição ao poder de encantar, descobrir e dialogar.

6 | CONCLUSÕES

Esse artigo, assim como sua elaboração, representa a necessidade de um ato contínuo em busca da reflexão e da ação, na formação de professores. Poder vislumbrar a construção teórica anterior e posterior a coleta e organização dos dados, pode trazer ganhos significativos em relação a construção de uma postura reflexiva e registro sistemático de pesquisa científica da prática pedagógica.

Um dos ganhos da pesquisa ação foi possibilitar a reflexão e aprendizagem durante a elaboração e apresentação das metodologias empregadas na organização da pesquisa. A elaboração e análise dos dados são uma das muitas possibilidades de apresentação, representando faces do olhar da docente de Pedagogia diante dos dados pesquisados pelos discentes, uma ousadia que tenta coloca-los diante da edição e publicação como seres reflexivos. Ao observar os registros da pesquisa organizada os alunos fizeram os seguintes comentários: a) Solicitaram que o máximo de dados fosse englobados no registro da pesquisa, o que levou a classificação de categorias para apresentação; b) Identificaram como importante que para a apresentação, o gráfico não fosse apenas representados por barras, mas que fossem inseridos números (dados quantitativos); c) Descobriram-se nomeados na referência dos dados identificando seus sobrenomes como investigadores científicos, uma admiração diante da concreta possibilidade; d) fizeram questionamento quanto ao formato de apresentação de um artigo, contribuindo para o entendimento do leitor.

Um novo posicionamento teórico diante da pesquisa apresentada é esperado após a reapresentação do artigo aos discentes. O que se espera é que ao analisar os dados novas reflexões sobre as dimensões do saber e do fazer dos processos de avaliação no ambiente educacional ocorram, assim como possam vislumbrar novos caminhos de atuação para além das práticas metodológicas tradicionais vivenciadas por muitos dos discentes, possibilitando recriar ações mais condizentes com a atualidade.

Algumas questões ficam aqui em aberto: Situações negativas instaladas na atualidade em relação aos processos de ensino/aprendizagem e avaliação podem persistir pela proximidade de adultos que a vivenciaram? É possível que as pessoas que assim procedem não consigam visualizar avaliação como processo do ensino aprendizagem?

Este foco nos leva a repensar a responsabilidade dos discentes e docentes do curso de Pedagogia na construção de práticas de reflexão sobre temas centrais, podendo identificar durante os processos de amadurecimento teórico e prático, iguais oportunidades de avaliação reflexiva da formação, a construção de caminhos únicos e profundos no grupo classe. Uma identidade pedagógica construída e forjada pelo olhar investigativo e contínuo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Lei Nº 5.6692, de 11 de agosto de 1971. Brasília. MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso:15 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>> Acesso:15 de julho de 2018.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BONNEY, Helena. **O sentido político da educação de Jango**. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango> Acesso:15 de julho de 2018.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Desmistificação da Conscientização** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, M. (1926-1984) **Un diálogo sobre el poder**. Tradução de Miguel Morey. Editora Alianza, 1985.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

NOTA: Os 32 discentes pesquisadores do curso de Pedagogia da Faculdade Sequencial, disciplina Planejamento e Avaliação de Ensino, segundo semestre de 2014, colaboraram na obtenção dos dados da pesquisa, sendo que os citados no presente artigo são os discentes: Evandro Gomes Ferreira; Fátima Khalil Ferreira; Gisele Pinto Filho; Gleiceane Pereira Galvão; Gleiciane Barbosa Andrade; Ivanilde Alves de Souza Dias; Jucineide Sirqueira Abreu; Luciméia dos Anjos Trancoso Silva; Maria Carlucia Moreira Braga; Mayara Caroline Silva Nery; Mayco Aurelio Borges da Silva; Priscila Tahara de Castro; Rute Ferreira dos Santos Jesus; Tania Souza Meira.

PIBID: LÓCUS DE FORMAÇÃO E TROCA DE SABERES EM UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR ¹

Simone Leal Souza Coité

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB

Barreiras - Bahia

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Barreiras - Bahia

Rosa Maria Silva Furtado

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Barreiras - Bahia

RESUMO: Os debates acerca da formação docente suscitam pesquisas voltadas para formulação de políticas públicas educacionais de vários países. No Brasil, algumas políticas de iniciação à docência, implantadas por meio de programas e ações, têm contribuído significativamente para qualificação e oferta de formação profissional aos futuros professores, bem como a melhoria nos índices educacionais e a diminuição do distanciamento entre universidade e educação básica. Nos últimos anos, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) ganhou centralidade nessas políticas de cunho formativo, com destaque, a potencialização dos currículos das licenciaturas e o impacto na formação inicial e continuada de profissionais do magistério na educação

básica. Esse processo dinâmico e articulado compreende a participação de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas, sob a supervisão e orientação de professores formadores dessas instituições e docentes que atuam nas escolas. Este trabalho, apresenta a prática de pesquisa desenvolvida com estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID), de uma universidade pública da Bahia. É uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a percepção dos bolsistas de Iniciação à Docência quanto às atividades do PIBID, nas aulas de Matemática, na perspectiva de entender a ludicidade como um importante saber para a constituição da identidade docente e desenvolvimento de práticas em uma vertente transdisciplinar. Os resultados indicam que os estudantes vão se fazendo docentes, constroem suas identidades e atuam a partir de referências sociais, culturais, valorativas que perpassaram sua trajetória estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação docente. Transdisciplinaridade. Políticas educacionais.

ABSTRACT: Debates about teacher training rouse research focused on the development of educational public policies in several countries.

¹ Este trabalho integra-se ao grupo de pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da educação, da Universidade do Estado da Bahia.

In Brazil, some teaching induction policies, implemented through programs and activities, have significantly contributed to the qualification and offer of vocational training to future teachers, as well as the improvement in educational index and the decrease in distance between university and basic education. In recent years, the Institutional Program for Teaching Induction (*PIBID*, in Portuguese) has been central to these training policies, with emphasis on the enhancement of undergraduate curricula and the impact on initial and continuing training of teachers in basic education. This dynamic and articulated process involves the participation of undergraduate students from public universities, under the supervision and guidance of teacher educators from these institutions and teachers who work in schools. This work presents the research practice developed with Mathematics undergraduate students and Teaching Induction (PIBID) scholars from a public university in Bahia. It is a field exploratory research, on a qualitative approach, in which the objective is to analyze the Teaching Induction scholars' perception regarding the PIBID activities in Math classes, under the perspective to understand playfulness as an important knowledge for the constitution of the teaching identity and the development of practices in a transdisciplinary field. The results indicate that students are becoming teachers, build their identities and act from social, cultural, and importance references that have permeated their graduation trajectory.

KEYWORDS: PIBID. Teacher training. Transdisciplinarity. Educational policies.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é caracterizada por um mundo cheio de incertezas, crises de paradigmas, com necessidades diversas. São graves os problemas quando se percebe que o modo de vida e o paradigma de civilização que sustentam o mundo põem em perigo a própria sobrevivência como espécie. Diante desse contexto, é importante que o professor tenha consciência de seu papel frente aos desafios de superar a visão fragilizada contida no discurso da modernidade que se fundamenta, principalmente, na transmissão e deixa em segundo plano a construção do conhecimento.

A temática da formação do professor tem ganhado centralidade nas políticas públicas educacionais de vários países, inclusive, no Brasil. Pensar essa formação requer considerar as tensões socioculturais de cada época e de cada contexto. Assim, um dos grandes desafios da educação, atualmente, refere-se à promoção da formação do professor de maneira a criarem-se processos formativos multidimensionais que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

Este trabalho está relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido em uma universidade pública da Bahia, no curso de Licenciatura em Matemática e está referenciado por uma pesquisa de campo, em andamento, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as percepções dos bolsistas de Iniciação à Docência quanto às atividades

do PIBID, nas aulas de Matemática, na perspectiva de se entender a ludicidade como um importante saber para a constituição da identidade docente e desenvolvimento de práticas em uma vertente transdisciplinar. O estudo foi desenvolvido com estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

2 | PIBID E O LABORATÓRIO DE ENSINO DA MATEMÁTICA: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS E SABERES EM UMA FORMAÇÃO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR

O PIBID tem por finalidade a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura em atividades nas escolas da educação básica, possibilitando-os vivenciar experiências significativas para sua formação acadêmica, constituição da identidade docente e troca de saberes. Alarcão (2001) enfatiza que a formação inicial deve assegurar aos alunos/professores uma base teórica com subsídios que levem à articulação do saber e do saber fazer, necessários à construção de uma educação transformadora e de qualidade. Para a autora, o desenvolvimento profissional permanente, entendido como processo de formação continuada, requer uma prática constante e contínua de estudo, reflexão e experimentação coletiva. Dessa forma, é imprescindível que o professor tenha a oportunidade de participar dos momentos de atualização profissional, objetivando a reflexão sobre a prática educativa, a construção de saberes e competências profissionais.

Vale pontuar que a proposta trabalhada no PIBID apresenta uma estrutura que corrobora com os objetivos e perfil do egresso apresentado no Projeto Político Pedagógico do curso. Nessa perspectiva pensar uma proposta pedagógica, segundo Pimentel (2015, p. 92) “constitui-se em um instrumento que tem uma intencionalidade e indica os programas e as ações que seriam executados com base nas ações planejadas por todos os segmentos envolvidos na sua elaboração”.

No caso, para que haja essa integração, as atividades são interdisciplinares, de forma a assegurar aos estudantes de licenciatura o contato com os conhecimentos específicos, pedagógicos, curriculares e lúdicos, todos corroborando para a construção da identidade docente. Ao discutir a inserção de professores e alunos universitários, com vistas formação de práticas pedagógicas escolares, Porto (2010, p. 98) sinaliza que tais experiências “conduz à vivência de situações que permitem o conhecimento da realidade e a coparticipação na vida da escola”.

A tríade ensino, pesquisa e extensão pauta o contato com a sala de aula, por acreditar que a constituição do professor pesquisador e o levantamento de problemáticas a partir da prática real de sala de aula contribuem fortemente para a desmistificação da imagem que a matemática possui, como difícil e desarticulada das questões cotidianas. De acordo com Moraes (2008), o pensamento ecossistêmico, fundamentado na complexidade e na transdisciplinaridade, requer que a docência seja repensada de uma forma mais articulada, integrada e competente.

Nesse sentido, é necessária a efetivação de uma formação docente que priorize os processos autoformadores, como meio para a transformação ontológica do ser docente, em detrimento de um processo formativo fragmentado, conteudista e desarticulado com a prática. Encontra-se na base dessa perspectiva a proposição da busca da superação da fragmentação dos saberes da docência. Assim, é importante pensar a formação de professores como um *continuum* de formação inicial e continuada, com concepção de formação como autoformação e um processo coletivo de troca de experiências e práticas.

As instituições formadoras de professores enfrentam um grande desafio, a fim de modificar os seus currículos (não as matrizes curriculares), aproveitando as raízes socioculturais dos alunos, aprendendo mais sobre as camadas menos privilegiadas e preparando professores mais sensíveis para elas (PIMENTEL, 2015). Os processos de formação inicial e continuada revelam sua importância ao proporcionar ao professor independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, possibilitando ao professor que se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto sua prática pedagógica.

O momento de formação lúdica, pautando-se nos estudos de Santos e Cruz (2011), parte da perspectiva de inserir a ludicidade como um saber também necessário à docência. Ainda, segundo os autores, seria esse o saber que promoveria o desenvolvimento da criatividade, principalmente no que se refere à construção de práticas dinamizadoras e que valorizem as diferentes matemáticas produzidas pelos alunos e a sua formação plena. Vale salientar que todo trabalho apresentará a teoria e a prática de maneira articulada, sendo impossível pensá-las separadamente.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Estas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta quase sempre em dificuldades no campo da prática pedagógica (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 12).

As atividades do projeto incentivarão os espaços de estudos e encontros entre professores e estudantes de Matemática e a escola da Educação Básica. O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (GARCIA, 1997). O trabalho tem como foco a discussão de temáticas importantes e significativas em Educação Matemática, à construção de materiais, na participação em oficinas, no desenvolvimento de pesquisas e de análise de dados, objetivando-se a mudança de postura, o crescimento profissional, a construção de saberes docentes e de recursos que auxiliem durante o

período de estudo e, conseqüentemente, em toda vida profissional do futuro professor. O quadro 1, apresenta os objetivos do projeto Laboratório de Ensino da Matemática: Espaço de Formação em uma Perspectiva Lúdica:

Objetivos
Apresentar a Ludicidade como um saber importante para a formação do professor de Matemática.
Levar os futuros professores a refletirem sobre sua formação a partir do contato com as salas de aula da Educação Básica.
Mapear os resultados do Prova Brasil e do IDEB da escola municipal.
Diagnosticar a situação do ensino de matemática na escola, relacionando problemas e dificuldades comuns e específicas.
Construir materiais didáticos para (re) significar o processo de ensino-aprendizagem.
Apresentar sugestões para enfrentamento das dificuldades e problemas identificados no diagnóstico da escola.
Acompanhar às aulas e atividades desenvolvidas pelos professores de matemática da escola.
Viabilizar atendimento extraclasse aos alunos da escola, quanto aos conteúdos de matemática.

Quadro 1- Objetivos do projeto

Fonte: Subprojeto aprovado pela Capes.

As ações previstas na proposta do subprojeto foram desenvolvidas em três momentos, por meio de atividades diversificadas e interdisciplinares que possibilitaram a inserção dos bolsistas na escola com vistas à articulação dos diferentes saberes necessários à docência e o seu contato com os conhecimentos específicos, pedagógicos, curriculares e lúdicos, todos corroborando para a construção da identidade docente. De acordo com Porto (2010, p. 96) é fundamental o reconhecimento da existência de saberes que são construídos na escola, permitindo assim, vislumbrar a necessidade de vinculação entre dois importantes espaços de atuação e formação docente: “a universidade e a escola”. Essa vinculação desencadeia um processo de valorização e respeito entre os dois grupos, com objetivos comuns que primam pelo ensino e a aprendizagem.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, as pesquisas sobre a formação de professores têm dado enfoque especial à importância da análise da prática pedagógica e têm buscado novos aspectos que consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes. Nessa perspectiva, Nunes (2001) destaca a necessidade de a formação ser pensada com base em fundamentos que vão além da ótica acadêmica, envolvendo os aspectos pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Esta abordagem imprime diferentes significados quanto à importância de considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração de saberes iniciais, em confronto com sua prática vivenciada, possibilitando ao futuro professor uma reflexão na e sobre a prática. Almeida e Pimenta (2011, p. 22) defendem uma formação acadêmica capaz de garantir aos

estudantes o desenvolvimento do “pensamento autônomo” e “metodologias de busca e de construção de conhecimentos”, que seja capaz de “mobilizar visões inter e transdisciplinares” acerca da realidade, por meio da proposição de soluções voltadas para os problemas sociais. Esse processo formativo favorece continuamente, a busca e a construção crítica de saberes e conhecimentos.

Morin (2007) defende o desenvolvimento do conhecimento pertinente, por meio do ensino de métodos capazes de “estabelecer as relações mútuas e as recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (p. 14). Para organização e articulação desse conhecimento, o autor recomenda uma “reforma paradigmática”, ou seja, a “reforma do pensamento” (p. 47).

A reforma do pensamento proposta por Morin (2007) impactará diretamente na educação do futuro e na formação dos indivíduos. A educação do futuro deverá centrar na condição humana, saber importante que possibilita a “compreensão humana” e a indagação de nossa posição no mundo (MORIN, 2012).

Com base nesses pressupostos, é possível pensar a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, fundamentada no conhecimento, experiências acumuladas ao longo da vida pelos docentes e na compreensão humana. Isto possibilita, inclusive, autonomia profissional, construção de novas práticas docentes e saberes. Dessa maneira, a formação assume papel que vai além do ensino voltado para a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2009).

3 | PIBID E O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Vale salientar que, o Laboratório de Educação Matemática (LEM), como evidencia Lorenzato (2010), é um espaço que precisa ser visto como necessário não só na universidade como nas escolas da Educação Básica. Constitui-se como ambiente onde é possível pensar e fazer matemática a partir de instrumentos, muitas vezes constituído como lúdico pelos discentes, e que auxilia no processo de construção do conhecimento matemático e da formação do professor, no que tange a constituição da identidade docente.

Dessa forma, objetiva-se o envolvimento dos professores de matemática da rede pública nas ações da universidade, no que se refere ao ensino de matemática, principalmente, pela concepção trazida quando ao uso do jogo e de outras ferramentas nos processos de ensino-aprendizagem da matemática. Vale destacar a fala de Brougère (2002, p. 6) “pensar as relações entre jogo e educação é mais complexo do que parece”. Nessa direção, a presente proposta busca discutir a ludicidade na perspectiva da dimensão humana e docência (NEGRINE, 2001; SANTOS E CRUZ,

2011).

Pautou-se como parâmetro teórico para pensar o LEM, às discussões realizadas por Lorenzato (2010, p. 6), que defende o laboratório como “um local para criação e desenvolvimento de atividades experimentais, inclusive de produção de materiais instrucionais que possam facilitar o aprimoramento da prática pedagógica”. Ainda conforme o mesmo autor, o LEM é “o centro da vida matemática da escola”; diferentemente dos profissionais que o concebem como espaço de depósito de material pedagógico.

A realização do estudo, a discussão e o planejamento de atividades a serem delineadas e executadas na escola parceira, tiveram participação dos professores supervisores e licenciandos do curso de Matemática sob a orientação dos coordenadores de área, com encontro semanal na escola integrante do subprojeto e/ou na Universidade. As ações estão fundamentadas nos ensinamentos de autores, que discutem o laboratório de educação matemática como importante espaço de formação, precisando estar presente na formação inicial com vistas ao desenvolvimento de algumas competências, como questionar, conjecturar, procurar, experimentar, enfim, aprender a aprender (TURRIONI E PEREZ, 2010; LORENZATO, 2010).

A dialogicidade das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Na contemporaneidade, marcada pelo acúmulo de informações imediatas, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada, cujo eixo principal é o respeito à diversidade.

Porto (2010) pontua que a escola e a universidade se constituem espaços de socialização, encontros, convívio e colaboração com os outros. A atuação colaborativa entre universidade e escola transforma a atuação dos professores formadores e dos seus alunos, possibilitando-os conhecimentos qualificados e a inserção no contexto educacional que irão exercer a profissão docente.

Optou-se por trabalhar com relatos de experiências e foram selecionados aleatoriamente, 20 (vinte) bolsistas de Iniciação à Docência (ID). No que se referem às percepções dos bolsistas quanto ao PIBID, no quadro 02 é apresentado trechos de alguns depoimentos:

Bolsista ID A	<i>As atividades realizadas durante esses dois anos do PIBID foram de suma importância para nossa formação acadêmica, pois através dela foi possível um contato mais cedo com a vida docente, nos aproximando do nosso futuro ambiente de trabalho. Os textos e livros estudados nos encontros na UNEB servem como sustentação teórica com aquilo que estamos vivenciando. Além disso, enriquece nossa formação trilhando um caminho de leitura, escrita e prática.</i>
----------------------	---

Bolsista ID B	<i>O PIBID está sendo como um divisor de águas para nós licenciandos, tem nos possibilitado por em prática o que estamos vendo em sala de aula antes mesmo da formação e mais importante ainda a atuação em sala de aula semanalmente, as ricas discussões trazidas nas reuniões, nas quais trocamos ideias, opinamos e falamos sobre as experiências. Tudo isso tem sido algo muito significativo para nossa carreira profissional. Após o ingresso no PIBID, passamos a ter uma visão muito mais ampla do que é a licenciatura, da sua importância e a cada encontro aprendemos mais, amadurecemos muito, estamos sempre nos atualizando, pesquisando, buscando atividades diferenciadas para os alunos e instigados a participar dos eventos, contar nossas experiências.</i>
Bolsista ID C	<i>A minha participação no PIBID, possibilitou-me por meio do projeto de intervenção na escola um contato com a prática docente, acarretando em uma ressignificação a respeito de nossa concepção acerca da docência, ao mesmo tempo, permitiu o compartilhamento dessas experiências com os demais bolsistas ID. Verificou-se também um amadurecimento com relação a concepções de educação, docência e a relação professor/aluno.</i>

Quadro 2 - Depoimentos dos bolsistas IDs

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com os relatos apresentados pelos bolsistas IDs, em relação a sua percepção quanto ao PIBID é possível constatar que consideram importante e significativo o Programa, permitindo a articulação entre teoria e prática, troca de experiências e vivências, constituição da identidade docente e ampliação de saberes, conhecimentos acerca da educação, docência e relação professor/aluno. Isto coaduna com o mundo contemporâneo, o qual exige dos sujeitos uma formação que envolve raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, reflexão e autoformação. Coité (2011) enfatiza que os processos formativos devem proporcionar meios para a construção/articulação do saber e do saber fazer, relevantes à constituição da identidade docente. Na busca constante por uma educação transformadora e de qualidade. Nesse sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser abrangentes, capazes de possibilitar ao educador a renovação permanente e a competência pedagógica.

Tardif (2012) considera o saber docente como um saber plural, advindo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Daí a importância do PIBID, na constituição de saberes e identidade docente dos bolsistas, visto que a profissão de professor exige a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Os bolsistas IDs foram indagados quanto à importância do PIBID e do projeto Laboratório de Ensino da Matemática: Espaço de Formação numa Perspectiva Lúdica, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas parceiras, responderam que:

O desenvolvimento do projeto por meio de oficinas oportunizou a diminuição das

dificuldades apresentadas pelos alunos, valorizando a criatividade e a participação. No primeiro momento, na fase de observação, os discentes demonstravam ansiedade e curiosidade em relação às atividades que seriam desenvolvidas, por nós bolsistas. Na segunda fase, durante o desenvolvimento das oficinas foi possível observar que os alunos tornaram-se mais participativos e entretidos, notamos que a proposição de atividades inovadoras e lúdicas prendem a atenção pelas aulas de matemática, e conseqüentemente proporciona um aprendizado mais significativo para os participantes do programa (BOLSISTA ID F).

A exploração dos jogos matemáticos como ferramenta no processo de ensino aprendizagem trouxe aos alunos à oportunidade de vivenciar uma nova forma de aprendizagem, despertando o interesse, o envolvimento, a interação com os demais colegas, facilitando-os a percepção da matemática no seu cotidiano. Na vida dos alunos, por mais simples que seja a utilização dessas ferramentas, a grandiosidade do simples aprender, vivenciando diversas formas de aprendizagem, mudou de alguma forma a visão dos estudantes sobre a matemática e isso já é um bom começo, pois não precisa ser grandioso, basta ser simplesmente inovador (BOLSISTA ID H).

Os alunos despertavam maior interesse quando participam das atividades ou confeccionavam algum material, ficavam entusiasmados e se divertiam aprendendo, com os jogos envolvendo frações e as quatro operações matemáticas. A partir do desenvolvimento das oficinas, percebemos a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de atividades lúdicas e mais dinâmicas (BOLSISTA ID D).

De acordo com as respostas, é possível verificar que o desenvolvimento das oficinas de matemática com atividades lúdicas impactou diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com destaque para: diminuição das dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos; maior participação nas aulas; interação, envolvimento, criatividade, vivência de aprendizagens diferenciadas e percepção da matemática no cotidiano. A realização de atividades lúdicas no ensino de matemática proporciona aos estudantes um clima agradável e uma confiança mútua entre os colegas, tornando o processo de aprendizagem significativo e prazeroso. Antunes (1998) afirma que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal para aprendizagem, visto que proporciona ao aluno estímulos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Os primeiros resultados da pesquisa indicam que vários são os fatores, que influenciam na realidade pesquisada, desde a falta de infraestrutura em muitas escolas, a carência de profissionais com formação adequada, e uma crescente degradação da família, quanto participante do processo de ensino e aprendizagem junto às escolas, até a falta de estímulo dos estudantes que muitas vezes apresentam dificuldades, as quais os professores nem sempre estão preparados para solucioná-las. Além disso, a importância do PIBID e o do projeto Laboratório de ensino da Matemática: espaço de formação numa perspectiva lúdica, nos seguintes aspectos: constituição da identidade docente; articulação entre teoria e prática; desenvolvimento de aulas lúdicas e dinâmicas; superação de dificuldades pelos estudantes no ensino dos conceitos matemáticos e integração entre universidade e educação básica.

Nesse sentido, vale destacar que o processo de formação deve acontecer em contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais, capazes de desenvolver no educador habilidades e competências necessárias à atuação que atenda às demandas do atual contexto contemporâneo (DEMO, 2003). Espera-se desse educador o desenvolvimento de um perfil autônomo, renovador, criativo e transformador. Nessa perspectiva, a proposta de Moraes (2008) de uma formação a partir do pensamento ecossistêmico contribui para a construção de um processo formativo que considera o global, o sistêmico.

É importante que o espaço da sala de aula seja explorado de forma significativa pelo professor de Matemática e que seja visto como um ambiente favorável ao desenvolvimento de situações problemas que aproximem os alunos da sua realidade sociocultural, como evidencia D'Ambrosio (2005) por meio das discussões referentes à Etnomatemática, bem como seja um espaço que propicie uma Formação Lúdica, apontada por Santos e Cruz (2011), e que é algo pouco discutido e percebido como necessário no processo de formação docente.

O momento de formação lúdica, pautado nos estudos de Santos e Cruz (2011), parte da perspectiva de inserir a ludicidade como um saber também necessário à docência. Ainda, segundo os autores, seria esse o saber que promoveria o desenvolvimento da criatividade, principalmente no que se refere à construção de práticas dinamizadoras e que valorizem as diferentes matemáticas produzidas pelos alunos e a sua formação plena. Vale salientar que todo trabalho apresentará a teoria e a prática como articulada, sendo impossível pensá-las separadamente.

Nesse caso, através do acompanhamento a ser realizado junto aos alunos, busca-se construir o perfil de professor pesquisador e autônomo na constituição de sua prática, para que possam (re) pensar a formação profissional e criar estratégias para o seu desenvolvimento intelectual. Assim, o PIBID possibilita a promoção de ações que visam um processo formativo fundamentado na articulação de saberes voltados à compreensão da docência e a constituição da identidade docente.

Os resultados indicam que os estudantes vão se fazendo docentes, constroem suas identidades e atuam a partir de referências sociais, culturais, valorativas que perpassaram sua trajetória estudantil.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características importantes a serem evidenciadas pelo trabalho com o PIBID tem como finalidade o domínio do conhecimento matemático específico, tendo consciência do modo de produção próprio desta ciência, pensando na aplicação desses conhecimentos no contexto profissional; a capacidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e as diferentes matemáticas enquanto pontos de partida para a construção do conhecimento sistemático da Matemática; a formação profissional que

os habilite para o exercício da docência.

Tendo em vista, a aplicação dos conceitos matemáticos e levando-se em consideração os desafios e as rápidas transformações da sociedade; a compreensão da contribuição que a aprendizagem da matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania e consciência de seu papel na superação dos preconceitos trazidos pela angústia, inércia ou rejeição que muitas vezes ainda estão presentes no ensino aprendizagem da Matemática; bem como a capacidade de trabalhar de forma integrada com os profissionais da sua área e de outras, no sentido de contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da escola, favorecendo uma aprendizagem transdisciplinar e significativa para os alunos.

O contexto educacional pode converter-se em um espaço/tempo de promoção de integração e elaboração de inusitadas e inéditas experiências de convivência e sociabilidade, de aprendizados, conflitos, sentimentos, afetos e sentidos, com um referencial que permeia o que se terá com a possibilidade de se constituir e saber, e do que se precisa fazer para a obtenção de autonomia. Transforma-se assim a educação em um lugar de problematização do estabelecido e de renovação dos sentidos de ser e estar no mundo.

No que se refere a prática profissional, busca focar as competências necessárias ao desenvolvimento de uma postura ético-profissional, baseada nos seguintes pressupostos: a viabilização de um trabalho inaugural na escola participante; o estudo e análise de dados que podem fomentar um maior e mais intensivo envolvimento das instituições de Educação Superior com a escola de Ensino Fundamental de Barreiras, que contribuirão para o fomento na elaboração de políticas públicas educacionais locais que induzam a melhoria da qualidade de ensino. Por fim, a indicação de algumas possibilidades de resignificação da realidade educacional de Barreiras, sobretudo, em busca de melhorias no trabalho pedagógico das escolas públicas de Ensino Fundamental perseguindo a elevação do IDEB.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ALMEIDA, M.I.C.; PIMENTA, S.G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: _____; _____. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Revista Linhas Críticas**, Brasília. v. 8, n. 14, p. 5-20, jun. 2002.

COITÉ, S.L.S. **A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Coleção tendências em educação Matemática. 2 ed. 2ª reimp.-Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

NEGRINE, A. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, S. M. P (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

_____. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 33-46.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> acesso em 16 fev. 2016.

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino Médio**: contradições conceituais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PORTO, T. M. E. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática. In: PENTEADO, H. D; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TURRIONI, A. M. S; PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de matemática na Formação dos Professores**. Campinas: Autores Associados, 2010, p.57-76.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA BAHIA

Mariana Andrea da Silva Casali Simões

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Cruz das Almas - Bahia

RESUMO: O extensionismo ou a prática da extensão universitária é a forma como a relação da universidade com a sociedade se manifesta nos vários momentos. Já a avaliação se constitui em um fenômeno extremamente complexo que pode ser efetuado por múltiplos procedimentos, vindo a assumir um caráter transformador, pois afeta a vida das pessoas envolvidas e produz efeito sobre elas, além de direcionar a tomada de decisões diante dos resultados obtidos, podendo ainda legitimar muitas desigualdades. A partir do estudo destes dois conceitos, percebemos que a avaliação da extensão universitária segue sendo um dos pontos de grande discussão no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, enquanto que nas universidades, esta temática ainda é bem pouco referida. Buscaremos elucidar a questão da natureza da avaliação (avaliação formal e informal) dentro das práticas de avaliação realizadas na UFBA e UFRB, estas que foram as duas primeiras organizações federais do estado da Bahia, com destacada importância para suas comunidades. Trata-se de uma investigação qualitativa, que recolheu dados

através de análise documental e entrevistas semiestruturadas de gestores da extensão e membros da Comissão Própria de Avaliação. Podemos dizer que os processos de avaliação das organizações são muito semelhantes, pois são feitos de maneira informal (o que nos leva a dizer que o processo não pode ser considerado como avaliação).

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, extensão universitária, universidades federais.

ABSTRACT: Extension or the practice of university extension is the way the university's relationship with society is manifested in the various moments. On the other hand, the evaluation is an extremely complex phenomenon that can be carried out by multiple procedures, taking on a transforming character, since it affects the lives of the people involved and has an effect on them, besides directing the decision making to the results obtained, Legitimizing many inequalities. From the study of these two concepts, we realize that the evaluation of university extension continues being one of the points of great discussion in the scope of the Forum of Pro-Rectors of Extension of the Brazilian Public Universities, whereas in the universities, this subject is still little referred. We will seek to elucidate the question of the nature of the evaluation (formal and informal evaluation) within the evaluation practices carried out at

UFBA and UFRB, which were the first two federal organizations in the state of Bahia, with particular importance for their communities. This is a qualitative investigation, which gathered data through documentary analysis and semi-structured interviews of extension managers and members of the Evaluation Evaluation Committee. We can say that the processes of evaluation of organizations are very similar, since they are done informally (which leads us to say that the process can not be considered as evaluation).

KEYWORDS: evaluation, university extension, federal universities.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um breve estudo sobre as práticas de avaliação da extensão universitária em duas Universidades Federais da Bahia, e é fruto dos resultados obtidos na pesquisa realizada para obtenção do título de Doutorado defendido pela autora. A categoria de práticas de avaliação se refere aos aspectos mais técnicos da avaliação, pelo que a designamos na análise dos dados para reunir aqueles elementos relativos às formas possíveis de avaliação e aos procedimentos que as organizações colocam em prática para efetuar a avaliação do seu funcionamento em geral e da extensão em particular. Também a questão do “como fazer” é uma das primeiras a surgir para aqueles que vão desempenhar o papel de avaliadores, já que constitui o ponto de partida de qualquer avaliação. De acordo com os autores que estudamos, reconhecemos que mesmo nestas questões mais técnicas existem opções e posicionamentos políticos, já que a avaliação é sempre política, inclusive no que se refere às opções técnicas tomadas pelos avaliadores. Aqui, discutiremos um dos aspectos da avaliação feita nas organizações estudadas: natureza da avaliação (avaliação formal e informal).

Para atingir este objetivo, é importante destacar a complexidade da concepção de extensão universitária, dimensão tão importante ao trabalho universitário, sobretudo no Brasil. O extensionismo ou a prática da extensão universitária é a forma como a relação da universidade com a sociedade se manifesta nos vários momentos. No que se refere à temática da avaliação, ela também tem sido um campo científico marcado por disputas de diferentes visões de mundo. A avaliação se constitui em um fenômeno extremamente complexo que pode ser efetuado por múltiplos procedimentos, já que envolve relações de poder, tensões, julgamentos e escalas de valores. Ela pode vir a assumir um caráter transformador, pois afeta a vida das pessoas envolvidas e produz efeito sobre elas, além de direcionar a tomada de decisões diante dos resultados obtidos. Mas também pode legitimar muitas desigualdades, transformando estas últimas em algo natural, inevitável e fatal (as chamadas desigualdades justas).

A partir dos estudos teóricos que fizemos e a partir de uma primeira observação do contexto do objeto de estudo, pudemos perceber que a avaliação das práticas de extensão universitária foi muito discutida, mas pouco realizada no âmbito das universidades federais, pelo que a avaliação da extensão foi sendo concebida como

instrumental aos poderes universitários instituídos, justificadora de certas ações ou práticas. A avaliação ainda não tem sido feita de modo sistemático e aprofundado e, até hoje, a avaliação da extensão segue sendo um dos pontos de grande discussão no âmbito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, enquanto que nas universidades, esta temática ainda é bem pouco referida.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) se constituíram no *locus* desta investigação. Foram as duas primeiras organizações federais do estado da Bahia, que embora sendo bastante diferentes, apresentam uma destacada importância para suas comunidades, contribuindo significativamente para a produção e distribuição do conhecimento em seu entorno e ensejam contribuições diferentes na dimensão da extensão universitária.

A investigação foi realizada sob a ótica do paradigma compreensivo-interpretativo, assumindo-se como uma investigação qualitativa; os processos de avaliação, de uma maneira geral, são concebidos como práticas em construção, e podem vir a possuir diferentes sentidos para seus atores. Para a coleta de dados utilizamos várias técnicas: análise documental, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada; a última delas foi se constituindo como a mais importante na recolha da informação dos atores envolvidos nos processos de avaliação de ambas as organizações: gestores da extensão (G) e membros da Comissão Própria de Avaliação (MCPA). Para a análise destes dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo.

Com este arcabouço metodológico constituído, pudemos perceber que a avaliação da extensão universitária acontece em dois *locus* das organizações estudadas. Primeiramente, devemos destacar a avaliação da extensão empreendida no setor em que ela é gerida, como é o caso das Pró-Reitorias de Extensão das duas organizações. Para esta avaliação, pudemos utilizar o depoimento dos gestores e os relatórios de Gestão como suas evidências mais importantes. O outro tipo de avaliação em que a extensão é referida é a avaliação institucional. Muitas vezes, este tipo de avaliação utiliza os próprios dados fornecidos pelas Pró-Reitorias; entretanto, a avaliação que ocorre no âmbito institucional é a avaliação que deve (ou pelo menos deveria) integrar às práticas de avaliação da extensão às outras dimensões (ensino e pesquisa). Compreendemos que os depoimentos dos membros da Comissão Própria de Avaliação e os relatórios produzidos por esta Comissão, além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada organização, se constituem como aquelas fontes de dados que nos auxiliaram mais com a elucidação destas questões.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Para compreender o papel da extensão universitária dentro do contexto das universidades contemporâneas, precisamos conhecer “a crise da legitimidade”, a que se refere Boaventura Santos (2010). Para este autor, esta é a que mais se relaciona com

a dimensão da extensão. Inicialmente, a universidade surgiu para gerar conhecimento a uma minoria de jovens, praticando seu isolamento em relação à sociedade, e isto ao longo da história persistiu e em certa medida foi interessante em algum momento para os interesses capitalistas. Por isso, a legitimidade da universidade nunca foi questionada, até o período que o autor designa de capitalismo organizado, correspondente ao auge do Estado-providência, em que há uma grande luta dos trabalhadores e da sociedade civil por mais direitos e pela distribuição das riquezas equanimemente. “A crise da legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação” (Santos, 2010, p. 211). Desta maneira, ela ocorreu a partir do momento em que se tornou visível a grande elitização presente na educação superior. Assim, Boaventura Santos enfatiza a implicação de duas crises nesta contradição: o tipo de conhecimento produzido pela instituição (crise da hegemonia) seria substancialmente alterado por causa da mudança do grupo social a que se destina este conhecimento (crise da legitimidade). A universidade respondeu a este duplo movimento: realizou a incorporação de novas demandas para produção de novos saberes, e intencionou abranger (ainda que de forma limitada) os grupos historicamente excluídos deste espaço educativo (operários, mulheres, negros etc.). Particularmente consideramos esta ideia bastante válida para as discussões sobre a institucionalização da extensão universitária no Brasil. A partir de meados da década de 80, esta discussão tomou novos caminhos rumo à institucionalização da extensão universitária e ganhou arcabouço teórico a fim de repensar e reconstruir a universidade brasileira. Neste período, novas construções teóricas sobre esta dimensão possibilitaram a mudança para um paradigma de universidade em que a extensão universitária deixa de ser mais uma função desarticulada do projeto acadêmico global desenvolvido nas universidades públicas para se transformar em instrumento de autonomia e democratização dessa mesma universidade.

Essas discussões se dão em um momento tão fortuito de abertura política do país, que acabam acontecendo fóruns situando a discussão destas e de outras questões. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) surgiu neste contexto, em 1987. As questões mais discutidas no fórum tem sido a conceituação, a institucionalização, o financiamento e a avaliação da extensão. A partir de sua criação, começou a existir um espaço privilegiado para a formulação de diretrizes políticas unitárias sobre extensão que, na correlação de forças, conseguiu obter êxitos e influenciar a maioria das instituições públicas brasileiras. O reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, sua inclusão na Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, deram à comunidade acadêmica as condições e o lugar para uma conceituação precisa da extensão universitária. Um fator de extrema importância desta perspectiva da extensão é que ela se coloca como espaço estratégico para promover atividades acadêmicas integradoras entre áreas distintas do conhecimento, fortalecendo a interdisciplinaridade. Assim, a extensão

deve ser um conjunto integral de atividades desenvolvidas, incluindo ao mesmo tempo o aspecto político, pois os problemas vivenciados pelos alunos e professores são problemas concernentes às várias ciências (naturais ou sociais) mas são também problemas da sociedade. A extensão universitária propicia a estes alunos a criação de condições para o desenvolvimento intelectual adequadas à realidade de cada profissional, pois promove a busca de outros espaços de aprendizagem.

Conjuntamente com o advento da conceituação da extensão universitária, as discussões sobre o papel das instituições públicas tiveram bastante força. De um lado, a crítica a essas instituições por aqueles que faziam parte de uma elite conservadora e neoliberal que se mantinha no poder durante as últimas décadas; de outro, a esperança daqueles que defendiam a redemocratização e o fortalecimento dessas instituições. Mais uma vez, a avaliação teve um papel fundamental para legitimar ambas as correntes, especialmente no âmbito da educação superior, inclusive subsidiando a discussão para reformas. Externamente às instituições, as políticas educacionais evidenciavam a avaliação como a grande reguladora do Ensino Superior brasileiro.

A avaliação sistemática, na acepção de Stufflebeam e Shinkfield (1987), se constitui em um domínio fundamental do conhecimento porque permite-nos formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade, baseando nossas decisões em determinada racionalidade e buscando a melhoria da vida em comum, por isso ela está presente em todas as áreas da atividade humana. A avaliação tem servido à humanidade para, por exemplo: apoiar a tomada de decisões; auxiliar a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social (Fernandes, 2013). Dentro deste contexto, a avaliação educacional, sobretudo aquela que temos vindo a designar como formal, concebida como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação, tem sido considerada cada vez mais indispensável para compreender os problemas que afetam os sistemas educativos e agir para a melhoria dos complexos processos sociais destes sistemas” (Afonso, 2014, p.488).

Almerindo Janela Afonso (2009), enfatiza o caráter político da avaliação, pois segundo ele, a avaliação serve a determinados interesses. A própria escolha de determinadas modalidades e técnicas de avaliação implica em determinada opção política. “Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (Afonso, 2009, p. 18). Ainda de acordo com este autor, há que se considerar que estas escolhas e estes interesses refletem as funções manifestas e as funções latentes da avaliação, e elas podem ter um protagonismo maior ou menor a depender da conjuntura política, social e econômica a que esteja submetida.

3 | RESULTADOS

A natureza da avaliação refere-se à questão da avaliação formal ou informal. Para Fernandes (2013, p. 14), “as práticas de avaliação informal são aqueles julgamentos que fazemos em nosso cotidiano, muitas vezes realizados intuitivamente”, e embora possam gerar conhecimento acerca de determinada realidade, poderão não ser considerados, a ter em atenção outros autores (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Guba & Lincoln, 2011, entre outros) como processos legítimos de avaliação, já que possuem um valor bastante limitado e parcial. Entretanto, percebemos que os entrevistados se referem a este tipo de avaliação quando aplicada nos contextos educacionais. Esta avaliação informal aparece, assim, geralmente associada às práticas de trabalho de ensino cotidianas, pelo que só com muito esforço a poderemos considerar como um processo avaliativo, pois não são aquelas que, como o autor refere “exigem uma abordagem mais rigorosa” (Fernandes, 2013, p. 14).

Consideramos as três dimensões da avaliação de essencial importância no reconhecimento dos verdadeiros processos de avaliação da extensão: o levantamento de dados e informações sobre o que se pretende avaliar (estando a dimensão da medida quase sempre envolvida nestes tipos de levantamento); a definição dos objetivos da avaliação ou parâmetros de referência para trabalhar as informações obtidas; e o juízo de valor, emitido sob os parâmetros, identificando os méritos e gerando resultados (Guba, E.G., & Lincoln, Y. S., 2011).

Reconhecemos que a diversidade de concepções impacta diretamente na operacionalização dos processos avaliativos, ou seja, impacta na dimensão das práticas de avaliação. Logo de início a questão da natureza da avaliação parece bastante difícil em ser referida e acreditamos que isto tenha se devido em razão de ela ser bastante dilemática, pois tem a ver com as concepções dos sujeitos e daí poderíamos relacioná-la com as concepções e com os objetivos da avaliação. Optamos por selecionar os excertos que referiam práticas informais de avaliação, exatamente por não as considerar como avaliação propriamente dita; entretanto, as destacamos porque consideramos que elas são um modo de conceber e praticar a avaliação.

Nos depoimentos dos gestores da UFBA, categorizamos alguns excertos referindo-se à natureza informal da avaliação. Dois deles referiam-se aos processos de trabalho que precisavam de julgamentos mais imediatos para a tomada de decisão. Acreditamos que isso aconteça com este grupo já que os gestores são aqueles que tomam decisões e que, por isso, estão sujeitos a fazer avaliações informais, corriqueiras e mais pontuais para subsidiar determinadas decisões no âmbito da gestão.

Para você ter uma noção, a escolha da forma desse processo avaliativo que é feita nessa gestão do nosso atual reitor, são reuniões com a equipe inteira, quinzenais. A gente passa a tarde inteira, a equipe inteira reunida, e todo mundo discutindo o assunto de todo mundo. Então se a extensão vai lançar um edital, todo mundo está discutindo os parâmetros e a forma de fazer, e se tem ou não tem condições, como é que seria melhor, que enfoque pode dar, todo mundo está debatendo e

discutindo tudo. Isso é muito ideia de gestão colegiada, de fato colegiada. Não é aquela ideia de cada um traz o seu, eu trago o meu e aprova e pronto (G1).

Entretanto, não queremos dizer que estes processos são equivocados, ou que toda e qualquer tomada de decisão deva ser baseada em resultados de uma avaliação sistemática. Obviamente, sabemos que no contexto das universidades federais isso seria praticamente impossível, dadas as dificuldades enfrentadas pela lentidão na aplicação dos recursos e escassez de mão de obra para realizar estas tarefas. Além disso, sabemos do hibridismo dos modelos de gestão destas organizações, com reminiscências dos modelos patrimonialista, burocrático e gerencialista, que certamente influenciam nesta questão (Mancebo, Catani, & Silva, 2013).

Os outros dois excertos referiam a avaliação como emissão de juízos de valor feitos de maneira individual e, portanto, bastante subjetiva face à complexidade da avaliação da extensão. Percebemos que quando inquiridos sobre a avaliação, os atores tendem a reduzi-la aos processos informais:

Então, se eu disser que a avaliação é no final do ano, e passo o ano inteiro fazendo nada, claro que eu estou me avaliando, só não estou prestando atenção, eu tenho que prestar atenção no que eu estou fazendo: isso significa tal coisa, isso mudou tal coisa, vou mudar esse método, isso aqui não está correto, a gente achou que funcionava com tal comitê, não funciona mais, agora é de outra maneira (G1).

A maior crítica que eu fiz no período da nossa gestão à nossa gestão foi essa: nós falhamos com a extensão. Nós falhamos, porque enquanto a outra Pró-Reitoria que eu assumi ela deslanchou, porque tinha investimento externo, a extensão ficou sempre dependente do recurso que colhia do Fundo de Extensão (G4).

Para os membros da CPA da UFBA não conseguimos encontrar nenhum excerto que traduzisse o conceito de avaliação informal. Acreditamos que este grupo de pessoas tenha mais consolidada a concepção de avaliação sistemática que referimos acima, por geralmente terem trabalhado nestes processos, desde as experiências anteriores ao SINAES. Já para os documentos produzidos por esta organização percebemos que, eventualmente, nos relatórios são escritos pequenos trechos que podemos integrar no conceito de avaliações informais, já que tratam da melhoria ou incremento das ações da extensão universitária, apenas referindo à avaliação de maneira bastante superficial, se constituindo em mais uma opinião de quem escreveu o relatório do que um juízo de valor baseado em algum processo de avaliação sistemática. Estes excertos, por outro lado, são mais frequentes nos Relatórios de Gestão da UFBA. Como nos refere o trecho abaixo transcrito:

Em suma, os dados indicam que a atividade extensionista avançou na UFBA, com resultados bastante apreciáveis. De igual modo, a PROEXT ampliou seu apoio às unidades, órgãos e entidades estudantis que desenvolvem ações de extensão, seja com recursos financeiros vindos do Fundo de Extensão, seja com o apoio logístico para realização e divulgação das atividades de extensão (RG, 2004, UFBA, p. 30).

Estas avaliações informais constantes nos relatórios referem-se, em sua maioria, positivamente aos resultados do que seja a avaliação da extensão, e também acontecem em momentos em que consideramos não haver avaliação, mas apenas uma compilação das informações e dos números de atividades realizadas, programas existentes e projetos aprovados. Cabe aqui ressaltar que, se não existem metas ou formas de avaliar se as metas estão sendo cumpridas, se não existe avaliação, mas sim compilação de informações, a avaliação informal que seguirá destes processos fica sob responsabilidade dos gestores, e ela certamente não será negativa. Daí que os avaliadores, neste caso, serão os próprios gestores e a avaliação será politicamente manipulada para referir resultados positivos, ou seja, usada para fins administrativos, para legitimar os procedimentos adotados pela gestão, como nos referem Guba & Lincoln acerca do gerencialismo que envolve algumas das três gerações da avaliação (a geração da medida, da quantificação, articulada com a geração da emissão de juízo de valor -quando o juízo é legitimado pela medida, pelas estatísticas- podem gerar práticas tendentes ao gerencialismo. “Se houver alguma falha, a avaliação necessariamente apontará o dedo para outro lugar”). (Guba & Lincoln, 2011, p. 40). Isso também nos leva a pensar que as motivações para afirmar sempre os resultados positivos sejam baseados em asserções reais ou se são afirmações meramente burocráticas e administrativas, para referir que os processos têm sido desempenhados a contento. Sobre esta questão nos parece muito oportuno referir Jean-Marie Barbier (1985, p. 7), quando este autor adverte sobre o caráter ritualizador da avaliação: “falar sobre ela pode ser mais necessário do que fazê-la”.

Já para a UFRB, no que se refere aos gestores, ficou mais clara nos seus discursos a confusão entre a avaliação informal e a avaliação sistemática. Eles referem-se à questão da avaliação informal da gestão: a exemplo do que aludimos para os documentos da UFBA, os gestores dão opiniões sobre o período em que estiveram à frente da gestão da extensão, algumas positivas, outras referindo as dificuldades encontradas.

Que eu acho, assim avaliando agora bem breve, que foi uma experiência boa, que a gente conseguiu, dentro do possível, com as limitações que a gente tinha, a limitação de pessoal era uma das piores coisas (G2).

Outra questão referida sobre a avaliação informal é aquela realizada pela comunidade acadêmica, especificamente os alunos. Existe uma avaliação do que seja a experiência da extensão universitária para a vida acadêmica dos discentes, mas ela não é dimensionada em termos reais. Isto não quer dizer que essas impressões não sejam importantes para termos um conhecimento (no domínio do senso comum) sobre a diferença que as atividades de extensão podem fazer na formação discente. Entretanto, como já insistentemente temos aludido, este conhecimento não pode ser considerado como tendo resultado de processos de avaliação sistemática.

E inclusive os Projetos Rondon que retornaram os editais, acho que foi em 2011 ou 2012, a UFRB participou de todas as edições do Rondon. E nós íamos sempre depois aos Centros de Ensino quando tinham as equipes retornando para eles fazerem uma avaliação. Os alunos voltavam apaixonados! Os alunos diziam assim: “em dez dias eu aprendi o que em quatro anos não aprendi aqui!” E a gente dizia “você está exagerando”. Mas eles viam com uma animação e uma emoção, e diziam que em dez dias na comunidade valeram quatro anos de universidade (G3).

No caso dos membros de CPA desta organização, também dois excertos se encaixavam nesta subcategoria. Eles se referiam à avaliação negativa que a comunidade faz da universidade quando as ações da extensão não são bem-sucedidas. Consideramos neste caso a falta de referências a processos formais para dimensionar se esta avaliação da comunidade é negativa apenas por se tratar de opiniões de algumas pessoas impelidas a se manifestar em determinados contextos. Não há como avaliar como é a resposta da comunidade diante das ações de extensão, uma vez que este grupo não é chamado a participar das avaliações sistemáticas que fazemos dentro das organizações.

Quando chega um grupo novo lá, eu falo isso por experiência própria, eles dizem assim: olhe, já teve um grupo aqui prometeu isso e prometeu aquilo e nunca mais voltou. Aí você fica com a cara no chão, não tendo uma resposta para dar, e a gente entende que eles têm razão. E a culpa está aqui (MCPA6).

Também, mais uma vez, estas opiniões, características do domínio da avaliação informal podem servir para ter um conhecimento prévio sobre a comunidade, mas não se constituem em processos rigorosos de avaliação. No caso da UFRB, este fato demonstra uma certa confusão ou desconhecimento dos membros da Comissão Própria de Avaliação sobre a concepção de avaliação sistemática que referimos.

Para os documentos desta organização foi mais difícil encontrar excertos que indiciam a existência da avaliação informal na sua forma latente (ou implícita). A preocupação com a avaliação foi mais referida nos documentos desta universidade, o que deixa menos espaço para este tipo mais subjetivo de avaliação.

4 | CONCLUSÕES

Os processos de avaliação da extensão universitária das duas universidades estudadas são muito semelhantes, porque ambos ‘instituídos’, isto é, resultantes de movimentos exteriores aos atores e que lhes são impostos (ainda que a auto avaliação pareça resultar de uma vontade própria da instituição). Nenhum deles possui qualquer valor ‘instituinte’, isto é, transformador, e que tem a sua origem nos atores locais e contextos respectivos e terminam no mesmo lugar em que emergem. Também, pudemos perceber a questão da diferença entre concepções de avaliação e suas práticas. O que encontramos frequentemente é um discurso, e não uma concepção;

este discurso é quase sempre bastante discrepante em relação às práticas, e são as práticas que nos dizem quais são as concepções que as orientam e que normalmente estão implícitas. Como vimos, isso ocorre em ambas as universidades de maneira bastante semelhante.

A avaliação formal também parece possuir maior abrangência porque nos faz desenvolver racionalmente os processos avaliativos que são coletivos e construídos socialmente. Já os procedimentos informais (como é o caso da chamada avaliação informal), quase sempre de natureza individual e eminentemente impressionistas, selvagens e muito devedores de uma racionalidade analítica rigorosa e passível de ser submetida a análises críticas, possuem um valor bastante limitado, podendo mesmo ser questionada a sua integração no domínio conceitual da avaliação. Como vimos, a avaliação é feita muitas vezes de maneira informal nas organizações estudadas (o que nos leva a dizer que o processo não pode ser considerado como avaliação).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, 19 (2), 487-507, 2014.

BARBIER, J.M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**, 21 (78), 11-34. (2013).

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

MANCIBO, D., CATANI, A. M., & Silva, J. R. Hibridismo institucional na universidade brasileira. In V. J. Chaves, J. R. Silva Júnior, & A. M. Catani, **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais** (pp. 85-94). São Paulo, SP: Xamã, 2013.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e político na pós modernidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

STUFFLEBEAM, D.L, & SHINKFIELD, A.J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

PROCESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Caetano Ribeiro

Rede Estadual de ensino
Americana - SP

Dijnane Vedovatto

Universidade Federal de São Carlos,
Departamento de Metodologia
de Ensino - São Carlos - SP

RESUMO: Os estágios supervisionados se caracterizam por serem momentos privilegiados de aprendizagem da docência, já que oferecem a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, permitindo a aproximação do estagiário com o campo profissional e a interlocução com os agentes envolvidos. Nessa direção, o objetivo desse trabalho se pautou em investigar como ocorreram os processos de iniciação à docência no estágio supervisionado, tendo como foco de análise, a compreensão dos estagiários tendo em vista as relações estabelecidas com as pessoas envolvidas nesses processos. A abordagem utilizada para construir o estudo é de natureza qualitativa, no qual estabeleceu-se como instrumentos de coleta de dados o questionário, com 18 estagiários que participaram da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 1 do curso de licenciatura em Educação Física; análise documental dos relatórios de estágio e do projeto pedagógico do curso e entrevistas

semiestruturadas com parte desses estagiários. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, que nos permitiu discutir os resultados sob dois eixos: Aprendizagem da docência no campo profissional da Educação Física e; Iniciação docente nos estágios e a constituição da identidade profissional. Concluímos, que nesses processos formativos, os futuros professores tiveram a possibilidade de analisar, problematizar aspectos relacionados ao trabalho docente, bem como aos próprios saberes, sobretudo nos diálogos estabelecidos com os agentes envolvidos, o que favorece, na transição, de estudante para a de professor, o processo de constituição de uma identidade profissional, ampliando as possibilidades de reflexão sobre o ensino e a profissão.

PALAVRAS CHAVE: Estágio Supervisionado. Iniciação à docência. Educação Física.

ABSTRACT: The supervised practicum are characterized by being privileged moments of teaching learning, since they offer the possibility of joint between theory and the practice on teacher training, allowing approach of the future teacher with the professional field in which he or she will act and the interlocution between the teacher and the future teachers of physical education. In this direction, the search goal was based on investigating how the teaching

initiation processes occurred in supervised practicum, having as focus of analysis, the understanding of the interns in the relations they establish with the involved peoples in these processes. The data collection instruments involved questionnaires with 18 trainees who participated in the subject of Supervised curricular practicum 1 of the undergraduate course in Physical Education of a public university, documentary analysis of the training reports and the pedagogical project of the course and semi-structured interview with part of them Trainees. The analysis of the data was made based on the content analysis that allowed us to organize them and to raise the following axes: Teaching learning in the professional field of Physical Education and; Processes of teacher initiation in the supervised practicum and the constitution of the professional identity. In these formative processes, future teachers had the possibility to analyze, problematize aspects related to teaching work, as well as to their own knowledge, especially in the dialogues established with the involved agents, which favors, in transition, the condition of student to of teacher, the process of constitution of a professional identity, expanding the possibilities of reflection on the teaching and the profession.

KEYWORDS: Supervised practicum. Teaching Initiation. Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre estágio supervisionado no cenário brasileiro têm merecido atenção de pesquisas no âmbito da formação, como uma temática de estudo em expansão (SARTI, 2009; BRITO, 2011; BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013; VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Parte dessas pesquisas posicionam a escola como espaço central da formação docente, indicando-a como espaço significativo aos que estão em formação de aprendizagem da docência (SARTI, 2009; TARDIF, 2010). Nessa direção, o professor é entendido como um profissional que mobiliza saberes, conhecimentos, capacidades e competências, e a profissionalização reside numa dinâmica de construção e de aquisição desses elementos, possibilitando-lhe, nesse processo, o domínio do trabalho e de si mesmo (TARDIF, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que tratam da formação de professores, ampliaram a carga horária mínima para o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, para 400 horas, privilegiando os momentos de formação sobre as práticas docentes e as teorias educacionais, a elaboração e implementação de projetos, a realização de observações e intervenções sob supervisão especializada (BRASIL, 2001a, 2002b, 2015).

Observamos um consenso entre as pesquisas voltadas para o campo do estágio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a, 2002b, 2015), ao assumir o valor da formação prática para a aprendizagem de aspectos significativos para o exercício da docência (MARCELO GARCIA, 1995), e, por esse viés, considerar as

disciplinas de Estágio supervisionado que compõem a grade curricular dos cursos de formação inicial, como espaço privilegiado de iniciação à docência.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), o conceito de iniciação à docência é referenciado como pressuposto a ser desenvolvido nos cursos de formação inicial, devendo ser abrangidos, nas orientações normativas da formação em questão, por exemplo, o Projeto Pedagógico do curso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Na formação inicial, os estágios podem ser reconhecidos como espaço privilegiado para o futuro professor aprender os aspectos que constituem a profissão docente, no qual o contato com os professores atuantes, alunos, coordenadores e diretores pode resultar em oportunidades para diferentes reflexões acerca desses aspectos (BRITO, 2011; VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015).

Considerando o campo do estágio, no qual há a interlocução dos estagiários com diversos agentes envolvidos, propomo-nos a investigar como ocorrem os processos de iniciação à docência, tendo como foco de análise, a compreensão dos estagiários sobre as relações que estabelecem com os agentes envolvidos no estágio.

2 | METODOLOGIA

O estudo se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas e sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas (STEFANELLO, 2008, p. 02).

O contexto de pesquisa é o curso de licenciatura em Educação Física situado em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, que possui uma carga horária total de 3.240 horas, distribuídos em quatro anos, sendo que 480 horas dessa grade horária devem ser dedicadas ao estágio (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2010). As disciplinas de estágio dessa instituição ocorrem a partir do 5º período, sendo distribuídas 120 horas para cada disciplina de estágio, que se constituem em Estágio Curricular Supervisionado 1 realizado na Educação Infantil, 2 no Ensino Fundamental I, 3 Ensino Fundamental II e 4 no Ensino Médio.

Além dos encontros na universidade com o professor orientador, os estagiários observaram as aulas dos professores atuantes, realizavam regências e auxiliavam nas regências dos colegas de estágio.

Para esta pesquisa, selecionamos 25 estudantes matriculados que estavam realizando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 1. Desse universo, 18 estudantes se dispuseram a participar da pesquisa, sendo este o número total dos sujeitos envolvidos.

Retivemo-nos ao Estágio 1 por configurar o primeiro momento, dentro da grade curricular, no qual há uma disciplina que formaliza as práticas de ensino na formação inicial da licenciatura em questão. Dessa forma, os critérios para a seleção dos estudantes foram: ser aluno no curso de licenciatura em Educação Física, dispor-se a participar da pesquisa e estar realizando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 1. A fim de garantir a confidencialidade dos sujeitos, os mesmos são designados na pesquisa pela sigla “EF” seguida de um número que os diferencia entre si.

NOME	IDADE	SEXO	INGRESSO NA LICENCIATURA	PRIMEIRO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EF1	23	M	2014	Não
EF2	21	M	2014	Não
EF3	22	M	2012	Não
EF4	22	M	2012	Sim
EF5	20	M	2014	Sim
EF6	21	M	2012	Sim
EF7	24	M	2012	Não
EF8	23	F	2014	Sim
EF9	20	F	2014	Sim
EF10	21	M	2014	Sim
EF11	22	M	2013	Sim
EF12	24	M	2012	Sim
EF13	24	F	2013	Sim
EF14	25	M	2014	Sim
EF15	20	M	2014	Sim
EF16	24	M	2012	Não
EF17	20	M	2014	Sim
EF18	21	M	2014	Sim

Quadro 1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa mostra-nos a predominância de estudantes do sexo masculino e com idade superior a vinte anos. O ingresso na licenciatura em Educação Física variou entre 2012 e 2014, indicando que estão no mínimo há dois anos no curso de formação. Todos os participantes têm, como primeira formação, em andamento, a licenciatura em Educação Física.

Para a obtenção de dados, utilizamos, como instrumentos de coleta, o questionário, a análise documental dos relatórios de estágio e do projeto pedagógico do curso, e entrevistas semiestruturadas com parte dos estagiários. Como critério para seleção dos sujeitos para a entrevista, foi estabelecido a turma de ingresso de 2014 no curso de licenciatura. Dessa forma, do universo dos 18 sujeitos que responderam ao questionário e tiveram seus relatórios analisados, 10 foram selecionados para essa etapa da pesquisa. No entanto, os sujeitos EF17 e EF18 não participaram dessa etapa, pois não houve consenso de horários compatíveis para a realização da

entrevista. Mesmo não participando dessa etapa da coleta de dados, os questionários respondidos e os relatórios de estágio analisados desses sujeitos foram considerados nos resultados e nas discussões.

O tratamento dos dados foi feito pela técnica de análise de conteúdo, referente às informações coletadas pelos instrumentos de coleta de dados. Para a organização dos dados, optamos pelo estabelecimento de categorias que “são empregadas para se estabelecer classificações [...] com a finalidade de agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1994, p. 70).

A análise dos dados permitiu organizar e discutir os resultados em dois eixos: “A aprendizagem da docência no campo profissional da Educação Física” e “Iniciação docente nos estágios e a constituição da identidade profissional”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A aprendizagem da docência no campo profissional da Educação Física

Sob a ótica de todos os sujeitos da pesquisa, a aprendizagem da docência no estágio ganha relevância quando situada em uma formação prática, assim, a escola, considerada como espaço fundamental para a aprendizagem profissional, se constituiu, para esses estagiários, como espaço fundamental para se aprenderem os saberes da profissão (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2010).

A compreensão foi averiguada nos depoimentos dos estagiários: “O estágio é o preparatório mais fiel em comparação à experiência docente” (QUESTIONÁRIO, EF6). Para o estagiário EF2: “O estágio 1 foi de extrema importância para minha formação, pois conhecemos e aprendemos a prática da docência em diferentes formas na educação infantil que vamos levar por toda nossa formação” (QUESTIONÁRIO, EF2).

Para Brito (2011), os estágios representam um momento na formação em que os futuros professores podem vivenciar questões preliminares do exercício profissional, pois se revela como um espaço de experiências singulares sobre o processo de aprender a ensinar.

Nóvoa (2009, p. 09) advoga por uma formação de novos professores que seja construída dentro da profissão, na qual possa existir “uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos”, ancorados nos saberes dos professores experientes que atuam na escola, ao defender que os processos formativos para a docência devem valorizar a sistematização dos saberes desses professores e a capacidade de transformar a experiência em conhecimento o que resultaria na formalização de um saber profissional de referência.

As descrições apresentadas pelos estagiários (QUESTIONÁRIO, EF1, EF3, EF4, EF5, EF6, EF8, EF9, EF10, EF11, EF12, EF13, EF16, EF17 e EF18) reafirmaram a importância da escola para a aprendizagem da profissão, apontando

que as experiências vivenciadas no estágio, que ocorrem no campo profissional, são diferentes das experiências obtidas na universidade.

Sobre a aprendizagem da docência na escola, temos que:

Acredito ser o melhor espaço para aprendizagem, dentro da faculdade é tudo no plano ideal, no que espera. Agora na escola é real, é onde as coisas realmente acontecem [...] a prática se distanciou muito do que eu via na graduação (QUESTIONÁRIO, EF13).

A afirmação apresentada no depoimento mostra um descompasso entre teoria e prática, de forma que o estagiário valoriza as experiências e aprendizagens obtidas na escola. Na mesma direção, o estagiário EF10 afirma: “Não aprendemos ao certo o que é a docência na universidade, mas sim no campo prático, através do cotidiano escolar” (QUESTIONÁRIO, EF10).

As constatações sinalizam para uma compreensão que contrapõe a formação teórica à formação prática, o que converge com as considerações de Pimenta e Lima (2011), que afirmam que o estágio é identificado como a parte prática dos cursos de formação, sendo reforçado pelos professores em formação, que alegam que a profissão se aprende na prática.

Como forma de romper com a ideia contraposta entre teoria e prática nos cursos de formação inicial, faz-se necessário pensar a relação de maneira indissociável, tendo, nas experiências de estágio, possibilidades formativas com atitude investigativa, que envolvam a reflexão sobre os aspectos da docência, aproximando o futuro professor da realidade em que atuará (PIMENTA; LIMA, 2011).

Um caminho que se mostra pertinente para a superação dessa visão, é apontado por Borges (2008), que defende o modelo profissional de formação, que entre outros aspectos mencionados, indicam que os estágios podem ocorrer alternadamente ao longo da formação inicial.

Por essa perspectiva, os futuros professores poderiam entrar em contato com as dinâmicas da prática profissional desde o início da formação, direcionando esta, como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência na organização curricular dos cursos de formação inicial (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

No que se refere às concepções que os estagiários revelaram sobre a docência, os mesmos indicaram que a compreendem como um ato de “transmitir conteúdos e conhecimentos” (ENTREVISTA, EF1, EF2, EF5, EF10 e EF14), e como “mediação dos conteúdos” (ENTREVISTA, EF6, EF9 e EF11).

Para os estagiários EF1, EF2, EF5, EF6, EF9, EF10, EF11, EF14 (ENTREVISTA), a transmissão e a mediação dos conteúdos devem focalizar a aprendizagem do aluno. Nesse caminho, assinalam que a transmissão e a mediação dos conteúdos envolvem um pensar com enfoque na aprendizagem do aluno e na formação de um cidadão melhor. Sobre a docência, os estagiários nos falam:

Bom, seria um transmissor de conhecimentos, uma pessoa que tem uma didática, transmite conhecimento de forma clara e trate as crianças como um ser humano mesmo (ENTREVISTA, EF10).

Docência pra mim é o ato de ensinar, transmitir um conhecimento, mediar esse conhecimento, fazer com que essa experiência passada seja compreendida por um maior número de pessoas possíveis que você tá trabalhando ali, né, muitas dificuldades sempre vai ter, maiores ou menores, é o fato de atuar mesmo com a transmissão de um conhecimento, fazer com que a pessoa absorva, não é nem absorver o termo, mas compreenda e saia apta, seja qual for o conteúdo (ENTREVISTA, EF14).

Verificamos, nos depoimentos dos estagiários, o entendimento de que a docência se concebe pela transmissão do conteúdo para outras pessoas. Sinalizam, por esse entendimento, para uma valorização dos conteúdos a serem ensinados e como podem ser ensinados.

Tais representações podem ser decorrentes de uma postura que se contraponha a um descomprometimento dos professores de Educação Física com o ensino. Para Souza Neto, Sarti e Benites (2016), quando os professores de Educação Física em formação entram nos estágios, tendem a supervalorizar os conteúdos e as estratégias de ensino como forma de se opor à figura do professor “rola bola”.

Sobre as relações estabelecidas especialmente com os alunos, no momento das regências, os estagiários (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF5, EF6) indicaram que as experiências no estágio puderam fazê-los pensar a atuação docente frente ao que Tardif (2010) considera o objeto do trabalho docente: os alunos. Nos relatórios de estágios, identificamos que:

Algumas crianças chamaram minha atenção, umas com personalidade bem forte, espontâneas, outras bastante introvertidas, outros habilidosos ao se movimentarem, outros com bastante dificuldade, e isso me fez passar um tempo pensando quão é difícil a atuação do professor numa escola de educação infantil, uma vez que está passando o mesmo conteúdo para pessoas extremamente diferentes. Mesmo assim entendo como um desafio a ser superado a cada dia, o que é bastante motivador (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF5).

A parte que mais me causou espanto foi no que diz respeito a menina que dizia que não mandava mais nela, (...) era o nome dela. Enquanto professor, não sei como reagiria em tal situação, pois a menina não reagia as palavras que dávamos a ela. Ela simplesmente ignorava. Provavelmente eu tentaria entender mais a vida dela e falar com os pais. No decorrer dos dias tentarei entender melhor essa situação (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF6).

Para Tardif (2010), o fato de o objeto do trabalho do professor ser outro indivíduo diferencia a profissão docente de outras, e traz características próprias ao trabalho docente, que permitem aos estagiários, pensar o ensino como um trabalho complexo, permeado pelas relações e interações sociais entre indivíduos. Assim, “as situações de trabalho, não levam à solução de problemas gerais (...) mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade (...) que são obstáculos inerentes

a toda generalização (TARDIF, 2010, p. 129).

Corroborando a compreensão de Tardif (2010), consideramos que as experiências vivenciadas pelo estagiário na escola são particulares, pois puderam colocar o estagiário (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF5) em situações de um saber-fazer nas relações e interações com alunos no contexto escolar.

Pelo relato acima, fica evidente a compreensão de complexidade do trabalho docente, tendo em conta a heterogeneidade percebida nos alunos e a relação com os objetivos do ensino da Educação Física.

Ainda sobre as relações estabelecidas com os alunos nas regências, o estagiário problematizou em seus registros:

A parte que mais me causou espanto foi no que diz respeito a menina que dizia que não mandava mais nela, (...) era o nome dela. Enquanto professor, não sei como reagiria em tal situação, pois a menina não reagia as palavras que dávamos a ela. Ela simplesmente ignorava. Provavelmente eu tentaria entender mais a vida dela e falar com os pais. No decorrer dos dias tentarei entender melhor essa situação (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF6).

Assim, as particularidades apresentadas pelos alunos nas aulas, como, por exemplo, oferecer resistência às iniciativas do professor, podem fazer com que o estagiário comece a compreender a complexidade do trabalho docente que se justifica no fato de que o professor não exerce total controle sobre seu objeto de trabalho, já que os alunos nem sempre atendem às solicitações dos professores ou aprendem aquilo que foi ensinado (TARDIF, 2010).

Na observação sobre a prática dos professores atuantes, os estagiários EF1, EF2, EF3, EF4, EF5, EF6, EF7, EF8, EF9, EF10, EF11, EF12, EF16, EF17 e EF18 (RELATÓRIO DE ESTÁGIO) descreveram, situações de ensino e aprendizagem nas quais analisaram os saberes mobilizados pelos professores atuantes, como: a elaboração de estratégias para a motivação e inclusão dos alunos (EF3, EF5, EF7, EF8, EF12 e EF16), a atenção aos diferentes níveis de aprendizagem (EF5), a execução de procedimentos disciplinares e organizacionais nas aulas (EF2, EF3, EF4, EF6, EF8, EF9, EF12 e EF16), a tomada de decisões frente às situações desiguais de gênero entre os alunos (EF6 e EF16), a mediação de conflitos (EF4, EF5, EF7 e EF16) e a realização de adaptações nas aulas para inclusão de alunos deficientes (EF1, EF5, EF6 e EF18).

Nesse contexto, analisaram os saberes mobilizados pelo professor atuante, com o objetivo de solucionar situações decorrentes de seu trabalho cotidiano, já que “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio” (TARDIF, 2010, p. 39). A partir dessas observações, os estagiários podem começar a valorizar não só os conhecimentos acadêmicos, mas também os oriundos da experiência (TARDIF, 2010), fazendo-o, que não apenas os considere pertinentes em todas as situações futuras que ocorrerem em seu exercício profissional, mas que os ressignifique com base na confrontação entre as explicações

existentes e as novas situações que a realidade futuramente irá lhe impor (PIMENTA; LIMA, 2011).

Essa relação com os professores em exercício pode levá-los a perceberem, com mais clareza, um ponto de vista docente sobre a sala de aula, os alunos e a docência (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

3.2. Iniciação docente nos estágios e a constituição da identidade profissional

Em relação à compreensão sobre “ser professor de Educação Física” para os participantes deste estudo, esses se pautaram no compromisso social com a área da Educação Física, ao enfatizar a o papel do professor na mediação dos conteúdos da cultura corporal do movimento (ENTREVISTA, EF9 e EF15). Para os estagiários EF9 e EF15, respectivamente:

Acho que ser professor é isso que eu já disse, essa questão da mediação, mas, na Educação Física, seria conseguir que o aluno compreenda certas situações de mundo, baseado na cultura corporal, né, então trazer pra realidade dele elementos da cultura corporal que dialogue com os outros conteúdos e com a realidade que ele vive, então conseguir selecionar esses conteúdos, dentro daquela comunidade, dentro daquele local que eu tô trabalhando, saber o que é interessante pra esse grupo (ENTREVISTA, EF9).

É um compromisso social, tá comprometendo em passar todos os conteúdos da Educação Física, tá garantindo a cultura dele, e isso é um patrimônio cultural dos alunos, da criança, então tá garantindo isso pra mim é um compromisso social, então entender a criança, um aluno como um sujeito que tem direito a isso, e poder passar isso pra eles, acho que da melhor forma possível, garantir que ele aprenda isso (ENTREVISTA, EF15).

A compreensão dos sujeitos evidencia a preocupação em garantir os conteúdos da cultura corporal no ensino escolar, como o jogo, a dança, as lutas, a ginástica e o esporte, identificados “como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES et al., 2012, p. 39).

A diversidade de conteúdos da Educação Física revelada pelos participantes da pesquisa indica as suas concepções sobre o que pode ser desenvolvido nas escolas dentro dessa área de conhecimento. Além disso, os discursos demonstram a preocupação dos futuros professores com o ensino que envolve o conhecimento do desenvolvimento dos alunos, dos próprios conteúdos da Educação Física, e também do compromisso social, que são aspectos importantes da constituição do professor.

Os participantes EF2 e EF8 (ENTREVISTA) vincularam-se a uma concepção afetiva da profissão, baseada na própria biografia. Segundo o estagiário EF2: “Pra mim, acho que é tudo, é uma coisa que eu gosto de fazer, tenho paixão, que é ensinar, a paixão que eu tenho desde criança, passar todo conhecimento adquirido pro ambiente escolar” (ENTREVISTA, EF2). Na mesma direção, o estagiário EF8 nos fala: “Todo mundo que me conhece sabe que eu vou ser professora, isso já é bem claro,

quero muito isso e acredito que na educação infantil foi onde eu me encontrei mesmo” (ENTREVISTA, EF8).

Os depoimentos podem indicar uma relação vocacional com a profissão docente, já que enfatizam o gosto por ensinar, relacionado à escolha em atuar como professor. Assim, “atribuem seu saber-ensinar à sua própria *personalidade* ou à sua *arte*” (TARDIF, 2010, p. 78).

Para Tardif (2010, p. 78), essa forma de justificar a opção pela docência decorre da naturalização e personalização do saber profissional, o que pode suscitar ideias como “sou um bom professor porque sou feito pra esse trabalho, é uma coisa inata em mim, eu domino naturalmente a arte de ensinar”. Tais acepções podem marcar fortemente as concepções e representações dos estagiários sobre aspectos da docência, sobre a escolha da carreira e sobre o estilo de ensino (TARDIF, 2010).

As considerações assinaladas nos mostram que o saber-ensinar está diretamente relacionado a uma dimensão personalizada, ou seja:

[...] exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos autores, de seu saber-fazer pessoal [...] mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional, não ocorrem num terreno neutro (TARDIF, 2002, p. 79).

Com base nos depoimentos dos estagiários EF2 e EF8 (ENTREVISTA), em relação à compreensão sobre ser professor, nos quais se evidencia uma relação com as experiências pessoais, Nóvoa (1995, p. 25), indica urgência na consolidação de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo, aos estagiários, apropriar-se do seu processo formativo, estimulando uma postura crítica e reflexiva, “com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Aimersão no campo profissional também permitiu que os estagiários identificassem aspectos da situação profissional dos professores atuantes:

Fiquei bastante satisfeito com essa última regência, mas penso em como deve ser difícil fazer isso várias vezes no dia, na semana e no mês, sozinho e sem ajudantes por perto. O trabalho deve ser desgastante e nem sempre os resultados acontecem como planejado (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF6).

A reflexão dessa semana é para quanto o planejamento é importante para o professor, pois quando imaginamos nosso planejamento de 4 aulas, pensávamos que foi fácil, por se tratar de apenas 4 aulas, mas depois, nos imaginando na situação de professor, que tem na média de 18 aulas por semana, nessa escola, ficando próxima a 72 aulas por mês, e aumentando ainda mais pro planejamento anual, que é um trabalho no qual o cuidado necessita ser essencial (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, EF4).

As reflexões possibilitaram a compreensão de aspectos que perpassam o exercício profissional e as condições de trabalho, não se restringindo aos problemas de sala de aula ou da escola, que, embora necessários, não são suficientes para

dimensionar os fatores que condicionam sua prática profissional (FARIAS et al., 2011).

Os aspectos que perpassam o exercício profissional, como o trabalho realizado individualmente com o grupo de alunos, a quantidade de aulas dadas durante o dia e a atividade de planejamento, sugerem ao estagiário a análise sobre a “especificidade do trabalho, sobre o ser professor e sobre as condições sociais do exercício da profissão docente” (BRITO, 2011, p. 02).

É possível apontar que os estagiários refletiram, mesmo que parcialmente, sobre as condições de trabalho, no contexto no qual poderão atuar futuramente. Desse modo, “a reflexão não é um processo de pensamento dispensado de orientação, uma vez que ela se define em função dos problemas, considerando não apenas as intenções pessoais, mas uma análise dos problemas que têm origem social e histórica” (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015, p. 78).

Evidenciamos diante das discussões apresentadas, que iniciação à docência na disciplina de estágio analisada, pode contribuir com a construção de uma identidade relacionada à cultura docente (SOUZA NETO; SARTI, BENITES, 2016), tendo em vista que as diversas reflexões geradas pelas experiências no campo profissional, que não se limitaram apenas a análise da prática pedagógica, mas a aspectos que perpassam o exercício profissional do professor de Educação Física na escola.

4 | CONCLUSÃO

Averiguamos que nesses processos formativos, os futuros professores tiveram a possibilidade de analisar, problematizar e ressignificar aspectos relacionados ao trabalho docente, além de analisar os próprios saberes, sobretudo nos diálogos estabelecidos com os agentes envolvidos, o que favorece, na transição, da condição de estudante para a de professor, o processo de constituição de uma identidade profissional, ampliando as possibilidades de reflexão sobre o ensino e a profissão.

O contato com os alunos da escola os colocou na condição mais próxima do trabalho do professor, reconhecendo o compromisso ético com a formação de futuras gerações e percebendo a dimensão da complexidade do trabalho docente. No contato com os professores atuantes, puderam analisar as diversas possibilidades de ação e práticas, frente as situações de ensino, o que sugere, reconhecê-los como produtores de saberes valiosos para a docência (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Identificamos que a aprendizagem da docência pode ser intensificada durante o período de realização dos estágios supervisionados na formação inicial, de modo que as aprendizagens se referem ao conhecimento da realidade de trabalho, que possui muitas nuances, que afetam diretamente o trabalho docente. Os modos de ser professor estão imbricados nesses processos formativos, pois é na relação com os alunos, com a equipe pedagógica, com o professor de Educação Física, e toda a comunidade escolar e seu entorno, que o futuro professor se estabelece como parte

de um contexto de trabalho, e constrói uma identidade profissional própria. Desse modo, é preciso dar relevo aos processos de formação ocorridos ao longo dos estágios supervisionados, uma vez que eles podem oferecer oportunidades profícuas para subsidiar uma formação de qualidade elevada.

REFERÊNCIAS

BENITES, Larissa. Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, maio 2013, p. 116-140.

BORGES, Cecília. Maria. A formação docente em educação física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (org). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2008. p. 147-174.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 21**, de 6 de agosto de 2001(a).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002(b).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2**, de 1 de julho de 2015.

BRITO, Antônia Edna. (RE) discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56/2, 2011. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin56_2&titulo=Boletin%2056/2%2016-20-07>. Acesso em: 24 dez. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3ª. Ed Brasília: Liber Livro, 2011.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 23, 1994, p. 67-80.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, 20(68). 1999, p. 239-277.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

NÓVOA. Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA. Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set./dez. 2009, p. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, Flavia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009, p. 133-152.

SOARES, Carmen Lucia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez,

1992.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio curricular supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 22, n. 1, 2016, p. 311-324.

STEFANELLO, Joice Mara. **Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados.** Material elaborado para o Curso de Especialização em Ergonomia, Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná. 2008. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física.** São Carlos, 2010.

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel. **Por uma revolução na prática de ensino:** o estágio curricular supervisionado. Curitiba: CRV, 2015.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Maria Lucia Morone

Universidade Ibirapuera

São Paulo – São Paulo

Marina Ranieri Cesana

COGEAE-PUC

São Paulo – São Paulo

RESUMO: A comunicação analisa as tendências e perspectivas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação ao oferecer com verbas públicas bolsas de estudos ao acesso de alunos à graduação no ensino superior em instituições privadas.

PALAVRAS-CHAVE: PROUNI, Ensino Superior, Instituições Privadas

ABSTRACT: The Communication analyzes the trends and perspectives of the University for All Program of the Ministry of Education by offering public grants scholarships to students to access undergraduate courses in higher education in private institutions.

KEYWORDS: PROUNI, Higher Education, Private Institutions

Este estudo tem por objetivo compreender os efeitos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação (MEC), instituído pelo Governo Federal pela Lei 11.096/2005, para os alunos beneficiários dessa política pública, os quais, possivelmente

estariam excluídos desse nível de ensino. O centro de interesse é analisar as tendências e perspectivas desse programa, ao oferecer com verbas públicas, bolsas de estudos integrais e parciais a brasileiros sem diploma de nível superior e cuja renda familiar não exceda a três salários mínimos, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas nos cursos de graduação e sequenciais. Essas bolsas são financiadas, em contrapartida pela isenção de tributos, entre os quais IRPJ (Imposto de Renda de Pessoa Jurídica), PIS (Programa de Integração Social e COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social).

Os cursos sequenciais foram criados pelo MEC em 1998, com duração de seis meses a dois anos, considerados como ensino superior, ao concluinte de cursos técnicos e ou médio para ampliar conhecimentos ou qualificação profissional sem ingressar na graduação.

O programa surge em um contexto histórico de aprofundamento do debate em torno das políticas públicas de educação para a expansão do acesso ao ensino superior e de políticas afirmativas nas universidades.

Enquanto tendências, o acesso de segmentos sociais de baixa renda às IES, devido às bolsas de estudos favorece, porém, a lucratividade de empresas educacionais, em

detrimento da qualidade do ensino. O Edital nº 104/2017, publicado pelo governo federal, instituiu procedimentos à adesão pelas IES ao processo seletivo para 2018.

O referencial teórico fundamenta-se em pesquisas já efetuadas, entre outras, a Cristiane Oliveira (2012), Joel Oliveira (2012), Danielle Costa (2013), Wilson Almeida (2012, 2014), Paula Macchione Saes (2015), Camila Yuri (2016), na análise da legislação referente ao PROUNI e de questionários aplicados a ingressantes em 2017 de uma IES privada para verificar empiricamente formas de financiamento. De acordo com o Art. 2º 11.096/2005 da Lei a bolsa de estudos é destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei.

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Reafirmando-se a tese de OLIVEIRA, Joel “(...) o PROUNI, sob o aspecto de ser um programa de política pública, deve garantir o acesso à educação superior, fazendo-se reconhecer como um meio de proporcionar a justiça cidadã daqueles cuja trajetória social é a da exclusão”. (2012, p.158).

Enquanto perspectivas, os bolsistas entendem o PROUNI como possibilidade de profissionalização à inserção no mercado de trabalho e retorno financeiro após o curso. Segundo dados do MEC, em 11 anos, o PROUNI teve um crescimento de 137% na oferta total de bolsas, ofertando: em 2015, 329.117 bolsas; em 2016, 329.180; no primeiro semestre de 2017, 214.110.

Algumas IES, no entanto, passaram a oferecer incentivos com recursos próprios, ou por parcerias entre instituições, para evitar a evasão de alunos e reduzida demanda.

Na análise dos trinta e dois questionários aplicados a ingressantes de uma IES privada, em 2017, destacam-se os seguintes dados: dez com descontos oferecidos pela própria instituição nas mensalidades (31,25%); quatro financiados pela EDUCAFRO (12,5%); dois com desconto devido a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (6,25%); dois financiados pela empresa em que trabalham (6,25%); um financiado pelo “Quero bolsa” (3,125%) e treze custeavam o seu próprio curso (40,625%). Nesse ano, nenhum desses ingressantes, obteve financiamento pelo PROUNI e 59,375% recebem descontos na mensalidade.

A EDUCAFRO é uma organização não governamental que reúne beneficiários que lutam pela inclusão social de negros e pobres nas IES, tanto públicas como particulares, oferecendo bolsa de estudos, para viabilizar a ascensão social dos

excluídos ao ingresso no ensino superior. O “Quero bolsa” é um site onde o candidato encontra informações sobre IES e cursos no Brasil, e oferece bolsas de estudos de até 75%. Os descontos aos alunos são aplicados nas mensalidades até o final do curso e não há cobranças de renovação da bolsa.

Com relação às verbas públicas que subsidiam o PROUNI a renda é calculada somando-se a bruta mensal da família, dividindo-a pelo número de pessoas que a formam. Se o resultado for um salário mínimo e meio, o estudante obtém bolsa integral. Se for maior que um salário mínimo e meio, menor ou igual a três salários mínimos, terá bolsa parcial de 50%. A família é considerada como moradores do mesmo domicílio em que todos contribuem para o rendimento e despesas.

Foram realizados em 2017 dois processos seletivos ao PROUNI: o regular, no qual puderam se inscrever quem participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano anterior e obteve 450 pontos na média das provas e nota acima de zero na redação; às bolsas remanescentes puderam se inscrever professores da rede pública, no exercício do magistério da educação básica, aos cursos de licenciatura, ou, se participaram do ENEM desde 2010. Os professores tiveram a possibilidade de se inscrever sem ter participado do ENEM, somente informando ser integrante da rede pública de ensino básico.

Segundo dados do MEC 36% das 56 mil vagas de licenciaturas oferecidas pelo PROUNI, 20 mil, estão ociosas. A partir de 2018, os professores que desejarem cursar a segunda licenciatura poderão entrar no programa sem comprovação de renda e essa possibilidade será disponível também, ao público em geral, à formação inicial. Os interessados deverão participar da chamada após a seleção regular.

Para atrair candidatos algumas IES privadas pesquisadas pelo G1 em 2017, exigiam 300 pontos no ENEM, outras a nota não zerada. Não há jurisprudência do MEC ou da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior (ABMES) sobre essa situação. Cada IES define a forma de ingresso e nota exigida.

Cristiane Oliveira (2012, p.48) efetuou uma pesquisa por questionários online com 209 estudantes PROUNI, ingressantes e concluintes em uma IES privada para avaliar o perfil, dificuldades acadêmicas e financeiras.

Concluiu que os ingressantes associavam o PROUNI à oportunidade de formação e condições de um futuro promissor por exigência no desempenho acadêmico à manutenção do benefício.

Demonstrou que os concluintes percebiam no Programa uma oportunidade para inserção no mercado de trabalho, mas enfatizaram a necessidade de políticas de permanência no curso, devido aos investimentos às suas custas para aquisição de materiais aos estudos.

Camila Yuri (2016) em sua pesquisa de estudo de caso, ao selecionar um grupo de cursos PROUNI, constatou que nem sempre, os mesmos, apresentaram resultados ligados à baixa qualidade, considerando, como referência, os critérios de qualidade exigidos para o CPC.

O CPC (Conceito Preliminar de Curso) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Os cursos que não tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes não têm seu CPC calculado ficando, portanto, Sem Conceito (SC).

O CPC também mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do ENADE, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas. O Ciclo Avaliativo do ENADE foi definido pelo art. 33 da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010. O CPC compreende a avaliação periódica dos cursos de graduação, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes. Os dados obtidos de acordo com os critérios exigidos subsidiam os atos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Camila Youri (2016) apontou em sua pesquisa que há concentração de cursos em IES privadas, predominante na faixa 3 do CPC, considerada satisfatória; entretanto, há menos cursos na faixa 4 e um número reduzido na faixa 5, que são considerados como os que possuem maior relação com os critérios de qualidade exigidos. Constatou em sua pesquisa, que há uma parcela menor de cursos com ausência de conceito ou de reconhecimento, o que pode inferir incertezas quanto a qualidade ofertada. Segundo a pesquisadora há necessidade de um aprofundamento de estudos sobre limites e possibilidades da qualidade dos cursos do PROUN.

(...) a correspondência com os critérios de qualidade utilizados mostrou-se desigual quando foram consideradas variáveis como o grau acadêmico (bacharelado e tecnologia), o tipo de bolsa ofertada (...) e a área de enquadramento dos cursos selecionados. Ao realizar uma comparação entre o grupo de cursos ProUNI selecionado, em relação com os demais cursos avaliados pelo CPC, em São Paulo-SP e no Brasil, observou-se que os cursos ProUni acompanharam a tendência dos resultados dos demais cursos, e em alguns casos apresentaram(...) resultados melhores em relação às faixas do CPC (YOUR, 2016).

Almeida (2012, p.252), no entanto, ao analisar diferenças entre instituições onde o bolsista PROUNI efetuou o curso, considerando “(...) *corpo docente, infraestrutura, (...), formato do curso (...)*”, demonstrou que

(...) a maioria, das instituições lucrativas e de baixo rendimento educacional, as denominadas “parceiras” do PROUNI, constituem as instituições-destino daqueles que estão em maiores desvantagens sociais. Com efeito, fragiliza-se, assim, o tão disseminado potencial “democratizado do ensino superior” tido como inerente a essa política pública.

Para se inscrever no PROUNI do segundo semestre de 2018 o candidato precisa

ter participado do ENEM de 2017 e ter obtido no mínimo 450 pontos na média das notas do Exame. Essa nota é calculada com a soma de todas as notas obtidas nas provas do ENEM de 2017 (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação) e a divisão do total por cinco.

É preciso, ainda, ter obtido nota na redação que não seja zero. Não são consideradas as notas obtidas nos exames anteriores. Os resultados do ENEM são usados como critério na distribuição das bolsas de estudo. Isto é, as bolsas são concedidas conforme as notas obtidas pelos estudantes no exame.

Aos professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública pode concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda.

O candidato a bolsas do PROUNI não precisa fazer vestibular nem estar matriculado na instituição na qual pretende se inscrever. Entretanto, é permitido às instituições participantes do programa submeter os pré-selecionados a processo seletivo específico, isento de cobrança de taxa. Essa informação deve ser dada ao candidato no momento da inscrição.

Segundo Jean Lucas Lucri (2106), no processo de evolução da configuração do sistema brasileiro de ensino superior, não houve orientação estratégica para o avanço em direção à universalização da universidade pública.

Os resultados de sua pesquisa exploratória fundamentada em entrevistas semiestruturadas com representantes do aparelho estatal e a partir da análise de dados públicos indicavam que o PROUNI poderia ser uma política pública bem-sucedida ao amenizar um problema histórico referente ao Ensino Superior no Brasil. O confronto com dados e documentos oficiais de instituições como o MEC e da Controladoria Geral da União, realizado pelo pesquisador evidencia que o PROUNI indica um desafio ou oportunidade que consiste no crescimento dos fatores “*oferta e propriedade sob instituições privadas de ensino, em sua maioria lucrativas, enquanto o Estado se converte em uma instituição de maior atribuição regulatória*”.

Entendemos que o PROUNI é uma política pública imbricada num sistema de ensino superior de interesses difusos e oferta partilhada que logra avanços na inclusão democrática ao ensino superior, marginalmente gerando ganhos econômicos desacompanhada de proporcional supervisão por qualidade. Destarte, o trabalho levanta o apontamento de que, seja pela disciplina fiscal ou legislativa, medidas de equilíbrio devem ser tomadas com vista à maximização do retorno social(...) garantindo que a educação não seja apenas um ativo secundário a ser regulado numa zona cinzenta entre direito e produto. (LUCRI, 2016).

As pesquisas realizadas por Danielle Costa Dias e Norma Ferreira (2017) evidenciam que o PROUNI foi responsável por aumentar as matrículas no setor privado em uma média anual de 5,15%. O custo-aluno foi em média R\$ 3.381,43/

anual ou R\$ 281,78/mês por bolsista. A ociosidade das bolsas foi em média de 30% e a evasão foi na ordem de 10,4%, provavelmente em função das restrições econômicas dos estudantes.

Almeida (2014) descreve detalhadamente como o processo de financiamento indireto do PROUNI, aliado a uma gestão de empresários de ensino e “*experts em finanças*”, resultou em negócios muito lucrativos a ponto de atrair crescentemente a atenção de grandes grupos educacionais internacionais que “*passaram a comprar instituições nacionais para compor grandes conglomerados e de grupos de investimentos (responsáveis por abrir seus capitais na bolsa de valores)*”.

As ações afirmativas do PROUNI precisam estar na universidade que acolhe os estudantes, sejam eles bolsistas ou não, com o objetivo de democratizar a educação com base na inclusão social. Há muito ainda que rever para que o PROUNI se torne efetivamente uma política de democratização ao acesso ao Ensino Superior e consequentemente de inclusão social.

Apenas dar acesso não torna a política democrática, seria necessário garantir a permanência desse estudante, dando condições para que os mesmos possam permanecer na universidade e concluir seus estudos com qualidade.

Enquanto considerações finais torna-se imprescindível a realização de novas pesquisas para avaliar a qualidade dos cursos ofertados por IES parceiras do PROUNI, segundo os critérios do CPC e os procedimentos que estão sendo empregados pelas IES privadas com a finalidade de atrair não só o acesso de estudantes, mas também a sua permanência, com qualidade no processo de ensino/aprendizagem à sua formação. Evidencia-se um consenso, na produção acadêmica de pesquisadores que o PROUNI ampliou o acesso ao ensino superior, mas tem se caracterizado por

(...) uma política pública a serviço de políticas macroeconômicas desresponsabilizando o Estado em relação à garantia dos direitos sociais, ampliando a desigual distribuição dos bens educacionais e o processo de exclusão daqueles que já se encontram em condição de exclusão social, historicamente construída (...) (COSTA, 2013, P.148)

Os pesquisadores Afrânio Mendes Catani, Ana Paula Hey e Renato de Sousa Porto Gilioli, em um artigo científico publicado em 2006, analisam o PROUNI como uma política pública, destacando o fato de abrigar o preceito de cotas e da manutenção de um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, os pesquisadores evidenciam uma noção falsa de democratização, argumentando que o PROUNI legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro**. (Doutorado em Sociologia) São Paulo: USP, 2012.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo – uma análise sociológica**. São Paulo: Musa, 2014. Disponível em: <http://dedalus.usp.br>> acesso 16/07/2018.

BRASIL. **Lei no 11.096/ 2005. Institui o Programa Universidade para Todos** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2004-2006/htm>Acesso em::09/10/2017

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015**.Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em 17/07/2018.

BRASIL. **Quadros informativos/número de bolsas ofertadas**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf>>Acesso em: 19/10/2017.

BRASIL. **PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>>Acesso em: 17/07/2018

BARROS, Norma Ferreira, COSTA, Danielle Dias da. **Prouni: acesso e permanência na educação superior**. Macapá: UNIFAP, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes, A. P.; GILIOLI, R. S. P **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar, Curitiba. Editora Universidade Federal do Paraná, n. 28, p.125-140,2006.Disponível em: <http://dedalus.usp.br>>Acesso em: 14/06/2018.

COSTA, Danielle Dias. **Programa Universidade para Todos no AMAPÁ (2006-2011): Democratização do acesso e permanência na Educação Superior?** Universidade Federal do Amapá. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Federal do Amapá, 2013. Disponível em: <http://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2011/07/PROGRAMA-UNIVERSIDADE-PARA-TODOS-NO-AMAP%C3%81-2006-2011.pdf>>Acesso em: 12/06/2018

COSTA, Danielle Dias da & FERREIRA, Norma Iracema de Barros. **O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência**. In: Revista da Avaliação Superior. Campinas, 2017, vol.22, n.1 pp.141-163. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>>Acesso em: 18/07/2018.

IKUTA, Camila Yuri Santana. **A qualidade no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) segundo os resultados de avaliação de cursos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP, 2016.

LUCRI, Jean Lucas. **Estado e governança educacional: um estudo de caso do PROUNI**. (Mestrado em Escola das Artes, Ciências e Humanidades). USP, 2016.Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-27072016-191042/pt-br.php>>Acesso em: 17/07/2018

OLIVEIRA, Cristiane. P. M. **Programa Universidade, para Todos: A percepção dos estudantes de uma Universidade Privada de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Joel Garcia de. **Educação Superior: um meio de efetivar o acesso à justiça**. Tese (Doutorado em Direito). São Paulo: Faculdade Autônoma de Direito, 2012.

SAES, Paula Machione. **Acesso ao Ensino Superior e trajetórias dos egressos do PROUNI**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da UNICAMP, 2015.

RESSIGNIFICANDO A ABORDAGEM NO ENSINO DE BIOQUÍMICA: CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM MAPA METABÓLICO SIMPLIFICADO COMO ESTRATÉGIA MOTIVADORA DE ENSINO

André Marques dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Instituto de Química, Departamento de Bioquímica, Seropédica – RJ

Marco Andre Alves de Souza

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Instituto de Química, Departamento de Bioquímica, Seropédica – RJ

Ana Carolina Callegario Pereira

Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, Curso de Eng. Ambiental, Campus OLEZIO GALOTTI - TRÊS POÇOS, Volta Redonda - RJ.

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo transformações ao longo dos tempos e novas metodologias de ensino têm sido utilizadas para tornar esse processo mais efetivo. Nesse sentido, as metodologias ativas têm ganhado espaço em sala de aula, buscando inserir os estudantes no processo de aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi aplicar esse novo conceito de ensinar e aprender, num conteúdo específico da disciplina IC 383 – Bioquímica para Áreas Agrárias da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2017, visando construir um mapa metabólico simplificado.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Metabolismo; Integração metabólica.

ABSTRACT: The teaching-learning process has undergone transformations over time and

new teaching methodologies have been used to make this process more effective. In this sense, the active learning has gained space in the classroom, seeking to insert students into the learning process. The objective of this work was to apply this new concept of teaching and learning in a specific content of the discipline IC 383 - Biochemistry for Agrarian Areas of the Federal Rural University of Rio de Janeiro, in the second semester of 2017, in order to construct a simplified metabolic map.

KEYWORDS: Metodologias Ativas; Metabolismo; Integração metabólica.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, quando as instituições de Ensino Superior foram convocadas a analisar seus métodos, técnicas e concepções de ensino, ocorreu a adoção do ensino em um “modelo” organizado em disciplinas, centrado no professor e marcado pela unidirecionalidade na relação professor-aluno (GOMES et al., 2010). Esse modelo resultou na formação de profissionais que dominam as mais variadas técnicas, mas pouco hábeis em lidar com questões subjetivas, sociais e culturais.

Este modelo de formação, descrito por GOMES et al. (2010) que teve como base a

formação do profissional da área de saúde, sustenta o argumento de que “o treinamento dos estudantes para o exercício profissional é presidido pelo divórcio dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo, e também pela falta de articulação entre conteúdos teóricos e práticos.”

Esta conformação é sustentada, ainda, pelo argumento de ser necessário preparar os estudantes com uma sólida formação teórica que fundamente sua atuação nos campos de estágio e, futuramente, na sua vida profissional (GOMES et al., 2010).

Este modelo tradicional de formação, presente nas mais variadas áreas de formação dos profissionais formados pelas instituições de Ensino Superior (IES), está muito distante do perfil desejável na contemporaneidade. A realidade atual exige cada vez mais profissionais com múltiplas competências, capazes de desenvolver habilidades necessárias frente às situações nas quais são cotidianamente confrontados.

Há várias discussões no cenário nacional de educação a respeito dos desafios relacionados às metodologias de ensino, comparando o ensino tradicional de transmissão de conhecimento, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um espectador passivo; e o ensino centrado no aluno, no qual o professor passa a ser um mediador e o aluno passa a ser o responsável por construir o conhecimento (ZABALA, 1998). Nesse contexto, SILVEIRA COVIZZI; LOPES DE ANDRADE; ANDRADE (2012) consideram a aula tradicional um argumento de autoridade, no qual o processo educativo instala-se de dentro para fora.

No caso da educação superior, há grande inquietação dos teóricos e profissionais da área em saber se as universidades têm produzido profissionais competentes e com a autonomia esperada para atuarem no mercado de trabalho, pois há um grande volume de informações disponíveis, mas este fato por si só não motiva o aluno a deixar seu estado passivo, de espectador, participando do desenvolvimento de suas competências (PINTO et al., 2012).

2 | ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A Constituição Brasileira de 1998, em seu artigo 207, estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de garantir que esses pilares do ensino superior fossem tratados em equidade de relevância pelas instituições de ensino superior e seu corpo docente (MOITA; ANDRADE, 2009). Contudo, manter na prática a indissociabilidade e a equidade previstas pela Constituição nas instituições de ensino superior brasileira tem sido um desafio. O que se tem observado é a “especialização” de determinados profissionais e grupos em uma dessas áreas, criando-se nichos isolados e desconexos que acabam por empobrecer significativamente o ensino em si, que se beneficiaria da atuação dessas áreas em conjunto.

Segundo CUNHA (2000), é necessário repensar esse modelo, reconhecendo o profissionalismo do professor:

[...] a ação de ensino não pode se isolar do espaço / tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e reconhecimento, ação quase em extinção em função da revolução tecnológica, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, [...] (CUNHA, 2000, p. 47)

Nesse sentido, cada vez mais torna-se necessário repensar as práticas de ensino atualmente implementadas nas instituições de ensino superior, rompendo com o modelo que vem sendo utilizado em discordância com o preconizado pela Constituição Federal, e que fomenta o isolamento entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão.

É necessário integrar essas áreas de atuação, implementando mudanças na forma de aprender e ensinar das universidades, incluindo na prática docente universitária a pesquisa no contexto da sala de aula (MALUSÁ; POMPEU; REIS, 2014). Estes mesmos autores argumentam ainda que é necessária a atuação do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e não detentor absoluto de todo o conhecimento, incentivando o estudante a conduzir a sua própria formação.

Por meio da pesquisa, o docente universitário constituiria ações mais eficientes para proporcionar aos alunos formação e aprimoramento de habilidades, aliar conhecimentos teóricos e prática, além de conhecer técnicas e metodologias de pesquisas (MALUSÁ; POMPEU; REIS, 2014)

A atitude na maioria das vezes é reflexo de sua formação, voltada às questões técnicas, distanciadas de concepções voltadas à educação de uma forma geral, e mais especificamente sem considerar o viés pedagógico do ensino-aprendizagem. Essa forma de abordagem do ensino nas universidades tem origem histórica, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia esse profissional, fundamentada na ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2004).

Neste contexto, é preciso mudar a forma como os professores do ensino superior estão, em sua maioria, trabalhando em sala de aula. A aproximação da pesquisa e ensino em sala de aula atua como ferramenta motivadora ao ensino, ampliando as questões relativas às práticas pedagógicas, servindo como instrumento para melhorar e entender o cotidiano no universo do ensino-aprendizagem. Segundo CHARLOT (2002), a pesquisa pode dar um direcionamento e facilitar o entendimento das ações do professor na busca da melhoria na qualidade do processo de construção do conhecimento.

3 | O ENSINO DE BIOQUÍMICA NO BRASIL

Segundo a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (2018), as chamadas grandes Áreas do Conhecimento, que agrupam diversas áreas em função da afinidade de seus objetivos, métodos cognitivos e recursos instrumentais:

É uma classificação eminentemente prática objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia. A organização das Áreas do Conhecimento [...] apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas [...], subdivididas em subáreas e especialidades.

O ensino de bioquímica, normalmente realizado nos semestres iniciais dos cursos, por ser na maioria das vezes disciplina do ciclo básico, faz parte de grande parte dos currículos dos cursos de graduação pertencentes às grandes áreas do conhecimento de Ciências Exatas (cursos de Química e afins), Ciências Biológicas (praticamente todos os cursos), Engenharias (cursos de Engenharia Química, Ambiental e Sanitária), Ciências da Saúde (praticamente todos os cursos) e Ciências Agrárias (cursos de Agronomia, Zootecnia, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Zootecnia e Medicina Veterinária).

Mesmo com essa característica interdisciplinar e relevante para o ensino de várias áreas do conhecimento, a área de Educação em Bioquímica surge tardiamente no cenário da educação, especialmente quando comparado ao surgimento da área de Educação em Ciências, que iniciaram suas abordagens mais formais já nas décadas de 50 e 60, tanto no cenário nacional como no internacional. LOGUERCIO; SOUZA; DEL PINO (2004) afirmam que apenas em 1979 “ocorreu a primeira discussão relacionada à uma questão educacional, o primeiro resumo que problematizava a organização curricular na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Bioquímica - SBBq (hoje Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular)”.

No entanto, a área de Educação em Bioquímica mostrou-se tímida nos anos que se seguiram, e apenas na década de 90 a área reapareceu formalmente, estabelecendo um espaço denominado Seção de “Educação em Bioquímica”, nas Reuniões Anuais da SBBq (LOGUERCIO; SOUZA; DEL PINO, 2004). A consolidação da Área de Educação em Bioquímica na SBBq foi impulsionada pelas pesquisas geradoras de diversos trabalhos nessa área, divulgados especialmente na década de 90 nessas reuniões. Segundo estudo de (LOGUERCIO, 2007):

[...] a década de 80 não trouxe novidades nas Reuniões Anuais da SBBq. No entanto, essa ausência não significava uma despreocupação com as questões de repro-dução e transmissão da ciência, [...], os produtores de conhecimentos educacionais na bioquímica “invadiram” os espaços em congressos com a produção de trabalhos durante toda a década de 90 (LOGUERCIO, 2007).

LOGUERCIO (2007) atribui a grupos de pesquisa criados em 1982 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Federal do Rio

Grande Sul (UFRGS), a responsabilidade pelo surgimento e estabelecimento da área de Educação em Bioquímica nas Reuniões da SBBq. Ainda segundo o mesmo autor, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também atuaram no fortalecimento da área de Educação em Bioquímica e juntamente com a UFRJ e UFRGS, intensificaram a oferta de materiais didáticos e ambientes de aprendizagem diferentes de salas de aula, além de difundir cientificamente a educação em Bioquímica.

A partir daí, temos observado uma crescente produção científica nessa área. Em nível mundial, o crescimento dessa área tem acontecido de forma acentuada, principalmente nos últimos anos. Em consulta a base de Periódicos da CAPES, que reúne um grande número de bases de dados ao redor do mundo, podemos observar o crescente interesse pela área, com seu ápice no ano de 2014 (Figura 1).

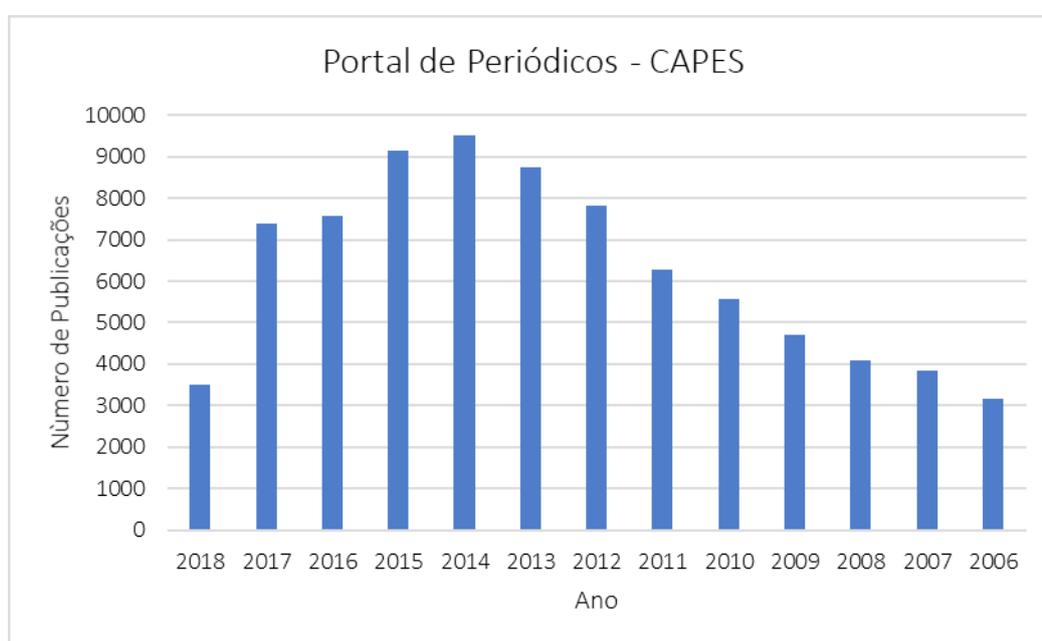


Figura 1. Gráfico representando resultado da pesquisa realizada no site do Portal de Periódicos da CAPES utilizando como palavra chave “biochemistry education”. (Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, acesso em: 05 jul. 2018.)

Em uma análise mais regional, utilizando-se uma pesquisa simplificada realizada na base de dados SciELO, podemos observar que regionalmente, a pesquisa na área de Educação em Bioquímica não acompanhou a tendência mundial (Figura 2). Ainda assim, quando fazemos um recorte em termos de país, encontramos o Brasil em posição de destaque. Vale destacar aqui que a pesquisa realizada considerou apenas os artigos científicos publicados na área, em ambas as bases de dados, diferentemente das abordagens realizadas por LOGUERCIO (2007) que considerou o número de resumos na área de educação, apresentados nas Reuniões da SBBq do ano de 1979 a 2005.

Essa mesma autora aponta que houve um crescimento e aumento no interesse por essa área de pesquisa, direcionado para temáticas como estratégia de aproximação do ensino e pesquisa; consolidação como ferramenta para despertar a criatividade na

pesquisa; aproximação da escola básica e o ensino universitário, com foco nos sujeitos que aprendem e nos sujeitos que ensinam; uso de novas tecnologias educacionais como busca de alternativas metodológicas de ensino; entre outras.

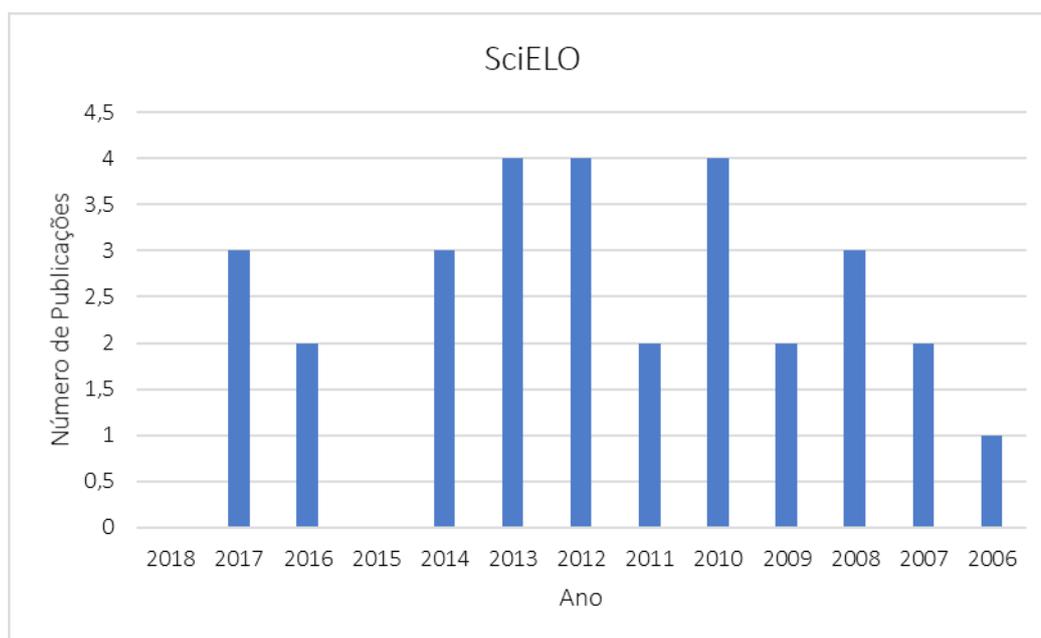


Figura 2. Gráfico representando resultado da pesquisa realizada no site da SciELO utilizando como palavra chave “biochemistry education”. (Fonte: SciELO - Scientific Electronic Library Online, acesso em: 05 jul. 2018).

De maneira semelhante, FERREIRA; GONÇALVES (2017) conduziram um trabalho de levantamento das publicações em trabalhos publicados nas Reuniões da SBBq nos anos de 2006 a 2016 e observaram, quantitativamente, um considerável crescimento na produção científica na área de Educação em Bioquímica, reflexo do estabelecimento de grupos de pesquisa presentes nas universidades.

[...] percebe-se que a produção científica na área de Educação em Bioquímica tem apresentado um considerável crescimento desde 1979, que está intrinsecamente relacionado aos grupos de pesquisas presentes nas universidades, que foram se consolidando ao longo dos anos e ganhando visibilidade na área acadêmica (FERREIRA; GONÇALVES, 2017).

Por outro lado, FERREIRA; GONÇALVES (2017) apontam a necessidade de se produzir estudos direcionados aos currículos e metodologias de ensino em bioquímica, uma vez que os trabalhos apresentados têm se concentrado principalmente nas áreas técnicas, envolvendo experimentos e modelos de avaliação.

4 | UMA NOVA ABORDAGEM DO ENSINAR: APRENDER A ENSINAR?

O processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo transformações ao longo dos tempos e novas metodologias de ensino têm sido utilizadas para tornar esse processo mais efetivo. É importante refletirmos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, identificando seus vários atores e papéis, buscando estimular a atuação de todos eles

no sentido de construir a mais adequada estratégia de ensino para aquela situação.

Há uma diferença entre saber e ensinar, e essa lacuna tem sido cada vez mais observada no ambiente do ensino superior. Segundo PINTO et al. (2012), “muitas vezes o professor universitário sabe o que ensinar, mas não detém a pedagogia de como ensinar”.

De acordo com Coll, existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva (MITRE, 2008, p. 2135).

O desafio de ensinar está para além do saber e perpassa por tornar a aprendizagem um processo significativo, pois o ato de aprender passa constantemente por momentos de reconstrução, estando estreitamente relacionado a utilização dos saberes em diferentes situações. Neste contexto, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como ferramentas valiosas para promover a aprendizagem significativa.

Promover a aprendizagem significativa, exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Tal processo parece tornar-se possível com a utilização do que denominamos por metodologias ativas de aprendizagem (PINTO et al., 2012).

As metodologias ativas têm ganhado espaço em sala de aula, buscando inserir os estudantes no processo de aprendizagem. As metodologias ativas apresentam-se como alternativa ao modelo tradicional, que coloca o aluno em posição apenas de receptor e absorvedor de conhecimento, pois inserem o aluno no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o uso de diversas ferramentas, tecnológicas ou não, atuando de forma libertadora e participativa. CYRINO e TORALLES-PEREIRA (2004) define assim a metodologia ativa:

A metodologia ativa utiliza-se da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo motivar o discente diante do problema, levando-o ao contato com as informações e à produção do conhecimento para solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento (CYRINO e TORALLES-PEREIRA, 2004).

Por outro lado, colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, conferindo a ele mais autonomia e responsabilidade no sentido de construir seu próprio conhecimento, não significa tirar a responsabilidade do professor pelo processo educativo deixando os estudantes à deriva, ou sem orientação, como argumentam alguns defensores do ensino mais tradicional (DUFOUR, 2005). O que se propõe é uma mudança de paradigma em relação ao processo educativo, em que o foco do professor passa a ser a aprendizagem do aluno, proporcionando experiências que favoreçam a construção do conhecimento.

Para que a aprendizagem se dê de forma significativa, é necessário considerar o histórico, habilidades e competências preexistentes, isto é, deve envolver a aquisição/construção de novos significados a partir de conhecimentos trazidos pelo aluno, em conexão com os conhecimentos que estão sendo adquiridos.

De acordo com Coll, existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva (MITRE, 2008, p. 2135).

Segundo Berbel (2011), “a utilização de metodologias ativas pode estimular a motivação autônoma no estudante, uma vez que trazem para as aulas elementos antes desconsiderados.” Acredita-se que essa mudança no modo de ensinar e aprender possibilita ao aluno deixar a condição de agente passivo passando a atuar de forma efetiva no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia na construção do seu próprio conhecimento.

Apresentamos aqui uma experiência prática utilizada em sala de aula, visando aplicar a abordagem ativa no processo de ensinar, tornando o estudante parte do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi aplicar uma metodologia participativa, visando integrar os conhecimentos trabalhados durante um semestre da Disciplina IC 383 – Bioquímica para Áreas Agrárias, ofertada aos alunos dos cursos de graduação em Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Zootecnia e Engenharia Agrícola, da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esperava-se que ao final do curso, após aplicação da metodologia, os estudantes pudessem localizar as vias metabólicas estudadas, integrando-as em uma célula.

5 | METODOLOGIA

Os estudantes da disciplina IC 383 – Bioquímica para Áreas Agrárias, ofertada aos alunos dos cursos de graduação em Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Zootecnia e Engenharia Agrícola, da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do segundo semestre de 2017, foram convidados a construir, em grupo, um mapa metabólico simplificado.

Para tanto, foram preparados envelopes separados por temas: (1) Célula, (2) Glicólise, (3) Fotossíntese, (4) Degradação de Lipídeos e (5) Gliconeogênese. Dentro de cada envelope foram colocadas informações na forma de esquemas, figuras e vias metabólicas, referentes a cada tema.

Os estudantes foram divididos em 5 grupos e cada grupo recebeu um envelope. Antes de conhecerem o conteúdo do mesmo, cada grupo foi convidado a representar no quadro as vias metabólicas relativas ao seu tema, de acordo com seu conhecimento

prévio do assunto, sem ajuda do professor, dos colegas dos outros grupos e sem abrir o envelope.

À medida que iam terminando, os demais grupos poderiam participar “corrigindo” ou adicionando alguma informação que julgavam estar faltando. Por último, o grupo era convidado a abrir o envelope e comparar com a representação que havia feito no quadro. Essa sequência foi repetida por todos os grupos e ao final, uma célula foi representada com suas principais vias metabólicas, terminando o semestre com a atividade de integração metabólica.

Como atividade avaliativa, os estudantes preencheram um questionário semiestruturado visando avaliar a metodologia de ensino, em comparação à metodologia tradicional, para verificar a aceitação da proposta.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do questionário possibilitou o conhecimento das características da turma submetida a essa nova metodologia. A turma em questão possuía 30 estudantes, sendo 57% do sexo masculino e 43% do feminino, com média de idade de 21,7 anos, todos oriundos da região sudeste, com apenas um estudante da região nordeste. Em relação aos cursos de graduação dos estudantes, 43% deles era do curso de Graduação em Engenharia Florestal, seguido de 33% do curso de Agronomia. Os estudantes dos cursos de Zootecnia e Engenharia Agrícola eram em menor número, 13 e 10%, respectivamente.

Os estudantes não apresentaram resistência em participar da atividade ao contrário, mostraram-se animados e dispostos a participar, como uma forma de demonstrar seu conhecimento/desempenho ao longo do período. Em diversos momentos, os demais grupos auxiliaram no preenchimento de alguma lacuna do conhecimento e na maioria das vezes, o conteúdo fornecido dentro do envelope foi utilizado apenas para melhorar o que já havia sido colocado no quadro.

A intervenção do professor ocorreu durante todo o processo apenas no sentido de direcionar a construção da célula, como agente facilitador, a fim de tornar a atividade compreensível a todos os grupos.

Ao final da atividade, os estudantes demonstraram satisfação e êxito na construção do mapa metabólico simplificado. No questionário avaliativo, muitos relataram que: “[1] ... a atividade ajudou a fixar os conteúdos estudados ao longo da disciplina.” “[2] O professor procurou métodos mais didáticos e que permitiam maior participação dos alunos, o que foi essencial para facilitar a aprendizagem.” Também foi observado por meio do questionário que a construção ativa do mapa metabólico propiciou uma visão espacial desses conteúdos da disciplina de Bioquímica, de acordo com relatos como: “[3] ... ficou mais fácil interligar os assuntos estudados quando visualizamos as vias dentro da célula e de seus compartimentos.”

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais observamos a necessidade de inovar em sala de aula. O modelo tradicional de ensino tem se tornado obsoleto, provocando um distanciamento entre o conteúdo e a geração atual de estudantes. Nesse contexto as metodologias ativas podem ser uma alternativa, pois possibilitam a utilização de várias ferramentas de ensino, além de criarem estratégias no sentido de dar autonomia ao estudante, colocando o professor como um mediador do processo ensino-aprendizagem.

A proposta metodológica foi executada de forma simples, mas mostrou-se significativa na contribuição ao aprendizado. Em geral, disciplinas como Bioquímica, que abrangem relevante volume de conteúdo, contam com estudantes que ao final do período detêm conceitos fragmentados sobre vias e reações metabólicas. A realização da atividade participativa permitiu que os estudantes sedimentassem os diversos conceitos adquiridos ao longo do curso.

O objetivo almejado foi alcançado, uma vez que a inserção do estudante no processo de ensino-aprendizagem permitiu que o mesmo se apropriasse do conhecimento contido na ementa da disciplina.

Vale aqui ressaltar que as metodologias ativas não devem ser utilizadas em todos os conteúdos da disciplina de Bioquímica em um período letivo. É necessário fazer a seleção dos conteúdos mais adequados ao perfil da turma, assim como, a adequação da metodologia mais indicada a cada conteúdo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>> Acesso em 13, abril, 2018.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CUNHA, M. I. DA. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Educação, v. 27, n. 3, p. 525–536, 2004.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. **Trabalhando com estratégias de ensino- aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad. Saúde Pública, 20, 3, 780-788, 2004.

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERREIRA, C. R. C.; GONÇALVES, H. J. L. **Mapeando tendências da pesquisa na área de Educação em Bioquímica da SBBq de 2006 a 2016**. Revista de Ensino de Bioquímica, v. 15, n. 1, p. 14, 28 jul. 2017.

GOMES, M. P. C. et al. **O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde—avaliação dos estudantes.** Ciência e Educação, v. 16, n. 1, p. 181–198, 2010.

LOGUERCIO, R. **Mapeando a educação em bioquímica no Brasil.** Ciências e ..., v. 10, n. 51, p. 147–155, 2007.

LOGUERCIO, R.; SOUZA, D.; DEL PINO, J. C. **Educação em Bioquímica: um programa disciplinar.** Biologia, p. 30–44, 2004.

MALUSÁ, S.; POMPEU, C. C.; REIS, F. M. DOS. **Educação superior - o ensino com pesquisa na prática do docente universitário.** Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 40, p. 11–26, 2014.

MOITA, F. M. G. DA S. C.; ANDRADE, F. C. B. DE. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, p. 269–280, ago. 2009.

PINTO, A. S. DA S. et al. **Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”.** Janus, v. 6, n. 15, p. 75–87, 2012.

SILVEIRA COVIZZI, U. D.; LOPES DE ANDRADE, P. D. F.; ANDRADE, P. DE F. L. DE. **Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos para o curso de farmácia, utilizando metodologia ativa de ensino.** Revista de Ensino de Bioquímica, v. 10, n. 1, p. 10, 2012.

ZABALA, Antonini. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEXUALIDADE INFANTIL NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA COM CONSIDERAÇÕES SOBRE QUALIDADE E POLÍTICA EDUCACIONAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA *GROUNDED THEORY*

Claudionor Renato da Silva

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí,
Unidade de Educação (curso de Pedagogia)
e Unidade de Ciências Humanas e Letras
(Programa de Pós-Graduação em Educação).
Jataí – Goiás.

RESUMO: Ao integrar a obra “Qualidade e Políticas na Educação” o presente capítulo de livro se propõe a discutir a sexualidade infantil na formação inicial de professores em cursos de pedagogia tendo como base uma pesquisa de doutorado que utilizou a metodologia *Grounded Theory* para gerar uma teorização em sexualidade infantil. A teorização organizada pela tese apresenta apontamentos diretos com contribuições à formação de professores em cursos de pedagogia e para a qualidade das políticas de formação, bem como, políticas de currículo para a educação básica. As principais considerações são: ao seguir as diretrizes curriculares do curso de pedagogia e outros documentos mais amplos e atuais, referentes às licenciaturas, o tema, da sexualidade infantil e da educação sexual, de maneira mais ampla, não pode ficar ausente da formação do futuro professor. Em segundo lugar, as três teses centrais da pesquisa de doutorado realizada, indicam que uma formação em sexualidade no curso de pedagogia iria garantir não só o cumprimento da política de formação, mas,

sobretudo, garantiria a qualidade que preconiza. E, uma vez articulada ao **currículo** da educação básica, eliminariam os desgastes referentes ao tema, presentes na atualidade, no interior da escola e no meio social; seriam desnecessários tantos conflitos como se vem acompanhando, desde alguns anos, os debates/defesas da ideologia de gênero e da escola sem partido.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade Infantil. Pedagogia. *Grounded Theory*.

ABSTRACT: In integrating the book “Quality and Policies in Education” this book chapter proposes to discuss child sexuality in the initial formation of teachers in pedagogy courses based on a doctoral research that used the *Grounded Theory* methodology to generate a theorizing in child sexuality. Theorization organized by the thesis presents direct notes with contributions to teacher training in pedagogy courses and to the quality of training policies, as well as curriculum policies for basic education. The main considerations are: by following the curricular guidelines of the pedagogy course and other more extensive and current documents referring to undergraduate degrees, subject, child sexuality and sex education in a broader way, can not be absent from the formation of the future teacher. Secondly, the three central theses of the doctoral research carried out indicate that a training in sexuality in the course

of pedagogy would guarantee not only the fulfillment of the training policy, but, above all, it would guarantee the quality it advocates. And, once articulated to the curriculum of basic education, they would eliminate the rubbings related to the subject, present in the present time, inside the school and in the social environment; it would be unnecessary as many conflicts as it has been following for some years the debates / defenses of the ideology of gender and the school without party.

KEYWORDS: Child Sexuality. Pedagogy. Grounded Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a sexualidade infantil vêm, cada vez mais, sendo foco das pesquisas em educação, seja pela vivência dos professores(as) diante das manifestações da sexualidade das crianças e adolescentes, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seja, através dos conflitos discursivos, social e político partidário, oriundos da ideologia de gênero e da escola sem partido. Vivenciam-se, tanto a negação, como o silenciamento por parte dos atores escolares e mesmo de alguns pais, desta sexualidade aflorada, real, impregnada de vida e de prazer, de desejo.

A negação dos corpos e a consideração de que as crianças são assexuadas não são muito diferentes dos tempos de Freud em seus “Três Ensaios sobre Sexualidade” quando chama a atenção de médicos, professores e pais, sobre a sexualidade dos pequenos (as).

A estranheza e a negação, ainda são as mesmas, em pleno século XXI, em que as pessoas não se emanciparam sexualmente, embora os movimentos sociais tenham alcançado legitimidade em sua constante luta pela diversidade sexual.

O estado brasileiro, mesmo com as pressões das religiões e outros setores mais conservadores, sobretudo, políticos, vem, aos poucos, organizando políticas neste sentido, políticas ainda que tímidas, visando a emancipação sexual dos indivíduos e da coletividade, obviamente, não sem a resistência, sobretudo, dos adeptos/defensores da ideologia de gênero e da escola sem partido.

Debater esse tema na e para a formação inicial de professores, nos cursos de pedagogia é manter coerência com as políticas desta formação e com as políticas de currículo para a educação básica, incluindo a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento este que vem sendo discutido e elaborado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (LDB, 2017) e que, portanto, não se trata de novidade temática no campo educacional, contudo, a leitura crítica e técnica do documento são importantíssimas serem realizadas e efetivadas ao lado de todo o discurso político, também necessário, mas não único.

Vale ressaltar, ao final desta seção de Introdução que o estudo presente se baseia numa pesquisa de doutorado (Silva, 2015) que utilizou a metodologia *Grounded*

Theory (GT), uma metodologia de abordagem qualitativa criada no campo da sociologia norte-americana, por Barney Glazer e Anselm Strauss, com a publicação do livro “*The discovery of Grounded Theory*”, em 1967. Estes autores representam a 1.^a geração do método e da metodologia do GT (SILVA, 2015; 2017) e será tratada, em seção específica.

A abordagem construtivista da GT, inaugurada por Kathy Charmaz (Charmaz, 2009), representa a segunda geração de teóricos do GT. Esta abordagem é também detalhada por Silva (2017) como metodologia que permite, no campo da educação sexual, o avanço do conhecimento na área, sobretudo, com efetividades na educação básica: qualidade na formação e qualidade na formatação do currículo, a partir das políticas educacionais que formam professores e orientam suas práticas no interior da área da educação sexual e seus subtemas, dos quais, a sexualidade infantil é uma delas.

Teorizações oriundas da metodologia GT podem ser muito proveitosas para diagnosticar qualidade e políticas educacionais, pois, ao teorizar sobre temas, como a sexualidade infantil e a formação de professores em cursos de licenciatura, como um todo, propicia subsídios de discussão profícuos para avaliação da qualidade e avaliação de políticas, de modo amplo. Embora, neste texto, esta assertiva não tenha sido alcançada, pelo menos, é por este viés que se prosseguirá as pesquisas, tendo como aporte referencial Ball; Mainardes (2011) e Cohen; Franco (2007).

Na seção seguinte será abordada a sexualidade infantil na formação de professores, em que se abre a discussão da qualidade de formação e as políticas de formação em pedagogia.

2 | SEXUALIDADE INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA: QUALIDADE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO COM APORTE NA METODOLOGIA *GROUNDED THEORY*

O que professores, em formação, nos cursos de pedagogia deveriam saber sobre sexualidade infantil, a partir da pesquisa de Silva (2015)? Primeiro, que a sexualidade infantil é algo inerente ao humano, e, portanto, as manifestações da sexualidade apresentadas e vivenciadas pelas crianças no espaço escolar devem ser tratadas na perspectiva do desenvolvimento, da necessária condição emancipatória e do bem-viver. Em segundo lugar, que o preparo docente em sexualidade e educação sexual configura qualidade da formação e aderência aos propósitos da formação profissional presentes na legislação educacional. E, para, além disso, configura também ganhos à educação básica, com um currículo também de qualidade e pautado em políticas educacionais adequadas ao contexto democrático e cidadão.

Antes de realizar os apontamentos sobre as implicações desta pesquisa para o

debate da qualidade e das políticas educacionais, de formação em pedagogia e de currículo da educação básica, será realizada, de maneira breve, uma apresentação da metodologia GT.

2.1 A metodologia GT

A metodologia GT é uma metodologia de abordagem qualitativa, busca a teorização de determinado tema a partir de dados da realidade, mas de forma indutiva. Possui uma estrutura própria da coleta à análise de dados, análise que se organiza sob o formato de teorização, interpretação dos dados coletados (CHARMAZ, 2009; SILVA, 2017).

Na teorização, pela GT, os dados são as amostras pelas quais o pesquisador(a) se guia, num processo de constante produção textual, original, criativa e densa. Somente na etapa da amostragem teórica, na construção do Relatório de Teorização é que o pesquisador(a), de alguma forma, “testa” a sua teorização interpretativa, momento em que recorre à literatura sobre o tema para “situar” sua teorização nova e original no bojo do que se tem da produção de conhecimento, na área em que realiza a sua pesquisa (SILVA, 2017).

As etapas da GT construtivista, segundo Charmaz (2009):

- Definição do objetivo(s) e da pergunta (ampla) da pesquisa.
- Codificação inicial (coleta de dados).
- Memorandos iniciais.
- Nova coleta de dados, mas uma coleta mais específica para saturação dos dados, denominado por Charmaz (2009) de “codificação focalizada”.
- Memorandos avançados.
- Amostragem teórica, buscando novos dados, para certificação, de fato que os dados foram saturados.
- Organização de categorias e conceitos teóricos. Ao mesmo tempo, redação de memorandos com refinamento das categorias e conceitos.
- Integração de memorandos (prévia organização da teorização).
- Redação do primeiro rascunho da teorização.
- Redação da teorização.

O objetivo de uma pesquisa sob a GT, segundo Charmaz (2009), é produzir teorização ou interpretação de uma dada realidade. Afirma, ainda, que a teorização é mais importante que uma teoria, ou seja, na interpretação da realidade investigada: “[...] a teorização é uma *prática*, a qual requer a atividade prática de dedicar-se ao mundo e de construir compreensões abstratas sobre ele e dentro dele (p.176)”.

Mas, o que é e como deve ser e, ainda, no que se constitui uma teorização na GT? Na abordagem construtivista proposta por Charmaz (2009) toda teorização construída sob o método da GT deve atingir aos seguintes objetivos:

- desenvolver as propriedades de cada categoria construída e demonstrar como elas se articulam;
- identificar os atores que participam nas fontes de dados iniciais: suas falas, seus posicionamentos em seus respectivos contextos;
- sugerir e explicitar a teoria constituída no encadeamento das propriedades categoriais e na identificação dos atores.

Kathy Charmaz denomina a coleta de dados inicial como dados relevantes, e se constituem o “coração da pesquisa”, podendo ser utilizados a observação, a entrevista ou a coleta de dados em documentos (análise textual).

A fonte dos dados em textos arquivados, acessados, constituem o que Charmaz (2009) denomina de textos existentes. Charmaz (2009) não descarta as limitações dos textos existentes como dados ao pesquisador que pretende produzir teorização a partir da GT.

A organização de conceitos para formatação da teoria é uma exigência na fase de codificação dos dados. Charmaz se baseia em Herbert Blumer - conceitos sensibilizadores - como forma de organização das codificações que se fazem ao longo da geração da teorização. Conceitos são sempre pontos de partida e não devem nunca ser limitadores da produção do pesquisador, mesmo porque, os dados são elevados à categorias e à conceitos, culminando na teorização.

Nesta etapa da codificação, o envolvimento do pesquisador é muito mais exigido, pois a criação da teorização, do novo, depende deste foco, em pormenores, que podem ser decisivos para a teorização em construção. É um momento de criação de categorias e conceitos, com idas e vindas aos dados.

A redação de memorandos é uma parte fundamental na organização proposta pelo método. Os memorandos são escritos sobre o que é encontrado nas codificações. A partir dos memorandos é que se transformam as categorias provisórias em conceitos, também, ainda provisórios, mas muito próximos da teorização e da estrutura do relatório final.

A próxima etapa, a amostragem teórica é o momento da saturação dos dados que se efetiva na busca de mais dados. Mas, agora, concentrado nas categorias mais centrais. A etapa marca também o refinamento dos dados organizados nos dados documentais relevantes que são as bases da teorização emergente. Aqui também, a literatura da área em que a pesquisa está a se efetivar, já se pode acessar, constituindo o início do diálogo entre a teorização gerada e a produção de conhecimento existente.

Concorda-se com Charmaz (2009) para quem a GT pode contribuir para o avanço do conhecimento científico, transformar a prática e a realidade social. Esta afirmativa encontra consonância com autores da área da pedagogia, sobre a possibilidade real de que a educação se configura na transformação social, pela práxis, autores como Franco (2008), Ghedin; Franco (2011) e Pimenta (2012). Autores da área da educação sexual também corroboram para esta perspectiva como Figueiró (1996 a) e Maia; Ribeiro (2011).

A redação da teorização, em formato de relatório, é a etapa final da metodologia, em que os memorandos tomam aprofundamentos que são intrínsecos a quase tudo o que se produziu ao longo da pesquisa e da metodologia, mas, também – e só agora – o pesquisador pode adicionar literaturas outras e pesquisas outras, já levantadas na etapa da Amostragem Teórica, pois, os dados e as interpretações construídas pelo método já não sofrem mais nenhuma “influência” externa, conservando a originalidade da produção, a partir dos dados (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011).

A etapa da avaliação da GT, portanto, da pesquisa, funciona como “considerações finais” e reforçam o relatório de teorização. Esta particularidade do método é fundamental para a leitura de uma pesquisa no método da GT, que gera teorização. A avaliação da pesquisa deve responder a quatro elementos fundantes e fundadores, segundo Charmaz (2009): credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade. Em resumo, esta avaliação deve permitir a validação da pesquisa teorizada, principalmente, no que diz respeito ao avanço da produção de conhecimento da área em estudo, indicando, inclusive, limitações, lacunas e projetando campos de investigação futuros, além da aplicabilidade da teorização na realidade. Numa proposta ainda mais além, está o fato da teorização vir a se tornar teoria, propriamente dita, como afirmam, por exemplo, Aires (2011); Shaughnessy, Zechemeister, Zechemeister (2012).

Apresentada a metodologia GT, ainda que, brevemente, a próxima seção indicará os elementos da pesquisa de doutorado, realizada pelo autor, sobre a sexualidade infantil.

2.2 Elementos da pesquisa de Silva (2015) que implicam na qualidade da formação de professores em cursos de pedagogia e sua política formação, articulada à política de currículo na educação básica

O primeiro elemento: sentenças categoriais codificadas (SCC). São originadas a partir dos dados documentais da pesquisa. As SCC são frases curtas elaboradas a partir da leitura na íntegra dos textos elencados nos dados. São construídas por fragmentos dos textos; cada SCC procura sintetizar o fragmento selecionado para análise.

As SCC acontecem em dois momentos: no início da pesquisa, as SCC iniciais e após este primeiro levantamento, como o objetivo de saturar os dados, por isso, chamadas de SCC dos dados saturados.

Já apareciam nas SCC os seguintes indicadores de qualidade e de políticas de formação, seja na forma de demandas/diagnósticos, seja na forma de explicitação de políticas educacionais.

SCC 1.3. Algumas respostas dos professores quando se trata da sexualidade infantil são sem nenhuma base de conhecimento em educação sexual... Simplesmente, senso comum e com uma fundamentação biologista, mas, na maioria das vezes, religiosa. (SILVA, 2015, p. 112).

SCC 13.1. Informar e tirar as dúvidas das crianças implica em educar para a sexualidade, desde a educação infantil. (SILVA, 2015, p. 112).

SCC 62.2.3. A sexualidade faz parte da vida, das ações e das reflexões sobre o mundo das crianças. (SILVA, 2015, p. 122).

O segundo elemento são as Unidades Categoriais (UC) que se configuram como Memorandos, escritos ao longo da pesquisa. O conjunto das SCC, dos dados iniciais e saturados, originaram as UC que são sentenças também, mas com uma característica fundamental: elas agrupam SCC a fim de serem estabelecidas algumas bases para um terceiro grupo de encaminhamento para a configuração da teorização, as unidades conceituais provisórias (UCP) que funcionam como memorandos avançados.

Três UC, dentre outras, foram: 1) Práticas docentes frente às expressões da sexualidade infantil na escola de educação infantil; 2) Educação sexual para crianças é um direito; 3) Sexualidade, Didática, Professores.

Outro elemento da pesquisa são as unidades conceituais provisórias (UCP). Esta etapa, segundo Charmaz (2009, p. 190): “Em vez de deter a análise na etapa da codificação, os pesquisadores podem elevar as suas categorias principais a conceitos”.

Elevar categorias a conceitos (teóricos) implica em considerar aquelas categorias que foram construídas ao longo dos memorandos e, particularmente, os dados dos fenômenos sociais extraídos dos documentos. Trata-se de aprofundamentos teorizados.

Alguns conceitos que foram organizados na forma de UCP: desenvolvimento biopsicossexosocial; docência-incompletude em sexualidade humana e, sexualidade infantil nas temáticas sócio-políticas. Estes conceitos permitiram a construção dos memorandos da pesquisa e que encaminham os Relatórios de GT em sexualidade infantil.

São organizados três memorandos: no memorando 1 se apresenta a base psicanalítica em sexualidade infantil; no memorando 2, trata-se da sexualidade infantil e cotidiano escolar; e, no memorando 3, se discorre sobre a sexualidade e as temáticas sociais e políticas de proteção à criança: a sexualidade infantil e o espaço escolar.

Os memorandos assumiram a característica de uma produção textual em primeira pessoa, pois são, de fato, conforme propõe a GT, um momento de liberdade do pesquisador em produzir abstrações que são embriões da teorização, visando uma originalidade que deve configurar o relatório, a teorização.

O memorando 2, traz a seguinte título: “Sexualidade infantil e cotidiano escolar”.

Neste Memorando encontram-se a maioria dos dados em sexualidade infantil. Demonstra, fundamentalmente, que a educação escolar não consegue abarcar, na formação e na prática escolar/social o tema da sexualidade humana. Isto evidencia a hipótese (ou afirmação?) de Freud, a de que, a educação é sempre inacabada e sempre aquém do pretendido “controle” sobre a sexualidade infantil. A incompletude ou insuficiência da educação em sexualidade infantil é uma referência freudiana de peso [...]. (SILVA, 2015, p. 133).

No Relatório final, chega-se à teorização em sexualidade infantil, na forma de três teses gerais que se complementam:

A sexualidade infantil é uma perspectiva de estudo com foco na teoria psicanalítica sobre a sexualidade em Freud, mas que traz em seu bojo outras teorias da psicanálise e autores pós-freudianos até a contemporaneidade (SILVA, 2015, p. 146).

A sexualidade infantil na educação escolar deve superar o silenciamento e a resistência dos atores adultos; deve superar ações locais de pesquisa e extensão e avançar para efetividades no PPP, como política esclarecida aos pais e responsáveis e a toda comunidade escolar (SILVA, 2015, p. 194).

Sexualidade infantil e temática político-sociais. Políticas e gestão da sexualidade visando à proteção da criança pequena (SILVA, 2015, p. 217).

Chegou-se à produção de uma teorização em sexualidade infantil que permitiu o avanço da produção de conhecimento na área da educação sexual, no que se refere à constatação de que, tudo que diz respeito à sexualidade infantil, tem seu referencial em Freud e na psicanálise até à contemporaneidade. Configuração interessante que perpassa os outros dois pontos centrais da pesquisa: 1) a incompletude da docência em cursos de pedagogia, no trato das questões relativas à sexualidade infantil, no campo da educação sexual; 2) a análise de políticas de proteção à criança quanto a violência e abuso sexual, permitindo, para além da análise, a possibilidade de elaboração, aplicação e avaliação de políticas em sexualidade, sobretudo, que enfrentem a ideologia de gênero e o silenciamento da diversidade sexual na sociedade brasileira e no espaço escolar.

O estudo revelou, portanto, que, em se tratando de formação inicial, a sexualidade infantil é um tema difícil para os professores e que as políticas de sexualidade nem se aproximam da perspectiva de formação em cursos de pedagogia. Isto é totalmente desconexo, como se verá a seguir, com o que se defende nos documentos oficiais que tratam da formação de professores, bem como, com o currículo que se pretende para a educação básica, particularmente, a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.3 Por que a formação em sexualidade estaria atrelada às considerações sobre qualidade e políticas educacionais formativas?

As diretrizes para os cursos de pedagogia no Brasil (Brasil, 2006) apontam que algumas temáticas são imprescindíveis para a formação. Afirmam, segundo Silva (2014), que

Estes são assuntos, aos quais, a formação em pedagogia não pode fugir em seu Núcleo de Formação Básica: conhecer e posicionar-se criticamente frente à organização da política estrutural educacional, que se efetiva e se materializa na escola, na unidade escolar, em que o Projeto Político Pedagógico é a explicitação

da Lei maior, tanto a instituinte (Constituição Federal de 1988) quanto a regulatória (LDBEN). (SILVA, 2014, p. 229-230).

As Diretrizes para os cursos de pedagogia, de 2006, portanto, já previam a articulação da formação de pedagogos(as) com o currículo da educação básica, como se confirmará, nas Diretrizes para Licenciaturas, em geral, (Brasil, 2015 a) e no Parecer sobre estas Diretrizes (Brasil, 2015 b). Segundo o Parecer, são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como **como compromisso público de Estado**, buscando assegurar o **direito das crianças** [...] à educação **de qualidade**, construídas em bases científicas e técnicas sólidas **em consonância** com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que **promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais** atentas ao **reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação**;

[...]

IV – a garantia de **padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância**;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, **fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**;

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços **necessários à formação inicial dos profissionais do magistério**;

[...]

XI – a compreensão dos profissionais do magistério como **agentes formativos de cultura** e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualizações culturais. (BRASIL, 2015b, p.23, grifos meus).

A primeira resposta, então, ao título desta seção, é que a formação em pedagogia exige uma completude, uma totalidade, uma diversidade e uma “pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2015, p. 1) referentes às abordagens educacionais, às abordagens teóricas por áreas, como a psicologia, a filosofia, a sociologia, etc. e, sobretudo, aos contextos conflitantes presentes na sociedade, das quais, a sexualidade e a educação sexual, é uma delas.

Não somente isto, a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015 (Brasil, 2015) por si só, justifica a incoerência e inconstitucionalidade das defesas da escola sem partido, bem como, da ideologia de gênero. A defesa pela emancipação dos sujeitos e a valorização da democracia, deixa claro que a função da escola e o papel dos professores são o de oferecer subsídios à reflexão e à liberdade de pensamento (BRASIL, 2015).

Assertivas, como essas, também estão presentes nas Diretrizes para os cursos

de pedagogia (Brasil, 2006), como também aponta Silva (2014). Estas questões levam em consideração, que temáticas como, o respeito à liberdade e apreço pela tolerância, o padrão de qualidade garantido, o respeito e valorização das diversidades (em seu sentido amplo), são requisitos que devem estar articulados à prática pedagógica formativa e ao currículo da educação básica, ambas, em vigência, pela legislação educacional, contempladas inclusive no atual Plano Nacional de Educação, que vigora até 2024.

Outro destaque é a afirmativa de que são os “[...] os sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica (Brasil, 2015, p.2)”. Neste sentido, a formação em sexualidade é uma premissa a ser observada nos currículos de formação de professores, especialmente, na pedagogia, ao visar que as crianças são seres sexuados, de que a manifestação da sexualidade é algo que aflora, naturalmente, no dia a dia da escola, na educação infantil e nos anos iniciais, no dia a dia da vida, do humano. Além dessa afirmativa, extremamente positiva, em relação aos estudos da área da educação sexual, a Resolução traz ao debate, os direitos humanos, conceituado como:

[...] um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015, p. 2).

Este debate, o de Direitos Humanos, deixa claro, a partir de seu conceito, que a qualidade de formação docente está diretamente ligada à qualidade de ensino-aprendizagem na educação básica. E, da mesma forma, as políticas de formação devem estar em consonância com as políticas de currículo, no caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013; 2015b).

Destacam-se os seguintes princípios de formação inicial e também continuada (Brasil, 2015) que expressam ampla justificativa quanto ao fato de que a formação em sexualidade está atrelada diretamente à qualidade e às políticas educacionais que organizam ou são direcionadas pelas diretrizes dos cursos de licenciatura no Brasil. Os princípios são:

- A formação de professores é compromisso com um projeto de “[...] nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que **promova a emancipação dos indivíduos e grupo sociais**, atenta ao reconhecimento e à **valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação** (BRASIL, 2015, § 5º, II, grifos meus)”.
- O segundo princípio: padrão de qualidade, a ser garantido na formação de professores.
- Ensino, pesquisa e extensão como fator único de formação.

- O reconhecimento dos espaços da educação básica como espaços supra necessários à formação de professores, num efetivo movimento na *práxis*.
- Valorização da equidade em defesa da diversidade de gênero, racial, sexual, religiosa, etc. Demonstrar “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza [...] de gêneros, [...] de diversidade sexual (Artigo 7º)”.

Todas estas inferências políticas estão no âmbito e na “implicitação” do paradigma da “qualidade”: qualidade de formação, qualidade de um projeto de educação nacional, qualidade como recurso e instrumento para a igualdade e a cidadania plena e, por extensão, pode-se dizer, o padrão de qualidade em educação, reduz e elimina as desigualdades sociais (LIBÂNEO; OLIVERIA; TOSCHI, 2012).

Na reflexão e no debate sobre a qualidade da educação e do ensino, os educadores têm caracterizado o termo “qualidade” com os adjetivos social e cidadã – isto é, qualidade social, qualidade cidadã - , para diferenciar o sentido que as políticas oficiais dão ao termo. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. [...] a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais, econômicos culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica de qualidade para todos. (LIBÂNEO; OLIVERIA; TOSCHI, 2012, p. 166).

Para Demo (1996), qualidade possui dois elementos que se complementam: qualidade formal e qualidade política. Qualidade formal é definida pelo autor como “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento (DEMO, 2007, p. 14)”.

Qualidade política é a “[...] competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana (DEMO, 2007, p. 14)”.

Neste sentido, é que Carneiro (2015), ao comentar sobre o padrão de qualidade, no interior da LDBEN, aponta que qualidade vai muito além da tríade eficiência/eficácia/efetividade, e, portanto, do ponto de vista, apenas administrativo público e de financiamento. Engloba,

Professores bem-qualificados e bem-pagos, escolas adequadamente equipadas e salas de aula bem-organizadas são condições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional. Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração de conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma de construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade, cuja síntese está no projeto pedagógico e no currículo em ação. (CARNEIRO, 2015, p. 75).

Carneiro (2015) ampliando a reflexão sobre o padrão de qualidade exigido pela LDBEN, afirma que a centralidade do aluno é condição central para se efetivar a “qualidade” na educação básica. Segundo o autor é imprescindível

[...] a precedência do respeito à situação concreta do aluno. Esta precondição resultará no aumento da autoconfiança e, em consequência, na garantia do interesse ascendente na aquisição e reconstrução do conhecimento. Os insumos necessários à aprendizagem, conteúdos contextualizados e trabalhos sob a orientação de professores qualificados e, ainda, uma modulação didática com sensibilidade à diversidade dos sujeitos aprendentes, tudo isto articulado e integrado, constitui o chão da garantia do padrão de qualidade e do desempenho qualitativo do aluno. (CARNEIRO, 2015, p. 76).

Desta forma, os apontamentos de Silva (2015) sobre a sexualidade infantil estão inseridos nestas duas respostas aqui apresentadas: 1) a resposta da organicidade da formação de pedagogos(as) e 2) a resposta da LDBEN sobre o padrão de qualidade nos processos de ensino-aprendizagem na educação básica. São respostas que se articulam na perspectiva da qualidade da formação em pedagogia e que se amplia para a qualidade do currículo da educação básica, ambas permeadas pela política educacional brasileira, tendo como marcador a LDBEN de 1996 (LDB, 2017).

Na seção seguinte, na forma de conclusão deste capítulo livro, serão levadas em consideração estas respostas - que não se findam, amplamente aqui, mas são provocativas para novas discussões e pesquisas.

Se aposta, que as discussões aqui presentes possam ser enriquecedoras na temática da qualidade e das políticas educacionais, uma vez que amplia possibilidades de planejamento e de caminhos de intervenção de pesquisas, pesquisas que precisam ser efetivadas, sobretudo, tendo como aporte metodológico a GT, gerando teorizações que possibilitem aprofundamentos, nesta articulação possível: o da dimensão formativa em cursos de pedagogia para a dimensão estritamente escolar, de sala de aula, ou seja, o currículo da educação básica, no tema da sexualidade infantil e, de modo, mais amplo, no tema da educação sexual.

3 | DA QUALIDADE EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A QUALIDADE E AS POLÍTICAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENTATIVA DE CONCLUSÃO PARA A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE INFANTIL EM OPORTUNIDADES GERADAS PELA GT

Os elementos formativos, indicados para a qualidade da formação de professores na temática da sexualidade infantil, defendidas na pesquisa de doutoramento de Silva (2015) estão diretamente ligadas à política pública educacional de formação de pedagogos(as) e articuladas, diretamente, ao currículo da educação básica.

A teorização, a partir da metodologia GT, além de indicar o referencial psicanalítico, referente ao tema, permite serem questionadas, dentre outras questões, o distanciamento entre o preconizado pelas políticas e a realidade vivenciada nas escolas, somado aos atuais movimentos retrógrados na sociedade brasileira como a ideologia de gênero e a escola sem partido.

Através do conceito docência-incompletude (Silva, 2015), abre-se a discussão para a necessidade de que nos cursos de formação inicial seja inserido no tripé pesquisa, ensino e extensão, oportunidades de acesso aos conhecimentos em sexualidade infantil e, em educação sexual. Podem ser organizadas disciplina optativa, a participação em grupos de pesquisa ou em projetos de extensão, práticas pedagógicas nas disciplinas de didáticas específicas, estágio curricular, ou, ainda na colaboração de projetos de intervenção na escola da educação básica, dentre outras possibilidades possíveis.

A pesquisa de Silva (2015) inaugura, deste modo, o que se pode dizer, de um primeiro levantamento sobre o tema da sexualidade infantil, mas que não se limita ao estado da arte, ou seja, gera teorização sobre materiais documentais, localizando, assim, a temática no campo da educação sexual.

Tem-se, a partir da pesquisa, uma teorização clara, concisa e, ao mesmo tempo, ampla, de que o tema da sexualidade infantil possui uma singularidade e complexidade no interior da área da educação sexual e da grande área da educação. Logo a contribuição não é apenas à formação de professores em cursos de pedagogia, inclui contribuições ao campo da educação sexual e a perspectiva da sala de aula, o currículo da educação básica, visando a qualidade do ensino-aprendizagem e a efetividade das políticas curriculares em vigor, com especial atenção para os desafios atuais da prática pedagógica com a BNCC.

A discussão desenvolvida neste capítulo de livro, em que se atrela o tema da sexualidade infantil com a qualidade e as políticas públicas formativo-profissionais e de currículo, com base na metodologia GT, pode ser norteadora para elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores focando a educação infantil e os anos iniciais, tomando por base, a sexualidade humana, sobretudo, as manifestações da sexualidade infantil no espaço escolar, diminuindo conflitos, temores e incertezas, tanto por parte das próprias crianças, como, fundamentalmente, dos docentes, da coordenação pedagógica e da gestão escolar, bem como pais e responsáveis pelas crianças.

Tratar as manifestações da sexualidade com cientificidade e, sobretudo, com segurança e naturalidade, sem silenciamento, sem denotação ao pecado, ao feio e ao “mau-costume” (sinônimo de “falta de educação”), atribuindo à família a obrigação de ensinar os “bons modos”, tal como defende a “ideologia de gênero” e tal como vem se posicionando insistentemente, em todo território nacional, leis municipais da escola sem partido, sugere a luta pela continuação da proposta educativa da emancipação dos sujeitos e dos direitos a conhecer e dos direitos ao desejo.

A contribuição que finaliza os apontamentos das considerações finais deste texto é a afirmativa de que o trabalho de pesquisa sobre a teorização em sexualidade infantil indica a condição *sine qua non* da educação sexual como conhecimento científico, como componente de uma alfabetização científica necessária às novas gerações. Esta condição elimina qualquer argumento da ideologia de gênero, “falácia” que impede

que as discussões sobre diversidade sexual cheguem e estejam na escola, em seu Projeto Político Pedagógico.

Como aponta Silva (2017) é a sala de aula o foco da teorização em educação sexual, com a GT. Há e deve-se, sempre, haver uma atenção à prática pedagógica e à formação de professores, sobretudo, na sensibilização destes em tratar com tranquilidade e com conhecimentos científicos, na educação infantil e anos iniciais, as manifestações da sexualidade das crianças pequenas como preconiza as diretrizes dos cursos de pedagogia.

A qualidade na educação, requerida pela Lei, desde a Constituição Federal de 1988 e também a LDBEN, de 1996, bem como, nas diretrizes do curso de pedagogia (Brasil, 2006) e licenciaturas (Brasil, 2015), permite o trânsito tranquilo e promissor entre o formativo e o pedagógico, o que dá plena coerência à proposta deste livro sobre a qualidade e as políticas em educação. No momento, este “trânsito” continua muito conturbado, como afirma Dourado (2015, p. 304): “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Diante disso, pesquisas e investimentos em políticas mais específicas, precisam ser empreendidas e, ao mesmo tempo, tornadas efetivas, por meio de posicionamentos políticos locais de enfrentamento que tenham origem no “chão” da escola, com professores e gestores comprometidos com o padrão de qualidade na educação.

Espero que o presente texto tenha trazido um alerta para essa questão tão urgente da sexualidade e da diversidade sexual, proporcionando a continuidade da resistência e do enfrentamento pela emancipação dos sujeitos, por meio da educação. Uma resistência, necessária, enquanto docentes e pesquisadores da área da educação sexual e da educação; enfrentamento político e intelectual a todo o investimento retrógrado e insistente da ideologia de gênero e da escola sem partido, seus agentes e defensores.

REFERÊNCIAS

- AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta, 2011.
- BALL, S.J. ; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**.

Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, 2015b.

CARNEIRO, M.A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 23ª edição revista, atualizada e ampliada. São Paulo Vozes, 2015.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**. Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Gestão social**: como obter eficiência e impacto nas políticas sociais. Brasília: ENAP, 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 20 jul. 2018.

FIGUEIRÓ, M.N.D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 98, p. 50-63, ago., 1996 a. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/795> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MAIA, A. C. B. RIBEIRO, P.R. M. Educação Sexual: princípios para a ação. **Doxa**, v. 15, n.º 1, p. 75-84, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124985> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n.º 138, p. 9-26, jan./mar., 2017. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87350459002> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

SHAUGHNESSY, J.J.; ZECHEMEISTER, E.B.; ZECHEMEISTER, J.S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9.ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA, C.R. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, Araraquara, 2015.

_____. **Grounded Theory**: a abordagem construtivista nas pesquisas em educação sexual no Brasil. 1ª ed. Araraquara, SP: Amazon, 2017. Disponível em: < <https://www.amazon.com/GROUNDED-THEORY-abordagem-construtivista-Portuguese-ebook/dp/B0752CWHTK> >. Acesso em:

20 jul., 2018.

_____ Direito, Pedagogia: um ensaio sobre legislação educacional e formação de professores. In: MIRANDA, A.A.T. ; SEGALLA, J.I.S.F. (orgs.). **Direito contemporâneo e outras discussões**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014, p.213-240.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SURDEZ NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA¹

Joniana Soares de Araújo

Doutora em Educação (UCSF), Professora e Pesquisadora na Universidade de Brasília (UnB).

Fatima A. A. Cader-Nascimento

Doutora em Educação Especial (UFSCar), Professora e Pesquisadora no Centro Universitário de Brasília (UDF).

RESUMO: O presente trabalho busca tratar da representação social de estudantes de três cursos de graduação em formação docente, ‘Pedagogia, Matemática e Letras’ sobre a identidade cultural surda. Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa com análise e categorização em Laurence Bardin, com classificação voltada à pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Nesse contexto, buscamos analisar de que modo a representação social dos estudantes dos cursos de formação docente pode contribuir para a promoção de práticas educacionais voltadas a construção da identidade cultural surda. Analisando questões pragmáticas que pontuam: como os estudantes das referidas licenciaturas veem a surdez? Como a identidade cultural surda é pontuada, discutida? Como esse estudo poderá contribuir aos processos de inclusão de surdos? Para tanto, Acreditamos que o delineamento desse

estudo auxilie nos artifícios de formação docente, buscando eliminar representações sociais atribuídas ao estigma da anomalia, da deficiência; promovendo bons resultados no contexto de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Percepção. Estudantes de Licenciatura.

ABSTRACT: The paper seeks to deal with the social representation of students from three undergraduate courses in teacher education, ‘Pedagogy, Mathematics and Letters’ about the deaf cultural identity. In that sense, we opted for qualitative research with analysis and categorization by Laurence Bardin, with classification for exploratory, descriptive and explanatory research. In this context, we seek out to analyze how the social representation of the students of the teacher training courses can contribute to the promotion of educational practices aimed at the construction of the deaf cultural identity. Analyzing pragmatic questions that punctuate: how do the students of these degrees see deafness? How is deaf cultural identity punctuated, discussed? How can this study contribute to the processes of inclusion of the deaf? Therefore, we believe that this study design helps in the artifices of teacher training,

¹ Este trabalho é parte dos estudos de doutoramento da autora, na Universidade Católica de Santa Fé, tendo sido apresentado na II JORNEDUC em Natal – RN.

seeking to eliminate social representations attributed to the stigma of the anomaly, of the deficiency; promoting good results in the context of teaching and learning.

KEYWORDS: Deafness. Perception. Graduate Students.

1 | INTRODUÇÃO

“[...] a exclusão se instaura e se mantém graças a uma construção da alteridade que se faz baseada nas representações sociais que a comunidade social... contribui enormemente a difundir.”

Serge Moscovic

i

O trabalho aqui intitulado por: Surdez na percepção de estudantes de licenciatura é parte dos estudos de doutoramento em educação da autora, estando para tanto, em andamento pela Universidade Católica de Santa Fé na Argentina, com submissão em Plataforma Brasil e Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos no Brasil¹. Nesse contexto, busca analisar de que modo a representação social dos estudantes dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras veem a surdez, e assim sendo, contribuir para a promoção de práticas educacionais voltadas a construção da identidade cultural surda. Na perspectiva de: conhecer como se a representação social dos estudantes dos cursos de formação docente sobre a identidade cultural surda. Descrever acerca da representação social dos estudantes dos cursos de formação sobre a identidade cultural surda. Analisar relação dialética entre representação social, cultura, sociedade, língua, identidade surda entre outros. Discutir as implicações das representações dos estudantes na constituição da subjetividade do surdo.

O estudo se dá a partir da pesquisa qualitativa com análise e categorização (BARDIN, 2011), com classificação voltada a pesquisa exploratória, descritiva e explicativa; destacando assim, questões pragmáticas, as quais, buscam arguir acerca da importância do processo de representação social da surdez de estudantes dos cursos de formação, pretendemos discutir de que modo a representação social dos estudantes dos cursos de formação docente pode contribuir para a promoção de práticas educacionais voltadas ao fortalecimento da identidade surda? Neste contexto, qual a relação entre representação social da surdez dos futuros docentes e a constituição da identidade da comunidade surda? Certos de que as expectativas, as crenças, os valores, a representação social dos docentes contribui com o processo de constituição da subjetividade das novas gerações.

Assim, buscamos compreender qual o impacto da disciplina de LIBRAS no processo de constituição da representação social de surdez pelos estudantes dos cursos de formação docente? No Brasil, a lei de LIBRAS 10.436/02, o decreto 5.626/05, que regulamenta esta lei prevê a obrigatoriedade da unidade curricular de LIBRAS nos cursos de licenciatura. Resta saber qual o impacto desta disciplina no processo de

¹ Inscrito no Conselho Nacional de Pesquisa / Conselho de Ética e Pesquisa do ‘Brasil’ - CONEP/CEP sob o número 059117/2017.

formação da representação social dos estudantes sobre a surdez.

Por conseguinte, pensamos que ainda prevalece na representação social dos estudantes dos cursos de formação docente a perspectiva Clínico-Terapêutica do processo de desenvolvimento humano de pessoas surdas. Desta forma, acredita-se que o modo como o estudante de cursos de formação docente, ‘futuro docente’, percebe o surdo refletirá em sua prática educacional, podendo reproduzir, criar ou eliminar o estigma da anomalia e da deficiência; promovendo o fortalecimento do fracasso ou sucesso escolar desses indivíduos.

De tal modo acreditamos que a unidade curricular de LIBRAS nos cursos de formação docente é de suma relevância para o fortalecimento da identidade surda. Oferecendo contribuições aos futuros docentes, na concepção da representação social sobre a surdez. Mas, será que apenas uma disciplina com uma carga horária de oitenta horas aula pode ter um impacto relevante na construção da representação social da surdez? Acreditamos que este é um primeiro passo, para a construção de um olhar que preze o sujeito surdo, não pela ótica clínica da anomalia e da deficiência e sim, pela ótica da percepção de uma identidade cultural surda, pautada em experiências visuais e por sua vez, que respeite a diversidade linguística, e a subjetividade do sujeito surdo.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Concepção de Surdez: a visão Clínico-Terapêutica *versus* a visão Antropológica

Na tradição da clínica médica, a surdez é vista como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 2005). Decorrem daí os esforços no sentido de “normalização”, ou seja, no caso do surdo, torná-lo um “ouvinte”, ou de compensar seu déficit por meio de um treino sistemático da audição, da fala, da leitura labial, do uso de próteses, de implantes, de cirurgias, entre outros (LULKIN, 2005). Neste caso a ênfase recai sobre a patologia e sobre a necessidade de intervenção clínica, já que a língua oral deve ser adquirida por ser a via de comunicação da comunidade ouvinte.

A perspectiva toma por base a proposta oralista, reflete uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdo, isto é, uma concepção relacionada com a patologia, a deficiência (SKLIAR, 2005), tendo o currículo escolar como objetivo dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a oralidade.

Para Skliar (2005) o modelo oralista não possibilita ao sujeito surdo pressupostos de cognição plena, contribuindo assim para contextos de representação social ‘de deficiência, anomalia, patologia’, ocasionando para tanto, ‘estigmas’ e por sua vez a marginalização social. Tais argumentos trazem consequências sobre a formação da identidade dos surdos. Estes desenvolvem, muitas vezes, uma crise de identidade,

ou como intitula Perlin (2005), “identidade surda incompleta”, pois adquirem hora uma identidade “deficitária” quando interagem com ouvintes (não são ouvintes ou são ouvintes com defeito).

Na década de 60, o linguísta americano William C. Stokoe Jr.². (1919-2000), traz importantes concepções acerca da *American Sign Language* ou ASL, a qual se ampara nas discussões antropológicas de Margaret Mead, que tem como base a aceitação do surdo e o esforço para compreendê-lo e abrir-lhe espaços de participação social (WIDELL, 1992).

Trazendo relevantes conceitos acerca da visão antropológica da surdez, Wrigley, (1996) a pontua como uma diferença cultural e não como uma patologia médica. Nessa perspectiva o surdo é alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, naturalmente, a língua oral-auditiva usada pela comunidade majoritária, construindo sua identidade assentada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais visuais diferentes das pessoas que ouvem.

2.2 Conceituando a surdez sob a ótica da (s) identidade (s) cultural surda

A princípio gostaríamos de pontuar a surdez como pressuposto de diversidade, a qual se dá prioritariamente pela distinção linguística, e da relevância do abandono da “ideologia clínica dominante”, termo utilizado por (SKLIAR, 2005, p.08), termo e conceito que trata a surdez como estereótipo da ‘deficiência’, da anomalia, e da incapacidade. Buscar pontuar a segregação e exclusão ocorridas à comunidade surda ao longo da história (SÁ, 2002).

Sob essa ótica nos valem da afirmação de Jodelet (2012, p. 55),

[...] a exclusão induz sempre a uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através do afastamento... da marginalização... da descriminalização, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo.

Com um olhar profundo e sensível acerca das construções negativas firmadas a partir de toda uma conjectura que permeia a estereotipia e o preconceito do discurso clínico tido pela deficiência, que ansiamos por uma visão ampla da diversidade, voltada para a diferença linguística e por sua vez, para a utilização da língua de sinais como base diversificada de ensino, que respeita a identidade cultural surda em sua diferença. Possibilitando assim, condições de interação e aprendizagem, as quais certamente, ocorrem pelo desenvolvimento da linguagem.

2.2.1 Identidade (s) surda

2 Discussão promovida em seu texto: *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10. Oxford University Press, 2005.

O presente tópico será respaldado em especial pela autora, primeira doutora brasileira surda, hoje professora na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que descreve a perspectiva de identidade, subjetividade e alteridade surda em seus estudos, como também pela coletânea de estudos surdos iniciados pelo NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, iniciado em 1996 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS. (SKLIAR, 2005)

Como também pela ótica do sujeito pós-moderno em Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido, o qual postula que a identidade **não se apresenta única, fixa, imutável; para ele ela se modifica**³. Nessa conjuntura Hall (2000b), nos afirma acerca da identidade:

[...] torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (p.13).

Contemporaneamente, as diferenças culturais constroem identidades marcadas pela lógica da diferença, fundamentadas nas concepções de grupos excluídos. São as minorias raciais, étnicas, lingüísticas, dentre outras tantas, que buscam o direito de identificar-se enquanto sujeitos.

Para tanto, aqui discutiremos acerca dos conceitos atribuídos por Perlin (2005) acerca da (s) identidade (s) surda (s), que a partir de seu estudo embasado por teóricos pós-estruturalistas, dentre ele a perspectiva de Hall, bem como também de relatos de narrativas dos sujeitos surdos, indica que não há apenas uma identidade surda, mas sim varias, as quais são pontuadas a partir da subjetividade, cultura e experiências vivenciadas pelos sujeitos surdos, tais identidades são subdivididas em categorias, as quais, segundo Perlin (2005), descreveremos nos itens que se seguem.

2.2.2.1 Identidades Surdas

Neste contexto, a autora notifica o grupo de surdos que fazem uso da experiência visual, que utilizam a comunicação visual, tendo para tanto, o contexto “espaço cultural visual” (Perlin, 2005) com sua identidade centrada no ‘Ser Surdo’, tendo uma visão politizada da identidade surda, contida em pressupostos completamente visuais, os quais partem da conjuntura visual para a constituição de uma cultura solidificada ‘surda’.

2.2.2.2 Identidades Surdas Híbridas

Nesta categoria Perlin (2005, p. 63) descreve “[...] são surdos que nasceram

3 Informações obtidas em: Hall, S. *The Question of Cultural Identity*. In: Hall, David Held, Anthony McGrew (eds), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992. pp. 274–316.

ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos [...]”, neste sentido percebemos que tais indivíduos nasceram e ouvintes, em uma cultura ouvinte, memória ouvinte da ‘língua portuguesa’ falada e que posteriormente passaram a ter comunicação visual. Para a autora, surgem implicações, pois se é surdo, sua comunicação passa a ser visual, mas ‘o pensamento é em língua portuguesa’, segundo ela “Você não é um, você é duas metades (p.64). Estão sempre presentes duas línguas.”

2.2.2.3 Identidades Surdas de Transição

Na concepção das identidades surdas de transição, Perlin aponta que sua principal característica se dá ao surdo que nasceu surdo, entretanto, viveu e conviveu na cultura ouvinte, sob aspectos hegemônicos de experiências e vivências ouvintes, e que posteriormente passam para a comunidade surda, com experiências visuais, mencionando: “transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual (p. 64)”. Aqui a autora usa o termo “desouvintização”, assinalada pela troca de representações, passando a ter uma identidade em reconstrução.

2.2.2.4 Identidades Surdas Incompletas

Aqui o surdo convive em uma ideologia ouvinte, não tem contato com a cultura e comunidade surda. Percebemos em relatos e narrativas surdas notificadas por Perlin (2005), a descrição de que são surdos que não se comunicam pela ‘fala’, nem se comunicam por ‘sinais’, a autora destaca por sua vez, casos de “[...] surdos mantidos em cativeiro pela família, que se tornam incapacitados do chegarem ao saber [...]” (p.65), impossibilitados da aquisição da língua e da cultura visual, se tornam indivíduos com identidades incompletas, pois negam a identidade surda, passando a não serem surdos, nem são ouvintes.

2.2.2.5 Identidades Surdas Flutuantes

Na categoria identidades Flutuantes, Perlin (2005) nos diz que: “[...] estão presentes onde os surdos vivem, se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes [...] permite ver o surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ‘ouvintista’⁴ que segue determinando comportamentos e aprendizados” (p.65). Nesse contexto, surdos não aceitam a ideia de serem surdos, querem ser ouvintes, com o propósito de fazerem parte da sociedade e cultura ouvinte, se sentem recriminados e se questionam, pelo fato de terem nascido surdos. Querem ‘ser’ ouvintes, gostariam

4 Termo utilizado por Skliar (2005) que retrata a representação de superioridade do sujeito ouvinte sobre o sujeito surdo e por Perlin (2005) para identificar as relações de poder da cultura ouvinte sobre a cultura surda.

de terem nascido ouvintes devido às imposições impostas pela sociedade em vivem.

2.3 Formação Docente

Pensamos a formação docente como momento crucial, o qual se dá como marco fundamental na construção daqueles que de alguma maneira farão a diferença na ‘vida’ estudantil de alguém, nessa pertinente conjuntura, se expõe que:

as reflexões acerca da formação de professores apontam claramente para a urgência de um professor que seja, sobretudo, um pesquisador, um levantador de hipóteses, um questionador e incentivador das diferenças; que tenha plena consciência da importância do papel da língua e da linguagem para o processo de formação cognitiva, da urgência de uma perspectiva curricular voltada à adequação das diversidades e respeito aos imperativos humanos, próprios da formação cidadã. (ARAÚJO; SILVA, 2016, p.43)

Tomando por base o contexto acima descrito o professor deve ser um ‘perguntador’, alguém que esta em constante busca, em constante aprendizagem e por sua vez, em formação... e que a mesma se faça como organismo de construção do novo, da aceitação da diversidade e da urgência de reais processos de inclusão, promovidos em especial, por todos “os professores”, assim, a formação docente em sua conjectura e percepção das representações sociais necessita se fazer de forma ampla e depreendida de caricaturas ligadas a anomalia, a deficiência e a incapacidade, enfatizando, cultura, letramentos sociais, e identidade surda (PERLIN, 2005).

2.4 A Representação Social em uma conjunção de definições

Ao que consta a partir de estudos assinalados por Moscovici (2003) a teoria da representação social se origina da sociologia e da antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl com os conceitos de representação coletiva, dentre outras teorias relacionadas. Para tanto, a representação social se arquiteta no seio do senso comum, a qual é construída e partilhada pela população, pela visão coletiva, a qual intermedia e produz comportamentos e interações com o meio; surgindo para tanto, o que buscamos demonstrar em nosso trabalho, a visão estereotipada de conceitos, tais como: ‘deficiente’, ‘anomalia’, incapacidade, entre outros.

De tal maneira, o emaranhado de interpretações dadas pela sociedade, trilhadas na vida cotidiana cria percepções interpessoais, os quais ao que nos diz Moscovici (2003) se tornam arquétipos, conceitos e dizeres, para Perlin (2005), estes moldes retiram dos surdos direitos fundamentais, como interação, comunicação, linguagem, e tantos outros; que segregaram a comunidade surda ao longo de toda uma história.

3 | MÉTODO E DESENHO EMPÍRICO DO ESTUDO

O presente estudo busca tratar da representação social de estudantes dos

cursos de formação docente sobre a surdez. Neste sentido, optamos pela pesquisa qualitativa, com a classificação de objetivos distribuídos entre a pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, tendo como sujeitos do referido estudo, estudantes de três cursos de formação docente, Pedagogia, Letras e Matemática, matriculados nas Faculdades IESGO⁵. Para o instrumento de coleta de dados, optamos por um roteiro semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. O procedimento de coleta, entrevistas individuais, todas previamente agendadas com os participantes do presente estudo. O procedimento adotado na análise dos dados consistiu-se na organização e criação de categorias, ampla de análise e discussão com base na literatura vigente. Tendo por sua vez como base para a análise dos dados, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

3.1 Método

A pesquisa possui natureza qualitativa, que conforme afirma Greswell (2007), busca uma compreensão baseada em diferentes metodologias dentro de tradições de investigações que exploram um problema social ou humano. Assim, o pesquisador constrói uma narrativa que procura mostrar as múltiplas dimensões de uma determinada questão e a apresenta em toda a sua complexidade. A pesquisa qualitativa traz a expressão simbólica do sujeito, o alcance de sua subjetividade, o acesso a temas íntimos e sensíveis para as pessoas pesquisadas (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para análise das narrativas dos participantes utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Possui grande variedade de formas e se adapta a um vasto campo de aplicação, que são as comunicações. Ela é utilizada para ir além dos significados imediatos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. A análise de conteúdo tem duas funções. A função heurística enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta; já a função de “administração da prova” auxilia a confirmar hipóteses formuladas como questões ou afirmações provisórias.

3.1.1 Etapas do Método

3.1.1.1 Organização da Análise

A organização da análise é dividida em três partes, as quais são: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Sendo um momento de sistematizar ideias acerca do estudo, buscando a “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a formulação de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125). Um momento para a preparação do material da pesquisa, elaboração (edição), tratamento

5 Estudo autorizado através de Termo de Concordância apresentado e assinado por Direção Acadêmica e Coordenação Geral das Licenciaturas da Instituição de Ensino Superior escolhida para o estudo.

e exploração do referido material.

3.1.1.2 Codificação

Trata-se da maneira como esse material será tratado, a transformação a partir de um padrão de normas, a transformação do texto bruto. Promovendo o recorte, a agregação e enumeração, que permitirão uma compreensão do material. Estruturando assim, unidades de registro e de contexto, as quais possibilitarão a contagem de frequência e categorização do material. Gerando assim, a determinação das dimensões, critérios, pertinência, entre outros (BARDIN, 2011).

3.1.1.3 Categorização

A análise de conteúdo pode ter como uma de suas etapas a categorização, a qual consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (p. 201). As categorias são classes que agregam um grupo de elementos, denominados unidades de registro, sob um título genérico, de acordo com suas características comuns. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (adjetivos, verbos), léxico (palavras são classificadas de acordo com o seu sentido) e expressivo (BARDIN, 2011).

A categorização pode ter dois processos: no primeiro, é fornecido o sistema de categorias e os elementos são repartidos da melhor forma possível à medida que são encontrados; no segundo processo, não é fornecido o sistema de categorias, ele provém da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceitual é denominado apenas ao final no segundo processo (BARDIN, 2011).

3.2 Sujeitos Participantes

3.2.1 Estudo Piloto

Inicialmente participaram da pesquisa, em um ‘Estudo Piloto’, três estudantes dos cursos de formação docente (respeitando o perfil da amostra do estudo⁶). Sendo um estudante do Curso de Pedagogia, um estudante do Curso de Letras e um estudante do Curso de Matemática. Os critérios de inclusão dos estudantes participantes da pesquisa, são: de terem faixa etária de 20 a 30 anos, de apresentarem um bom desempenho em LIBRAS no decorrer do desenvolvimento das aulas da unidade curricular de LIBRAS, e de conhecerem e usarem a LIBRAS em outros espaços, deverão também estar finalizando a unidade curricular de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e estudarem na instituição de ensino escolhida para a pesquisa⁷.

6 A partir de amostra por conveniência (GOODE, 1979), com estudantes que se disponibilizaram a participar do estudo.

7 A ética no estudo buscou respeitar os critérios de inclusão e exclusão, como também fatores de riscos e benefícios ao estudo, descritos ao longo do texto.

3.2.2 Estudo Efetivo

Em um segundo momento, a partir do realinhamento da pesquisa, feito com base nos resultados do estudo piloto, buscando assim a “Regra de Pertinência” e a “Regra de Homogeneidade” (BARDIN, 2011), em que buscamos alinhar critérios e análise dos dados.

Para tanto o estudo efetivo se dá com a realização das entrevistas, com roteiro semiestruturado, aplicadas a doze estudantes dos cursos de formação docente, sendo eles: quatro do Curso de Pedagogia, quatro do Curso de Letras e quatro do Curso de Matemática; selecionados através de amostra por conveniência (GOODE, 1979), com estudantes que se disponibilizaram a participar. Como critérios de escolha, foram usados os mesmos aplicados a seleção do estudo piloto.

3.2.2.1 Riscos e Benefícios

Os riscos dos quais estarão expostos os sujeitos participantes são inerentes a entrevista, como o desconforto de contestar alguma das questões e da exposição das informações proporcionadas pelos mesmos. Tais riscos se reduzirão através do anonimato dos participantes da investigação.

Os benefícios serão diretos aos participantes, uma vez que, a partir dos dados analisados, a instituição receberá retroalimentação da investigação, com finalidade de discutir aspectos da formação docente, da relevância da unidade curricular de LIBRAS no contexto acadêmico, bem como o apontamento de perspectivas de melhoras quanto ao contexto do estudo.

3.3 Apontamento de Variáveis

As variáveis pontuadas no presente estudo buscam sondar aspectos, propriedades ou fatores reais ou potencialmente medidos através dos valores que assumem e discriminam o grupo de sujeitos participantes do intitulado estudo. Portanto, as variáveis aqui ponderadas poderão apresentar alterações de valor a partir do percorrer da pesquisa.

3.3.1 Variáveis Independente

- A atuação docente pode promover a inclusão de alunos surdos.
- A atuação docente pode promover a exclusão dos alunos surdos.
- Uma boa formação docente pode trazer aos alunos surdos à possibilidade de uma equidade social justa.
- A discussão e reconhecimento histórico de segregação dos surdos demonstra a visão excludente da deficiência.

A importância da representação social para a compreensão dos fenômenos de

segregação de surdos.

-A promoção de práticas de ensino que e o uso da língua de sinais favorecem a aprendizagem de alunos surdos.

3.3.2 Variáveis Dependentes

-Inclusão de alunos surdos.

-Exclusão de alunos surdos.

-A formação docente pode trazer aos alunos surdos à possibilidade de uma equidade social justa.

-O histórico de segregação dos surdos demonstra a visão excludente da deficiência.

-A representação social para a compreensão dos fenômenos de segregação de surdos.

-O uso da língua de sinais favorece a aprendizagem de alunos surdos

-Aumento da perspectiva de inclusão de alunos surdos.

4 | DESENVOLVIMENTO

4.1 Descrição do perfil da instituição

As Faculdades IESGO, mantidas pela Sociedade de Ensino Superior Fênix S/C LTDA, Sociedade Cível com fins lucrativos, de caráter educacional, foi fundada em 08 de novembro de 1999. A referida Instituição de ensino esta situada na cidade de Formosa, Estado de Goiás, Centro-Oeste do país, oferece à comunidade os cursos de Bacharelado em Sistema de Informação, Letras, Administração, Matemática, Pedagogia, Enfermagem, Direito, Psicologia e Tecnologia em Redes de Computadores⁸. Sendo uma pioneira nos cursos de formação docente da região. Recebendo por sua vez, estudantes da cidade e entorno.

O critério de escolha das Faculdades IESGO, foi baseado no tempo de oito anos de atuação e implementação da unidade curricular de LIBRAS, nas grades dos cursos de formação docentes de Pedagogia, Letras e Matemática, em que a referida unidade curricular é oferecida na modalidade presencial e obrigatória, segundo Lei de número 10.436/02 e Decreto 5.626/05, com carga horária de 80 horas por semestre, tendo a sequência de quatro aulas por noite, com relevantes iniciativas de grupos de estudo e iniciação científica, dentre eles, o grupo de “Surdez, Educação e Linguagem”, que conta com estudantes dos cursos de formação docente, promovendo discussões e apontamentos acerca da área.

8 Informação obtida através da análise documental da Instituição de Ensino Superior, em específico, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

4.2 Instrumento de coleta de dados

Para este estudo optou-se pelo roteiro semiestruturado, organizado em cinco categorias iniciais amplas de análise (BARDIN, 2011).

4.2.1 Categorias

I – Identificação

A primeira voltada para a identificação do participante em relação o sexo, idade, curso de formação docente escolhido.

II – Concepção de Surdez

A segunda será composta por questões voltadas a concepções prévias acerca da surdez. Buscará identificar concepções prévias acerca da surdez por parte dos estudantes de cursos de formação docente.

III – Representação Social na Constituição da Identidade do Sujeito Surdo

A terceira categoria versa estabelecer relação dialética entre representação social, cultura, sociedade, língua, identidade surda. Buscará discutir implicações das representações dos estudantes dos cursos de formação docente (futuros professores) na constituição da subjetividade do sujeito surdo.

IV – Impacto da Unidade Curricular de LIBRAS

A quarta trata de investigar o impacto da unidade curricular de LIBRAS oferecida nos cursos de formação docente. Buscará identificar quais contribuições que a unidade curricular de LIBRAS oferece aos futuros docentes, na formação da representação social sobre a surdez.

V – Formação Docente

Por fim, a quinta aborda a opinião dos participantes sobre como eles podem contribuir para a promoção de práticas educacionais voltadas ao fortalecimento da identidade surda e ao sucesso escolar dos sujeitos surdos.

5 | EXPECTATIVAS, DISCUSSÃO E RESULTADOS ESPERADOS

É provável que uma correta formação da representação social dos estudantes dos cursos de formação docente sobre a surdez, melhore a relação ‘docente e aluno’ e por sua vez, o resultado da aprendizagem.

Acredita-se que este estudo auxilie nos processos de formação docente, buscando eliminar representações sociais atribuídas ao estigma da anomalia, da deficiência; promovendo bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Percebendo relevância e pertinência do referido trabalho, esperamos que o mesmo possa contribuir a formação docente de Pedagogos, Matemáticos e Letrados, em uma perspectiva que veja a educação como um mecanismo eficaz as práticas educacionais e acadêmicas de inclusão, equidade e, sobretudo, que lance um olhar a

cultura e identidade surda, observando sua distinção sob a ótica da diversidade.

6 | CONCLUSÕES

Esperamos que as considerações aqui notificadas possam auxiliar tanto a professores das disciplinas universitárias de LIBRAS, quanto a professores da educação básica, que certamente farão uma história diferenciada na trajetória educacional de seus alunos, em especial dos sujeitos surdos, aqui elencados como personagens centrais nesse estudo.

Nesse contexto, procuramos procriar a necessidade de um olhar epistemológico para a representação social dos estudantes de licenciatura acerca da surdez, buscando uma práxis docente repleta da sensibilidade do outro, como ‘ser humano’; detentor de pensamentos, cultura e identidade, ocasionados de seu contexto e interações sociais, os quais se personalizam a partir de sua identidade cultural linguística.

Para tanto, esse estudo busca propor discussões acerca da identidade cultural surda, dando ênfase a toda a conjuntura de representação social, constituídas a partir da percepção de estudantes dos cursos de formação docente, de maneira que traga questionamentos e, sobretudo a quebra dos conceitos de estereotipia, deficiência, anomalia, entre outros tantos, na busca de representações sociais novas, olhares de edificação para a aprendizagem, interação, diversidade, equidade e sensibilidade aos contextos distintos para as nossas muitas faces educacionais e assim, trazer a tona questões pragmáticas que abordem o impacto da unidade curricular de LIBRAS no processo de constituição da representação social da surdez pelos estudantes dos cursos de formação docente.

Assim sendo, estabelecer relação dialética entre representação social, cultura, sociedade, língua, identidade surda; discutindo implicações das representações dos estudantes na constituição da subjetividade do sujeito surdo, apontando contribuições que a unidade curricular de LIBRAS oferece aos futuros docentes, na formação da representação social sobre a surdez. Para, contudo, contribuir para a promoção de práticas educacionais voltadas ao fortalecimento da identidade surda.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joniana Soares de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. *A inclusão de alunos surdos: demarcações teóricas, curriculares e de formação docente*. Curitiba: Prismas. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA. 2011.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002*. Disponível no site: www3.data.br/sislex/htm. Acessado em: 20 de março. (2016a)

_____. *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato2004-2006/2005/d5626.htm, acessado em 14 de maio. (2016b)

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications. 2007.

GOODE, W. *Métodos em Pesquisa Social*. Lisboa: Editora Nacional. 1979.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson. 2005.

JODELET, Denise. *Os Processos Psicossociais da Exclusão*. In: SAWAIA, Bader (org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LULKIN, S.A. *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis. *Identidades Surdas*. SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Instituto de Ensino Superior de Goiás. 2010.

HALL, Stuart. *The work of representation*. In: HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage / The Open University, 1997.

_____. *The Question of Cultural Identity*. In: Hall, David Held, Anthony McGrew (eds), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992. pp. 274–316.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

SÁ, Nidia R. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, Carlos de. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STOKOE JR, W. C. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10. Oxford University Press, 2005.

WIDELL, J. A cultura surda dinamarquesa. In: *Ensaíos, resenhas críticas e pontos de vista*. GELES, nº 6; ano 5. Editora Babel, 1992.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

TEORIA ATOR-REDE E O ENSINO DE PSICOLOGIA PARA LICENCIATURAS

André Elias Morelli Ribeiro
Universidade Federal do Amapá
Macapá-Amapá

RESUMO: A desmotivação dos alunos dos cursos de licenciatura em se engajarem nas discussões e leituras de textos é, conforme estudos na área, reflexo da falta de contato dos conteúdos com as realidades educacionais onde estes alunos atuarão. No caso das chamadas “disciplinas pedagógicas”, esta desmotivação parece ser ainda maior, ainda que diminua conforme os alunos tomam contato com a prática docente. O presente trabalho pretende elaborar propostas de soluções para a necessidade de colocar em contato a teoria da psicologia com a prática docente, servindo-se para isto da Teoria Ator-Rede. O conceito principal que indicará este caminho é a simetria, um princípio da Teoria Ator-Rede que preconiza a necessidade de abandonar o binarismo verdadeiro-falso das ideias, conceitos e fatos científicos, ao mesmo tempo que também recusa explicações baseadas na construção social. Deste modo, aplicando o conceito à psicologia no contexto de seu ensino nas licenciaturas, a psicologia deixaria de colocar-se como ciência proprietária da razão do sujeito e de seu funcionamento para converter suas lógicas e aplicações em uma caixa de ferramenta a ser apropriada

pelos educadores na execução de soluções educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Ator-Rede; Psicologia; Educação

ABSTRACT: The demotivation of students in educational degree courses to engage in discussions and readings of texts is, according to studies in the area, reflex of the lack of contact of the contents with educational reality where these students will work. In the case of so-called “educational courses”, this motivation seems to be even greater, although decreases when the students take contact with the teaching practice. This paper aims to develop proposals for solutions to put in touch the theory of psychology with teaching practice, serving to this propous the Actor-Network Theory. The main concept indicates the path for this goals is symmetry, a principle of the actor-network theory which advocates the need to leave the true-false binary concept of scientific facts, while also refuse any explanations based on social construction. Thus, applying the concepto of symmetry to psychology in the context of his teaching in undergraduate, psychology would no longer put up as Science proprietary of man’s reason and his mental operations to convert their logical and applications in a tool box to be recognized by educators implementation of educational solutions.

1 | A PSICOLOGIA NAS LICENCIATURAS

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a psicologia frequentemente ocupa uma posição injusta. De um lado temos as disciplinas próprias da área e de outro encontram-se as “disciplinas pedagógicas”, uma classificação genérica que engloba diversos conceitos, trajetórias e concepções completamente diferentes entre si e que, para os estudantes, geralmente tem menor valor. A psicologia integra este segundo grupo, associado a um aspecto “menor”, e que dificilmente atrai a atenção dos discentes.

Mas a psicologia também tem suas dificuldades de inserção e interação, pois pouco dialoga com as demais disciplinas pedagógicas, como a Didática e Políticas Educacionais (que podem assumir uma imensa variedade de nomenclaturas). A Psicologia também muitas vezes não se preocupa com as demandas específicas do corpo discente em cada área. A regra é um “currículo comum” das psicologias ligadas à educação, e a preocupação com as necessidades dos alunos frequentemente permanece em segundo plano ou nem mesmo é considerada, ainda que esforços para tratar estas especificidades sejam efetivamente empreendidas.

Quando diante desta separação artificial dos grupos de disciplinas os alunos mostram uma motivação de engajamento nas disciplinas bastante diversa. O mais comum é preferirem as disciplinas específicas da sua área de atuação – e a experiência docente mostra por vezes os alunos querendo estudar para provas e avaliações de outras disciplinas durante as aulas de psicologia, tal é o grau que pode atingir sua desmotivação nos estudos da “parte pedagógica”. Esta percepção resulta em apatia, interesse restrito nos conteúdos e trabalhos propostos, limitado nível de leitura, absenteísmo, entre outros indícios de desinteresse.

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) realizaram um estudo conduzido na Universidade Estadual de Londrina para analisar esta questão. A partir da avaliação da “Motivação Intrínseca e Esforço Alegado” de alunas e alunos em cursos de licenciatura daquela universidade, concluíram que a desvalorização das carreiras relacionadas à licenciatura é a principal causa da baixa motivação nos estudos, e que isto parece ser geral naquela população.

No mesmo estudo, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) também concluíram que no caso das disciplinas pedagógicas, incluindo a psicologia, a motivação é ainda mais baixa, devido a uma percepção negativa da atuação como docente. Por outro lado, entre os alunos que já atuavam na docência, esta motivação parece ser um pouco mais alta, o que mostra que o contato com a prática docente modifica a percepção das disciplinas dos cursos de licenciatura.

Neste sentido, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) elaboram possíveis alternativas que poderiam reduzir este baixo interesse do alunado nas disciplinas pedagógicas, todas voltadas ao aumento da interface dos conteúdos e dos métodos de

ensino em relação à prática docente. Já que a motivação melhora quando em contato com a práxis na sala de aula, uma abordagem mais relacionada aos problemas reais e cotidianos de sala de aula tenderiam a melhorar esta baixa motivação. No caso da psicologia:

[...] uma contribuição efetiva da referida disciplina [Psicologia Educacional] na formação de professores deve ser buscada através de uma articulação com a realidade educacional, isto é, o contato dos alunos com problemas educacionais reais permitirá que os conteúdos abordados sejam considerados elementos facilitadores da compreensão e da elaboração de estratégias de intervenção. (GUIMARÃES, BZUNECK, SANCHES, 2002, p.1).

Bolzan e Isaia (2010) concluem no mesmo diapasão. Segundo as autoras, é necessário que em sala de aula se discuta situações concretas de aprendizagem, conforme ocorrem nos espaços de exercício docente, desde que fortaleçam o trabalho em equipe, a confiança e a cooperação entre os estudantes de licenciatura e também entre os profissionais da educação.

Isto só seria possível na conscientização por parte dos envolvidos da inter-relação teoria e prática, tornando a reflexão dos sentidos da professoralidade uma atividade permanente e essencial. Conforme as autoras, o processo de construção conhecimento da Pedagogia Universitária:

[...] implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas. (BOLZAN, ISAIA, 2010, p.20-21).

Em outras palavras, faz-se necessário que se rearticule de forma permanente a teoria, a prática e o cotidiano de aprendizagem, num processo de constante diálogo dialético que reinventa a prática educacional conforme as demandas, práticas, ansiedade, necessidades e exigências do dia-a-dia do profissional da educação.

Em ambos os casos, tanto Bolzan e Isaia (2010) quanto Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) concordam que falta articulação com a prática, com duas finalidades específicas: potencializar a qualidade do trabalho de ensino nas licenciaturas e manter a motivação nos estudos visando a formação profissional docente.

Diante disto, algumas questões parecem urgentes: haveria uma separação (ou um resgate da união) teoria e prática? Onde a Psicologia poderia se inserir neste contexto, tendo em vista essa inserção de cunho prático, por um lado, e motivador, por outro? O presente trabalho contribui com a discussão do ensino de Psicologia para Licenciaturas neste sentido, trazendo elementos da articulação da Psicologia com a Teoria Ator-Rede.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A relação da Psicologia com a Teoria Ator-Rede (ANT¹) ainda está sendo construída no Brasil. Um levantamento feito para o presente trabalho nos bancos de dados da CAPES mostrou existirem apenas dois artigos publicados em revistas indexadas com referência clara para Psicologia como área e a Teoria Ator-Rede (CORDEIRO, 2010; TSALLIS et al., 2006), ainda que mais artigos relacionando a Teoria Ator-Rede com Educação já tenham sido publicados (p.e. MELO, 2011) e também acerca de outras questões específicas da Psicologia (para uma breve explanação sobre o estado da arte deste tema, cf. FREIRE, FERREIRA, 2010).

Tendo em vista o caráter nascente ainda da área e as poucas relações estabelecidas entre a Teoria Ator-Rede e a Psicologia, este trabalho ainda executa relações totalmente teóricas, apoiado em trabalhos tanto na área da Educação como da Psicologia da Educação e da Teoria Ator-Rede (ANT) - além de associar-se com a prática educacional do autor como docente em cursos de licenciatura – que permanecem no campo da provisoriedade próprios de temas emergentes.

Neste sentido, propõe-se a explorar diferentes questões trazidas pela ANT e suas consequências para a educação, como a Simetria, proposta por Bruno Latour, um dos fundadores da Teoria Ator-Rede. Na avaliação dos conceitos da ANT, parte-se primeiro de suas consequências para o campo da própria Psicologia para, em seguida, avaliar os impactos desta nova relação para o ensino de Psicologia da Educação nas licenciaturas, com o foco voltado para o alinhamento dos objetivos da disciplina com os objetivos dos alunos e professores.

3 | O PRINCÍPIO DE SIMETRIA

A ANT nasce do campo dos Estudos da Ciência e Tecnologia para atender ao princípio de simetria nos estudos antropológicos da ciência. Mas para entender o princípio de simetria, é necessário primeiro entender quem são o que Latour (1994) chama de “modernos”.

Conforme Bruno Latour (1994) os “modernos”, são os coletivos sociotécnicos surgidos a partir do século XVII junto do nascimento das ciências. A modernidade é a emergência da sociedade tecno-científica, a coletividade que enxerga nas ciências e nos métodos científicos os meios disponíveis à humanidade – sim, ela tem uma proposta universalizante – para o estabelecimento de conhecimentos objetivos, ou seja, livres de mediação.

Latour (1994) mostra que, no estabelecimento da modernidade, houve uma negociação das áreas do conhecimento científico que separou, de um lado, um

¹ ANT vem de *Actor-Network Theory* que, em português, é Teoria Ator-Rede (TAR). Em francês, língua original do autor, temos *Théorie de l'acteur-réseau*. Utiliza-se aqui as iniciais em inglês por preferência do próprio autor, para que se gere uma semelhança com a palavra inglesa “ant”, que quer dizer “formiga”, inseto que Bruno Latour declaradamente se identifica tanto quanto com os envolvidos nesta teoria.

mundo natural - que estaria livre de toda a política e dos contextos sociais; e de outro um mundo social, que estaria livre de toda a natureza pois, impedida de apelar a uma entidade superior à autoridade civil, não reconhece verdades que não estejam construídas por negociações coletivas. Em outras palavras, os modernos vivem em um mundo repartido em dois: fatos naturais de um lado, construções sociais de outro. A esta separação, junto de suas condições e garantias, Latour denominou Constituição Moderna (LATOURE, 1994).

Para os modernos, todos os que não empregam os métodos objetivos do conhecimento científico nada sabem do real e das verdades, são meros fetichistas, crentes em seus ídolos de pedra construídos para manter relações de poder e opressões (LATOURE, 2002). Se ser moderno é ser científico, objetivo, razoável, racional; ser não-moderno é ser fetichista, subjetivo, pouco razoável, irracional, pois vive inundado em um universo de crenças e superstições sem base na realidade. Em outras palavras, os não-modernos vivem em construções sociais e pensamentos mágicos cujo fundamento e funcionamento desconhecem.

Mas os modernos também têm seus fetiches, a que eles denominam fatos. Se ao aspecto subjetivo da Constituição Moderna cabe a análise das construções sociais, das estruturas culturais, das relações de poder; o lado do conhecimento natural recusa qualquer noção de construção, constituindo-se como aspecto objetivo e puro da natureza, uma descrição absoluta e sem mediação política do funcionamento do real. Os fatos, para os modernos, são o oposto da construção, eles são dados, eles estão bem ali, disponíveis para análise e observação rigorosamente matemática. A natureza é o domínio para o qual avança o conhecimento científico, a sociedade é o domínio para o qual se descrevem as construções sociais².

Os modernos se esquecem que os fatos também foram feitos. Os fatos exigem imensa quantidade de trabalho, grande quantidade de atores mobilizados para que se construam laboratórios, revistas, institutos, experimentos, congressos, debates e todo o arcabouço do universo da ciência, de modo que um fato só ganha tal *status* quando atinge certa quantidade de trabalho bem aceito pela comunidade dos cientistas. Para quem os fatos são uma verdade? Para os modernos, para os cientistas, que se acham na posição assimétrica de acusar todos os que não são como eles como fetichistas crentes em um mundo mágico.

A explicação social das ciências esbarra em um importante problema: o fato científico que, por definição, estaria totalmente livre de qualquer “influência social”, não poderia ser explicado pela sociologia nem por qualquer teoria social. A princípio, os estudiosos da ciência iniciaram seu trabalho “pelas beiradas”, falando dos cientistas, da educação científica, das instituições científicas, mas sem jamais falar do trabalho no laboratório, problematizar os fatos científicos ou a ontologia científica. Para superar esta limitação foi necessário criar uma abordagem completamente diferente, que conseguisse superar os obstáculos construídos pelos modernos em sua Constituição.

2 Aqui não se pretende dizer que as ciências sociais não sejam científicas.

Assim a ANT propõe uma importante modificação de abordagem do problema dos estudos científicos, já que a princípio a sociologia da ciência não podia gerar explicações que abarcassem e considerassem os fatos científicos devido à sua tendência de redução das observações sociológicas às explicações “sociais”, que seria então o principal entrave. Dessa forma, conforme Latour (2012):

[A ANT] Afirma que não há nada de específico na ordem social; que não existe nenhuma dimensão social, nenhum “contexto social”, nenhuma esfera distinta da realidade a que se possa atribuir o rótulo “social” ou “sociedade”; que nenhuma “força social” está aí para “explicar” os traços residuais que outros domínios não explicam [...] “sociedade”, longe de representar o contexto “no qual” tudo se enquadra, deveria antes ser vista como um dos muitos elementos de ligação que circulam por estreitos canais. (LATOURE, 2012, p.21-22).

É neste ponto que o princípio de simetria pode ingressar nos Estudos da Ciência e Tecnologia pois, sem a necessidade de oferecer explicações sociais para os fatos científicos (que estariam fora da influência social por definição), a sociologia não precisa mais reduzir os fenômenos que observa a fatores sociais explicativos, mas antes observa a conexão entre os fatos sociais, os fatos científicos, os cientistas, os políticos, as instituições, etc., chamando a união e conexão deste emaranhado de fatores distintos como o social, sem reduzi-los a conceitos sociológicos nem explicá-los a partir de um referente teórico anterior. Em outras palavras, sem precisar usar um “social” nem uma teoria sociológica prévia de interpretação dos fenômenos – ou fatos sociais – aquilo que por definição não tem nada de social (o fato científico) ingressa na sociologia da ciência sem precisar ser reduzido a fator social nenhum.

Assim se estabelece a simetria na ANT. Partindo do princípio de simetria, é possível analisar igualmente qualquer epistemologia e ontologia pois, ao recusar o fato científico como uma análise não-mediada da natureza, e aceitando os fatos científicos como construções - mas não construções sociais, como se verá adiante – não é necessário fazer adesão a nenhum tipo de verdade nem classificar os conhecimentos entre verdadeiros e falsos.

A grande novidade da ANT é a inclusão dos não-humanos na sociologia (LATOURE, 1994), o que traz consequências para área a tal ponto que a ideia de “social”, vista como um fator ou uma variável, desaparece para dar lugar a uma sociologia das associações, onde o social não é uma força, mas uma relação de coisas humanas e não-humanas.

Para a ANT, a realidade não é um fato externo, objetivo e sujeito à explicação científica, mas algo construído e reconstruído continuamente, conforme se constroem mais e mais fatos científicos. E não vai nenhum questionamento na concretude dos fatos científicos na ideia de “construção”. Ao contrário, da mesma forma que uma casa é cada vez mais sólida quanto mais bem construída ela foi – ou seja, quanto mais materiais, mais planejamento, mais testes, etc. -, os fatos científicos são mais sólidos e duradouros quanto mais bem construídos foram, ou seja, quanto mais

laboratórios foram construídos e operados, quanto mais técnicos foram envolvidos nos experimentos, quanto mais cientistas produziram e analisaram dados, quanto mais recursos foram aplicados, quanto mais publicações citaram os dados e conclusões, quanto mais discussões sobre o assunto foram empreendidos, quanto mais fóruns de debates foram criados, quanto mais aplicações foram encontradas na sua constituição, mais real pois mais bem construído. Todos estes elementos, humanos e não-humanos, unidos e coligados, formam o social, que não é mais uma explicação, conforme as antigas sociologias, mas o resultado de inúmeras operações diferentes. O social não é uma matéria que solidifica ou dá consistência à sociedade, mas o resultado de uma série de associações diferentes.

4 | TEORIA ATOR-REDE E PSICOLOGIA

É neste sentido que Cordeiro (2010) propõe uma Psicologia das Associações, que considere humanos e não-humanos no processo que não vê o homem pronto, mas fabricado pela série de relações que mantém. Conforme a autora, se seguirmos as orientações e percepções de Latour, teríamos:

Uma psicologia do analista, do cliente/paciente, do divã, da prateleira, dos livros, do relógio, das lágrimas... enfim, seria uma psicologia que não busca entender o “homem” inserido em uma sociedade, e sim seguir os processos de fabricação do “homem” e dos objetos. Uma psicologia que considera que os não-humanos têm agência e produzem efeitos no mundo, contribuindo para a modificação de nossas ações, de nossos processos de atribuição de sentido, de nossa cognição. Assim, essa nova proposta não abandonaria por completo a psicologia tradicional, mas a transformaria, permitindo pensá-la em suas possibilidades de aliança com os não-humanos. (CORDEIRO, 2010, p. 308).

Colocando a questão de outra forma, o que Cordeiro (2010) faz é apontar para a contingência da inserção dos não-humanos e, principalmente, de sua agência dentro da Psicologia Social – convertida em Psicologia das Associações – e do ingresso do psiquismo em uma sociedade que fabrica tanto objetos como sujeitos. Não se pode, contudo, abandonar a psicologia tradicional, mas fazê-la considerar as alianças com os não-humanos. Cordeiro (2010) propõe uma Psicologia das Associações que traga os não-humanos para o agenciamento e a composição teórica e prática.

A contribuição de Tsallis et al. (2006) é mais ampla e consistente para os propósitos do presente trabalho. Em primeiro lugar, os autores destacam que Latour acusa a Psicologia de funcionar de modo similar ao da Epistemologia ao levar para a subjetividade os seres híbridos, construtos da ciência psicológica que atuam no sentido de fabricação das subjetividades. Conforme os autores, explicando Latour, “A psicologia nada mais faria do que o ‘serviço sujo’, o trabalho de dar conta do que a epistemologia excluiu criticamente dos nossos seres objetivos”. (TSALLIS et al, 2006, p. 69). Em outras palavras, enquanto a epistemologia se preocupa com a objetividade do conhecimento, a psicologia se contenta com os resíduos subjetivos da experiência

humana, operando uma bomba de purificação de acordo com o par objetivo-subjetivo, (que é consequência direta da separação operada pela Constituição Moderna) ficando a parte menos nobre para os psicólogos.

Ademais, a psicologia sofre de uma limitação estrutural e metodológica mais profunda que a ausência dos não-humanos em suas elaborações teóricas e práticas. Na composição da rede do conhecimento psicológico, os artefatos teóricos e metodológicos construídos não podem circular livremente, senão na própria rede que os forjou (TSALLIS et al, 2006). As descobertas e conhecimentos forjados na psicanálise, por exemplo, não constituem qualquer utilidade para os adeptos do behaviorismo, de modo que a pluriepistemologia da Psicologia, se for vista à luz da Teoria Ator-Rede, na verdade é uma multiplicidade de redes que estão unidas apenas pelo nome, pela sua história ou por seu ordenamento.

A solução seria uma despsicologização, de modo que a Psicologia não se proporia mais a desvelar um “eu oculto”, tornando a Psicologia uma ciência simétrica, mas tomaria por base de análise inicial as relações simétricas e assimétricas da própria existência do sujeito (TSALLIS et al, 2006). Em outras palavras, para ser simétrica, a psicologia deveria cessar de produzir explicações prévias e prontas dos seus sujeitos, uma forte assimetria que “revelaria” ao sujeito os aspectos mais profundos de sua existência e desconhecidos dele mesmo, para “simetrizar” as relações sem explicar o sujeito a ele mesmo, mas fazendo saltar suas próprias conexões.

Retomando o conceito de simetria discutido acima, não se estabelecem verdades sobre o sujeito, não se classifica nem o orienta, para não se fazer adesão sobre quais opções de captura, quais modalidades de abordagem psicológica, qual modelo mais adequado, etc. A psicologia não poderia oferecer a explicação total nem final do psiquismo, e nem mesmo poderia afirmar o que é o psiquismo, nem o que é normal, nem o que é patológico. Não se trata de abandonar todas as práticas da psicologia, mas reconhecer que suas descobertas, antes de capturar, explicar e normatizar o sujeito, precisam estar a serviço dele.

Em outras palavras, o psicólogo deixa de explicar ao sujeito o que e quem ele é para estabelecer uma nova base simétrica, onde se produz o sujeito na sua imanência existencial. Conforme Tsallis et al. (2006), “Despsicologizar é, pois, abrir mão do processo moderno de purificação e acolher os ‘*attachements*’ [as ligações] operados pelos entes humanos na sua produção de possíveis eus”. (TSALLIS et al., 2006, p.70).

É com os objetivos desta proposta que mais nos alinhamos. O primeiro passo para uma psicologia articulada à ANT, a nosso entender, é se livrar de todo o estruturalismo residual da Psicologia. Isto significa eliminar toda a interpretação prévia dos sentidos existenciais dos sujeitos, que são fabricados pelos artífices da psicologia e multiplicados em suas práticas. Esta é uma forma de sairmos de uma postura assimétrica, onde o analisando é objeto de análise e interpretação por parte do profissional que “conhece” o sujeito melhor do que ele mesmo.

Para executar tal mudança é necessário tornar os estudos da psicologia

voltados para os processos de composição das redes que tecem os sujeitos, o que não significa tornar o psiquismo uma rede, mas também uma rede. Outra providência cabível na simetrização da psicologia é não separar natureza, sociedade e discurso como se fossem questões diferentes “atravessando” os sujeitos. Isso é fundamental pois parece que uma das formas de multiplicar paradigmas é criar uma psicologia da natureza humana, uma psicologia das relações humanas e uma psicologia dos discursos humanos. É necessário parar de fragmentar os sujeitos para parar a bomba de múltiplas capturas (FERREIRA, 2010) e purificações.

5 | TEORIA ATOR-REDE E EDUCAÇÃO: SIMETRIZANDO O ENSINO DE PSICOLOGIA

Conforme Melo (2011) a aprendizagem de um indivíduo está intimamente ligada às várias redes que este se integra, seja numa posição passiva - e necessariamente ruim pois deixa a aprendizagem desconectada do sujeito e suas vivências – ou numa posição ativa, de modo que ocorra o que Latour denomina “tradução”. Explorando o duplo sentido da palavra *translation*³, a aprendizagem implica transformações tanto linguísticas como geográficas (Melo, 2011, insere também o corpo, mas não utilizaremos este aspecto neste trabalho), de modo que os mediadores deformam, transformam, perturbam ou alteram os registros da questão. Se for mantida a tradução:

[...] poderíamos, então, entender a aprendizagem como uma ação que traduz e que transforma: na transmissão de um saber ou uma prática, tanto aquele que ensina como aquele que aprende precisam encontrar pontos de passagem para tornar a tradução possível, para tornar o aprendido parte de si, imprimindo nele a sua marca. (MELO, 2011, p. 180-181).

Inferimos disto que é a posição ativa do aluno na composição dos saberes coligados da Psicologia com a Educação, onde a prática educativa se propõe a tecer redes de caixas-pretas⁴ de técnicas, saberes e histórias, que a simetrização pode encontrar um caminho para se efetivar. A simetrização, no sentido proposto no presente, ocorre quando os instrumentos da psicologia são traduzidos pelos educadores de forma livre, de modo que a psicologia deixe de ser a juíza da aprendizagem e se incorpore como atriz na rede educativa. Ou seja, abandone a assimetria do “eu oculto”, do “problema oculto” que “explica” aos educadores o que ocorre no sujeito quando nele se imprimem as práticas pedagógicas.

3 Translation, vocábulo em inglês, permite duas traduções para o português: tradução e translação. Ambos os sentidos estão na palavra inglesa, de modo que Latour utiliza esse duplo sentido para indicar tanto a codificação de uma linguagem à outra (tradução) como de um lugar a outro (translação).

4 Também chamada de “fatos inegáveis”, “máquinas altamente sofisticadas”, “teorias eficazes” e “provas irrefutáveis”, caixa-preta é uma metáfora oriunda da cibernética onde as únicas coisas que importam, tanto do ponto de vista conceitual como prático, são o seu *input* e o seu *output*. Na caixa-preta todas as controvérsias relativas às ideias, dados, conceitos e o que mais for necessário sobre um tema já estão cristalizados, e são aceitos tacitamente pelo menos pela maioria dos especialistas dentro de determinada rede. Dentro da rede do piagetianos, por exemplo, a equibração é uma caixa-preta.

A segunda proposta do presente trabalho está relacionada ao próprio conteúdo de Psicologia a ser ensinado. Para se alinhar à primeira consequência e permanecer simétrico, o conhecimento da Psicologia deve ser analisado epistemologicamente, valorizando a sua composição e descoberta, e não mais propondo soluções estruturadas em torno de teorias já prontas, o que torna a Psicologia não mais uma ciência distante, mas uma caixa de ferramentas ofertada ao professor na sua prática docente. É o abandono das referências fixas e códigos conhecidos para uma Psicologia a serviço da formação de redes educacionais. Em outras palavras, é partir para a desmontagem das caixas-pretas, denunciando as recalitrâncias⁵, as assimetrias, as condições desiguais de confecção de seus instrumentais e descobertas para, desnudada de seus códigos assimétricos de referência, se converta em componente da rede.

Essa noção da teoria como caixa de ferramentas já foi aplicada por Foucault. Vejamos:

A noção de teoria como uma espécie de caixa de ferramentas significa: 1) que a teoria a ser construída não é um sistema, mas sim um instrumento, uma lógica das especificidades das relações de poder e das lutas em torno delas; 2) que essa investigação só pode se desenvolver passo a passo na base da reflexão (que será necessariamente história em alguns de seus aspectos) sobre determinadas situações. (FOUCAULT, 1980 apud CLIFFORD, 2011, p.19).

Fazendo-se necessário, no sentido proposto de caixa de ferramentas, que a psicologia, tendo abandonado sua postura de verdade do suposto saber racional e absoluto, mostre as lógicas aplicadas e aplicáveis em sua constituição múltipla e plural como uma série de arcabouços tanto lógicos (enquanto sistema lógico) quanto históricos, expondo tanto as relações de poder imbrincadas na sua fundição como as potencialidades de transformação que sua conversão em ferramenta carrega no ambiente educacional.

Assim, a psicologia não afirma o que é nem o que não pode ser, não delinea o irracional em contraste ao irracional nem não coloniza a subjetividade do sujeito como dispositivo subjetivador, mas sim apresenta lógicas, sistemas, formas, teorias, ideias, que podem ou não ser incorporadas e, no limite, abandonadas caso não se converta no instrumento necessário. A psicologia simetrizada, despseudologizada, se interessa, no ambiente do ensino de psicologia para licenciaturas, na solução de problemas imediatos dos discentes na prática docente.

Esta não é uma crítica exatamente original. Diversos pesquisadores já haviam apontado que as teorias da psicologia, tendo sido criadas e desenvolvidas em contextos europeus e norte-americanos, não poderiam ser simplesmente reaplicadas no Brasil sem uma devida análise e adaptação. Outros pesquisadores, ainda mais céticos da distância criação/aplicação das ideias psicológicas, defendem a necessidade da construção de uma psicologia integralmente nacional e própria aos problemas

⁵ Recalitrância é uma questão que nasce da redução científica do objeto de estudo a um referencial fixo e estabilizado. Eventualmente o objeto “escapa” das suas definições e controles e, quando isto ocorre, temos a recalitrância.

brasileiros.

A originalidade da presente proposta é a retirada da psicologia da posição de suposto saber verdadeiro da educação, como se fosse um lastro experimental-empírico do processo aprendizagem e das relações observadas no interior dos contextos educacionais, fazendo ingressar a teoria e a prática psicológica como ferramenta a ser utilizada livremente pelos educadores na solução de seus problemas cotidianos. A psicologia não vem para “resolver” as questões, muito menos pode “explicar” as mesmas, mas integrar-se aos contextos onde atua rompendo com suas redes assimétricas de origem na composição de novas redes e, por conseguinte, novas práticas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o motivo principal de desmotivação para a aprendizagem de Psicologia por parte dos alunos na licenciatura pode ser resolvido por meio do alinhamento dos objetivos da disciplina com os do professor e dos alunos, a aproximação da Psicologia com a Teoria Ator-Rede tem um potencial transformador, que ainda está nascendo.

Ao abandonar a assimetria do conhecimento, e adotar uma postura de atuação de construção de redes de saber, onde a Psicologia se mostra como uma caixa de ferramentas que participa do processo educacional, a própria prática da Psicologia Educacional se transforma e se torna então um novo ator, visando compor novas redes de atuação que motivam e aproximam os alunos de seus conhecimentos já estabelecidos.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3422 > Acesso em 1 mar. 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Org. e rev. téc. de José Reginaldo Santos Gonçalves. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

CORDEIRO, Mariana Prioli. Psicologia social ou psicologia das associações? A perspectiva latouriana de sociedade. **PSICO**, v. 41, n. 3, p. 303-309, jul/set, 2010.

FREIRE, Leticia de Luna; FERREIRA, Arthur Arruda Leal. Apresentação. Em: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; FREIRE, Leticia de Luna; MORAES, Marcia; ARENDT, Ronald João Jacques. (Orgs.). **Teoria ator-rede e psicologia**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 17-18.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O campo psicológico e os seus múltiplos sistemas circulatórios. Em: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; FREIRE, Leticia de Luna; MORAES, Marcia; ARENDT, Ronald João Jacques. (Orgs.). **Teoria ator-rede e psicologia**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 44-59.

GUIMARAES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicol. esc. educ.**, Campinas

, v. 6, n. 1, p. 11-19, jun. 2002 . Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100002&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 1 mar. 2016.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012. 400 p.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução de Jesus de Paula Assis. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Trad. Sandra Moreira. Bauru: EDUSC, 2002. 108p. (Coleção Filosofia e Política).

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 152 p. (Coleção TRANS).

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a12.pdf> >. Acesso em 1 mar. 2016.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; MORAES, Marcia Oliveira; Arendt, Ronald JACQUES. O que nós psicólogos podemos aprender com a teoria Ator-Rede? **InterAções**, v. XII, n.22, p. 57-86, jul-dez, 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35402204> > Acesso em: 18 fev. 2016.

TIPOS DE EVASÃO E EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

UNIVAS/BOLSISTA PNPD CAPES – BRASIL –
anaameliact@gmail.com

RESUMO: Este trabalho analisa a experiência universitária que favoreceu a evasão e os caminhos percorridos pelos jovens-ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo - USP, oferecidos na cidade de São Paulo/Brasil. Para tanto, foram realizadas vinte e três entrevistas em profundidade com egressos, concluintes e não-concluintes, dos cursos de alta evasão da USP. Concluímos que, a evasão não é afetada por fatores socioeconômicos e culturais e que a condição de vida jovem e os vínculos institucionais favorecem a permanência.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Estudantes. Ensino Superior. USP

ABSTRACT: The present study analyzed the academic experience that promoted school dropout and the paths followed by young adults entering university through exams, in 2002, 2003 and 2004, in undergraduate courses of the University of Sao Paulo (USP), offered in the city of Sao Paulo, Brazil. To achieve this, a total of twenty three in-depth interviews were performed with university dropouts from courses with high dropout rates at USP, who finished or did not

finish their course. It could be concluded that school dropout is not affected by socioeconomic and cultural factors and that their young life condition and institutional relationships promote their stay.

KEYWORDS: Dropout. Students. Higher Education. USP.

1 | UMA INTRODUÇÃO AO TEMA

O objetivo deste trabalho consiste em discorrer sobre a experiência universitária que favoreceu a evasão e os caminhos percorridos pelos jovens-ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo - USP, oferecidos na cidade de São Paulo/Brasil. Essa questão se apresenta frente a necessidade de a universidade bem qualificar seus estudantes, garantindo um bom número em termos de seus diplomados (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

A evasão, no campo do ensino superior brasileiro, se tornou alvo de políticas públicas na segunda metade da década de 1990. Neste período, o Ministério da Educação - MEC, em parceria com grande parcela das universidades brasileiras, realizou um macroestudo que definiu uma fórmula de cálculo e conceituou a

evasão como sendo “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo” (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

Em 2004, a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da USP, foi finalizada uma pesquisa abrangente e com índices globais acerca da evasão na instituição (OLIVEIRA *et al*, 2004). Em diálogo com esse trabalho, a presente investigação desdobra análises da evasão, procurando identificar causas, esboça motivos elencados pelos estudantes e caminhos percorridos pelos jovens, concluintes e não concluintes, de cursos de alta evasão da USP. Com essa proposição, acreditamos delinear contornos e dinâmicas desse comportamento na universidade.

2 | DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Para desenvolver este estudo, foram realizadas vinte e três entrevistas em profundidade com o público-alvo deste trabalho. Esta população foi definida em razão das análises de regressão logística apontarem como fatores determinantes da evasão na USP, os aspectos relativos a idade, ser estudante do ensino superior noturno, pertencer ao sexo masculino, possuir titulação anterior ao ingresso e ser proveniente de escola particular no ensino médio (ADACHI, 2017).

Foram selecionados concluintes e não-concluintes de diferentes cursos de alta evasão, egressos do diurno e do noturno, com diferentes momentos de encerramento do curso, de diferentes sexos, ex-alunos de procedências escolares diversas e idade até 29 anos. Não foram considerados egressos com titulação anterior ao ingresso, devido a faixa de idade desta população ser bastante acentuada no banco de dados e esta circunstância inviabilizar parâmetros de comparação com o público majoritário do ensino superior brasileiro, que é predominantemente jovem. Assim, segundo definição desta categoria etária: *Juventude é a categoria social que compreende indivíduos na faixa etária de 15 a 29 anos, que comumente é entendida como fase de transição entre a adolescência e a fase adulta* (CONJUVE, 2006). Frente a isso, ressaltamos que, este segmento com titulação anterior ao ingresso era pouco numeroso no banco de dados. Além disso, não foi tomado como prioridade nas definições de análises pelos motivos anteriormente expostos.

As entrevistas se pautaram em questões relativas às referências simbólicas de vida acadêmica e extra-acadêmica, as formas de apropriação da universidade, a relação com a cultura e a sociedade de seu tempo estudantil e geracional, a configuração de suas rotinas, tempos de estudo/trabalho e deslocamento, prática de esportes e atividades de lazer, desempenho no curso, perspectivas de profissionalização, além da situação ocupacional atual, permeados pela demarcação social de gênero e demais condições elencadas, tais como: situação de encerramento do curso e tempo de permanência na universidade. A partir de tais eixos, conseguimos averiguar aspectos no processo de passagem para a vida adulta, tomando como base: a consolidação profissional

na carreira e a conquista de autonomia financeira por parte de alunos concluintes e não concluintes dos cursos de alta evasão da USP, bem como requisições postas para a universidade em sua finalidade institucional de bem qualificar seus estudantes (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996). Com isso, observamos processos distintos em diferentes trajetórias e aspectos da formação realizada na instituição.

Mediante o material empírico compilado, verificamos as trajetórias dos egressos e delineamos quatro perfis de percursos realizados na USP, segundo as respectivas situações de encerramento no curso e tempo de permanência na instituição, conforme destacado: 1) Concluintes no tempo ideal e máximo; 2) Evadidos antes de dois anos de permanência; 3) Evadidos após dois anos de permanência com conclusão (dentro ou fora da USP) e 4) Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão.

3 | CONFIGURAÇÕES ESTUDANTIS E TIPOS DE EVASÃO

3.1 - Concluintes no tempo ideal e máximo

O concluinte no tempo ideal ou máximo - é constituído por um perfil de estudante que concluiu a graduação na USP, no tempo previsto pelo regulamento. Estes egressos, concluintes no tempo regulamentar, ideal ou máximo, se distinguem mais por área de formação que por aspectos individuais dos estudantes. Em vista disso, parece existir uma compreensão na área de Ciências Humanas de que o aluno precisa de mais tempo para desenvolver certa qualificação no curso e isto vem refletindo nas extensões de prazos para a conclusão da formação superior na USP.

Tais estudantes, concluintes no tempo regulamentar dos cursos de alta evasão, são majoritariamente representantes do sexo feminino, possuem pais com renda mediana e baixa como também, parcela significativa dos genitores exercem ocupações no âmbito do trabalho manual. Assim, é verificada a seguinte distribuição de renda, escolaridade e ocupação dos pais dos ex-alunos concluintes nos cursos de alta evasão da USP: 50% dos pais possuem ensino superior completo; 60% observam renda entre 6 e 10 salários mínimos e 40% exercem ocupações no âmbito do trabalho manual.

Com relação à predominância feminina entre os concluintes, observamos que esse público vem assumindo um modelo de responsabilidade social e de formação intelectual mais identificado com o do pai que com o da mãe. Dessa maneira, nos casos analisados, observamos um pequeno diferencial de escolarização dos pais sobre o nível de escolaridade das mães. Verificamos que, o modelo de responsabilidade social e de formação intelectual a que estão mais identificadas é o do pai e que esse espaço da universidade possui um significado singular para a jovem no sentido de estruturação da sua personalidade a partir da construção de um papel social cujos parâmetros são diferentes do destinado à sua mãe. Portanto, constata-se uma tendência à valorização da formação escolar dos filhos e filhas indistintamente e este ritual de passagem é

bastante significativo para as mulheres. Conforme explicitado por Hirano *et al* (1988):

Para a jovem universitária o título universitário se constitui num rito de passagem mais original e, por isso, mais significativo do que para o jovem universitário. Confiamos em que este seja o motivo mais importante para a revalorização do ritual de formatura. Ao obtê-lo, a jovem está rompendo com uma tradição familiar! É, portanto, ingênuo, identificar como faz a imprensa, a volta do ritual como um simples retorno ao passado. (HIRANO *et al.*, 1988, p. 65).

Os concluintes percebem bons desempenhos no curso embora, não deixem de criticar o formato das práticas acadêmicas. Acreditam que fizeram para passar, que conseguiram responder aos objetivos propostos. Dentre outras razões, consideram a formação segmentada, sem maior ligação entre as disciplinas e voltada para o aspecto formalista da universidade, com ênfase em seu produtivismo.

Em sua maioria, tais estudantes optam por não trabalhar. Para tanto, observam experiências acadêmicas enriquecidas com estágios e bolsas de monitoria e iniciação científica durante a realização da graduação. Associado a este fato, estabeleciam vínculos estreitos com a universidade, na forma de envolvimento em atividades extracurriculares do curso, na dedicação às atividades propostas, na utilização de diferentes espaços institucionais, tais como: laboratórios, centro poliesportivo, biblioteca, festas universitárias, bandeijão (restaurante universitário), museus, cineusp, etc

Nos casos em que os concluintes exerciam algum tipo de atividade remunerada, tais ex-alunos resguardavam condições para o bom desempenho no curso. Assim, apresentavam uma rotina regularizada em termos de horas de sono, atividades de lazer, estudo, deslocamento e trabalho sempre mediados pelo objetivo principal de concluir o curso.

Neste sentido, viveram o momento de realização do curso, de forma menos independente e autônoma em relação à família de origem. De tal forma que, postegaram nesta fase da vida a passagem para a vida adulta. Hoje observam uma posição bem consolidada no mercado de trabalho e percebem uma boa remuneração no mercado de trabalho paulistano para graduados. Os egressos desta categoria não pretendem seguir a carreira acadêmica e se veem realizados na profissão que exercem na atualidade.

3.2 - Evadidos antes de dois anos de permanência

Evadidos antes dos dois primeiros anos é constituído por um perfil de estudantes que redirecionou a escolha para outro curso de maior afinidade profissional. Assim, nos casos analisados verificamos situações de ex-alunos que ingressaram na USP em carreiras de menor prestígio, tais como: Biblioteconomia Diurno, Licenciatura em Matemática Diurno e Geofísica e logo no início da graduação, resolveram retomar o cursinho para tentar novo vestibular em carreira de maior compatibilidade pessoal. Nos casos citados, os ex-alunos resolveram cursar engenharia e justificaram para

tanto que vislumbravam uma projeção profissional mais consolidada nesta formação que no primeiro curso de ingresso.

Com relação à procedência social, os ex-alunos evadidos antes dos dois anos de permanência são classificados, segundo o Critério Brasil, como sendo de classe média-média e média-baixa. Tais egressos verificam uma alteração na posição de classe devido a divórcios em parcela dos casos ou dificuldades financeiras, durante o período que antecede o ingresso na USP, pelos filhos de pais comerciantes. Contudo, todos os ex-alunos analisados nesta categoria observam uma boa base escolar. Parte deles, é formada em escolas técnicas federais, tais como: no Instituto Federal de São Paulo – IFSP e no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET e outro segmento, escolarizou-se em escola particular em região privilegiada da cidade de São Paulo. Os pais possuem escolarização de nível médio e superior, tendo ocupações tanto em âmbito manual quanto em nível especializado.

Tais egressos possuíam expectativas mais elevadas que as demais categorias analisadas neste trabalho. Desse modo, com relação as projeções e perspectivas de formação na USP almejavam as melhores oportunidades acadêmicas e para tanto dedicavam-se integralmente aos cursos com bolsas de pesquisa e atividades compatíveis com esta finalidade.

Constata-se que usufruíam de toda a estrutura institucional de forma a ter algum controle sobre seus trajetos de formação bem como, não se percebiam críticos ou reflexivos desta estrutura mas, reconhecidos e valorizados por ela em sua forma de legitimar oportunidades.

Na atualidade, observam as melhores posições em termos de prestígio, remuneração e projeções profissionais presente e futuras. Almejam tornarem-se professores-pesquisadores em universidades públicas brasileiras. Para tanto, dentre os ex-alunos analisados, parte trabalha com pesquisa em nível de pós-graduação e seguiu a carreira acadêmica e outro segmento, desenvolve projetos no ramo da tecnologia computacional, em empresas de porte multinacional.

3.3 - Evadidos após dois anos de permanência com conclusão (dentro ou fora da USP)

Evadidos após dois anos de permanência com conclusão é constituído por um perfil de estudantes comumente caracterizado como sendo um *estudante-trabalhador* quando não se configura como um *trabalhador-estudante* (FORACCHI, 1968), tal é o caso de um entre os cinco representantes da categoria aqui analisada. Este tipo de estudante frequentemente opta pelo curso noturno ou desloca-se para este turno, a fim de compatibilizar o cumprimento de suas atividades de estudo e trabalho.

A procedência social destes ex-alunos é diversa e afetada por intercorrências geográficas. Assim, filhos de pais com ensino superior completo, estudaram em outros estados e mudaram para São Paulo no momento de ingresso na USP. Os demais

estudantes são residentes em São Paulo ou oriundos da Região Metropolitana de São Paulo - RMSP.

A procedência escolar destes ex-alunos também é diversa. Alguns estudaram em escolas particulares e outros em escolas públicas de melhor qualidade, sendo dois provenientes de escola técnica, um de escola pública, um de colégio militar e escola particular e um quinto estudante, de escola particular no centro da cidade de São Paulo.

A experiência universitária destes egressos se define mais pela eventualidade que estabeleciam com o estudo que pela priorização deste aspecto na vida do jovem. Quase todos começaram a trabalhar após o ingresso no ensino superior para se auto-sustentarem e/ou para ajudarem nas despesas da casa da família de origem e relegaram o curso a um segundo plano.

Tais estudantes observavam relações conflituosas com as demandas universitárias e não mantinham vínculos com a instituição para além das atividades obrigatórias de frequência às aulas. Verificavam baixos desempenhos de notas e iam postergando o cumprimento dos créditos em razão da dificuldade em organizar as demandas da vida laboral e o estudo.

Este perfil de aluno acaba postergando a finalização do curso e muitas vezes, conclui a formação superior com pedidos de retorno ao curso ou em outra instituição de ensino superior. Nos casos em que a conclusão ocorre fora da USP, os compromissos assumidos com a família de origem ou com um estilo de vida mais independente são mais intensos.

A despeito de terem entrado no mercado de trabalho durante o curso de graduação não observam uma consolidação profissional - como as demais categorias de concluintes e evadidos antes dos dois primeiros anos. Atuam fora da área de formação, com baixa remuneração e sem perspectiva de progressão na carreira.

3.4 - Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão

Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão é constituído por um perfil de ex-alunos que perdeu o interesse pela graduação cursada, após longo período de permanência e não realizaram outra formação de ensino superior. A certa altura da graduação, após considerarem que não levaram tão a sério o curso, assumem que não desejavam exercer a docência. Reiteram para tanto que não vislumbravam perspectivas profissionais na graduação realizada e não viam sentido na conclusão do curso.

Tais ex-alunos observam procedências sociais mais favorecidas que as demais categorias analisadas. Excetuando, uma egressa cuja família de origem é definida como sendo de classe baixa, os demais estudantes desta categoria são classificados como sendo de classe média-média e média-alta e observavam auxílios dos pais

para se manterem na USP. Todos são oriundos de São Paulo ou da RMSP e após o ingresso, três destes ex-alunos que moravam na RMSP e uma egressa que morava em um bairro mais distante, em uma região periférica da cidade de São Paulo, mudaram para próximo à USP para realizarem a graduação. Destaca-se que trabalhavam eventualmente para arcarem com suas despesas individuais e condição de vida jovem.

Tais ex-alunos foram substituindo a dedicação e interesse pelo curso por atividades que tinham pouca vinculação e paralelas à universidade. Tinham disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos, irem ao centro poliesportivo da USP, se envolverem em atividades acadêmicas mas, voltaram-se para atividades e grupos externos à instituição. Hoje estão trilhando caminhos profissionais sem diploma de nível superior. Parte deles, ainda pretende concluir a formação superior. Outra parte, vislumbra se aperfeiçoar no campo em que atuam no mercado de trabalho.

4 | EXPERIÊNCIAS COMPARADAS

Consoante os perfis destacados, observamos casos de ex-alunos que, a despeito de um conjunto de adversidades materiais, educacionais e simbólicas, descobriram trajetos de sobrevivência, informações e apoios mútuos que possibilitaram a construção de trajetórias exitosas na USP e bem consolidadas no mercado de trabalho paulistano atual, logo após o término e com a conclusão da graduação de origem. Outros casos de estudantes que reorientaram a escolha e buscaram a carreira acadêmica, desbravando e se inserindo nesse nicho dentro da instituição, como forma de se manter e obter um melhor rendimento e aproveitamento do curso. Casos de estudantes que enveredaram pelo campo do trabalho para auxiliar no sustento da família de origem e não conseguiram finalizar a formação no tempo regulamentar, e outros que perderam o interesse em concluir a graduação de ingresso e não efetuaram outro curso de ensino superior.

Em todas estas situações, apreendemos uma ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso. Nesse aspecto, reiteramos o entendimento da condição de juventude (ABRAMO, 1997) quando considera que esse momento da vida constitui um período no qual conteúdos e práticas assimilados no âmbito familiar são confrontados com novas experiências, que podem ser vivenciadas tanto em um plano microsocial (relações interpessoais de amizade, relacionamentos afetivos, vínculos associativos e religiosos) como também pelos desafios macrossociais, materializados em determinadas conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais os jovens estão inseridos (TOMIZAKI, 2017). Desse modo, percebemos que diferentes trajetos constituem formas de os indivíduos se forjarem e serem estruturalmente produzidos em uma sociedade (MARTUCCELLI, 2007). Dentre outros aspectos, esses indivíduos interagem e atuam em um espaço de possibilidades múltiplas em que são convocados a se afirmarem e a sobressaírem.

Nessa perspectiva de afirmação de si e de ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso, considerar que o trabalho simplesmente impossibilita a formação superior na USP não é procedente. Existem outras variáveis ou condicionalidades nessa tramitação que inviabilizam, senão postergam essa conquista. Desse modo, relações interpessoais, redes de sociabilidades e tipos de vínculos estabelecidos dentro e fora da universidade interferem em diferentes desfechos para a conclusão do curso. Nesse ínterim, existe uma busca do indivíduo por questões pessoais que são importantes para ele, pelo menos em um determinado momento da trajetória de vida de cada ex-aluno, e, nessa busca, nem sempre a USP ocupa posição preponderante. Nessa ocasião, outras dimensões ou esferas da vida ganham relevância, e o baixo envolvimento com o curso repercute na não conclusão da graduação de ingresso. Diante disso, consideramos que o trabalho dificulta a conclusão, mas não é fator único que incide sobre a desistência pelo menos temporária da graduação. Por sua vez, a reorientação da escolha e/ou a perda de interesse pelo curso reverberam também em uma decisão por não-concluí-lo. Constatamos portanto que, questões subjacentes a diferentes planos, tanto do ponto de vista institucional quanto do estudante, impossibilitam tal êxito.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas elucidam que os fatores socioeconômicos não são suficientemente estruturantes a ponto de neutralizar a capacidade que os estudantes demonstraram em organizar e gerir suas trajetórias de vida. Diante disso, tais resultados apontam rumos para as medidas de políticas públicas quando evidencia esse aspecto da investigação realizada. Desse modo, ater-se às questões atinentes à condição de vida jovem sobretudo, considerando o enquadramento específico, que parcela majoritária de estudantes se encontra quando realizam o ensino superior, nessa etapa da vida, constitui um fator importante no dimensionamento e qualificação da evasão universitária.

Outro ponto importante consiste na necessidade de afastar-se das generalizações, que tratam numérica e quantitativamente as evasões como um fenômeno, senão único, pelo menos com uma abordagem mais geral. A pesquisa apontou para a existência de peculiaridades nos comportamentos que provocam a evasão, sem, contudo, cair em especificidades individualistas. A aproximação de alguns casos que permitiu classificá-los em, pelo menos, quatro categorias nos permite entender que há peculiaridades que afetam os grupos sociais, os cursos, bem como a escolha individual das pessoas. De tal forma que, se os comportamentos apresentam individualizações, que os separam dos outros, eles também podem ser agrupados em categorias, conforme retratado.

Em face daquilo que se considera como contribuição deste trabalho, destaca-se que as medidas tomadas, em geral, com vistas a diminuir os índices da evasão,

resultariam em esforço inócuo, se não forem devidamente consideradas as necessidades específicas de distintos grupos estudantis sobretudo, enfatizando as características particulares do momento da vida que experienciam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, edição especial, n. 5-6, 1997.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. 313f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Política Nacional de Juventude**. São Paulo: CNJ/FES, 2006.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

HIRANO, Sedi; PAOLI, Maria Célia; BELTRÃO, Rubem; MATSUO, Myriam. **A universidade e a identidade estudantil: um estudo sobre a situação socioeconômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP**. São Paulo: Centro Alexandre Vannuchi Leme de Estudos da Juventude - Universidade de São Paulo / Apoio COSEAS - Coordenadoria de Saúde e Assistência Social, 1988. (Relatório preliminar - Material impresso).

MARTUCCELLI, D. **Gramaticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, n. 2, p. 55-65, jul. 1996.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. (coord). **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo ingressantes de 1995 a 1998**. Relatório final de pesquisa. Universidade de São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, set. 2004. Disponível em: <naeg.prg.usp.br/pesquisas/relat_evasao_cepe_feusp_naeg.doc>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

TOMIZAKI, K. Educação, juventude e política. **Jornal da USP**, São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/artigos/educacao-juventude-e-politica/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TORNE-SE PROFESSOR: ACESSO DIFERENCIADO AOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS COMO UMA POSSIBILIDADE A MAIS

Norivan Lustosa Lisboa Dutra

Universidade de Brasília
Instituto Federal de Brasília
Brasília-DF, Brasil
nori.dura@gmail.com

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Universidade de Brasília
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira
Universidade de Brasília
Brasília-DF, Brasil
sidel.gea@gmail.com

Remi Castioni

Universidade de Brasília
Brasília-DF, Brasil
kotipora@gmail.com

RESUMO: Os desafios da profissão docente têm sido um tema de grande preocupação e discussão em diferentes setores da sociedade, com destaque para o meio acadêmico. Neste, professores/pesquisadores buscam, por meio de suas investigações, visibilizar a importância e a necessidade de valorização docente, como tentativa de ampliar as possibilidades de reduzir os crescentes números de déficit de professores nas redes educacionais do país. É, portanto, com o propósito de contribuir com tais reflexões que o presente texto se desenvolve. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e

se sustenta no método monográfico (pesquisa bibliográfica e documental), que servirá de base para a construção de um modelo de acesso diferenciado, conforme determina o Artigo 62-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

PALAVRAS-CHAVE: Acesso Diferenciado. Cursos de Licenciatura. Formação de Professores.

ABSTRACT: The challenges of the teaching profession have been a subject of great concern and discussion in different sectors of society, with emphasis on the academic environment. In this, teachers/researchers seek, through their investigations, to highlight the importance and need for teacher appreciation as attempt to expand the possibilities of reducing the increasing numbers of teachers' deficits in the country's educational networks. It is, therefore, with the purpose of contributing with such reflections that the present text is developed. This is a qualitative research and is based on the monographic method (bibliographic and documentary research) that will serve as the basis for the construction of this new model of access, in accordance with Article 62-B of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB).

KEYWORDS: Differentiated access. Degree for teaching. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos as discussões, esclarecemos ao leitor que uma versão reduzida deste trabalho foi publicada nos anais do VI Congresso Ibero-americano 2018, na cidade de Lleida, Catalunha, Espanha. Além disso, o título faz referência ao anúncio divulgado por um grupo empresarial líder do mercado da educação superior no Brasil que objetivava atrair candidatos interessados nos cursos de licenciatura. A frase veiculada “Torne-se professor e aumente sua renda” gerou críticas de diferentes setores da sociedade, especialmente da área educacional, que repudiou a propaganda, uma vez que não tratava o professor com a devida importância e ainda associava a profissão docente ao trabalho extra, de curto prazo e sem garantias trabalhistas.

Não é demais lembrar que o professor é a chave-mestra para o desenvolvimento do país e, principalmente, para a formação humana. Sendo assim, ele precisa ser valorizado e reconhecido profissionalmente para que a motivação não se perca, mas permaneça e o impulse a continuar na profissão, servindo, também, para atrair novos profissionais para a área do magistério. O professor precisa estar à frente dos tempos, o que implica formação sólida (inicial e continuada) para que tenha condições de exercer a profissão.

No tocante a essas reflexões, colocamos à baila o andamento de um projeto, cujo objetivo é viabilizar a implementação da Lei nº 13.478/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), especialmente no Art. 62-B. Este artigo determina às instituições de ensino superior a responsabilidade pela criação de modalidade diferenciada, de acesso ao ensino superior, para os professores concursados, de toda a rede de ensino público (municipal, estadual e federal), e que ainda não possuem o diploma de graduação. A preferência é para os cursos de pedagogia e licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (BRASIL/LDB, 2017).

A justificativa do Senador Cristovam Buarque (PPS-DF), quando propôs o Projeto de Lei (PLS) nº 322/2008, coaduna com as palavras de Gatti et al. (2009) de que tais áreas do conhecimento apresentam déficit de professores em todo o país. Além disso, a preocupação repousa no fato de que há um quantitativo elevado de docentes sem a formação necessária para o exercício profissional. Eles possuem licenciaturas, mas atuam em outra área de formação, ou lecionam tendo apenas o ensino médio. Diante do contexto, torna-se importante valorizar aqueles que já fizeram a opção pela carreira docente, mesmo sem ter a formação adequada (BRASIL, 2008).

É, portanto, nessa direção, que o presente estudo se desenvolve. O objetivo é subsidiar as reflexões para a construção de um modelo diferenciado de acesso aos cursos de licenciaturas, como forma de reconhecimento e valorização da profissão, conforme explicitado na legislação educacional brasileira, especialmente na LDB e no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

2 | INTERESSE PELA PROFISSÃO DOCENTE: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Muito se tem falado, discutido, pesquisado e publicado sobre a formação docente em eventos científicos, artigos de revistas especializadas e livros de autores renomados, tais como Bernadette Gatti. Ele coordenou as pesquisas sobre a formação de professores, intituladas: “Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social”; “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” e “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Temos, ainda, Paula Louzano et al., que publicou o artigo “Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil”. Há, ainda, o estudo de Gisela Lobo B. Tartuce, Marina M. R Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, intitulado “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil”, além de outros estudos sobre a temática, que expressam preocupações em relação ao reconhecimento e à valorização do professor. Essas ações, dentre outras, dão visibilidade a um dos grandes gargalos da educação brasileira: a queda do número de estudantes interessados pela carreira docente e os fatores que estão relacionados.

Tais discussões incluem: as políticas públicas educacionais voltadas para a profissão docente; o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem; a estruturação da carreira docente; a formação continuada desses profissionais; a valorização do professor no mercado de trabalho; as condições de trabalho nas escolas e universidades; o adoecimento docente, dentre tantos outros assuntos que giram em torno do mesmo eixo – o professor.

É importante destacar que esse profissional é o mediador do conhecimento, o artista que se assemelha ao oleiro que toma o barro e faz o pote e que, ao burilar a argila, o deixa ainda mais valioso e mais belo (BRANDÃO, 1989). O professor, no processo de ensino/aprendizagem, possibilita ao aluno ver o não visto, fazer descobertas, inventar, (re)inventar, criar e (re)criar. Ele também apresenta novos caminhos do saber, novas possibilidades de interrogar o mundo, a sociedade, o homem, a cultura, a educação e a escola, estimula o ir além, questiona, problematiza, ajuda no desenvolvimento da criatividade e, principalmente, da autonomia. Em outras palavras, o professor, em sua atuação didático/pedagógica, é parte primordial na formação do cidadão crítico/reflexivo e capaz de viver na sociedade complexa e contraditória, podendo nela interferir.

Entretanto, inúmeros fatores têm contribuído para a redução de candidatos interessados na carreira do magistério. Pesquisadores concordam que a evasão nos cursos de licenciatura é um problema crescente e que afeta todos os sistemas de ensino. Entre os fatores que impactam tal realidade, incluem “desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (TONEGUITTI; MARTINEZ, 2011, p. 5), que se somam à escolha precoce do curso, à imaturidade do estudante e às expectativas frustradas da profissão docente.

A grande maioria dos estudantes, que optaram pela carreira de magistério, tem

características próprias e geralmente são oriundos do ensino público, mulheres, pouco menos de 50% pardos ou mulatos. Muitos destes tiveram dificuldades, de diferentes ordens, para ingressarem no ensino superior (GATTI, et al., 2009; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Diante desse cenário, fica evidente que a profissão docente é dotada da mais alta complexidade e que, portanto, requer atenção e políticas públicas eficientes, as quais devem ser voltadas para o reconhecimento e a valorização da carreira. Cabe ressaltar que, além da iniciativa apresentada com a Lei nº 13.478/2017, outra proposta criada pelo governo federal no ano de 2017 teve como objetivo modernizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e melhorar a qualidade da formação. Trata-se do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que visa universalizar o estágio de formação docente para todos os cursos de licenciatura no país (BRASIL/MEC, 2017).

Assim, considerando o problema nacional de déficit de professores, evasão e redução de formados nos cursos de licenciaturas, bem como as iniciativas do governo federal direcionadas para o referido público, a análise de experiências de outras áreas de formação e de outros países, o nosso projeto de pesquisa pretende, também, problematizar a ideia de um *spin-off* para o conjunto dos acessos à carreira da docência. O intuito é criar um acesso único para aqueles que optarem por um curso que conduza à formação ao magistério.

Para a realização do referido projeto, escolhemos, de maneira estratégica, uma instituição de ensino superior pública, neste caso, a Universidade de Brasília (UnB), para estudos e aplicação dos resultados. Essa escolha que se deu em virtude de a UnB possuir vantagens comparativas em relação às demais universidades – ela utiliza diferentes modalidades de ingresso como alternativa ao tradicional vestibular e ao Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SiSU). A seleção dos estudantes se dá, também, pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), ao qual são destinadas 50% das vagas totais anuais da instituição.

O diferencial do PAS está na possibilidade de acompanhar o desempenho dos alunos durante todo o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Além desses pontos, a UnB, criada na década de 1960, teve seu projeto idealizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois grandes educadores que buscavam a democratização da educação e a qualidade do ensino superior, com destaque para a formação de professores.

3 | ATRAIR CANDIDATOS PARA A CARREIRA DOCENTE: O QUE E COMO FAZER?

Muitos estudantes entendem a carreira docente como a oportunidade para exercitar seus dons e vocações. Eles escolhem a profissão pelo desejo de ensinar e contribuir com a formação de outras pessoas, pelo amor à profissão e ao saber, pela gratificação emocional, pela aprendizagem recíproca e pelo valor da atividade docente em termos de contribuição para o futuro do país (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Importa salientar que a escolha da profissão não se limita apenas ao desejo pessoal, mas, também, está associada às mudanças políticas, socioculturais e econômicas do mundo globalizado, as quais foram intensificadas a partir da década de 1990. Estas contribuíram para potencializar as transformações no mundo do trabalho, bem como o estilo de vida, no modo de agir e pensar das pessoas. Assim, novas maneiras de compreender e escolher a carreira e o desenvolvimento profissional foram geradas (GOMES; PALAZZO, 2017).

Há de se considerar que o jovem brasileiro, ao concluir o ensino médio, tem o desafio de decidir, ainda que prematuramente, o curso universitário. Muitos deles escolhem a profissão sob influência de terceiros ou o fazem de maneira impulsiva, sem ao menos ter ideia do que se trata. A pressão recebida para ser um dos contemplados com a seleção inaugurada no sistema público pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), agrava ainda mais tal situação. O candidato tende a escolher o curso com base no ponto de corte e na expectativa de conseguir a sua vaga na universidade pública ou uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Ressalta-se que exigir de pessoas tão jovens maturidade e segurança nessa escolha pode gerar frustração e, conseqüentemente, abandono do curso acadêmico.

No que se refere à escolha da profissão de magistério, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) advertem que apenas 2% dos jovens declaram ter algum interesse em se candidatar a um curso de licenciatura – a maioria que opta pelo magistério não pretende atuar nesse campo. No mesmo raciocínio, Gatti et al. (2009) destacam que o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério é composto de jovens que tiveram diferentes contratempos para chegar ao ensino superior. Geralmente são estudantes que “[...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (GATTI et al., 2009, p. 15).

É necessário ressaltar que o caso brasileiro não é exclusivo, pois a crise da formação docente afeta, também, outros países. Nesta direção, Prats (2016), ao analisar a situação dos professores da Catalunha, assevera a centralidade da discussão sobre os docentes para se pensar o sistema educacional como um todo. O autor aponta que a qualidade de um sistema está diretamente relacionada à qualidade dos seus professores e salienta os fatores que têm peso significativo na variação dos resultados acadêmicos, a saber: as condições laborais da docência; os mecanismos de desenvolvimento profissional; o prestígio social do docente e outras tensões próprias do sistema educacional.

4 | FACILITAR O ACESSO AOS CURSOS DE LICENCIATURAS COMO UMA POSSIBILIDADE A MAIS PARA TORNA-SE PROFESSOR

Em atenção ao problema em tela, o senador Cristovam Buarque propôs alteração

na LDB com vista a atrair e reter os professores nas redes de ensino, por meio da Lei nº 13.478/2017. Essa mudança na legislação possibilita às universidades o desafio de oferecer modalidade de acesso diferenciado aos estudantes interessados nos cursos de pedagogia ou em outras licenciaturas, conforme explicitado na nova redação da LDB, no artigo 62-B e seus respectivos parágrafos:

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (BRASIL, 2017, Art. 62-B).

A alteração na LDB gerou novas demandas para as instituições de ensino superior, ofertantes dos cursos de licenciaturas, pois terão que repensar as políticas de acesso à universidade para os cursos de licenciaturas. As práticas, comumente utilizadas, estão ancoradas nos tradicionais vestibulares e, mais recentemente, via Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC) Sisu/Enem, no Sistema de Cotas, dentre outras modalidades de acesso ao ensino superior, incluindo: Programa de Avaliação Seriada (PAS); vestibular para vagas remanescentes; vestibular para licenciatura em Educação do Campo; licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Ensino a Distância – Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Vale ressaltar que, apesar das inúmeras modalidades de acesso ao ensino superior disponibilizadas pelas universidades, ainda há uma demanda elevada de candidatos que ainda está fora do ambiente acadêmico. Além disso, os estudantes que conseguem concluir o curso de graduação enfrentam uma dura realidade no ambiente de trabalho.

Conforme apresentado na Figura 1, o Brasil registrou, no ano de 2016, o quantitativo de 2.196.397 professores da educação básica. Deste total, 480 mil possuem somente o ensino médio, e mais de 6 mil docentes têm apenas o ensino fundamental. Há ainda 95 mil professores que possuem formação superior, mas não são licenciados. Outros 1.606.889 docentes possuem formação em licenciatura, mas não atuam na sua respectiva área de formação (BRASIL/MEC, 2017).

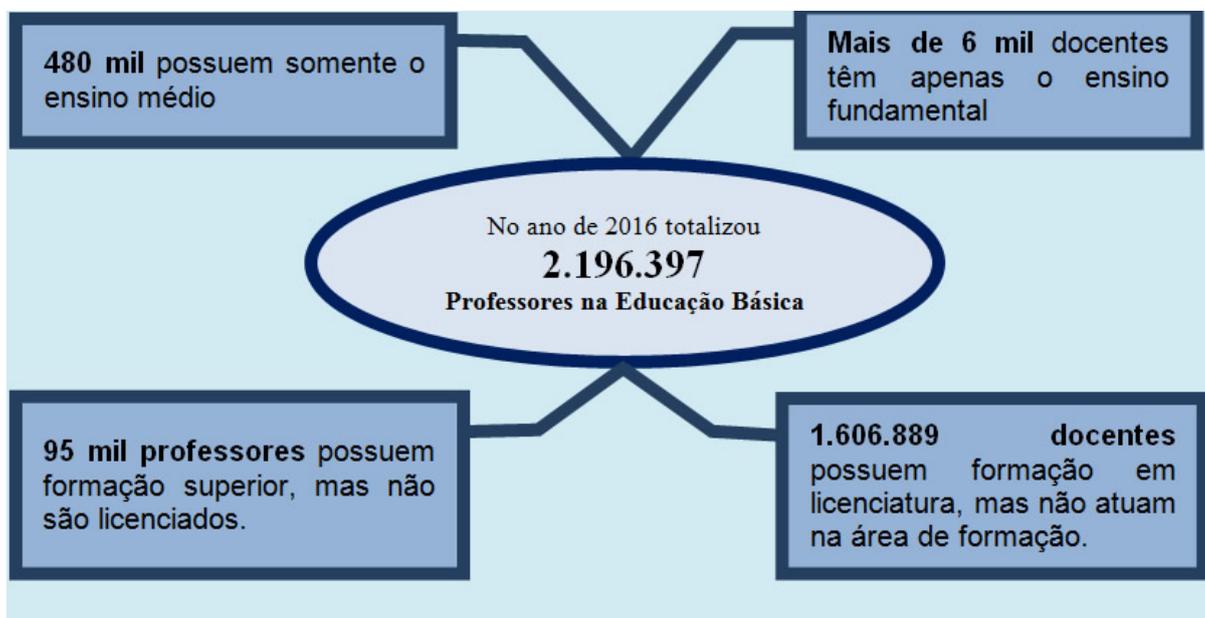


Figura 1 – Síntese da formação dos professores no Brasil, em quantidade (2016).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de BRASIL/MEC (2017).

Em julho de 2018, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) publicou o resultado de uma pesquisa realizada a pedido do Todos Pela Educação e do Itaú Social, momento em que foram apresentados os dados de uma investigação. Esta, considerando a amostragem de 2.160 professores entrevistados, indicou que 33% estão totalmente insatisfeitos com a profissão de professor, e 49% certamente não recomendariam a profissão para os jovens por considerá-la desvalorizada, incluindo ainda a má remuneração, rotina desgastante e falta de infraestrutura no ambiente de trabalho (TODOS PELA EDUCAÇÃO; ITAÚ SOCIAL, 2018).

Sexo	Mulheres	68%
	Homens	32%
Idade	De 18 a 24 anos	1%
	De 25 a 34	15%
	De 35 a 44	38%
	De 45 a 54	35%
	55+	11%
Grau de Escolaridade	Ensino médio	1%
	Ensino superior	19%
	Especialização	70%
	Mestrado	9%
	Doutorado	1%

Quadro 1 – Perfil demográfico dos professores entrevistados

Fonte: Todos Pela Educação; Itaú Social (2018), adaptado.

A grande maioria dos profissionais da educação é de mulheres (68%), e 70% possuem especialização. Apesar de a legislação brasileira exigir curso de graduação no âmbito da licenciatura, para atuação na docência, ainda é possível identificar

profissionais com ensino médio, apenas. Esse dado vai ao encontro do que propôs a Lei nº 13.478/2017, uma vez que objetiva valorizar aqueles que optaram pela carreira do magistério antes mesmo de obterem a formação adequada.

Se por um lado há profissionais atuando na profissão docente sem a formação necessária, de outro lado há queixas de que os cursos de licenciaturas não preparam de maneira efetiva para a atuação docente. Exemplo disso foi o resultado da pesquisa realizada pelo IBOPE, em que 34% dos entrevistados discordam totalmente quando questionados se a sua formação os preparou para a profissão. Isso, no entanto, sinaliza a necessidade e urgência de se repensar a estrutura didático/pedagógico desses cursos.

Santiago Levy, vice-presidente de Setores e Conhecimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), explicitou, nas primeiras páginas do livro *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, que o número de interessados pela carreira docente é baixo e, em decorrência de tal situação, torna-se necessário promover mudanças na política de formação dos futuros professores para que as crianças e os jovens atinjam seu pleno potencial. Em outras palavras, é impreterível a promoção de ações com o fim de atrair candidatos para os cursos de licenciaturas, formar e selecionar pessoas motivadas. A formação inicial e continuada deve equipar os professores com todas as ferramentas necessárias para o exercício da profissão com sucesso no século XXI.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado, identificamos que a profissão docente é pouco atrativa, especialmente quando se consideram as inúmeras possibilidades profissionais num mundo globalizado. Segundo Tartuce, Nunes e Almeida (2010), a baixa procura pela profissão docente está relacionada à desvalorização do profissional, à remuneração baixa, às salas abarrotadas de estudantes e à sobrecarga de trabalho.

Nesse cenário, a veiculação do anúncio “Torne-se professor e aumente sua renda” intensificou o mal-estar entre os profissionais da área, uma vez que associou a profissão docente a um “bico”, de curto prazo e sem vínculos trabalhistas. Isso, no entanto, no remete a outros fatores que estão intrinsecamente ligados à retirada de direitos e, conseqüentemente, à intensificação da desvalorização para essa classe de trabalhadores.

Identificamos ainda que a profissão docente precisa de uma maior atenção no sentido de aproximar as redes de formação com os sistemas de educação básica, a fim de assegurar uma maior qualificação nessa área e, igualmente, reduzir o déficit de professores.

Apesar da gravidade do problema, o referido PL, proposto ainda em 2008, tramitou no Congresso Nacional por quase uma década e, somente no dia 28 de junho de 2017,

foi aprovado e encaminhado à sanção presidencial, por meio da Lei nº 13.478/2017, que altera a LDB, com vistas a atrair e reter os professores nas redes de ensino. Em outra frente, o governo brasileiro lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP), no ano de 2017, numa tentativa de modernizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e melhorar a qualidade da formação (BRASIL/MEC, 2017).

Dado o exposto, o conhecimento da legislação vigente e aqui discutida, somado ao interesse das instituições de ensino superior em implementá-la, tende a agregar maiores condições para o enfrentamento dos desafios relativos ao magistério e, por sua vez, contribuir para o repensar das práticas nos processos seletivos destinados aos docentes da educação básica pública. É, portanto, neste caminho que continuamos a trilhar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.478**, de 30 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13478.htm>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ELACQUA, Gregory et al. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Banco Interamericano de Desenvolvimento; 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8953/Profissao-Professor-na-America-Latina-Por-que-a-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 de jul. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

GOMES, Candido Alberto; PALAZZO, Janete. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 25, n. 94, p. 90-113, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0090.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

PRATS, Enric. Les polítiques de professorat. In: VILALTA, Josep M. (Dir.). **Reptes de l'educació a Catalunya**. Anuari 2015, pàgines 201-262, 2016.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.** v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão Professor**. Realização: IBOPE em julho de 2018. Disponível em: <<https://files.acrobat.com/a/preview/e44edf1f-e0c7-4acc-b67b-9df1c86cdfd7>>. Acesso em: 30 jul. de 2018.

TONEGUITTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.Pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

AS MÍDIAS COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO: AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO OFERTADOS NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD.

Angeluce Comoretto Parcianello

Mestranda em Gestão de organizações Públicas / UFSM e Professora da Disciplina de Filosofia do Estado do Rio Grande do Sul/RS. Cidade de Santa Maria- Estado do Rio Grande do Sul/RS-BR.

RESUMO: este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória, que tem como objetivo principal As mídias como instrumento de conhecimento: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no curso de Nível Superior de Administração ofertados nas modalidades presencial e EaD, na percepção dos professores e alunos. O estudo desta temática justifica-se pela importância de obter informações através de entrevista e questionários, de como é o uso das tecnologias, e quais as ferramentas são oferecidas, quais são usadas pelos professores os alunos. Essas tecnologias permitem discutir dúvidas no curso presencial de administração, bem como fazer a interação entre alunos e professores no ensino a distância. As TICs têm surgido numa velocidade e rotatividade altíssima, proporcionando um ensino à distância de qualidade através das tecnologias e seus dispositivos de informação virtual, servem de facilitadoras para o ensino presencial. Ao analisar as Tecnologias de Informação e Comunicação nas modalidades do ensino

presencial e distância no curso de nível superior de Administração, tanto os alunos como os professores que foram entrevistados citam o papel dessas ferramentas como propulsor da integração entre o professor-aluno, isso faz que o aluno se sinta seguro.

PALAVRAS-CHAVE: Administração; Comunicação; Informação; Tecnologia;

ABSTRACT: This work is the result of an exploratory qualitative research that has as main objective the media as an instrument of knowledge: Information and Communication Technologies (ICTs) in the course of Higher Level of Administration offered in the classroom and EaD modalities, in the teachers' perception and students. The study of this theme is justified by the importance of obtaining information through interviews and questionnaires, how is the use of technologies, and what tools are offered, which are used by teachers and students. These technologies allow to discuss doubts in the face-to-face course of administration, as well as to make the interaction between students and teachers in distance learning. ICTs have emerged at a high speed and turnover, providing quality distance education through technologies and their virtual information devices, as facilitators for face-to-face teaching. In analyzing the Information and Communication Technologies in the modalities of face-to-face teaching and

distance learning in the upper-level course of Administration, both the students and the teachers who were interviewed cite the role of these tools as a driver of integration between the teacher-student, this causes or the student feels safe.

KEYWORDS: Administration; Communication; Information; Technology;

1 | INTRODUÇÃO

A educação presencial, tem o professor que faz parte do processo de ensino que é uma atividade fundamental para o exercício de novas habilidades cognitivas, não necessariamente precisa ter resultados tão significativos sempre. Na educação presencial, muitas vezes presa à burocratização da figura do currículo pedagógico, em face da legislação vigente e o conservadorismo de seus métodos, não tem se desenvolvido na mesma velocidade e nem sequer a mesma complexidade das necessidades desta da sociedade atual, sociedade das informações e do conhecimento, na qual as tecnologias se fazem tão presentes. Em função do seu aspecto mais conservador e reprodutor, do que propriamente, renovador e crítico como deveria ser, bem como na organização institucional e nas metodologias aplicadas ao processo educativo, encontra-se elementos que podem ser identificados como agentes que reagem negativamente ao processo de mudança.

Evidencia-se esta afirmação ao analisar que, alguns fatores como o espaço físico, a organização de turmas, a sala de aula, o quadro-negro, a separação dos horários, os exercícios, o currículo escolar e o credenciamento estão presentes em nosso sistema educacional demonstrando seu alto grau de conservadorismo. As mudanças tecnológicas, oriundas da evolução dos meios de comunicação, vêm provocando uma verdadeira revolução na forma tradicional de transmissão do conhecimento. Assim, a Educação a Distância (EaD) é uma realidade que vem sendo cada vez mais constantes em nosso dia-a-dia.

Essas mudanças tecnológicas foram possíveis devido as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e principalmente da Internet. A Internet é um conjunto de redes de computadores que estão interligadas e que facilitam e viabilizam o acesso pelo mundo inteiro; de forma integrada, viabilizando a conexão e independente e não dependendo do tipo de máquina que seja utilizada, que para manter essa multi-compatibilidade pode se utilizar de um conjunto de protocolos e serviços em comum, podendo assim, os usuários estando a ela conectado usufruírem de serviços, de informação de alcance mundial. Portanto, a Internet tem se mostrado como um meio natural para a EaD em todo o mundo. A Educação a Distância permite uma interação do outro lado do mundo dividido em várias ferramentas oferecidas e desenvolvidas para fazer interação e a diversidade de ferramentas para a interação que possui.

Assim, a Internet possibilitou aos cursos de EaD agregarem as tecnologias desenvolvidas para serem usadas no seu processo de pesquisa e aprendizagem por

parte do aluno, como todas as suas ofertas e tecnologias avançadas desenvolvidas para o a EaD. Na segunda geração da EaD surgiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que usam tais recursos tecnológicos, e mais avançados como meio de disponibilização de material para a Educação a Distância. Atualmente, é impossível pensar no mundo sem a Internet, ela tomou parte dos lares de pessoas do mundo todo. O fato de estar conectada com a Internet que é um mundo virtual, passou a ser uma necessidade de extrema importância. E Assim surgiu a preocupação com a questão, que originou esta pesquisa: As mídias como Instrumento de Conhecimento: As Tecnologias de Informação e Comunicação no curso de nível superior de administração ofertados nas modalidades presencial e EaD.

Neste contexto tem por objetivo as TICs na sala de aula nos cursos de nível superior de administração nas modalidades presenciais e a distância, na percepção dos professores e alunos. O objeto de estudo foi o curso de nível superior de Administração, do eixo das ciências sociais aplicadas, na modalidade presencial e à distância, ofertada em um dos polos de apoio da instituição da rede de ensino a distância instalada na cidade de Santa Maria/RS-Brasil-BR.

Na educação a Distância, conforme a definição apresentada pela legislação brasileira, no artigo 1º do decreto nº 2.494, do Diário Oficial da União (DOU) de 10 de fevereiro de 1998:

Art. 1º - Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Parágrafo Único. Os cursos ministrados sob a forma de educação à distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

A Educação a Distância tem proporcionado um avanço na educação, na medida em que possibilita uma da educação que quebra barreiras territoriais e temporais que pode favorecer a democratização do ensino, quando apoiada por políticas públicas e também quando está ligada a uma gestão democrática, além disso, a convergência das novas tecnologias de informação e comunicação para a educação EaD, tem feito diversas autoridades se preocuparem com a questão. Desta maneira, existe a possibilidade da inclusão digital acontecer devido esta modalidade de ensino, assim a importância de políticas públicas que contemplem a EaD, voltada para uma gestão projetada para o futuro, um compromisso coletivo dos educadores em um ambiente de respeito e afetividade.

A EaD como uma modalidade de educação não Presencial, que acaba por servir, aos estudantes com características particulares, que normalmente são pessoas com idade adulta que estão inseridas no mercado de trabalho, residem em locais distantes

dos núcleos de ensino tradicionais e normalmente acabam por optar pela Educação a Distância por preferirem estudar a sós, a ter de partilhar de uma classe numerosa (PRETI, 1996).

Para Azevedo (2000), a EaD antes do uso da internet para esse fim, foi vista, durante muito tempo, como uma espécie de “estepe”. Esse autor também afirma que a sociedade se acostumou a olhar para essa modalidade de ensino como uma espécie de educação inferior, a ser utilizada por excluídos geograficamente ou socialmente e que não tiveram a oportunidade de uma educação tradicional.

De acordo com Alves (2001), o Instituto Universal Brasileiro (IUB) é um dos pioneiros na educação à distância no Brasil e se mantém firme com os seus cursos por correspondência até o dia de hoje, como os de mecânica de automóveis e auxiliar de escritório entre outros que são oferecidos. Então, como a Internet é uma rede mundial que está muito mais presente no dia a dia das pessoas, pode-se afirmar que é um dos principais meios de comunicação e de entretenimento. Os alunos da EaD hoje cresceram num mundo digital e chegam às salas de aula, com altas expectativas em relação às mídias e às tecnologias.

A Educação Presencial é a que se pode entender, ou seja, o ensino na sala de aula, a educação com tempo e local definidos para encontros físicos entre o corpo discente e docente. Outra abordagem de educação é a chamada Educação à Distância, o processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial ou temporariamente (MORAN, 1994), ou seja, educação fundamentalmente realizada à distância, ou seja, com encontros presenciais ou não.

A EaD, apesar de amplamente discutido e pesquisado nas últimas duas décadas (MAIA e ABAL, 2001), não é realmente de uma novidade. Sua origem remete ao século XIX, com a implantação de cursos por correspondência na Europa e nos Estados Unidos e com o surgimento, nesses dois continentes, de algumas instituições de renome com atuação destacada (até os dias de hoje) no ensino não presencial (RODRIGUES, 1998).

2 | METODOLOGIA

Para atingir o objetivo da pesquisa, que foi identificar as mídias como instrumento de conhecimento: as TICs nos cursos de nível superior de Administração nas modalidades de ensino Presencial e a Distância, na percepção dos professores e alunos, escolheu-se realizar uma pesquisa, no segundo semestre do ano de 2013, com abordagem qualitativa e o método foi um estudo de caso comparativo.

Quanto ao público da pesquisa, compreendeu entre seis professores (dos dez professores da instituição) respondentes e seis alunos dos cursos de nível superior de administração na modalidade de Educação a Distância e presencial do polo de

apoio de uma Instituição da cidade de Santa Maria/RS. Para isso, foram selecionados grupos de respondentes formados por alunos e professores.

Foram escolhidos seis professores com formação na área de administração, e que estão ministrando aula no ensino presencial, em sala de aula, e na EaD. Da mesma forma a entrevista foi realizada com seis alunos do curso de Administração em andamento, e foi determinado o semestre do ensino Presencial, e na mesma modalidade do ensino a Distância.

3 | RESULTADOS

O grupo de respondentes foi composto de seis(6) respondentes de duas instituições, onde os entrevistados foram selecionados pelo fato de estarem dispostos a participar da pesquisa, e as instituições atendiam as características necessárias para a realização do estudo (HAIR *et al.*,2005), pois possuem cursos de administração nas modalidades de ensino presencial e à distância. Foram entrevistados professores atuantes no curso de administração em ambas as modalidades de ensino, os quais possuem perfis diferenciados e advém de realidades distintas. Os seis professores entrevistados têm Mestrado e atuam em instituições da cidade de Santa Maria de modo a ter uma visão diversificada dos professores que atuam nas modalidades de ensino presencial e à distância.

Os professores de ambas as modalidades demonstraram preocupação com o aprendizado do aluno e com as suas dificuldades, independente da modalidade de ensino investigada, ainda é evidente a preocupação dos educadores com a qualidade das informações transmitidas. Em ambas as modalidades de ensino dos cursos de Administração investigados, constatou a preocupação dos professores com a formação profissional do aluno que vai atuar no mercado de trabalho. Os professores se mostraram, em sua maioria, preparados para atender as demandas dos alunos em ambas as modalidades, recebendo capacitação das instituições.

Cumprindo um dos objetivos propostos na pesquisa, a comparação entre as diferentes modalidades de ensino entre as percepções de professores e alunos e temos professores da mesma geração que atuam nas diferentes modalidades de ensino, no entanto, observam-se percepções diferentes a partir do contexto de suas experiências e vivências em ambas as modalidades e ou em particular de cada uma delas. Com base nas entrevistas, foram discutidos alguns aspectos comparativos entre as modalidades de ensino a distância e presencial, nas percepções de professores e alunos. Os resultados da pesquisa reforçam que o avanço das Mídias como instrumento de conhecimento através das Tecnologias de Informação e Comunicação tem proporcionado novos meios de interação entre as pessoas bem como novas oportunidades de aprendizagem. Em conjunto com a internet, as diversas tecnologias permitem que se tenha acesso a inúmeras possibilidades de cursos de ensino a

distância, bem como a interação entre professores e alunos do ensino presencial.

Observou-se que os professores disponibilizam, através de ferramenta como o Moodle, algumas disciplinas que são do ensino presencial, proporcionando aos alunos uma maior amplitude de conhecimento do que a plataforma de ensino a distância oferece. Complementarmente, os professores do ensino a distância apostam num ensino a qualquer hora, em qualquer lugar, mas não de qualquer jeito, isto quer dizer que se preocupam com a qualidade dos cursos ofertados.

Também se observa que o fato dos alunos terem perfis diversificados é um aspecto enriquecedor para o ensino a distância, já que a interação feita na plataforma Moodle, que foi a mais citada pelos professores, é desenvolvida de tal forma que fortalece a interação e a troca de conhecimentos entre os alunos de culturas diferentes. Alcançar o aluno onde quer que ele esteja, dentro da empresa, escola ou pontos remotos do país é uma das grandes vantagens da educação à distância. A flexibilidade de tempo para o aluno e a redução de custos são outros motivos mais apontados para adoção desta modalidade de ensino (ABRAEAD, 2007).

Na modalidade presencial, é destacada a vantagem de se ter o contato social e pessoal que a mesma proporciona, adiantando situações que serão vivenciadas no ambiente de trabalho, pois neste geralmente estamos em contato com alguém e comumente trabalhamos em parceria. Portanto, o contato social e pessoal com os colegas de turma e professores propicia a ocorrência de conversas informais, as quais eles consideram tão importante para o aprendizado quanto o conteúdo formal das aulas. Para os alunos, o modelo ideal de ensino uniria o dinamismo das aulas à distância com o contato mais intenso com o professor e colegas, características das aulas presenciais.

Essas interações poderiam ser constituídas pelos chats em tempo real com alguns dias e horas destinadas pelo professor, contando com uma avaliação do desempenho de cada aluno à medida que interagem nas discussões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi fruto de uma pesquisa exploratória do tipo de qualitativo realizado em um dos polos de uma Instituição de Educação a Distância e Presencial, situado na Cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. O estudo foi desenvolvido no 2º semestre do ano de 2013, tendo como campo de investigação as Mídias Como instrumento de Conhecimento: As Tecnologia Informação e Comunicação no curso de nível superior de administração ofertado nas modalidades presencial e EaD.

A coleta de informações se deu a partir do contato com as instituições que ofertavam os cursos de Administração em ambas as modalidades de ensino, e feito o contato com os professores e alunos, com prévio agendamento de horários para entrevista o que permitiu assim a coleta de dados.

Foi pensado que com essa abordagem contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa científica que as Mídias como instrumento tem influência no conhecimento: as Tecnologias de Informação e Comunicação, e de sua aplicação nas modalidades de ensino presencial e à distância no curso de Administração. O objetivo da pesquisa foi analisar as mídias como instrumento de conhecimento: as TIC no ensino presencial e à distância, observando a percepção dos alunos e professores. Os resultados apontam que as tecnologias oferecidas pelas instituições são as Nets Aula, Moodle, laboratórios de informática, biblioteca virtual, internet, entre outras. Observou-se que as tecnologia mais usadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, foi o e-mail e o telefone celular como meio de comunicação mais rápido e eficaz na comunicação e no meio acadêmico. O resultado dessa pesquisa serviu como experiência relevante no que tange a pesquisa exploratória, na Educação à Distância no curso de graduação em Administração, considerando a demanda de cada modalidade de ensino presencial, e a distância, com enfoque no curso de Administração as mídias como instrumento de conhecimento: as tecnologias de informação e comunicação, as TICs.

Constatou-se que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação servem para ambas as modalidades de ensino, umas mais exploradas e outras menos exploradas, dependendo dos professores e do interesse do aluno.

O uso da comunicação entre professores e alunos, sendo que o e-mail é a ferramenta mais utilizada para a comunicação. O aluno também se refere ao uso do Moodle, a comunicação via chats, o apoio do tutor presencial. O interessante que também são utilizados os telefones celulares como meio mais rápido e eficiente de comunicação, sendo que esta tecnologia não foi questionada e foi muito citada na entrevista tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Dos seis professores entrevistados, quatro entendem que nem todos os alunos estão preparados para o uso das TICs, pois alguns têm mais facilidade em acompanhar o curso e sabem de suas facilidades.

A EaD está cada vez mais difundida no meio acadêmico no entanto, a resistência a essa nova forma de ensino pode acontecer por falta de conhecimento sobre suas potencialidades e suas práticas. Os processos de construção de conhecimento e relações entre professor-aluno e aluno-aluno nesse novo espaço e tempo virtual, que incluem as ferramentas tecnológicas, possibilitam qualificar essa modalidade de ensino. Nessa modalidade de ensino não existe sem interação, as direções do ensinar e do aprender são fortemente fundamentadas nas relações e ações efetuadas entre professores e alunos. Disso deriva uma nova abordagem para ambientes virtuais, constituídos por uma infraestrutura tecnológica de comunicação síncrona e a síncrona e outras funcionalidades (BEHAR *et al*,2005).

O desafio das Mídias e as tecnologias digitais de informação e de comunicação para a educação não está apenas na sua inserção no cotidiano de ensino, como meio de registro e transmissão de informações, mas em uma educação centrada na construção e reconstrução do conhecimento e da ampliação de consciência em processo de

aprendizagem (BEHAR, *et al*, 2005). É neste contexto que o papel do professor é o de desenvolver estratégias por meios do ambiente de virtual de aprendizagem, intervindo sempre que necessário do desenvolvimento do aluno na Educação a Distância. É importante destacar algumas limitações da pesquisa, como o fato de não terem sido entrevistados todos os professores e alunos das instituições investigadas, entende-se que a pesquisa pode ser ampliada, expandindo o número de respondentes e analisando outros cursos. Outra sugestão de pesquisa futura envolve a investigação da percepção de alunos mais jovens, observando se existe diferença entre as gerações quanto ao uso das tecnologias nas diversas modalidades de Educação.

REFERÊNCIAS

ANN Heide, Linda Stilborne. **O guia do professor para a Internet**. 2. Ed. Porto Alegre. 2000.

ARETIO, Garcia. **Educación a distância hoy**. Madrid: UNED, 1994.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação à distância no Brasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.newtonpaivavirtual.br/texto19.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BITTENCOURT, Dênia Falcão. **A construção de um modelo de curso “lato sensu” via internet: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico**. Florianópolis: UFSC/SENAI, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 19 de fevereiro de 1998**: regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em 15. dez. 2012.

CACIQUE, Aldemir. **O ensino presencial e via internet: uma experiência comparativa em educação à distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=68>. Acesso em 17 dez. 2012.

DALMAU, Marcos B. L.; RODRIGUES, Rosângela S.; VALENTE, Amir M.; BARCIA, Ricardo M. **A educação profissional, a EAD e as universidades corporativas: um mercado emergente**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: Unesco/OREALC, 2003. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013.pdf>>. Acesso em: 05 dez 2012.

KLERING, Luís Roque. **Plataforma de apoio ao ensino NAVi: ambiente interativo de aprendizagem**. 2006.

KRAMER, Erica A. W. Coester (Coord.). **Educação a distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa. 1999.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

PRETI, Oreste. **Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. NEAD-

UFMT, 1996.

SCHLÜNZEN JR., Klaus (orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivo-cognitivas. Rio de Janeiro: DPeA, 2000

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcia Aparecida Alferes - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-004-9

