

Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

3



Anna Paula Lombardi
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Anna Paula Lombardi

(Organizadora)

**Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas
3**

Atena Editora
2019

2019 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)

A772 Arqueologia das ciências humanas e sociais aplicadas 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Anna Paula Lombardi. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-051-3

DOI 10.22533/at.ed.513191601

1. Educação – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Lombardi, Anna Paula. II. Série.

CDD 370

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.

2019

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

A obra “Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” aborda uma série de livros de publicação da editora Atena. O volume 3, apresenta 22 capítulos sobre os aspectos relevantes da educação e ou práticas educacionais. Os temas incluem um processo amplo de reflexão sobre a educação brasileira contemporânea.

As principais características do ensino e aprendizagem sob a ótica atuais fidedignas do setor educacional, estão apresentadas em capítulos como a relevância das tecnologias digitais utilizadas como uma metodologia imprescindível promovendo a equidade social nas diversas séries de ensino. As políticas afirmativas, as cotas é uma outra configuração que possibilita a inclusão de alunos no ensino superior. A violência na escola é outro tema que deve ser tratado como um debate inesgotável. A produção no espaço escolar pelo profissional e a formação do professor como aspecto positivo de desenvolvimento local e regional, são os assuntos abordados.

A importância desses estudos, estão evidenciados na formação em nível de graduação e pós-graduação de acadêmicos registrando um salto quantitativo e qualitativo nas últimas décadas corroborando com a relevância dos temas abordados.

Aos leitores desta obra, que ela possa inspirar a criação de novos e sublimes estudos, proporcionando discussões e propostas para um conhecimento significativo.

Anna Paula Lombardi

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A EDUCAÇÃO VIRTUAL IMERSIVA	
<i>Marcelo P. Da Roza</i>	
<i>Jiani C. Da Roza</i>	
<i>Adriana M. Da R. Veiga</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916011	
CAPÍTULO 2	14
A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	
<i>Maria Francisca da Cunha</i>	
<i>Sueli Liberatti Javaroni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916012	
CAPÍTULO 3	24
A INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO ATIVA DE PROFESSORES	
<i>Ana Luísa Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916013	
CAPÍTULO 4	38
FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO EAD, TECNOLOGIAS E AVALIAÇÃO	
<i>Ana Paula Soares</i>	
<i>Luana Priscila Wunsch</i>	
<i>Lincoln Mendes de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916014	
CAPÍTULO 5	54
USO DO SCRATCH E DA PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE	
<i>Amilton Rodrigo de Quadros Martins</i>	
<i>Adriano Canabarro Teixeira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916015	
CAPÍTULO 6	68
JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: E AGORA, PROFESSOR?	
<i>Jociléa de Souza Tataçiba</i>	
<i>Sonia Regina Mendes dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916016	
CAPÍTULO 7	76
GERAÇÃO CONECTADA NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Luiza Carravetta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916017	
CAPÍTULO 8	95
AVALIAÇÃO EM UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADA COM A PRÁTICA PROFISSIONAL	
<i>Luiz Fernando Delboni Lomba</i>	
<i>Olavo José Luiz Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916018	

CAPÍTULO 9	105
CONSTRUÇÃO DE AGENDA SOBRE EMPREENDEDORISMO JUVENIL NAS CONFERENCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE NO BRASIL	
<i>Maria Tarcisa Silva Bega</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5131916019	
CAPÍTULO 10	120
UMA NOVA ANÁLISE DA AÇÃO AFIRMATIVA COTA RACIAL SOB A ÓTICA DO RECONHECIMENTO	
<i>Soraya Gonçalves dos Santos Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160110	
CAPÍTULO 11	133
POLÍTICA E EDUCAÇÃO DE AFRODESCENDENTES NO BRASIL	
<i>Elaine Silva Alegre</i>	
<i>Liliane Capilé Charbel Novais</i>	
<i>Rozimeire Satiko Shimizu</i>	
<i>Marilza de Fátima Souza</i>	
<i>Elizabeth Leite de Oliveira Teodoro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160111	
CAPÍTULO 12	146
DO INGRESSO A PERMANÊNCIA: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE COTAS NO CURSO DE AGRONOMIA	
<i>Jean Carlo Nogueira Baron</i>	
<i>Paola Alves</i>	
<i>Tatiane Kucmanski</i>	
<i>Aline Ariana Alcântara Anacleto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160112	
CAPÍTULO 13	150
VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Rogério Goulart da Silva</i>	
<i>Maria Regina Ferreira da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160113	
CAPÍTULO 14	161
TRÍADE MULTIDISCIPLINAR: FAMÍLIA(S), CRIANÇA(S) E ESCOLA(S)	
<i>Eliane Lima Piske</i>	
<i>Ângela Adriane Bersch</i>	
<i>Maria Ângela Mattar Yunes</i>	
<i>Narjara Mendes Garcia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160114	
CAPÍTULO 15	168
EDGAR MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO: PERSPECTIVAS NA CIÊNCIAS SOCIAIS	
<i>Nei Alberto Salles Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160115	

CAPÍTULO 16	178
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
<i>Vera Núbia Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160116	
CAPÍTULO 17	191
A ÉTICA DO CUIDADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADE DE PRÁXIS HUMANIZADORA?	
<i>Ilíria François Wahlbrinck</i>	
<i>Luci Mary Duso Pacheco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160117	
CAPÍTULO 18	202
A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: PROCESSO E DESTAQUES CUIABANOS NO SÉCULO XX	
<i>Geisa Luiza de Arruda</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160118	
CAPÍTULO 19	212
LUGARES DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	
<i>Shirlei Alexandra Fetter</i>	
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160119	
CAPÍTULO 20	224
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: AVANÇOS E NOVOS DESAFIOS	
<i>Jovina Maria de Barros Bruno</i>	
<i>Rita de Cassia Santos Freitas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160120	
CAPÍTULO 21	237
REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE INDIVIDUADA	
<i>Amanda Ribeiro da Luz</i>	
<i>Francielle Molon da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160121	
CAPÍTULO 22	253
ANÁLISE SEMIÓTICA DE TEXTOS VISUAIS CINEMATOGRAFICOS	
<i>Ana Carolina de Souza Moreira dos Santos</i>	
<i>Carlos Vinicius Veneziani dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.51319160122	
SOBRE A ORGANIZADORA	261

DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A EDUCAÇÃO VIRTUAL IMERSIVA

Marcelo P. Da Roza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha,
Universidade Federal de Santa Maria
mroza@iffarroupilha.edu.br

Jiani C. Da Roza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha,
Universidade Federal de Santa Maria
jiani.roza@iffarroupilha.edu.br

Adriana M. Da R. Veiga

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha,
Universidade Federal de Santa Maria
adrianaufsm@gmail.com

RESUMO: Em um universo de integração de convergências dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, novas oportunidades de aprendizagem têm sido experimentadas favorecendo o aprendizado individual e/ou colaborativo. Neste sentido, os novos processos sociais de conhecimento que se desenvolvem a partir da integração das diversas mídias digitais de informação e comunicação são reflexos de uma sociedade inserida em uma cultura digital. Frente a este cenário, o presente artigo busca delinear reflexões sobre a prática docente no contexto atual das tecnologias digitais enfatizando

a necessidade de um saber pedagógico-tecnológico que vá além do uso das tecnologias de informação e comunicação como mero artefato com fim em si mesmo. Tendo como eixo norteador a concepção de que o saber docente é um saber plural buscamos delinear alguns caminhos que nos levem a buscar a integração de uma ambiência pedagógica digital nos diferentes saberes da docência. Partindo desse pressuposto buscamos mostrar algumas experiências educacionais com mundos virtuais imersivos como forma de apresentar possibilidades e perspectivas do uso das mídias sócio digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: convergência digital e tecnológica, prática docente, educação imersiva.

ABSTRACT: Inside a universe of media integration and data convergence, as well as participatory culture and collective intelligence, new learning opportunities have enhanced the individual and/or collaborative learning. In this direction, the new social processes of knowledge that are developed from the integration of several digital media information and communication are reflections of a society inside into a digital culture. Facing this scenario, this paper aims to outline thoughts on teaching practice in the current context of digital

technologies, emphasizing the need for a pedagogical and technological knowledge that goes beyond the use of information and communication technology as a mere artifact. Taking into account the idea that the teaching knowledge is a plural knowledge, we seek out some ways that lead us to pursue the integration of a digital and pedagogical ambiance in different knowledge of teaching. Based on this assumption we aim to show some educational experiences using immersive virtual worlds as a way to introduce possibilities and perspectives of the social-digital media usage on teaching-learning processes.

KEYWORDS: Digital and technological convergence, teaching practice, imersive education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos encontramos frente a uma sociedade imersa em uma cultura da convergência onde os processos de comunicação e interações ocorrem através de múltiplas interfaces e onde boa parte dos objetivos primordiais desses sujeitos é a satisfação das necessidades mais urgentes para que então criem novas necessidades. As múltiplas formas de comunicação convivem naturalmente, porém quanto mais natural e ativa for a interação maior será a aceitação e a satisfação por parte dos usuários.

A geração que Prensky (2001) chamou de “nativos digitais”, os que já nasceram em uma cultura digital, evolui tecnologicamente na velocidade das atualizações dos átomos e dos bits, neste sentido no atual contexto de cultura de convergência digital e tecnológica (CCDT) (JENKINS, 2009) já é tempo do professor superar as barreiras que o denomina “imigrante digital” em busca da apropriação de uma fluência tecnológica - inerente a sociedade atual - que lhe permita reorganizar os espaços educacionais em ambientes pedagógicos interativos e significativos à compreensão e à construção do conhecimento, atento as características e a realidade dos estudantes - na maiorias nativos digitais.

No cenário de CCDT as formas de comunicação e interação são plurais. E dentro dessa pluralidade estão as possibilidades de aprendizagem oportunizada pelos mundos virtuais imersivos (MVI). Estes definem direta ou indiretamente um ambiente do mundo real, cujos elementos são combinados com elementos virtuais, para criar uma realidade mista em tempo real (KIRNER, 2012). Os mundos virtuais imersivos podem constituir situações significativas, e ao mesmo tempo lúdicas, para a aprendizagem na CCDT, uma vez que reúnem em um único espaço diferentes estímulos como: criatividade, interação social, colaboração e compartilhamento, entretenimento, persistência, problematização, entre outros, possibilitando assim atender parte das necessidades educacionais dos estudantes.

Para isto, através de uma revisão da literatura buscamos uma compreensão sobre a CCDT e sobre a necessidade da construção dos saberes docentes voltados a

aprendizagem da docência digital. Para entender o que os MVI têm a oferecer na educação destacamos algumas iniciativas educacionais realizadas nas duas últimas décadas como o uso de mundos virtuais imersivos na educação; que assim como *Blended learning*, *games-based learning*, *Massive Open Online Course (MOOC)* constituem oportunidades de aprender e conhecer na cultura atual.

2 | A CULTURA DA CONVERGÊNCIA DIGITAL E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Jenkins (2009) apoia-se em Castells (1999), Levy (1999) e Benckler (2007) para compor o que ele considera como a tríade da cultura da convergência digital. Segundo o autor, os meios de comunicação estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias. Já a inteligência coletiva é uma inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades; é uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa (LEVY, 1999). E a cultura participativa, apoiada na ideia de Benckler (2007), representa a forma como a sociedade contemporânea vem utilizando a internet e as redes de forma a se distanciar, cada vez mais, da condição de receptora passiva.

Para Rocha (2015), considerando a cultura digital como emergente na sociedade e principalmente nas relações dos jovens entre eles e com o mundo podemos inferir a configuração de uma “ambiência pedagógica digital” - conceito este constituído na observação do contexto biotecnológico, envolvendo as pessoas, o mundo digital, a fluência tecnológica e a fluência pedagógica nos processos de aprendizagem mediados por dispositivos digitais. Desta forma, a preocupação em integrar-se à cultura digital deveria ser tácita, uma vez que os professores convivem cotidianamente com as necessidades diferenciadas dos estudantes, nativos digitais, gerações que se sucedem e evoluem rapidamente, conectados no mundo digital (MACIEL, 2015).

Neste horizonte, de acordo com Imbernón (2010) a formação docente precisa assumir um papel que transcende uma 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 se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Para Imbernón (2010) a combinação: professor do século XX *versus* alunos do século XXI é uma combinação perigosa, sendo esta ambivalência provocadora dos desencontros.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação docente, como dimensão pessoal e de desenvolvimento humano, pertence ao sujeito, exigindo capacidade e vontade. Exige responsabilidade pelos processos auto formativos (GARCÍA, 1999) e a busca de múltiplos saberes docentes não sendo estes um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2011).

Nesta direção, entende-se que a apropriação das TDIC como tecnologias cognitivas depende do compromisso e da capacidade auto transformativa do professor mediante o enfrentamento dos desafios cognitivos e atitudinais.

Nas duas últimas décadas autores como Tardif (2011) e Garcia (1999) passaram a delinear discussões sobre os saberes docentes no século XXI. E neste conjunto de saberes da docência BARBIERO (2015) parte da identificação de dois novos saberes sendo estes: o saber relacionado com as possibilidades educativas da *web* e o saber relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, denominados em sua obra por saberes pedagógico-tecnológicos, inicialmente voltados a delinear as diferenças entre o professor atuante no ensino presencial do professor atuante no ensino a distância. Mas o que se espera hoje é um professor conectado aos avanços tecnológicos que consiga alternar entre espaços presenciais e virtuais potencializando a socialização, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

3 | NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Embora os avanços educacionais no Brasil não tenham o mesmo ritmo dos avanços socioculturais, novas possibilidades de aprendizagem apoiados em uma CCDD tem merecido atenção como:

- *Blended learning*, no Brasil chamado de aprendizagem híbrida ou ensino híbrido refere-se a uma mescla do ensino presencial com o ensino virtual.
- Assim, o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7).
- *Games-based learning*, no Brasil traduzido por Aprendizagem baseada em jogos digitais referencia uma aprendizagem derivada do uso de jogos de computador que possui valor educacional, ou seja, com um componente pedagógico ou diferentes tipos de aplicações de software que usam jogos computacionais para o ensino e educação. Prenski (2012) propõe que os jogos digitais podem ser uma forma divertida e eficaz para aprender os mais diversos conteúdos. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e

habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (MORAN, 2013).

- *Massive Open Online Course (MOOC)*, no Brasil traduzido como Cursos Online Aberto e Massivo, os MOOCs se constituem em um tipo de curso aberto ofertado por meio de ambientes virtuais de metodologias ativas. O termo cunhado inicialmente por Dave Cormier, embora não tenha uma definição comum, reúne duas características que o fundamentam, segundo Smith (2012) e Yuan et al. (2013): acesso aberto e escalabilidade. O acesso aberto permite que o mesmo seja disponibilizado a qualquer público (podendo ser gratuito ou pago) e quanto a escalabilidade o curso deve suportar um número indefinido de participantes, sendo por isso denominado massivo.
- Mundos virtuais imersivos, são descritos por Bainbridge (2007) como “ambiente eletrônico que mimetiza visualmente espaços físicos complexos, no qual pessoas podem interagir entre si e com objetos, e onde estas pessoas são representadas por personagens animados.” O mundo virtual apresenta características que propiciam a sensação de presença tais como o ambiente em três dimensões (3D), a perspectiva em primeira pessoa e a interatividade. A migração de um ambiente real para uma emulação do mundo físico propicia aos ensinantes e aprendentes um sentimento de imersão. Essa sensação, que é propiciada por esses novos recursos de interação (imersão), é o que caracteriza esse novo paradigma representado pela utilização de mundos virtuais imersivos na educação (TAROUCO, 2008).

3.1 Os mundos virtuais Imersivos na educação

Os mundos virtuais imersivos criados com propósitos educacionais representam uma tentativa de integrar o espaço educacional a cultura da convergência digital e tecnológica.

Esses ambientes permitem, entre outras coisas, replicar salas de aula, laboratórios e demais ambientes utilizados no processo de ensino e aprendizagem (HAYCOCK e KEMP, 2008), adicionando uma nova dimensão para a aprendizagem. Essa transformação do real no virtual possibilita maior interatividade, colaboração e aumenta a sensação de imersão do estudante.

As regras destes mundos virtuais como a gravidade, a comunicação e as ações, podem derivar do mundo real ou de um mundo de fantasia. Eles funcionam como uma rede social, devido ao fato de ser possível a comunicação com os outros usuários. Para interagir entre si é necessário assumir a forma de um avatar, uma representação gráfica em formato de humanoide ou outro ser disponível no ambiente) o qual é visível e interage com os outros usuários. Na maioria dos mundos, eles são criados e customizados pelo próprio usuário, dando a oportunidade de “viver” sentimentos e sensações de tele presença, a qual favorece a criação de ambientes educacionais mediados pelas Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) (MATTAR; VALENTE,

2007).

Diante disso, os ambientes imersivos são cada vez mais explorados no campo das tecnologias para entretenimento e vêm também conquistando espaço no âmbito educacional. Situações de ensino e aprendizagem, calcadas na experiência prática, encontram nos metaversos (O termo metaverso tem sua origem no livro de ficção científica *Snow Crash* de Neal Stephenson (1992). A obra apresenta um mundo virtual em que seres humanos interagem uns com os outros através de avatares em um espaço tridimensional (metauniverso)) espaços muito propícios para o seu desenvolvimento devido ao bom nível de interatividade oferecido pelos mundos virtuais. A utilização de metaversos permite extrapolar os limites espaço-tempo, expandindo os processos normais de aprendizado, onde o estudante é encorajado a participar de um processo criativo e divertido, explorando assuntos que nos métodos tradicionais levaria mais tempo para serem vistos.

No entanto, para Axt (2001) esses mundos virtuais representam outras realidades, cuja concretização traz questões de natureza epistemológica e ética, no âmbito de teorias que tratam do conhecimento e da subjetividade, e cujas implicações poderão afetar os encaminhamentos no campo educativo no seu sentido mais amplo.

Assim, é válido pensarmos de que forma podemos lidar com tais realidades, ou mundos, a partir de uma perspectiva em que toda interação acontece virtualmente. Em outras palavras, é preciso investigar o potencial dos ambientes imersivos na educação, para suportar processos interpretativos, de produção de sentido e significações, apoiados nos modos singulares de sentir-interagir-aprender-conhecer-conceituar-comunicar.

A seguir, são destacados alguns exemplos de desenvolvimento de mundos virtuais imersivos encontrados na literatura e as características desses metaversos.

3.2 Experiências com mundos virtuais imersivos

A seguir são apresentadas algumas pesquisas voltadas para o uso de mundos virtuais imersivos na educação.

No início do ano de 1990 foi criada uma Comunidade de Investigação, do inglês *Community Inquiry*, por Garrison, Anderson e Archer. Essa comunidade tinha como objetivo discutir o emergente avanço da educação a distância. Em seus estudos os Mundos Virtuais foram considerados uma emergente e disruptiva tecnologia educacional (GARRISON, ANDERSON; ARCHER, 2000). Neste sentido, os mundos virtuais podem ser definidos como ambientes digitais, imersivos, tendo segundo McKerlich e Anderson, 2007, ao menos, três características básicas: (1) Os mundos virtuais não são um jogo onde não há objetivos impostos artificialmente e nem atividades competitivas; (2) A navegação ocorre por meio de representações gráficas, normalmente um avatar (uma representação de si mesmo, com o objetivo de se personificar, para demonstrar uma autoimagem em ambientes virtuais), e (3) O ambiente tridimensional é projetado tanto

pelo participante quanto pelo *designer* do ambiente.

De acordo com Book (2004) mais seis características adicionais são atribuídas aos ambientes virtuais: (1) Espaço compartilhado: muitos usuários utilizam o ambiente ao mesmo tempo; (2) Interface gráfica de usuário: o ambiente é modelado e retratado em três dimensões; (3) Imediatismo: as interações acontecem em tempo real; (4) Interatividade: entre usuários e ambiente e apenas entre usuários; (5) Persistência: o mundo virtual mantém suas características independentemente dos usuários estarem logados; (6) Socialização/Comunidade: o mundo virtual é mais efetivo quando existem grupos e redes estabelecidas com suporte tecnológico que as torne compatíveis.

Alguns estudos como o encontrado em (DEDE, 2009) demonstram grandes benefícios da “imersão simbólica” para o estudante por meio de associações simbólicas, muitas vezes difíceis de explicar. O autor apresenta um exemplo, no qual um estudante, ao enfrentar um “monstro” em um ambiente imersivo (jogo), consegue lidar com seus medos, mediante da percepção de que aquilo não é real; de que ele se encontra no quarto em uma situação de segurança e de controle. Considera-se também que um ambiente imersivo pode facilitar a aprendizagem, sustentando múltiplas perspectivas e proporcionando o aprendizado por meio de experiências mais autênticas (FREEDMAN, 2011).

Uma das grandes diferenças dos ambientes virtuais em três dimensões em relação a qualquer outro ambiente virtual refere-se à utilização de avatares em experiências compartilhadas com vários outros usuários desses ambientes, não podendo ser reproduzidas em nenhum outro local. A utilização desses arquétipos possibilita a máxima aproximação de situações reais.

Em termos de aprendizagem Barilli e Cunha (2010) consideram os Mundos Imersivos, aos quais eles chamam de Realidade Virtual (RV), um

“[...] recurso eficaz para facilitar a aprendizagem em função de novas possibilidades que oferece para interfaceamento aprendiz-conteúdo com o uso de dispositivos multi-sensoriais, navegação em espaços tridimensionais, imersão no contexto da aplicação e interação em tempo real. Aqui, portanto, defende-se o uso da RV como recurso potencializador da aprendizagem por sua capacidade de, por meio do afloramento dos sentidos, prover a experiencição de fenômenos de forma mais realística possível (BARRILI e CUNHA, 2010, p. 6).

Fora do Brasil, encontram-se algumas pesquisas realizadas com o Mundos Imersivos no ensino. Dentre elas o da Universidade de Ohio que desenvolve jogos *multiplayer* no ambiente para a engenharia de software. A *Idaho State University* com o trabalho de simulação com jogos em um treinamento na área médica para atendimentos de emergência. Também a Universidade Atrás dos Montes desenvolveu pesquisas no ensino de programação em comunidades (ESTEVES, 2007) (MORGADO, 2011), o uso de forma colaborativa de ambientes virtuais na educação de empreendedorismo para crianças (PEREIRA, 2007), gestão de acompanhamento das atividades acadêmicas (ANTUNES, 2007) entre outros trabalhos publicados encontrados na web.

Na Escola Superior de Educação de Harvard o projeto denominado EcoMUVE usa ambientes virtuais imersivos para auxiliar estudantes do ensino médio no aprendizado dos ecossistemas e padrões causais (METCALF, 2011). Segundo os autores o ECOMUVE (Figura 1) é um sistema onde estudantes exploram o ecossistema de um lago e o seu entorno, veem organismos reais em seu habitat natural, coletam água, informações do clima e dados da população. Os estudantes podem visitar o lago por um número limitado de dias virtuais e, eventualmente, descobrem que muitos peixes do lago estão morrendo. O estudante é desafiado a descobrir o que está acontecendo, ele trabalha em equipe para analisar e coletar dados, resolve o problema e aprende sobre o complexo ecossistema do lago.



Figura 1 – Tela do ECOMUVE. (METCALF, 2011)

Em termos de Brasil, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) foi desenvolvido um ambiente virtual de ensino-aprendizagem com o objetivo de analisar o potencial dos mundos virtuais na educação a distância. Após a escolha da plataforma foram desenvolvidas as etapas de modelagem de ambientes de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de ferramentas de suporte às aulas presenciais, desenvolvimento de objetos de suporte à educação à distância (FREIRE, 2010).

Segundo Freire (2010) com o ambiente pronto para implantação foi necessário a realização de um curso piloto que oferecesse aos alunos e professores a oportunidade de entrar em contato com o ambiente e explorar os recursos oferecidos. Assim, em 2010 foi realizado o primeiro curso do IFAL Campus 3D e envolveu um grupo de dez alunos matriculados no primeiro período do curso de Sistemas de Informação do IFAL. O curso abordou conceitos e características dos mundos virtuais, além da interação com o ambiente através dos recursos de comunicação e modelagem de objetos tridimensionais (Figura 2).



Figura 2 – Aluno visitando o Ambiente Virtual (FREIRE, 2010)

O elevado nível de exigências de hardware para executar o programa e a necessidade de conexão com internet banda larga foram alguns aspectos que dificultaram o acesso ao ambiente a partir de outros locais. Segundo os autores no ambiente de aprendizagem criado, os educadores tiveram a oportunidade de ministrar aulas, palestras e atividades pedagógicas num espaço virtual tridimensional que integrava recursos de áudio conferência e conversação textual, apresentação de slides e utilização de objetos de simulação. Os alunos, além dos professores, tiveram a oportunidade de entrar em contato com esse ambiente e experimentar uma nova forma de construção de conhecimento, baseada em interatividade e imersão.

No que se refere ao ensino de matemática em mundos virtuais algumas pesquisas podem ser encontradas (Figura 3) como o *VRMath* de Yeh e Nason (2004) que apresenta uma proposta onde a Realidade Virtual facilitaria a aprendizagem de matemática, o *Cybermath* de Taxén e Naeve (2001) discute questões quanto a colaboração e o realismo das experiências em ambientes imersivos, o *Argument reality 3D Geometry System* (ISMAR) com Trien Do (2007) traz um estudo das potencialidades da imersão para o ensino da matemática e propõe o Constructo 3D, o *Science and Math in um immersive learning environment (SMILE)* de Adamo-Villani (2007) apresenta um *game* para o ensino de matemática combinando estratégias do mercado de jogos de computador com lições de Matemática, a fim de motivar o usuário a estudar.



Figura 3 – Telas do VRMath, CyberMath e SMILE (TAXEN, 2001; YEH, 2004; ADAMO, 2007)

4 | AMBIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MUNDO DIGITAL IMERSIVO

A utilização de avatares nos MVI como mediadores da comunicação e interação entre estudantes e professores acarretam desafios pedagógicos para a construção compartilhada do conhecimento, uma vez que o ambiente imersivo utilizado no contexto educacional deve transcender o seu caráter de rede social.

Aplicações de mundos virtuais imersivos são desenvolvidas em diversas áreas educacionais, como na medicina (VERIDIANA, 2005), engenharia (TAROUCO, 2008), química (OLIVEIRA, 2008), física (GREIS, 2008). Devido à complexidade envolvida, essas aplicações são construídas geralmente por profissionais especializados em Computação em parceria com profissionais de informática na educação, designers, educadores, profissionais de comunicação, entre outros. Além disso, geralmente tratam-se de protótipos para a aprendizagem e exploração dos recursos virtuais, por isso poucos são implantadas como ferramentas de ensino. Isso se deve em parte pela falta de recursos, estrutura tecnológica e de pessoal nas instituições de ensino para dar continuidade aos protótipos, tornando-os disponíveis para utilização em atividades de ensino e aprendizagem. Outro fator que contribui para este cenário é o desconhecimento por parte de muitos professores de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem em MVI.

Embora se reconheça as potencialidades dos mundos virtuais imersivos na educação são raros os estudos que investigam como as metodologias educacionais devem ser empregadas nestes ambientes. Por outro lado, equipes de desenvolvimento multidisciplinares são geralmente esporádicas tornando essa tecnologia restrita a ambientes de pesquisa. Segundo Espindola (2013), enquanto não forem disponibilizados aos professores métodos intuitivos para o desenvolvimento de interfaces educacionais maior será o tempo para a apropriação destas tecnologias.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário contemporâneo de integração das TDIC na educação necessita que os professores desenvolvam uma fluência pedagógica relacionada a melhor integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando formas mais dinâmicas de interação.

Desta forma, há a necessidade de uma mudança de concepção do uso das tecnologias de informação e comunicação de modo a compreender que a cultura da convergência digital e tecnológica representa uma transformação cultural na qual os envolvidos querem participar ativamente da produção e da seleção dos conteúdos, da escolha, das decisões, por meio de interações mais dinâmicas, complexas e universais.

Embora, ainda estejamos caminhando lentamente em termos de uma fluência pedagógica docente que incorpore as tecnologias digitais de informação e comunicação

(TDIC) em situações práticas de aprendizagem, é possível observar um crescente interesse em compreender como integrá-las a sala de aula potencializando, de fato, a construção do conhecimento apoiado em uma cultura participativa e na inteligência coletiva, pilares da CCDT.

Neste sentido, precisamos enxergar os espaços acadêmicos como espaços de criação, problematização e compartilhamento de saberes, de aprendizado autônomo e coletivo apoiado pela cultura da convergência digital e tecnológica.

Os mundos virtuais imersivos representam uma possibilidade de aplicação das TDIC na educação. Porém, ao mesmo tempo que suscita novas oportunidades de aprendizagem, nos faz pensar enquanto professor como agir/ensinar neste universo.

REFERÊNCIAS

ADAMO-VILLANI, N., WRIGHT, K. (2007). **SMILE: An immersive learning game for deaf and hearing children**. ACM Proceedings of SIGGRAPH 2007- Educators, San Diego, ACM Digital Library. New York: ACM Publications.

ANTUNES, R. et al. (2007). **Gestão do Acompanhamento de Atividades de Mundos Virtuais** in Alunos: exploratório não Second Life . Actas da Conferencia Ibero-Americana.

BARBIERO, R. D. (2015). **Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (UFSM) frente à convergência digital**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. RS. 2015.

BARRILI, E.; CUNHA, G. G. (2010). **A tecnologia de realidade virtual: recurso real para potencializar a educação**. Revista EducaOnline, vol 4, no 2, Maio/agosto. Disponível em: <www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline>. Acesso em: Maio 2011.

BENKLER, Y. (2007). **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**. Yale University Press, 2007.

BOOK, B. (2004) **Moving beyond the game: social virtual worlds**. Paper presented at State of Play 2 Conference. Vancouver, BC, october.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. (2013) **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso em: 01 nov. 2014

DEDE, C., & Barab, S. (2009). **Emerging Technologies for Learning Science: A Time of Rapid Advances**. Journal of Scientific Educational Technology, 18, 301–304.

ESPINDOLA, D. B. , **Fernanda Mota, Ivete Martins Pinto (2013). IMERSÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO: UM MODELO PARA CLASSIFICAÇÃO**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível online em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/112627.pdf>. Acessado em: 15/02/2016.

ESTEVES, M.; Antunes, R.; Morgado, L.; Martins, P.;Fonseca, B. (2007). **Contextualização da aprendizagem da programação: estudo exploratório noSecond Life**. In: IADIS Ibero Americana Conference [www/Internet](http://www.Internet) 2007; Abril; p. 253–257.

FREIRE, Anderson; ROLIM, Cledja; BESSA, Wladia. (2010). **Criação de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem usando a plataforma OpenSimulator**. V CONEPI. Disponível em <http://>

connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/684/410. Acessado em jan. 2013.

FREEDMAN, T. (2011). **Authentic Learning and ICT**. Retrieved June 2011, from ICT in Education: <http://www.ictineducation.org/homepage/2011/6/16/authentic-learning-and-ict.html>.

GARCIA, C. M. (1999). **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

JENKINS, H. (2009) **A Cultura da Convergência**. 2 ed. Trad. Susana Alexandria. SP: Aleph, 2009

KIRNER, C (2012); **Realidade Virtual e Aumentada**. Acesso em Março 2012. Disponível em <<http://www.realidadevirtual.com.br>>.

LEVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

_____(2014). **The Semantic Sphere**, ISTE / Wiley, London.

METCALF, Shari. Kamarainen, Amy. Tutwiler, Shane. Grotzer, Tina. Dede, Crhis. (2011). **Ecosystem Science Learning via Multi-User Virtual Environments**. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 3(1), p. 86-90.

MCKERLICH, R. e Anderson, T. (2007). **Community of inquiry and learning in immersive environments**. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 11(4).

MORAN, J. M. (2013). **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. 2013. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acessado em jan, 2016.

MORGADO, Leonel Caseiro; BARBOSA, Luis; SOUZA, Antonio. (2011). **Ensaio de utilização do mundo virtual Second Life no ensino de programação de computadores**. UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

NÓVOA, A. (Org.) (1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações. Dom Quixote. (Coleção Temas de Educação, 39).

PEREIRA, Â. et al. (2007). **O Uso do Tridimensional Colaborativa em Ambientes Virtuais de Educação Empreendedorismo para Crianças**. Actas da Conferência Internacional IADIS WWW.

PRENSKY , M. (2012). **Aprendizagem Baseada Em Jogos Digitais**. SENAC São Paulo. 2012.

_____(2001). **Digital Natives, Digital Immigrants**. In *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October).

SMITH, L., “5 education providers offering MOOCs now or in the future”. EducationDIVE, disponível em <http://www.educationdive.com/news/5-moocproviders/44506/> . Acessado em jan, 2016.

ROCHA, A. M. da R (2014). **Implicações da convergência digital na formação e desenvolvimento profissional docente nos cursos de licenciatura e na educação básica**. Projeto de pesquisa científica. CNPQ, Santa Maria.

TARDIF, M. (2011). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TAXÉN, G., NAEVE, A. (2001). **CyberMath: Exploring open issues in VR-based learning**. SIGGRAPH 2001 Educators Program, SIGGRAPH 2001 Conference Abstracts and Applications, 49-51.

TRIE DO, V., LEE, J. W. (2007). **Geometry education using augmented reality**. Paper presented at Workshop 2: Mixed Reality Entertainment and Art (at ISMAR 2007), Nara, Japan.

YEH, A., NASON, R. (2004). **VRMath: A 3D microworld for learning 3D geometry**. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Lugano, Switzerland.

YUAN, L., POWELL, S., E CETIS, J. (2013) **MOOCs and open education: Implications for higher education**. Cetus White Paper 2013, disponível em <http://www.smarthighered.com/wpcontent/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>. Acesso em jan, 2016.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

Maria Francisca da Cunha

Universidade Estadual de Goiás
Departamento de Educação Matemática
Morrinhos – Goiás

Sueli Liberatti Javaroni

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho
Departamento de Matemática
Bauru – São Paulo

RESUMO: Este trabalho tem a finalidade de apresentar um projeto de pesquisa de doutorado em andamento, que tem por objetivo geral investigar o papel que as tecnologias digitais têm assumido nos cursos de formação inicial de professores de Matemática nas Licenciaturas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a partir das concepções dos professores, dos relatos dos acadêmicos e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos implantados nos cursos. Adotamos para esta investigação a abordagem de pesquisa qualitativa a partir dos dados que serão levantados na pesquisa de campo. Para a produção de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e aplicados questionários aos acadêmicos, bem como análise de documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Matemática, nos Câmpus de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira,

Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Esperamos com isso sermos capazes de identificar, por meio das respostas de professores e acadêmicos, se há a utilização de softwares matemáticos ou o uso de outras tecnologias como material didático pedagógico para trabalhar conteúdos de Matemática. Também esperamos identificar como vem sendo constituído o ensino das tecnologias digitais e o papel que elas desempenham nos cursos de Licenciatura em matemática nos Câmpus investigados, podendo assim, se configurar como um mapeamento do uso de tecnologias digitais nessa universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Formação Inicial de Professores de Matemática; Ensino de Matemática.

ABSTRACT: This paper aims to present a research project of doctorate in progress, whose general objective is to investigate the role that digital technologies have assumed in the initial training courses of Mathematics teachers in the Undergraduate Studies of the State University of São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, based on the teachers’ conceptions, the academic reports and the analysis of the pedagogical political projects implemented in the courses. We adopted for this research the approach of qualitative research from the data that will be raised in the field research. For the production of

data, semi-structured interviews will be conducted with the teachers and questionnaires applied to the academics, as well as the analysis of official documents such as the Pedagogical Political Project of the Mathematics courses, in the Campuses of Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro and São José do Rio Preto. We hope to be able to identify, through the answers of teachers and academics, whether there is the use of mathematical software or the use of other technologies as didactic pedagogical material to work on Mathematics contents. We also hope to identify how the teaching of digital technologies has been constituted and the role they play in undergraduate courses in mathematics in the Campus investigated, and can thus be configured as a mapping of the use of digital technologies in this university.

KEYWORDS: Technology; Initial Training of Teachers of Mathematics; Mathematics Teaching.

1 | AS INQUIETAÇÕES QUE SE CONSOLIDARAM EM TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Quando observamos a formação do professor, podemos notar que ela é um processo tão abrangente que, como a aprendizagem da vida, nunca está concluída. Realiza-se de modo complexo em todo o transcurso do exercício profissional (BORBA; PENTEADO, 2010). Assim como a pessoa, também o profissional se desenvolve continuamente, adquirindo conhecimentos pela experiência aliada a estudos teóricos, em um processo de reflexão e de mudança de comportamento.

Fazendo uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional desde o início de minha carreira, como professora de Matemática da educação básica, percebo que era recorrente meu interesse em fazer uso das tecnologias como recurso midiático para efetivação do ensino e da aprendizagem de meus alunos. Recordo-me dos cursos que fiz voltados para essa temática: Curso Gestão e Tecnologias (2001), Curso de aluno monitor (2006), Introdução à Educação Digital (2009). Também em 2009, trabalhei como dinamizadora do Laboratório de Informática Educacional (LIE). Na época, um fato me chamou muito a atenção: o laboratório de informática da escola era subutilizado por seus professores. E o porquê de seu pouco uso ou até de seu desuso, nunca fiquei sabendo. Essa inquietação coexistiu até os dias atuais, principalmente, depois que assumi em 2010 disciplinas da Educação Matemática na Universidade Estadual de Goiás, câmpus Morrinhos.

Em especial, quando passei a trabalhar com a disciplina de Tecnologias em Educação Matemática, comecei a refletir sobre essas questões a partir de uma ótica de professora formadora.

Essas inquietações contribuíram para que eu aprofundasse minhas leituras sobre formação de professores que ensinam Matemática, e para que propusesse um projeto de doutorado investigando essa temática. Em 2015, ingressei no doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, sob a orientação da professora

Dra. Sueli Liberatti Javaroni e passei a pesquisar com uma maior profundidade sobre o tema de meu projeto, o que levou as inquietações iniciais aqui descritas a se transformarem em uma investigação.

Buscando situar o leitor no assunto que perpassa o projeto que se encontra em desenvolvimento, faz-se aqui uma abordagem histórica, mesmo que sucinta, de maneira a ter uma visão de como aconteciam os cursos de formação de professores no Brasil.

Seguindo a digressão histórica elaborada por Gatti (2010), sobre a formação de professores no Brasil, a autora nos fez lembrar que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, hoje o que chamamos de Ensino Médio. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), postulou-se a formação desses docentes em nível superior.

Já se passaram mais de vinte anos desde a promulgação dessa Lei, e de lá para cá, inúmeros debates e discussões foram realizados com a preocupação voltada para a formação de professores para a Educação Básica, que desde a implantação da LDB, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

Volveremos a atenção para a formação de professores que ensinam Matemática na educação básica.

Em 2002 foi elaborado pela SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática), um documento intitulado “Subsídios para a discussão de propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da sociedade brasileira de Educação Matemática”. Esses subsídios foram elaborados a partir de uma série de documentos produzidos pelas Diretorias Regionais, contando com a colaboração de vários pesquisadores dessa instituição, na busca de contemplar o pensamento e as reivindicações da comunidade brasileira de educadores matemáticos, no que se refere à formação de professores.

Em linhas gerais as discussões apontam que,

O curso de Licenciatura em Matemática deve ser concebido como um curso de formação inicial em Educação Matemática, numa configuração que permita romper com a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e com a dicotomia entre teoria e prática. A identidade dos Cursos de Licenciatura constrói-se apoiada, evidentemente, em conhecimento matemático, visceralmente vinculado ao tratamento pedagógico e histórico, com o que se configurará uma “Matemática” distinta daquela meramente formalizada e técnica (SBEM, 2002, p. 4).

Visando essas e outras modificações foram promulgadas em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que tem por objetivo a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, em cursos de Licenciaturas e de graduação plena, tornando-se referência para a formação de professores dessa modalidade de ensino.

A partir das DCN (BRASIL, 2002, p. 25) surge então a forte recomendação de inserir as diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Assim,

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

A partir da análise desse fragmento das DCN, fica evidente a indicação da inserção, bem como o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos nos cursos de formação inicial de professores de Matemática.

Com o avanço das tecnologias, os recursos didáticos também sofreram algumas alterações, desde a criação do quadro negro, por exemplo, muitas coisas mudaram até os dias atuais. É preciso que os cursos que formam professores acompanhem essa evolução sofrida pelas tecnologias. Na figura 1, aparecem alguns desses recursos didáticos do quadro negro até aos aplicativos interativos.

EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NÁ SALA DE AULA

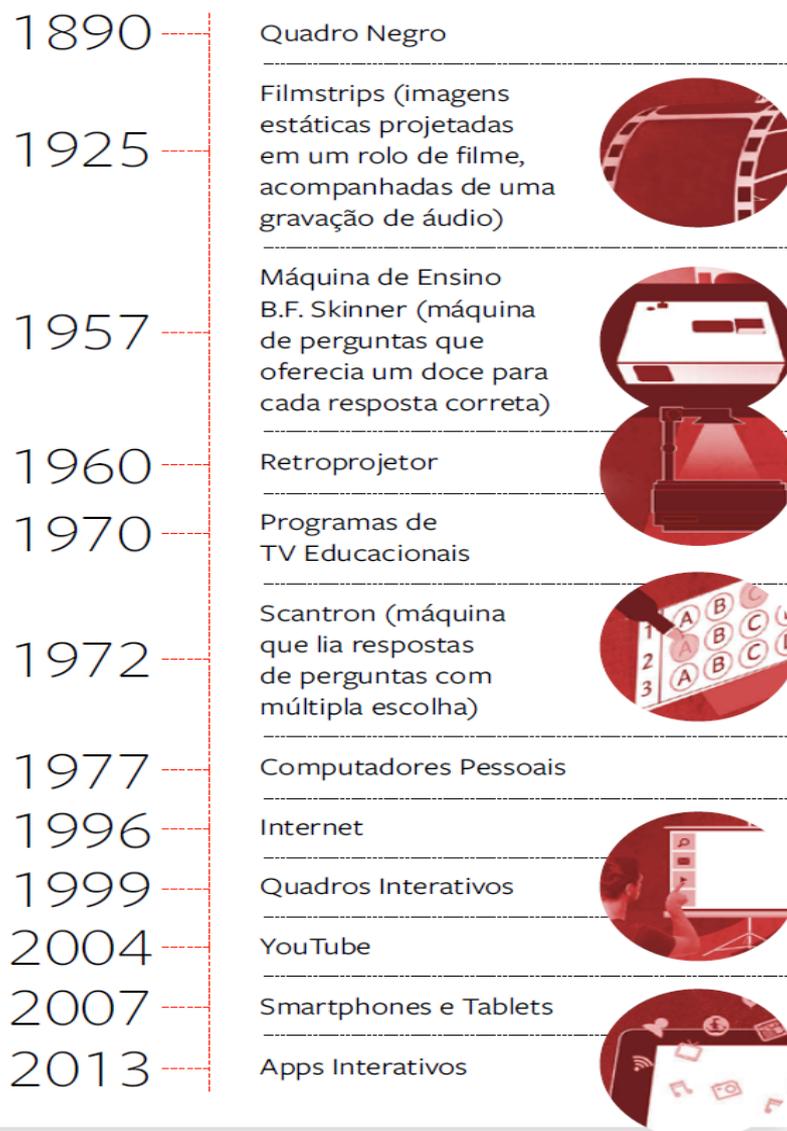


Figura 1 – Evolução da Tecnologia na Sala de Aula

Fonte: www.geekie.com.br

Assim concordamos que,

É preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos. Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobrepõe, assim, o de mero transmissor de conteúdos (BRASIL, 2013, p.111).

É importante destacar aqui que uma tecnologia não exclui ou substitui o uso da outra, na verdade elas se complementam para a efetivação do processo ensino e aprendizagem e para melhor diversificar o uso de metodologias para se ensinar quer seja Matemática ou outra disciplina qualquer. Desse modo, concordamos que futuros professores tenham oportunidade de se apropriar do uso das tecnologias dentro de suas práticas.

2 | DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Assim, nesse panorama evolutivo das tecnologias utilizadas em sala de aula, surge a questão que motivou nossa investigação: qual o papel das tecnologias digitais nos cursos de formação inicial de professores de Matemática nas Licenciaturas da UNESP?

Temos como objetivo geral desta pesquisa investigar o papel que as tecnologias digitais têm assumido nos cursos de formação inicial de professores de Matemática nas Licenciaturas da UNESP, a partir das concepções dos professores, dos relatos dos licenciandos e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) implantados nos cursos. Como objetivos específicos, elegemos: (a) Detectar a percepção dos professores e dos licenciandos sobre o uso das tecnologias aos quais estão envolvidos; (b) Identificar por meio das respostas de professores e licenciandos se há a utilização de softwares matemáticos ou o uso de outras tecnologias usadas como material didático pedagógico para trabalhar conteúdos de matemática; (c) Identificar como vem sendo constituído a inserção das tecnologias digitais nos Câmpus de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, a partir da matriz em vigor; (d) Apresentar um quadro comparativo do uso de tecnologias nos Câmpus da UNESP, podendo este se configurar como um mapeamento do uso de tecnologias nessa universidade.

3 | CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Podemos caracterizar nosso estudo como uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1999), cinco características: (a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na coleta desses mesmos dados; (b) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (c) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (d) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (e) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que

os participantes atribuem às suas experiências, às suas vidas.

Assim, nossa escolha por essa abordagem de pesquisa se justifica quando: não temos a preocupação com generalizações, mas em dar atenção às pessoas e às suas ideias, procurando ouvir os sujeitos investigados em seu ambiente natural; não estamos trabalhando com dados quantificáveis, mas com experiências de professores e de estudantes quanto ao uso de tecnologias aos quais vivenciaram em seus cursos.

Para a produção de dados, faremos uma pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, como afirma Barros e Leheld (2005, p.75), “o pesquisador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”.

O local escolhido para a investigação será a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Sua estrutura multicampi está presente em 23 cidades do estado de São Paulo, sendo 21 Câmpus no Interior e desses, 6 possuem Licenciatura em Matemática. Esses Câmpus estão localizados nas cidades de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. O motivo para escolha desses campi é que, somente neles é que se encontram os cursos de Licenciatura em Matemática.

Além disso, buscamos na Unesp uma representação do uso de tecnologias dado a cursos de formação de professores, uma vez que há cursos, como o de Matemática de Rio Claro e Presidente Prudente, por exemplo, que foram implantados há quase seis décadas, enquanto que os cursos de Matemática de Guaratinguetá e Ilha Solteira, sendo bem recentes, ainda não completaram duas décadas de existência.

Como instrumentos de produção de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, apenas com os professores e aplicação de questionários aplicados aos licenciandos.

4 | DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Concordamos com Lakatos e Marconi (2003), ao afirmar que entrevistas tem sido considerado um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Segundo Szymanski (2008):

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. (SZYMANSKI 2008, p. 12).

Entendemos que essa confiabilidade é indispensável para que o interlocutor

colabore, trazendo dados relevantes para o trabalho do pesquisador. Por isso recorreremos aos coordenadores de cada unidade para intermediar o contato entre os professores sujeitos da pesquisa, acreditamos que essa apresentação facilite a aproximação entre os sujeitos e a pesquisadora.

Como são muitos os professores atuantes nos seis cursos da UNESP, somente após a aplicação do questionário aos licenciandos que estão cursando estágio 2 é que iniciaremos a entrevista propriamente dita. Será a partir da resposta às questões: *No seu curso de graduação qual (is) professores utilizaram-se de tecnologias digitais para ministrar suas aulas? Quais disciplinas eles ministram?* Assim, obteremos o nome desses professores. Em seguida, entraremos em contato com os mesmos para saber sobre a possibilidade desse professor (a) se tornar sujeito de nossa investigação. Restringiremos 18 sujeitos no total. Em caso afirmativo, agendaremos dia e horário para a conversa de acordo com sua disponibilidade.

Para elaboração do roteiro da entrevista tivemos o cuidado de organizar as perguntas em blocos. Meihy (2005, p.148), nos orienta que as “perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos”. E acrescenta que a “participação do entrevistador deverá ser a menor possível, sempre estimuladora e jamais de confronto” (Ibid., p.149).

Após o aceite de participar da entrevista, será entregue aos professores uma ficha de autorização. A participação dos sujeitos consistirá em responder algumas questões sobre o uso de tecnologias digitais na universidade em que ministram aulas. A entrevista será gravada e depois serão realizadas transcrições das mesmas. Os dados assim produzidos serão posteriormente analisados.

5 | ANALISANDO OS DADOS APÓS SUA PRODUÇÃO

De acordo com Barros e Lehfeld (2005, p. 37), analisar significa buscar o sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa. Significa ler através dos índices, dos percentuais obtidos, a partir da medição e tabulação dos dados, ou de leitura e decomposição de depoimentos obtidos na pesquisa.

Em nossa pesquisa, utilizaremos para a análise dos dados a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1999, p. 221), que “consiste no desenvolvimento de categorias de codificação”. Segundo esses autores, o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos entre eles percorrer os dados coletados na procura de regularidades, depois devem-se escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. Assim, as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que foram produzidos anteriormente.

Assim, iniciaremos pela análise dos dados produzidos na procura de regularidades: nesse momento, faremos um mapeamento de todos os dados obtidos

no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os professores, tabulação dos questionários aplicados aos licenciandos, releitura dos teóricos que fundamentam o tema em estudo, bem como análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.

Em seguida, escreveremos palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões que foram analisados a partir dos dados produzidos. Nessa fase, é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica que está sendo construída e nas questões que nortearão a pesquisa. Por meio de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante.

Este momento de organização e apresentação dos dados produzidos, “é o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada” (GOLDENBERG, 2013, p. 92).

Com base no que é relevante nos textos e nos dados produzidos, elegeremos as palavras ou frases que comporão as categorias de codificação. Essas categorias explicitarão nosso entendimento sobre o papel que as tecnologias digitais têm assumido nos cursos de formação inicial de professores de Matemática nos cursos investigados.

Por isso, para uma melhor compreensão dos dados produzidos, elaboramos um esquema ilustrativo de tal movimento, conforme apresentado na figura 1, a nosso ver este esquema se assemelha as orientações propostas por Bogdan e Biklen (1999), descritas anteriormente.

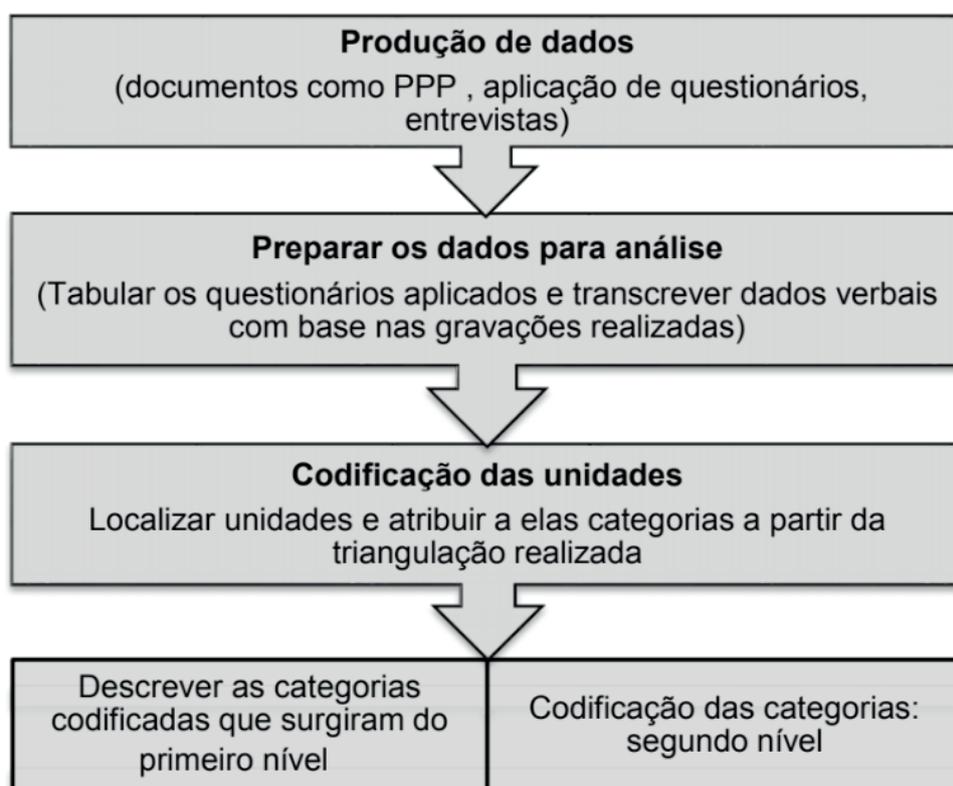


Figura 1 - Processo de análise fundamentado nos dados qualitativos

Fonte: Adaptado de Sampieri; Collado; Lucio (2013, p. 453)

O esquema ilustrado na figura 1 mostra os passos que farão parte de nossa análise de dados. Especificamente as fases são: produção dos dados, preparação dos dados para análise, codificação das unidades e posterior discussão das categorias elencadas.

Assim, com a realização deste trabalho, espera-se trazer contribuições para a área de Educação Matemática no que tange o uso de tecnologias digitais na formação inicial do professor de Matemática.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual da História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SBEM. **Subsídios para a Discussão de propostas para os Cursos de Licenciatura**. 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/4256113/subsídios_para_a_discussão_de_propostas_para_os_cursos_de_licenciatura>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

A INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO ATIVA DE PROFESSORES

Ana Luísa Rodrigues

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Lisboa – Portugal

RESUMO: A presente investigação teve como propósito apresentar as bases teóricas e práticas de um modelo específico de formação de professores – a Formação Ativa – que permita a integração pedagógica das tecnologias digitais e a inovação nos processos de ensino-aprendizagem e que, simultaneamente, contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Este modelo de formação, fundamentado em correntes pedagógicas identificadas, caracteriza-se por uma gestão flexível do processo formativo com utilização de metodologias e estratégias ativas de aprendizagem que potenciem a construção de competências dos professores e, em simultâneo, através de um processo de isomorfismo, a transferência de competências para os seus alunos. Com base numa abordagem predominantemente qualitativa, no trabalho empírico foi utilizada uma metodologia de investigação-ação, tendo sido complementarmente realizados estudos exploratórios, inquéritos por entrevista e questionário aos professores e alunos de uma determinada comunidade educativa, onde se

implementou, ao longo de um ano, um conjunto de três oficinas de formação de professores.

Dos resultados salienta-se uma perceção muito positiva por parte dos professores relativamente à importância da integração das tecnologias digitais em contexto educativo. Confirmou-se a concretização de práticas inovadoras pelos professores nesta investigação e o desenvolvimento efetivo das suas competências na integração das tecnologias com a criação de uma comunidade de prática. Contudo, evidenciaram-se também dificuldades e constrangimentos na sua integração, destacando-se a falta de tempo para formação e experimentação de tecnologias, a necessidade de apoio e formação adequada e a insuficiência de recursos tecnológicos para a sua utilização pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Ativa, Formação continuada de professores, Tecnologias digitais.

ABSTRACT: The present research aims to provide the theoretical and practical bases of a specific model of teacher training – the Active Formation – to allow the pedagogical integration of digital technologies and innovation in teaching and learning processes and that simultaneously contributes to the teacher professional development.

This training model, based on identified

pedagogical trends, characterized by flexible management of the educational process with the use of active learning methodologies and strategies that enhance the construction of teachers' skills and, at the same time through an isomorphic process, the transfer of skills to their students.

Based on a qualitative approach, a research-action methodology was used in the empirical work, and exploratory studies, interview surveys and questionnaires were carried out to teachers and students of a given educational community, where it was implemented over a year, a set of three teacher training workshops.

The results show a very positive perception on the part of teachers regarding the importance of the integration of digital technologies in an educational context. We confirmed the implementation of innovative practices by teachers in this research and the effective development of their skills in the integration of technologies with the creation of a community of practice.

However, there were also difficulties and constraints in their integration, highlighting the lack of time for training and experimentation of technologies, the need for adequate support and training, and the lack of technological resources for their use by students.

KEYWORDS: Active training, Continuous training of teachers, Digital technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A utilização das Tecnologias Digitais (TD) na escola e nos processos de ensino-aprendizagem é atualmente uma realidade. Contudo, é uma realidade a diferentes níveis e compassos. Ou, nas palavras de Papert (1997), com diferentes níveis de fluência tecnológica.

Nestas circunstâncias, é importante distinguir a diferença entre a utilização das TD e a sua integração no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo “duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica” (PONTE, 2000, p.64). Neste sentido, mais importante do que aprender a utilizar determinado programa, é encontrar formas eficazes de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola.

Segundo o Relatório da UNESCO organizado por Delors (1996), a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação nos sistemas educativos apresenta-se como um desafio decisivo em que a escola se deve centrar, mergulhando nesta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade, na medida em que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa e garantia de igualdade de oportunidades.

Verificamos assim “a necessidade de promover uma aprendizagem transformadora, enfatizando os papéis que o pensamento transdisciplinar e as tecnologias mais recentes podem desempenhar na criação do ensino e da aprendizagem transformadores do século XXI” (MISHRA, KOEHLER & HENRIKSEN, 2011, p.23).

Todavia, ter “um computador ligado à Internet em cada sala de aula é melhor do que nada, mas não é mais do que um mísero e pequeno passo em direção à verdadeira mudança” (PAPERT, 1997, p.216). A acompanhá-lo, é necessário um “novo professor” visto como um cidadão digital que deverá conseguir promover ambiente ecológicos nas escolas que integrem as tecnologias de forma natural, com uma presença real e transversal a todo o currículo (PATROCÍNIO, 2004). Pelo que, a formação de professores é essencial para fazer face aos desafios da escola na sociedade contemporânea.

Desta forma, o presente artigo tem como propósito apresentar as bases teóricas e práticas de um modelo específico de formação de professores – a Formação Ativa – que permita a integração pedagógica das tecnologias digitais e a inovação nos processos de ensino-aprendizagem e que, simultaneamente, contribua para o desenvolvimento profissional docente.

2 | A INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias digitais (TD) trazem possibilidades e vantagens consideráveis no campo pedagógico, em especial com o recurso ao computador e aos sistemas multimédia que permitem traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo. Oferecem igualmente aos professores a possibilidade de organizar mais facilmente as aprendizagens em turmas heterogéneas e constituem-se, ainda, como um meio potencial para melhorar o insucesso escolar, podendo os alunos ficar mais motivados quando têm oportunidade de utilizar as tecnologias.

O relatório da EACEA (EURYDICEP9, 2011) confirma que a utilização das TIC por parte dos professores pode ter vários benefícios, os quais podem ainda ampliar-se se os próprios estudantes puderem utilizar as TIC no processo de aprendizagem e que estas, para além de aumentarem a motivação dos alunos para aprender, dão-lhes mais controlo na sua experiência de aprendizagem. Assim, a utilização das TIC pelos estudantes pode facilitar a aprendizagem individual e personalizada, e se forem usadas para facilitar a aprendizagem em disciplinas específicas, podem ter um impacto positivo no sucesso educativo.

No entanto, o relatório da OECD (2015), que analisa como os computadores se relacionam com a *performance* dos estudantes, verifica que os recursos investidos em TIC na educação não estão diretamente relacionados com o melhor aproveitamento dos alunos em português, matemática ou ciências. No geral, a relação entre o uso do computador na escola e o desempenho sugere que o uso limitado de computadores na escola pode ser melhor do que não usar de todo, mas os níveis de uso do computador acima da média atual da OCDE estão associados a resultados significativamente mais pobres, pelo que, será importante encontrar um certo equilíbrio nesta equação.

Outros estudos, nomeadamente o da DGEEC (2015), apresentou dados estatísticos sobre a Sociedade da Informação em Portugal com referência ao ano 2013, dos quais se destacam, ao nível da utilização das TIC, que dois terços (67%) dos agregados domésticos tinham acesso a computador e o utilizavam. Ao nível da frequência de utilização de Internet, 77% das pessoas declararam utilizar a Internet todos os dias ou quase todos os dias. Relativamente aos resultados da utilização das TIC nas escolas do ensino básico e médio, verifica-se um aumento do número de alunos por computador com ligação à Internet. Consta-se também que, em 2012, 66% dos alunos utilizaram, pelo menos uma vez por semana, a Internet para efetuar trabalhos escolares e 60% utilizou o *email* para comunicar com os colegas sobre os trabalhos desenvolvidos.

Por outro lado, na perspetiva dos professores, segundo Delors (1996), é indispensável que a formação continuada lhes confira um domínio dos novos instrumentos pedagógicos. A tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade no contexto educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização, pelo que será necessário pensar os conteúdos programáticos conjugados com as tecnologias, supondo que da parte dos professores exista vontade de questionar as suas próprias práticas pedagógicas.

Neste caso, os professores têm que adicionalmente orientar os alunos para a procura, a interpretação e a análise da informação com espírito crítico, facilitadas pela integração das TD. Esta “alfabetização informática” é cada vez mais essencial para uma verdadeira compreensão do real e constitui-se como uma via privilegiada de acesso à autonomia, levando cada um a comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido.

Miranda (2007) refere que os efeitos positivos da utilização das TIC só se verificam quando os professores se empenham na sua aprendizagem e domínio e promovem atividades desafiadoras e criativas, sendo para isto necessário que os professores as usem com os alunos, designadamente para tratar e representar a informação, para apoiar os alunos na construção de conhecimento significativo e ainda para desenvolver projetos, integrando as tecnologias no currículo.

Brown-L’Bahy (2005) confirma que há evidências de que a tecnologia pode melhorar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, considerando contudo que também se verificam dificuldades na sua integração.

As dificuldades mais referidas na literatura são ao nível da falta de tempo e reduzido conhecimento tecnológico por parte dos professores. Estes apresentam também dificuldades na tomada decisão de utilização das tecnologias, seja pela pouca confiança que possam ter na sua utilização, seja pela resistência pessoal intrínseca à mudança, na necessidade de obterem orientações mais claras sobre a sua utilização e nos métodos de avaliação a utilizar quando integram as TD. Como constrangimentos destacam-se a falta de equipamentos tecnológicos, de suporte técnico e a formação de professores desadequada (RODRIGUES, 2017).

Neste contexto, para que se verifique a integração pedagógica das tecnologias digitais na escola, sendo os professores os atores principais neste processo, eles carecem necessariamente de formação e apoio de modo a que se sintam aptos a integrá-las, tanto numa perspetiva pessoal de cidadania ativa como numa perspetiva de desenvolvimento profissional, seja na formação inicial seja na formação continuada, de forma a poderem adicionalmente transferir através de um processo de isomorfismo (MIALARET, 1990) as suas competências ao nível da integração das TD para os seus alunos.

3 | A FORMAÇÃO ATIVA DE PROFESSORES

Neste contexto, de indispensável mudança e de aproximação da escola à sociedade, partindo da necessidade de integração das TD nas práticas educativas, procuramos desenhar um modelo de formação, com base em modelos e conceitos teóricos já definidos, que proporcione um maior equilíbrio nesta relação entre a escola e a sociedade contemporânea e permita o desenvolvimento profissional e humano sustentável.

Segundo Rodrigues (2017), a Formação Ativa (FA) de professores pretende ser um modelo, e simultaneamente, um método de formação, transversal às áreas curriculares, com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico. Caracteriza-se por ser organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, centrada nas suas competências com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada. Utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática. Tem por base uma perspetiva socioconstrutivista uma vez que advoga a autonomia, a autorregulação, e ainda, que os professores devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade.

3.1 Princípios da Formação Ativa

Tendo em linha de conta a necessidade de transformação da escola, a FA propõe a integração pedagógica das tecnologias digitais, assumindo-se como um modelo de formação que pode ser utilizado de forma transversal em qualquer disciplina ou para lecionar qualquer conteúdo programático. As tecnologias digitais devem ser mobilizadas pelos alunos e professores como competência básica sempre que necessário e considerado adequado aos objetivos e conteúdos programáticos de qualquer disciplina, seguindo Rodrigues (2017).

Considera-se também que a FA tem como objetivo último o desenvolvimento humano integral e sustentável de todos os seus intervenientes, professores, alunos e comunidade educativa.

Assim, tomando por mote “*A escola como local de desenvolvimento humano*” (PNUD, 2015) e como forma de delimitar e substanciar o conceito e modelo de FA, foram construídos cinco princípios estruturantes, apresentados, a seguir, no Quadro 1, com indicação dos principais conceitos teóricos mobilizados.

Princípios estruturantes	Conceitos mobilizados
<p>Princípio 1</p> <p>Modelo de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável.</p>	<p>Transdisciplinaridade</p> <p>Educação para o Desenvolvimento</p> <p>Socioconstrutivismo</p> <p>Contexto social autêntico</p> <p>Formação <i>on the job</i></p>
<p>Princípio 2</p> <p>Formação organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, diferenciada e centrada nas competências, com planificação e gestão flexível dos conteúdos.</p>	<p>Análise de necessidades</p> <p><i>Coaching</i></p> <p>Ensino diferenciado</p> <p>Competências</p> <p>Gestão flexível do currículo</p>
<p>Princípio 3</p> <p>Formação baseada numa relação pedagógica democrática e afetiva, com o formador como orientador, para a reprodução crítica e isomórfica de competências com os alunos.</p>	<p>Relação pedagógica</p> <p>Gestão democrática</p> <p>Afetividade</p> <p>Formação de adultos / Andragogia</p> <p>Isomorfismo</p>
<p>Princípio 4</p> <p>Formação teórico-prática dinâmica, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, com a utilização de metodologias e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais.</p>	<p>Trabalho colaborativo</p> <p>Trabalho e aprendizagem cooperativa</p> <p>Métodos ativos</p> <p>Trabalho de projeto</p> <p>Aprendizagem baseada em problemas</p> <p>Investigação em grupo, Discussão</p> <p><i>Flipped classroom</i> (aula invertida)</p>
<p>Princípio 5</p> <p>Formação para a construção e desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, para a criação de uma comunidade de prática que permita a construção social de conhecimento próprio.</p>	<p>Investigação da própria prática</p> <p>Reflexividade</p> <p>Autonomia</p> <p>Conectivismo</p> <p>Avaliação e Autorregulação</p> <p>Comunidade de prática</p> <p>Construção do conhecimento</p>

(Rodrigues, 2017)

Quadro 1 – Princípios estruturantes da Formação Ativa de professores

A FA considera o formador como um gestor e orientador da aprendizagem que procura criar um ambiente de desenvolvimento autónomo, participativo e democrático, em que a gestão flexível do currículo surge da possibilidade e capacidade autónoma que cada um, de acordo com a margem de liberdade que lhe é concedida, tem para gerir o currículo ou conteúdos em função dos interesses de uma turma específica e dos contextos educativos, fazendo a respetiva adequação e diferenciação, podendo diversificar as suas metodologias e métodos e ainda flexibilizar e reformular a sua prática (RODRIGUES, 2017).

Assim, por oposição ao individualismo, o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo, em consequência e como efeito de um conceito de relação pedagógica democrática, são indissociáveis do conceito de FA, pretendendo-se ainda que, através deste, os formandos a apliquem também com os seus alunos num processo crítico e isomórfico de transferência de competências.

Rodrigues (2017) propõe conjuntamente uma interligação entre a teoria e a prática, entre a aquisição e compreensão de conhecimentos e a sua aplicação, análise, avaliação e criação, através de uma formação teórico-prática dinâmica, com a utilização de métodos e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais, na medida em que se pretende utilizar as TD como meio e ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Na FA considera-se também que a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem devem estar profundamente interligados numa abordagem cooperada e participada, predominantemente formativa e formadora, tendo como objetivo principal melhorar as formas de aprender e de ensinar.

Na medida em que a avaliação formativa é um processo pedagógico essencial para “melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende” (FERNANDES, 2006, p.43), sendo os contextos constituídos “por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o feedback, a regulação feita por professores e alunos, a auto-regulação e a auto-avaliação” (p.41).

Por fim, ambiciona-se a criação de uma comunidade de prática para a construção social do conhecimento próprio na escola, associada à investigação da própria prática como um processo privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano e profissional dos docentes.

3.2 Método de Formação Ativa

A Formação Ativa de professores pretende ser um modelo e, em simultâneo, um método de formação e não o modelo ou o método de formação. Ou seja, não se pede que os formadores e professores usem necessária e exclusivamente este método, podendo conjugá-lo ou alterná-lo com outros. Pode ser usado para apenas determinado conteúdo ou unidade temática, num módulo de formação, período letivo, mas pode ser também usado durante toda a ação de formação ou ano letivo como

método e modelo dominante, de acordo com Rodrigues (2017).

Deste modo, de acordo com a Figura 1, partindo do currículo ou programa da disciplina, são em primeiro lugar apresentados aos formandos os domínios e conteúdos a trabalhar.

A seguir são formados grupos ou pares de trabalho e distribuídas as áreas temáticas a abordar e estudar, que poderão ser semelhantes, complementares ou diferentes entre os grupos de trabalho consoante o conteúdo ou área temática específica, a trabalhar preferencialmente em forma de metodologia de projeto.

Estes trabalhos de projeto podem também assumir outras formas, nomeadamente com a utilização da metodologia de sala de aula invertida (*flipped classroom*) e de *b-learning*, utilizando uma plataforma de gestão de aprendizagens.



(Rodrigues, 2017)

Figura 1 – Método de Formação Ativa de professores

Após definição e negociação dos projetos ou atividades a concretizar, cada grupo iniciará a planificação do trabalho com a enumeração e distribuição das tarefas, organização e planeamento do trabalho a realizar. Assim, durante a prática e interação na execução dos projetos e atividades, seja nas sessões de formação presenciais seja no trabalho não presencial, será prestado apoio e orientação a cada grupo. O trabalho autónomo, não presencial, deverá estar previsto e ser acompanhado através de ensino *online* com utilização das TD como ferramentas de suporte à aprendizagem e comunicação, tal como o trabalho presencial.

Os produtos finais de cada grupo, as reflexões individuais resultantes dos projetos desenvolvidos ou trabalhos finais individuais, assim como, a comunicação presencial e/ou *online* destes produtos e reflexões, constituirão a base da avaliação

sumativa como complemento da avaliação formativa e formadora realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação final deverá ainda atribuir uma parcela à autoavaliação e avaliação participada, como forma de reflexão conjunta.

4 | METODOLOGIA

A metodologia do estudo teve por base uma abordagem predominantemente qualitativa, tendo no trabalho empírico sido utilizada uma metodologia com características de investigação-ação, complementada com a realização de estudos exploratórios, inquéritos por entrevista e questionário aos professores e alunos de uma determinada comunidade educativa, onde se implementou, ao longo de um ano, um conjunto de três oficinas de formação de professores, nas quais participaram 35 professores de uma Escola da região de Lisboa, Portugal.

No que respeita ao processo de investigação-ação esta investigação incluiu duas dimensões, uma dimensão Macro e uma dimensão Micro. Os Macro Ciclos corresponderam a três anos letivos e na dimensão Micro, de implementação do projeto de investigação-formação, cada Micro Ciclo correspondeu a um período letivo e à implementação de uma oficina de formação.

As ações de formação selecionadas para este projeto, acreditadas e enquadradas no Sistema de Formação e Certificação de Competências TIC do Plano Tecnológico da Educação (PTE) português, regulado pela Portaria n.º731/2009 de 7 de Julho, atualizada pela Portaria n.º 321/2013 de 28 de outubro, na modalidade de oficina de formação, de 15 (quinze) horas presenciais e 15 (quinze) horas de trabalho autónomo cada, denominam-se: Plataformas de Gestão de Aprendizagens (LMS); Recursos Educativos Digitais - Criação e Avaliação (RED) e Literacias para os média (LME).

O plano do processo da investigação iniciou-se com a colocação do problema – *fraca integração das TD* – e questão de partida *Que modelo de formação usar para uma eficaz integração pedagógica das TD no processo de ensino-aprendizagem?* Após uma revisão bibliográfica inicial e o desenvolvimento de estudos exploratórios, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: analisar os fatores determinantes no desenho de uma estratégia de formação de professores numa perspetiva transversal de integração das TD no processo de ensino-aprendizagem; definir os princípios, método e pressupostos de implementação do modelo de ensino, denominado Formação Ativa de professores, apoiado na integração pedagógica das TD; analisar o processo de construção e desenvolvimento de competências, nomeadamente ao nível da reflexividade e autonomia, e a contribuição deste para o desenvolvimento profissional e humano, com a implementação deste modelo de formação; e avaliar se se verificou uma efetiva integração das TD e a inovação das metodologias pedagógicas na sequência da implementação da Formação Ativa com a criação de uma comunidade de prática.

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

No 1.º Macro Ciclo de investigação-ação, os resultados dos estudos exploratórios permitiram uma melhor compreensão do campo de análise para a implementação do projeto de formação, nomeadamente com a realização das entrevistas exploratórias.

Estas permitiram conhecer a perceção muito positiva de quatro professoras com funções de gestão e coordenação da Escola (onde decorreu o projeto de investigação-formação), que consideram as TD indispensáveis e uma mais-valia em contexto educativo. Referiram exemplos reais de utilização e usos diversos das tecnologias digitais na Escola, conscientes das dificuldades e constrangimentos na sua integração, mas também das suas vantagens e benefícios, nomeadamente ao nível da comunicação, aprendizagem e motivação.

No 2.º Macro Ciclo, de acordo com as observações dos diários de campo e reflexões dos formandos, podemos afirmar que as oficinas de formação em geral decorreram de acordo com o planeado, tendo sido possível aplicar o método de Formação Ativa com muito bons resultados, sobretudo, ao nível da flexibilidade na gestão do programa, do ensino diferenciado e do trabalho colaborativo e cooperativo.

Os formandos mostraram-se empenhados e motivados, tendo desenvolvido projetos e atividades com integração das tecnologias digitais com os seus alunos. Uma das ideias mais marcantes desta experiência de formação foi o facto de verificar que os professores ao serem “obrigados” a usar as tecnologias digitais com os alunos, entusiasmam-se sobretudo com o entusiasmo dos seus alunos, o que poderá ser um fator determinante para o posterior uso e a integração de forma continuada que se pretende promover.

Observou-se também que os professores se aperceberam efetivamente das potencialidades da integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, verificando-se um incremento da sua autonomia no desenvolvimento destas atividades com os alunos.

Como constrangimento mais forte registou-se, ao longo deste projeto de formação, a falta de tempo dos professores e excesso de trabalho, tanto para a utilização e integração das tecnologias como para a realização de mais formação.

Foi possível ainda verificar a construção e desenvolvimento de competências digitais, assim como também ao nível da reflexividade, na integração pedagógica das TD no processo de ensino-aprendizagem, enquanto ferramentas potencializadoras da motivação e aprendizagem na escola.

No Macro Ciclo 3 de investigação-ação, dos dados recolhidos através do inquérito por questionário de *follow-up*, foram retirados, em geral, resultados positivos e expressivos. Assim, neste questionário aplicado após a última oficina de formação, os inquiridos confirmaram a adequação do projeto de formação e a sua satisfação com a ação (ou ações) de formação frequentadas, considerando que estas promoveram o desenvolvimento das suas competências no uso e integração de tecnologias digitais

no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhes um desenvolvimento profissional e permitindo-lhes a renovação e inovação de práticas pedagógicas, com a criação de uma comunidade de prática numa escola culturalmente mais digital.

No que respeita aos dados qualitativos, a partir da análise de conteúdo realizada foram destacadas quatro categorias com interceção dos dados das três oficinas, incluindo a perspectiva das formadoras (através dos diários de campo) e a perspectiva dos professores formandos (através das suas reflexões). As categorias seleccionadas como as mais relevantes para esta análise foram: *Metodologias e estratégias*, *Atividades desenvolvidas*, *Modelo e método de formação* e *Desenvolvimento de conhecimentos e competências*.

Na categoria *Metodologias e estratégias* encontramos diversas referências sobre o uso de *softwares* com apoio da Internet, nomeadamente as ferramentas da Google e o Facebook, que proporcionaram a utilização de metodologias e estratégias de trabalho diversificadas, como a criação de grupos de trabalho online, a partilha de materiais e informação, a visualização de pequenos vídeos, a criação de eventos e calendarização de apresentações, a promoção de um fórum de debate, a exploração de *softwares* vários nas sessões, a elaboração de instrumentos de avaliação, a criação de *webquests*, a disponibilização ou criação de tutoriais com utilização do vídeo para a criação de microaulas, a realização de sessões síncronas e de uma videoconferência com um convidado e, entre outras, a possibilidade de esclarecimento de dúvidas *online* extra-aula aos alunos.

Relativamente às *Atividades desenvolvidas* pelos professores formandos ao longo das três oficinas de formação, salienta-se que foram estes que escolheram e criaram as atividades que depois desenvolveram com os seus alunos, tendo alguns professores conjugado várias atividades com tecnologias em simultâneo.

As atividades com integração das tecnologias digitais desenvolvidas com maior frequência pelos professores e que suscitaram uma adesão significativa foram a: construção de *quiz's*, mapas conceptuais e *flash cards* com a ferramenta Go Conqr; criação de grupos e páginas no Facebook e de *sites* no software Wix; elaboração de fichas de trabalho no Google Forms; criação de *e-books* com os alunos, utilizando as ferramentas Calaméo, Story Bird e Blurd Book Wright; construção de textos e criação de personagens no Voki; sendo ainda o uso de *email* referido por diversos professores.

Menciona-se ainda, a criação pelas formadoras de um grupo fechado/secreto no Facebook, que se manteve ao longo de todo o projeto de formação, pretendendo-se a sua continuidade após o término do projeto.

Sobre as características do *Modelo e método de formação* utilizado, foi possível confirmar o enriquecimento da formação por incluir docentes de várias áreas curriculares; verificar a importância da liberdade dada aos formandos para escolha das atividades e projetos a desenvolverem na sua motivação e desenvolvimento de competências, assim como, da diferenciação permitida pelo método de formação; e confirmar que o apoio das formadoras, numa perspectiva de consultoria, foi um fator

facilitador no uso das tecnologias digitais.

Quanto ao *Desenvolvimento de conhecimentos e competências*, podemos concluir que este foi evidente através dos projetos e atividades com TD realizadas pelos professores com os seus alunos, tendo-se também observado em todos os participantes um efetivo incremento ao nível das competências e integração pedagógica das tecnologias nos seus processos de ensino-aprendizagem, tendo ainda vários professores mencionado a sua intensão de continuar a utilizar e integrar as TD nas suas aulas.

Salientou-se como mais-valia neste método de formação, o desenvolvimento de competências de reflexividade e autonomia no processo de ensino e aprendizagem com tecnologias, que permitiu aos professores criarem o seu próprio conhecimento e, simultaneamente, promoverem o mesmo processo junto dos seus alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e para o desenvolvimento de uma cultura mais digital na escola.

Na sequência dos resultados e como produto da investigação foi construído um programa para acreditação de uma oficina de formação de 30 horas denominada “Formação Ativa com Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais”, como proposta para desenvolvimento e aplicação futura noutros agrupamentos de escolas e realidades educativas.

Em suma, dos resultados salienta-se uma perceção muito positiva da parte dos professores relativamente à importância da integração das tecnologias digitais em contexto educativo, e das suas vantagens ao nível da comunicação, aprendizagem e motivação. Confirmou-se a concretização de práticas inovadoras pelos professores nesta investigação e o desenvolvimento efetivo das suas competências na integração das tecnologias com a criação de uma comunidade de prática.

Contudo, evidenciaram-se também dificuldades e constrangimentos na sua integração, que importa avaliar e procurar soluções para as contornar, destacando-se a falta de tempo para formação e experimentação de tecnologias, a necessidade de apoio e formação adequada e a insuficiência de recursos tecnológicos para a utilização das tecnologias pelos alunos.

6 | CONCLUSÕES

Nesta investigação foi possível analisar alguns dos fatores principais no desenho e implementação de uma estratégia de formação de professores, definir os princípios e um método de um modelo de ensino, denominado Formação Ativa de professores, sustentado em conceitos e correntes pedagógicas identificadas, através do desenvolvimento de um projeto de investigação-formação ao longo de um ano numa comunidade educativa.

Neste projeto foi observado e analisado o processo de construção e

desenvolvimento de competências, nomeadamente ao nível da reflexividade e autonomia, verificada a inovação de metodologias pedagógicas com integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, utilizadas pelos professores na sequência da implementação da Formação Ativa na criação de uma comunidade de prática.

Deste modo, confirmou-se o desenvolvimento de uma cultura mais digital nesta comunidade educativa, que se observou adequada ao desenvolvimento profissional e humano dos docentes no contexto da futura sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BROWN-L'BAHY, Tara. Within and beyond the K-12 classroom. The social contexts of students' technology use. In: Vrasidas, C. & Glass, G (Ed.), **Preparing teachers to teach with technology**. USA: Information Age Publishing Inc, 2005. p.23-43.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

DGEEC. **Sociedade da Informação em Portugal 2013**. Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/12.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

EURYDICE P9 [EACEA]. **Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa – 2011**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=numeros_chave_tic.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=numeros_chave_tic.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p.21-50, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5495>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MIALARET, Gaston. **La formation des enseignants**. Paris: P.U.F, 1990.

MISHRA, Punya, KOEHLER, Matthew J., & HENRIKSEN, Danah. The Seven Trans-Disciplinary Habits of Mind: Extending the TPACK Framework towards 21st Century Learning. **Educational Technology**, v.51, n.2, p.22-28, 2011. Retrieved from <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.701.4293&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v.3, p. 41-50, 2007. Disponível em: <<http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

OECD. **Students, Computers and Learning: Making the Connection**, PISA, OECD Publishing, 2015. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>>. Accessed in: 22 aug. 2017.

PAPERT, Seymour. **A Família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

PATROCÍNIO, Tomás Vargues. **Tornar-se pessoa e cidadão digital**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Educação e Desenvolvimento). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n.24, p. 63-90, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

PNUD. **Work for Human Development**, Human Development Report 2015, United Nations Development Programme, 2015. Retrieved from: <<http://report.hdr.undp.org>>. Accessed in: 22 aug. 2017.

RODRIGUES, Ana Luísa. **A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação, especialidade TIC na Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/28329>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO EAD, TECNOLOGIAS E AVALIAÇÃO

Ana Paula Soares

Centro Universitário Internacional Uninter
Curitiba-Paraná

Luana Priscila Wunsch

Centro Universitário Internacional Uninter
Curitiba-Paraná

Lincoln Mendes de Lima

Centro Universitário Internacional Uninter
Curitiba-Paraná

RESUMO: O estudo aqui descrito faz parte integrante das investigações realizadas no Projeto de Pesquisa “ Formação no Contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias” e tem por objetivo relatar as expectativas de professores e alunos três cursos de Licenciatura na modalidade a distância sobre o processo de avaliação realizado durante a formação inicial de futuros docentes, realizada por uma equipe de apoio à pesquisa e prática pedagógica, tendo como objetivo compreender as reais perspectivas dos agentes do processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, vislumbrando desenhar linhas orientadoras para a otimização do emprego da plataforma utilizada para a uma aprendizagem eficaz dos alunos (e professores).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação online. Educação a Distância. Perspectivas Docentes.

ABSTRACT: This communication is part of an investigation into the expectations of teachers and students three Degreecourses in distance learning/ e-learning on the evaluation process carried out during the initial training of future teachers, conducted by a team of support research and teaching practice, aiming to understand the real prospects of the agents of the evaluation process of student learning, glimpsing draw guidelines for platform use of optimization used for effective learning of the students (and teachers).

KEYWORDS: Online evaluation, E-learning, Teacher Perspective.

1 | INTRODUÇÃO

Os termos ‘aberto’ e ‘a distância’ refletem na maioria dos casos um ensinamento por alguém removido no tempo e no espaço do aluno com a missão de incluir dimensões de uma maior abertura e flexibilidade, em termos de acesso (Almeida, 2001). Sob tal premissa, considerar os aspectos da modalidade de educação a distância (EAD) de cursos de graduação e pós-graduação apresenta-se, atualmente, como ponto promocional da comunicação e de disponibilização de informação para os clientes da aprendizagem. Vertentes de ensino a distância afiguram-se

como um contributo essencial no desenvolvimento das linhas de ação educacional contribuindo para a mobilidade e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Instituições de Ensino que investem no desenvolvimento de plataformas e na formação contextualizada dos seus professores para tal modalidade acompanham as mudanças sociais, investindo no seu potencial humano, reconhecendo a importância da construção do conhecimento e da partilha e promovendo ações pedagógicas que reajam às exigências da realidade atual.

Assim, para se pensar a otimização do trabalho na modalidade e, em especial, para aprendizagem dos alunos nela envolvidos, é preciso destacar os pontos de como são realizados (a) o planejamento, (b) o desenvolvimento e (c) avaliação das atividades realizadas. A presente investigação enfatiza o item (c), pois se considera que ainda existe uma lacuna entre as investigações realizadas sobre o tema e prática efetiva, em especial no Ensino Superior, vislumbrando desenhar linhas orientadoras para a otimização do emprego da plataforma utilizada para a uma aprendizagem eficaz dos alunos (e professores).

2 | O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ON LINE: DO PESSOAL AO COLABORATIVO

Os cenários virtuais referem-se aos ambientes que acolhem ferramentas, comunidades e serviços e constitui de maneira individual os formandos/alunos destas plataformas sejam direcionados à sua própria aprendizagem. Nas suas aplicações, os professores analisam os trabalhos realizados pelos participantes, moderam discussões, respondem a questões via e-mail ou comunicadores instantâneos, monitorizam a participação dos grupos, fornecem feedback e atribuem trabalhos/tarefas relacionadas (Hoffmann, 2005).

A construção do conhecimento em conjunto, assim, o torna prazeroso, apreciador, valoroso e o entendimento sobre determinado conteúdo se consolida alcançando o objetivo que é a aprendizagem. Luckesi (2000) disse que o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Ao darmos ênfase na articulação, o processo colaborativo representa uma decisão como base de uma reaprendizagem, de decisão. Constatar a aprendizagem vai muito além de aprender e ensinar, deve ser um ato acolhedor, ou seja, o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico que em ambientes on line pode e deve ser concretizado com troca de experiências (Beng, Gorard & Siddiqui, 2015)., pois o professor não é mais o detentor do conhecimento e o aluno um aprendiz.

3 | PROCESSO AVALIATIVO NA EAD

A avaliação faz parte do cotidiano de todas as áreas, sejam pessoais, profissionais

ou acadêmicas. Toda avaliação almeja, ou deveria, a reflexão em torno do trabalho. Para melhor descrever esse procedimento, utiliza-se o conceito descrito por Schon (1992), citado por Wunsch (2013), que trata a avaliação como uma ação que deve corrigir ou melhorar os resultados. Esse conceito seria um dos pressupostos-base para elevar os indicadores de qualquer curso universitário. Contudo, quando são destacados os cursos que formarão professores, ou seja, profissionais que deverão conhecer profundamente os processos avaliativos, isso ganha destaque.

Nessa perspectiva, diversos autores conceituam o termo avaliação de acordo com suas experiências e filosofias. Luckesi (1998), por sua vez, pontua que:

O termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado (LUCKESI, 1998, p. 10).

Segundo o autor, a avaliação não se limita ao julgamento da qualidade ou do valor em relação ao objeto avaliado, mas deve ser seguida de uma ação que determinará o próximo passo. Afinal, é certo que a avaliação atinge subáreas da educação. Para Gatti (2002):

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação (GATTI, 2002, p. 2).

Porém, quando se fala em avaliação, a primeira referência se volta ao rendimento escolar, medida de aprendizagem e cotidiano das pessoas. Santos e Castilho (2016, p. 4) abordam que “a avaliação é um ato inerente ao ser humano, universal, independentemente de classe social, cor e etnia”.

Não obstante, a emancipação das pessoas por meio das mídias digitais disseminou a promoção das informações em diversos segmentos. A educação aderiu às tecnologias, já que o crescimento de cursos e alunos que buscam cursos na modalidade a distância é exorbitante.

A favor desse contexto, a Unesco apresentou algumas competências necessárias para o professor do século XXI, entre as quais estão: ter conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas competências são essenciais para a vida e para o trabalho, sendo adquiridas por meio das mídias e da informação. Logo, destaca-se que tais competências devem ser incluídas na elaboração de currículos, nas políticas educacionais e na criação de cooperação entre as universidades.

A EAD acolhe as TIC de forma total. Dentre as atividades realizadas nos AVA, a avaliação é um dos temas que provoca grande discussão, seja nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância. A avaliação é um grande desafio na

educação presencial, mas, na modalidade a distância, causa maior incitação, uma vez que avaliar a autoria dos trabalhos, por vezes, gera dúvidas.

Fagundes (2006), nesse âmbito, fez um comparativo entre os cursos de formação de professores presenciais e em EAD, e concluiu que os alunos formados na modalidade EAD têm melhor desempenho na sala de aula, sobretudo no que diz respeito ao uso de tecnologias de comunicação e informação, já que têm maior contato com as TIC, instrumento primordial nesses cursos.

Ainda de acordo com o autor, percebe-se que professores que trabalham com EAD, em muitos casos, não possuem formação para atuar nessa modalidade, pois ela requer conhecimento das práticas avaliativas e das ferramentas disponíveis no AVA, as quais possibilitam um acompanhamento dos alunos nas atividades em geral (CHARCZUK; DE MENEZES, 2008).

No que se refere à aplicação da avaliação, pode-se dizer que a mesma evoluiu fortemente por se basear em quatro princípios: função, modalidades avaliativas, critérios e instrumentos de avaliação (OLIVEIRA; APARECIDA; SOUZA, 2008). A avaliação ainda instiga, sob essa perspectiva, a comparação entre conceitos teóricos e prática por muitos professores, mas isso se deve às diversidades encontradas em sala de aula, haja vista a relação que existe entre teoria, professores, alunos, instituições e comunidades.

Luckesi (2001) afirma que a avaliação deve ter claro o objetivo de amparar o aluno no seu processo de crescimento pessoal, considerando o processo de ensino-aprendizagem, bem como o de prestar contas à sociedade em relação ao trabalho executado. Apesar das variáveis e interferências na avaliação serem muitas, a maioria ainda considera a função do professor, dentro do sistema avaliativo, como efetivamente essencial, em particular quando se leva em conta a expectativa do resultado esperado.

A aprendizagem envolve processos cognitivos, meta-cognitivos, afetivos, emocionais, culturais, econômicos, biológicos, um sistema de avaliação complexo e dinâmico se sustenta em meios qualitativos e quantitativos, baseando-se na integração dos mais variados tipos de avaliação (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

A avaliação deve, assim, ser considerada um processo dinâmico, pois seus elementos têm fortes influências na relação que define a intervenção do professor em sua rotina e na realidade onde é aplicada. Do mesmo modo, a avaliação não pode se limitar à medição da aprendizagem do aluno, colocando-a como um produto ou visando à formação em massa, para que a instituição tenha resultados de eficiência sobre os materiais disponibilizados no ambiente.

Sobre esse ponto, Rocha (2014, p. 2) destaca cinco funções e a expectativa de cada uma delas no processo avaliativo:

1. em processo - a visão contínua da avaliação (diagnóstica - diária, tendências, previsões, decisões, ajustes);

2. a autoavaliação - onde estou, quem sou e para onde quero ir (de propiciar a autocompreensão);
3. a motivação - motivar o crescimento de que modo? Estou motivando ou desmotivando esse crescimento?
4. a de aprofundar a aprendizagem (a qualidade na prática avaliativa como elemento de aprofundamento da aprendizagem)
5. e a de auxiliar a aprendizagem – descobrir as conexões da aprendizagem. (Estilos de aprendizagem e intervenções etc.).

Nessa busca, o formador dos futuros professores precisa promover atividades metodológicas que criem parcerias com o aluno, “para que juntos transponham os obstáculos e realizem as transformações necessárias, por meio da produção do conhecimento” (VIDAL; BEHRENS; MIRANDA, 2003, p. 43).

Os cinco elementos remetem a um caminho a percorrer, que deve ser coerente com a formação inicial, dando sentido e sustentação ao processo avaliativo. Segundo o autor, apesar da afinidade entre as funções ainda ser algo comum, há dúvidas na comunidade acadêmica, em especial no sentido da ação propriamente dita e da sua aplicação. Nessa situação, a avaliação pode ser questionada, assim como o modo de avaliar e a resposta da avaliação, já que esse processo deve buscar um avanço no desenvolvimento do aluno e do próprio professor.

A compreensão desses processos, quando aplicados, pode trazer contribuições para novas descobertas em torno da prática do professor, trazendo uma mais valia para a EAD, pois o processo avaliativo enfrenta algumas dificuldades, como a distância geográfica entre o aluno e professor. Por outro lado, o uso da tecnologia é um grande aliado nessa mediação avaliativa, servindo como apoio no projeto pedagógico. No entanto, o uso da tecnologia, por si só, não garante uma avaliação que promova a significância da formação docente.

A preocupação técnica de conseguir processos avaliativos válidos, durante a formação inicial, pode acarretar em aprendizagens e em conteúdo que promova critérios de autoridade científica, facilitando o enriquecimento de um conteúdo culturalizador da educação (SACRISTÁN, 2007). Para Rocha (2014, p. 4), ao falar de conteúdo na avaliação, são considerados três modelos que podem ser utilizados em favor de um novo pensamento de reorganização de métodos na EAD. São eles: “o modelo baseado nos Artefatos da *Internet*; o modelo Misto; e o modelo Semipresencial”.

O autor descreve cada modelo e conclui que o modelo baseado nos artefatos da *internet*, também chamado de aprendizagem *online*, possui características específicas e explícitas, como a ausência física do professor e a utilização de conteúdos, videoaulas e material de apoio em espécie de nuvem, disponíveis na plataforma para acesso do aluno quando necessário. O destaque é para avaliação, que deve ter como norte a autonomia do aluno e sua capacidade de busca por novos conhecimentos. Consequentemente, no mercado de trabalho, o certificado tem pouca importância, pois o que será verificado corresponde à aplicação do conhecimento adquirido e às habilidades na função desejada.

No modelo misto, a presença física do professor e aluno é opcional, dependendo do projeto pedagógico do curso ou da disciplina, salvo nas avaliações, que é uma exigência da legislação. Quanto à avaliação, esse modelo tem como princípio a mediação tecnológica, podendo sofrer interferências nas funções do modelo anterior.

Por fim, o autor descreve o modelo semipresencial, que se caracteriza pela presença física do professor e aluno, através de momentos virtuais ou a distância, mediado pela tecnologia digital, disponível na *internet*. A aprendizagem efetiva nesse modelo, de acordo com o projeto político pedagógico, é estigmatizada pelo ensino presencial formal. A presença da tecnologia é considerada um modelador da aprendizagem fora da sala de aula física (WUNSCH, 2013).

A EAD também pode ter a participação de uma equipe na produção dos conteúdos e materiais didáticos, mediada pela tecnologia, bem como em todo o processo, desde o início do curso. O processo avaliativo, nesta escala grandiosa, tem uma atenção diferenciada e específica. Por isso, a avaliação se torna um processo transformador, pois possibilita uma ação reflexiva no educando e propõe um pensamento crítico sobre o conhecimento, o que leva à evolução do educando enquanto cidadão e à intervenção da sua realidade social (HOFFMANN, 1993).

O desafio de avaliar na EAD é constante (FERREIRA, 2012), tendo em vista os diversos fatores que interferem diretamente nos processos de planejamento, execução e gerenciamento dos resultados obtidos. Contudo, a constante busca pela aceitação dos critérios nessa modalidade pode otimizar a aprendizagem enquanto processo formador, somativo e contínuo, sobretudo por estar ancorado em diversas formas e espaços. É a oportunidade do estudante que optou por essa modalidade de aprendizagem.

As competências coordenam as práticas em sala de aula e desempenham papel importante na articulação entre teoria e prática. Rocha (2014) apresentou cada um dos pressupostos e retratou ações substanciais para “a aprendizagem, proporcionando a aprendizagem colaborativa, a autonomia de busca a novos conhecimentos”. Dentre essas ações estão o usufruto dos recursos tecnológicos como parte da metodologia aplicada e o apoderamento dos artefatos tecnológicos em redes sociais, comunidades virtuais de aprendizagem, M-Learning (aprendizagem mediada pela tecnologia móvel), MOOCS (curso ofertado por meio de ambientes virtuais de aprendizagem) e Recursos Educacionais Abertos (REA), etc.

Outras competências necessárias são: “desenvolver aptidão para acompanhar indicadores de qualidade da aprendizagem significativa, planejamento e apropriação do conhecimento”; considerar a diversidade cultural, social e tantas outras existentes na sala de aula; “avaliar sem perder de vista a diversidade de realidades que se misturam na sala de aula e que ultrapassam as quatro paredes”; observar todos os aspectos que envolvem a avaliação; “desenvolver competências para uma interpretação diferenciada na avaliação, observando aspectos cognitivos, físicos, emocionais mais andragógicos ou mais pedagógicos”; utilizar recursos educacionais; e “apropriar-se das tecnologias

educacionais previstas para curso ou atividade mediada tecnologicamente”(WUNSCH, 2013).

Ao contrário do que se pensa, na EAD o processo de avaliação tem início na seleção dos atores que irão compor o núcleo, ou seja, professores, tutores, alunos e demais profissionais envolvidos. Essa escolha dos perfis dos candidatos requer uma atenção diferenciada, pois envolve alguns fatores fundamentais, como estilos de aprendizagem, motivação, capacidade de memorização do sujeito em ambientes mediados tecnologicamente. Como a maioria do público é adulto ou nativo digital, o professor/tutor deve considerá-lo ao montar, planejar e executar o curso. Somente assim o educando compreenderá os conteúdos ofertados em diversas mídias.

Assim como na modalidade presencial, a avaliação em EAD apresenta desafios e as dificuldades são consideradas maiores, conforme é possível notar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) (AMARAL; ASSIS; BARROS, 2009). Essa constatação é bastante evidente, pois como exemplo, as atividades avaliativas que mais se destacam nesse cenário são: prova discursiva, portfólio, estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC).

Zanon e Althaus (2008) apontam que a prova discursiva permite ao aluno refletir sobre o conteúdo e organizar suas ideias, conceitos, conhecimentos, pois dispõe também de certa subjetividade em relação ao julgamento. Mas, para isso, é necessário cuidado na elaboração das questões. O que se espera é que esse modelo de avaliação esteja claro para o aluno, pois isso pode motivar o alcance de uma aprendizagem significativa (MÉNDEZ, 2002).

Já o portfólio tem como premissa evidenciar a aprendizagem por meio de documentos apresentados e reunidos, o que implica no modo como os estudantes e professores irão refletir sobre os objetivos da aprendizagem definidos anteriormente (VIEIRA; SOUZA, 2009). Ao se criar uma avaliação por portfólio, deve-se questionar o tipo de atividade a ser ofertada para se atingir o objetivo esperado. Outra questão é saber se tal atividade está de acordo com o programa do curso. Esses cuidados refletem diretamente nos resultados da avaliação, pois se espera que, por meio do portfólio, o aluno demonstre o que aprendeu (GUSSO, 2009).

Dentro da concepção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o estágio supervisionado atende a legislação e deve ser encarado como o momento em que aluno pode aprimorar os conhecimentos teóricos, preparando-se para a atuação docente (BEZERRA; COSTA; MARQUES, 2016) dentro do seu campo de trabalho na educação. Essa experiência completa a aprendizagem iniciada na universidade e efetiva-se com a prática. Assim, os alunos, futuros docentes, sentem-se melhor preparados para exercer a profissão. Afinal, “não basta ir à escola-campo por ocasião do Estágio Curricular” (SANTOS FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 8), é necessário integrar a realidade experimentada aos elementos estudados no curso.

Já o TCC, para a formação docente, também deve atender às diretrizes

curriculares do curso, assim como o estágio¹, nas suas diferentes especialidades. É nesse momento que, muitas vezes, o futuro professor decide sua linha de atuação, tornando essa experiência fundamental para a formação inicial.

Diante dessa relevância, a presente pesquisa destaca, dentro do cenário da EAD – Avaliação, o TCC. Nesse sentido, vale destacar que o TCC é um trabalho científico, resultado de uma pesquisa realizada em conformidade com os requisitos científicos de sua área específica.

Assim, o TCC é essencial para a avaliação do aluno, já que o mesmo fará uma pesquisa a partir do conhecimento obtido durante o curso, sendo considerado um trabalho que marca o início da pesquisa acadêmica. Durante o TCC, o futuro professor deve ser capaz de associar teoria e prática com reflexão e análise, perspectivando as histórias, os desafios e projetando possíveis indicadores.

Antes de iniciar a pesquisa, é indispensável que o aluno se questione sobre o que ele realmente deseja analisar. Ao definir o problema, este norteará todo o processo de investigação e será o motor de busca para as futuras respostas, que também serão testadas.

A partir disso, as informações a respeito das causas e hipóteses levantadas serão experimentadas com o objetivo de confirmar ou não a pesquisa (LISTON; SILVA, 2012). Então, pode-se dizer que a elaboração do TCC coloca alunos e professores em avaliação efetiva da aprendizagem, podendo concernir as “lacunas de formação nessa área” (BENTO; PEREIRA, 2012).

Tomando por base esse cenário, Barbosa (2012) destaca a importância de debater as práticas avaliativas em sala de aula e, principalmente, durante a formação docente. Por vezes, esse debate não acontece na prática, pois há uma fragilidade na prática docente, uma vez que não possuem elementos teóricos que fundamentem a atividade, [pois] utilizam da experiência enquanto alunos (LOPES, 2011). O ato de avaliar por investigação científica deve atender ao processo de aprendizagem dos alunos e se fundamentar nos resultados obtidos com a avaliação, direcionando novos caminhos para a trajetória pedagógica desse aluno.

Em outras palavras, para que o objetivo da avaliação seja alcançado, deve-se observar as escolhas dos futuros professores, além de diagnosticar o formato que a avaliação deve assumir no processo educativo (LUCKESI, 2008). Logo, a avaliação deve ser parte substancial do processo educacional, o qual constitui os cursos de formação docente, e aspirar não somente a formação como uma reflexão da prática vivida, mas como um processo dinâmico.

Dando destaque ao modo como estão sendo pensados os processos de

1 Deve contribuir para a formação docente na Educação Infantil “os anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério - Nível Médio, nas modalidades EJA, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Educação Indígena e Educação do Campo”, assim como a atividade de gestão no ambiente escolar, nos níveis “Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério - Nível Médio, nas modalidades da EJA, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação do Campo” (BRASIL, 2005, p. 7).

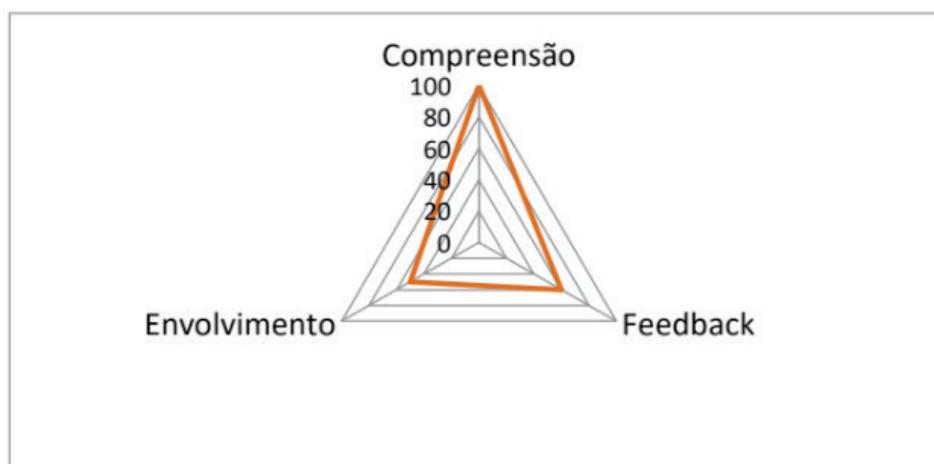
desenvolvimento dos TCC dentro dos cursos de formação docente EAD, segue, no próximo capítulo, o desenho metodológico da presente pesquisa.

4 | DESIGN METODOLÓGICO

Para a apresentação da presente comunicação, que faz parte integrante de uma investigação intitulada “Avaliação on line, perspectivas de alunos e professores de Cursos de Formação Inicial de Professores”, foi destacada o questionário aplicado a dezesseis (16) professores que orientam trabalhos de conclusões de curso (TCC) nos cursos de Pedagogia e Letras, o qual foi composto por um número de dez (10) questões abertas, aqui descritas três (03) tendo como objetivo analisar o conhecimento “de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128).

5 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES

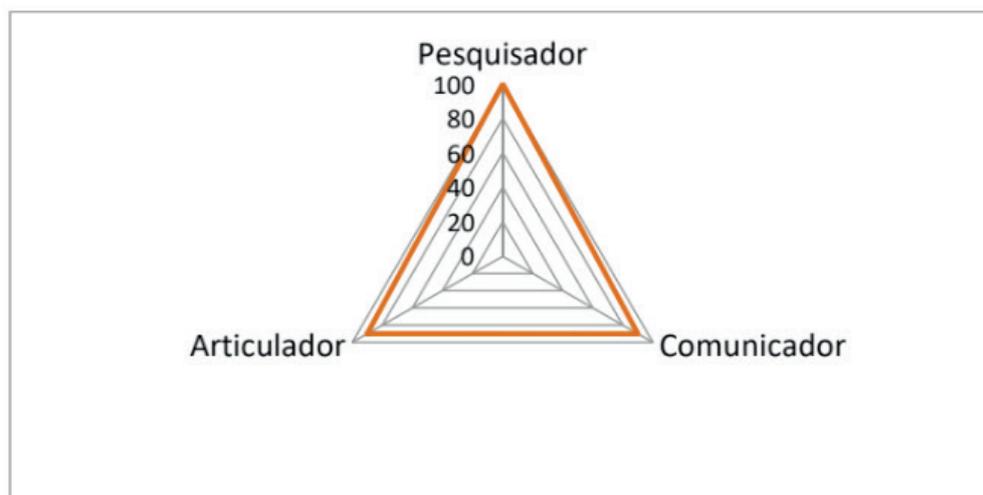
Segundo as respostas dos participantes desta fase da pesquisa, espera-se do processo de avaliação na EAD uma prática pedagógica diferenciada, em especial no que diz respeito ao oportunizar aos alunos momentos de expressar suas ideias e de discutir situações desencadeadoras, menos teorizadas e mais assertivas nas necessidades dos futuros professores. Como base dos resultados obtidos, emergiram das respostas três (03) categorias chave: (i) desafios do professor que trabalha a distância; (ii) competências necessárias do professor orientador; (iii) ferramentas que podem valorizar o trabalho docente, as quais são aqui apresentadas:



Desafios do professor que trabalha a distância

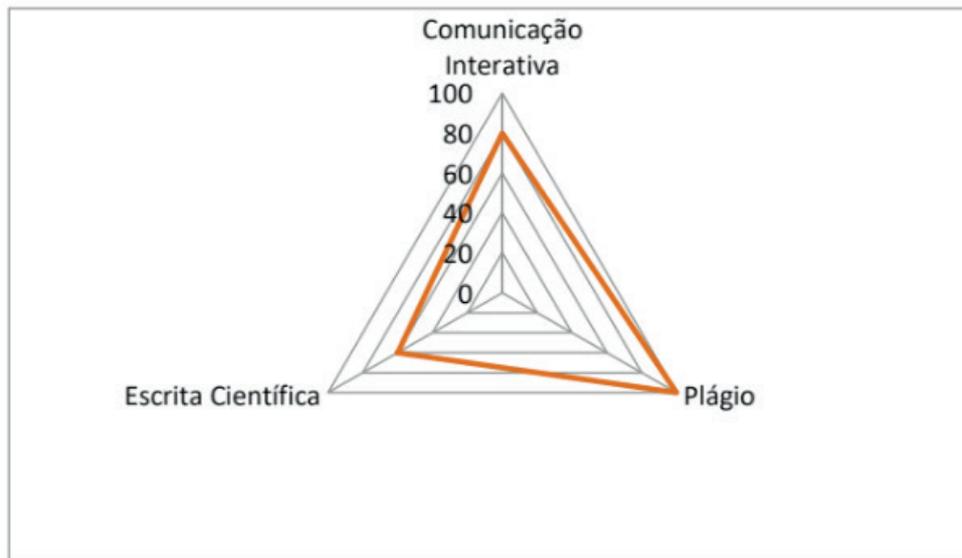
Primeiramente é importante verificar que o professor que trabalha com orientação de trabalho de conclusão de curso na modalidade EAD não conhece pessoalmente

seu orientando. As preferências e especificidades do aluno e de sua pesquisa são conhecidas e acompanhadas apenas pela plataforma. Perante este cenário, 100% dos professores questionados durante a investigação destacaram que a compreensão do que o aluno realmente deseja em seu trabalho e a comunicação para dar suporte ao mesmo são os grandes desafios da modalidade e do professor-orientador do século XXI. Já para 60% dos participantes, o feedback dos conteúdos é algo que é bastante desafiador, os mesmos consideram que este é o momento motivador, para o bem ou para o mal, da continuidade dos estudos do aluno EAD, razão pela qual deve ser intensa e cuidadosa. Motivo pelo qual acredita-se que destes 60%, 55% ainda complementaram a resposta ressaltando a validade do (bom) envolvimento com o aluno, mesmo que de forma não presencial.



Competências do professor-orientador

Para 100% dos participantes, para ser um professor-orientador eficaz na modalidade EAD é preciso ser um pesquisador assíduo. Estar atento ao estado da arte do tema que seu orientando está pesquisando. Ser comunicador e articulador, para 90%, são fatores chave da boa orientação on line, segundos os mesmos, os alunos têm muita dificuldade de escrita acadêmica, logo para orientar alguém de forma não presencial é imprescindível que se comunique bem e que saiba articular a superação das dificuldades por meio da escrita científica.



Competências do professor-orientador

Para os participantes, ao invés de certo/errado, é preciso fazer analisar com os alunos sobre as tarefas realizadas, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; e transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção.

Para isso, 100% consideram vital a existência de uma ferramenta de verificação de plágio, assim o tempo da orientação seria melhor aproveitado para conteúdo. Para 80%, para que as descobertas em conjunto ocorram é preciso que haja uma ferramenta de comunicação mais interativa, considerando aspectos síncronos e, 60% ainda, consideram que haver tutoriais de escrita científica para quando o aluno não tem contato com o orientador é importante.

6 | COLABORAÇÃO

Com o crescimento da informação e com a disponibilização de elementos para comunicação e interação, é quase impossível a utilização de metodologias tradicionais que fazem do aluno apenas um receptor de informações, ainda mais se for considerado que o conhecimento não é algo acabado e sim a ser construído no decorrer da vida (BEIRÃO, 1998). De acordo com Costa (2005), a colaboração é um processo de trabalhado em conjunto, visando atingir os mesmos objetivos, sendo responsável pelas ações, desconsiderando a hierarquia dentro desta relação.

Nesse contexto, viu-se durante a pesquisa que é importante ter o conhecimento para formar seus alunos, motivando-os a serem autônomos na prospecção do conhecimento, não dependendo exclusivamente da sala de aula. A *internet*, por exemplo, dispõe de todo um aparato necessário para o aprendizado e proporciona a colaboração entre alunos e professores.

Considerando que na ES uma das bases é a produção de conhecimento, a

Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno (LUPION TORRES; ALCÂNTARA; FREITAS IRALA, 2004, p. 3).

Embora exista uma discussão sobre o significado das palavras colaboração e cooperação, Nitzke, Carneiro e Geller (1999) relatam que alguns pesquisadores acreditam que o termo cooperação engloba evidências hierárquicas de ajuda mútua, enquanto que na colaboração existe um objetivo comum, que, embora trabalhado em conjunto, não há uma hierarquia. Em outras palavras, a aprendizagem colaborativa vai além da existência da hierarquia, pois “sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo” (PANITZ, 1996, p. 1), uma vez que as responsabilidades são divididas entre todos. As ações também são consideradas para todos os integrantes, já que eles têm total participação na construção do trabalho.

Springer, Stanne e Donovan (1999) ressaltam que o trabalho colaborativo propõe uma maior realização e aprendizagem aos estudantes que aprenderam em grupos pequenos do que naqueles que foram instruídos sem trabalho cooperativo ou colaborativo. A construção coletiva do conhecimento, por meio da troca entre os pares, questionamentos e resoluções de questões, permite produções coerentes, pois o grupo é, antes de qualquer coisa, uma ferramenta e um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

O TCC, que é o momento de estimular o aluno a ter um diálogo crítico acerca da realidade encontrada, bem como de ter a consciência da produção de conhecimento científico, pode prover da aprendizagem colaborativa no decorrer do curso. Cabe, então, aos docentes estimular as participações em fóruns, *chat*, discussões em grupos, para que, no momento do desenvolvimento do TCC, os alunos possam mensurar a importância da pesquisa e da escrita científica. As diversas abordagens, que são estímulos para novas descobertas, possibilitam a cada graduando apresentar resultados para a melhoria das práticas pedagógicas e para a formação profissional da educação.

Para os alunos, a colaboração no AVA é ponto importante no processo de elaboração do TCC, pois o mesmo deve permitir interações entre:

- Aluno / Aluno: que possam formar grupos com a mesma temática para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas;
- Temáticas: para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas.
- Rede Social - *Chat*. Fórum e Publicação. Essas ferramentas promovem debates e conversas que ficam em um repositório para futura pesquisa;

- Reescrita: Grupos mediados por professores especialistas que apoiam a revisão e a reescrita dos trabalhos de pesquisa.

É fundamental que a aprendizagem colaborativa entre alunos e professor esteja presente nas modalidades de ensino presencial e a distância, sendo um dos pilares para a compreensão do conteúdo e construção da aprendizagem. Sendo assim, Leite et al. (2005) apontam que é importante uma prática inovadora para superar a reprodução e atingir a produção do conhecimento, pois o professor é o mediador nesse processo.

A aprendizagem colaborativa conta com a popularização da *internet* como aliada, potencializando a interação entre alunos e professores, incitando a pesquisa e a produção em conjunto. O computador se apresenta como um recurso para a aprendizagem colaborativa, pois serve para organizar as atividades desenvolvidas pelos alunos e a colaboração entre os pares, contribuindo para a propagação do conhecimento.

Segundo Leite et al. (2005, p. 1123), “a aprendizagem colaborativa parte da ideia de construção coletiva, na busca de novos conhecimentos, que por sua vez, resultam da interação entre os indivíduos”. Pode-se dizer que os AVA devem possibilitar a troca de experiências e de conhecimentos, favorecendo debates entre alunos e professores em prol da construção do conhecimento.

7 | CONSIDERAÇÕES

Pode-se dizer que o resultado da avaliação on line para além de ser focada apenas na aprendizagem do aluno, há de ser considerado também a participação do professor, constituindo um exercício de mudança qualitativa. A ação de avaliar deve ir além, projetar a realização do processo. Este resultado deve ser seguido de uma ação, porém a investigação da aprendizagem não termina com o apontamento da avaliação, mas deve continuar com o intuito de seguir em frente ou rever o que não compreendeu.

Como pode-se se relacionar com Both (2011, p. 17) quando o mesmo afirmou que “toda ação de avaliar segue outra de tomada de alguma decisão para que a situação encontrada mude ou permaneça como está”.

Viu-se que ao pensar em cursos de graduação que formam para a docência, o avaliar vai muito além do conceito ou nota, ou melhor dizendo, conceituar ou dar nota não traduz o conteúdo aprendido, serve apenas como indicador de resultado, não de aprendizagem. Sob tal ótica, durante a pesquisa, vimos que um AVA deve ser mais que uma sala de aula online desenvolvida exclusivamente para cursos de diversos níveis de ensino, deve ser um ambiente colaborativo, de colaborações e de promoção de trocas com recursos que contribuam para a formação de comunidades de aprendizagem, ou seja, ambientes virtuais que auxiliam na socialização dos diferentes conceitos e que privilegiam a construção do conhecimento, bem como a comunicação

e formação continuada e pedagógica.

É preciso identificar também se existe uma postura refratária por parte deles em relação ao uso das tecnologias e a necessidade de mais atenção administrativa e pedagógica de quem faz a gestão e viabilização das tecnologias.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. (2001). **Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: ALMEIDA, F. (organizador). Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: MCT/PUC SP.

AMARAL, M. Antônio; ASSIS, Kleine Karol; BARROS, Gilian C. Avaliação na EaD: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à aprendizagem. In: **IX Congresso Nacional de Educação-Educere, Curitiba**. 2009. p. 4477-4488.

BARBOSA, Flavia. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? **Anais do IX Congresso Anped Sul**. Caxias do Sul, 2012.

BEIRÃO, P. S. L. **A importância da iniciação científica para o aluno de graduação**. [online], Boletim 1208, UFMG, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html>. Acesso em 18/04/2017.

Beng, H; Gorard, S & Siddiqui, N. (2015). Best practice in conducting RCTs: Lessons learnt from an independent evaluation of the Response-to-Intervention programme. *Studies in Educational Evaluation*. Volume 47, December 2015, Pages 83–92

BENTO, Maria; PEREIRA, Fátima. A avaliação na formação inicial de professores: um estudo de caso. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

BEZERRA, Danielly de Sousa; COSTA, Edinaldo Nogueira; MARQUES, Jefferson Antonio. CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DISCENTE. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, v. 1, Ed. Especial, 212 – 221, set/dez. de 2016.

BOTH, Ivo. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: IBPEX, 2011.

CHARCZUK, Simone Bicca; DE MENEZES, Crediné Silva. Avaliação em EAD: A experiência realizada no Curso De Pedagogia a Distância (PEAD/UFRGS). **RENOTE**, v. 6, n. 2. 2008.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 9, n. 17, 2005.

FAGUNDES, Léa da Cruz. A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura à Distância: semelhanças e diferenças. IN: **Desafios de Educação à Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006. p.67-78.

FERREIRA, Letícia Palhares. Avaliação no Ensino a Distância: possibilidades e desafios. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012**, 2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

Gil, A. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger. O tutor-professor e a avaliação da aprendizagem no ensino a distância. **Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET Disponível em: <http://www.opet.com.br/revista/pedagogia/pdf>**, n. 2, 2009.

Hoffmann, J. (2005). **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação.

LEITE, Cristiane Luiza Köb; PASSOS, Marileni Ortencio de Abreu; TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo Roberto. **A aprendizagem colaborativa no ensino virtual**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1167.pdf>. Acessado em 03/04/2017

LISTON, Paulo Cezar; DA SILVA, Maria Ivone. A Importância da Disciplina de Metodologia Científica na Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC nos Cursos de Graduação. **Revista Científica da Fecra, Costa Rica**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2012.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Obtido a**, v. 9, p. 1534-8, 2011.

Luckesi, C. (2000). **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, vol. 5. _____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998, pp. 71-80.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** - 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

LUPION TORRES, Patrícia; ALCANTARA, Paulo R.; FREITAS IRALA, Esrom Adriano. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 13, 2004.

MÉNDEZ, Juan. Manuel. Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NITZKE, Julio Alberto; CARNEIRO, Maria Lucia; GELLER, M. **Aprendizagem cooperativa / colaborativa apoiada por computador (ACAC)**. Trabalho apresentado no SBIE 1999. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/> Acesso em: 17/04/2017

OLIVEIRA. Gleyva. **A avaliação no sistema de educação a distância**. 2012.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. In: **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), VIII. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores**. Curitiba: Champagnat. 2008. p. 2383-2397.

PANITZ, Theodore. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2003.

ROCHA, Enilton. Avaliação na EAD: estamos preparados para avaliar? ANAIS do Congresso 20º CIAED. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN,

Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Uillians Eduardo; CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. Avaliação da aprendizagem em cursos de licenciaturas: o que dizem os alunos formados. **Revista Educação em Debate**. v. 38, n. 66-71, 2016.

SANTOS FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, n. 32, 2008.

Schön, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em: WUNSCH, Luana. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário**: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino. 2013.

SPRINGER, Leonard; STANNE, Mary Elizabeth; DONOVAN, Samuel S. Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. **Review of educational research**, v. 69, n. 1, p. 21-51, 1999.

VIDAL, Eva; BEHRENS, Marilda; MIRANDA, Simone. A conexão das abordagens pedagógicas na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda (org). **Docência Universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; SOUSA, Clarilza Prado. Contribuições do portfólio para a avaliação do aluno universitário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 235-255, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2047/2006>. Acesso em: 13 ago. 2016.

WUNSCH, Luana. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário**: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino. 2013.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Disponível em: <http://www.maiza.com.br>. Acesso em, v. 7, n. 04, p. 2012, 2008.

USO DO SCRATCH E DA PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA CRIATIVIDADE

Amlton Rodrigo de Quadros Martins

Faculdade IMED, Laboratório InovaEdu
amilton.martins@imed.edu.br

Adriano Canabarro Teixeira

Universidade de Passo Fundo, GEPID
teixeira@upf.br

RESUMO: Esse trabalho objetiva elucidar o potencial do uso de ambientes de programação de computadores no desenvolvimento da criatividade em estudantes de ensino fundamental, através de uma pesquisa qualitativa de caráter experimental realizada por meio de oficinas do software Scratch, utilizando técnicas de grupo focal e desafios com uso de criatividade e lógica. Como resultado, procurou-se identificar, analisar e dialogar sobre atitudes que evidenciem uso de categorias de análise que possam salientar uso intencional de pensamento criativo durante a pesquisa. Entre os resultados obtidos, foi identificado o uso das categorias de análise e construídas análises dos resultados obtidos nos desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade, programação, lógica.

ABSTRACT: This study aims to elucidate the potential of using computer programming environments in the development of creative thinking in primary school students. It is a

qualitative research experimentally performed using Scratch software workshops and focus group techniques, solved challenges using creativity and logic. As a result, we tried to identify, analyze and talk about attitudes that demonstrate use of categories of analysis that can point out intentional use of creative thinking during the search. Among the results, the use of analytical categories proposed and constructed analysis of the results obtained in the challenges identified.

KEYWORDS: Creativity, programming, logic.

1 | INTRODUÇÃO

Na velocidade em que a informação trafega e a exigência de domínio tecnológico que se faz em nossa cultura conectada, não se pode ignorar ferramentas que estão disponíveis, muitas vezes de forma gratuita, e que possam criar um significativo potencial de desenvolvimento criativo para nossos jovens, tornando-os mais autônomos e capazes de (re) criar sua realidade.

Apoiada nessa justificativa, a pesquisa norteia-se pelo seguinte problema: De que forma, a utilização de ambientes de programação de computadores para crianças pode desenvolver e potencializar o pensamento

criativo de estudantes do ensino fundamental? Em síntese, o objetivo geral da pesquisa é investigar como se dá o comportamento de jovens estudantes diante do uso do computador e ambientes de programação, observando o despertar da criatividade e a sua potencialização.

Como objetivos específicos, foram elencados: investigar recursos da ferramenta Scratch e seu potencial na construção de propostas didáticas; identificar obras e autores sobre criatividade e processo criativo; elencar categorias de análise que possam apontar o uso da tecnologia como ferramenta de potencialização da criatividade; acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos participantes do projeto de acordo com a proposta desta pesquisa.

2 | MITCHEL RESNICK E A APRENDIZAGEM CRIATIVA

O trabalho continuado de investigação e aperfeiçoamento das linguagens e dos ambientes de programação para jovens desenvolvido no MIT produziu a ferramenta Scratch. Seu ambiente gráfico de programação é inovador, sendo possível trabalhar cooperativamente e utilizar mídias diversificadas.

A ferramenta Scratch – cujo slogan é “imagina, programa, compartilha”, conforme Figura 1, foi divulgado, publicamente, em maio de 2007 e concebido e desenvolvido como resposta ao problema do crescente distanciamento entre a evolução tecnológica no mundo e a fluência tecnológica dos cidadãos (EDUSCRATCH, 2012).



Figura 1 – Slogan do Scratch e seu principal personagem.

Com o Scratch, é possível fazer algo semelhante, misturando diferentes tipos de cliques de mídia de modos criativos, usando uma programação matemática similar à feita nos programas de computador reais, conforme Figura 2, porém de forma muito lúdica, simples e intuitiva. É uma aplicação destinada a ser utilizada por crianças a partir dos oito anos e foi desenvolvida pela equipe Lifelong Kindergarten do MIT Media Lab e coordenada por Mitchel Resnick (EDUSCRATCH, 2012), sendo uma nova roupagem para a linguagem de programação LOGO, que foi introduzida nos anos 80.

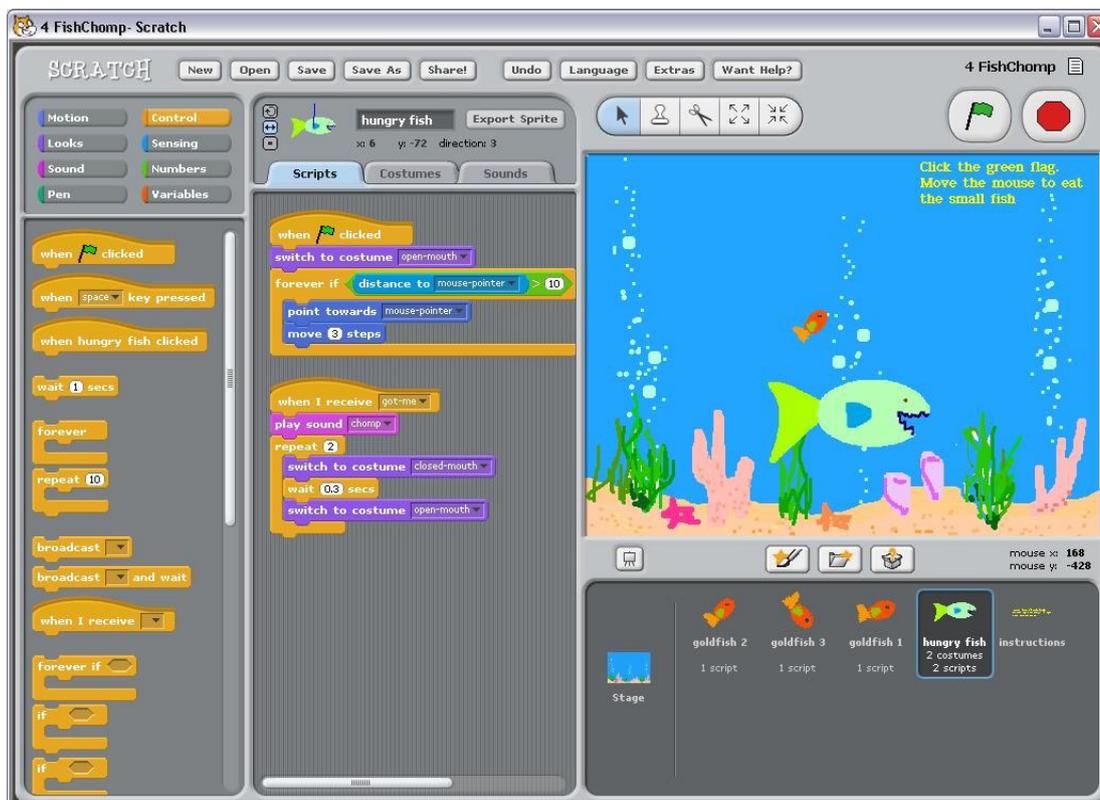


Figura 2 – Imagem do ambiente completo do Scratch em versão em inglês.

Entre os recursos do Scratch, pode-se citar as competências para a resolução de problemas e para a concepção de projetos com raciocínio lógico, decomposição de problemas complexos em partes mais simples, identificação e eliminação de erros, desenvolvimento de ideias, desde a concepção até a concretização do projeto, concentração e perseverança (MARQUES, 2009).

Os conceitos específicos de programação experimentados são a sequência, iteração em ciclos, instruções condicionais, variáveis, execução paralela, sincronização, interação em tempo real, lógica booleana, números aleatórios, gestão de eventos, desenho de interface do utilizador e estruturas de dados (MARQUES, 2009).

Dentre as características básicas da ferramenta Scratch, podemos citar:

a) Programação com blocos de construção (*building blocks*): é necessário encaixar blocos gráficos uns nos outros, formando empilhamentos ordenados (*stacks*), que se encaixam apenas de forma que façam sentido sintaticamente, não ocorrendo, assim, erros de sintaxe, conforme a Figura 3. (EDUSCRATCH, 2012)

b) Manipulação de mídia: permite a construção de programas que controlam e misturam gráficos, animação, texto, música e som, usando atividades de manipulação de mídia, capturando-as diretamente da *webcam* ou do microfone do usuário (EDUSCRATCH, 2012).

c) Partilha e colaboração: os usuários podem experimentar os projetos de outros, reutilizar e adaptar as suas imagens e *scripts*, e divulgar os nossos próprios projetos, criando uma comunidade e uma cultura de compartilhamento. (EDUSCRATCH, 2012)



Figura 3 – Blocos de Construção do Scratch.

De acordo com o portal EduScratch (2012), “as linguagens de programação voltadas para crianças são um caminho ideal para que os pequenos programadores adentrem no mundo das habilidades técnicas e produzam seus primeiros aplicativos e animações”, desenvolvendo:

a) Competências de informação: aprendendo a selecionar, criar e gerir múltiplas formas de mídia, incluindo texto, imagens, animação e áudio, as crianças se tornam mais perspicazes e críticas na análise das mídias que observam à sua volta.

b) Competências de comunicação: uma comunicação eficaz no mundo atual requer mais do que a capacidade de ler e escrever textos, envolvendo os jovens na escolha, manipulação e integração de uma variedade de mídias para se expressarem, individualmente, de forma criativa e persuasiva.

c) Competência de raciocínio crítico e pensamento sistêmico: à medida que aprendem a programar, os jovens adaptam formas de raciocínio crítico e de pensamento sistêmico, coordenando o tempo e a interação entre múltiplos objetos.

d) Competência de identificação, formulação e resolução de problemas: o Scratch apoia a formulação e resolução de problemas em contextos de concepção

(*design*) significativos. Criar um projeto Scratch requer que se pense numa ideia, que depois se seja capaz de descobrir como dividir o problema em passos menores e concretizá-los, usando os blocos de programação da ferramenta.

e) Competência de criatividade e curiosidade intelectual: o Scratch encoraja o pensamento criativo, pois envolve os jovens na procura de soluções inovadoras para problemas inesperados, preparando-os para encontrar novas saídas à medida que vão surgindo novos desafios, e não apenas para saberem como resolver um problema pré-definido.

f) Competências interpessoais e de colaboração: por ser construído com blocos gráficos, o código de programação é mais legível, acessível e compartilhável do que outros programas, permitindo, assim, que os objetos visuais e o código modular facilitem a colaboração, de maneira a possibilitar que projetos sejam trabalhados em grupos, bem como o intercâmbio de objetos e códigos.

g) Competência de autodirecionamento: ter uma ideia e descobrir como a programar requer persistência e prática. Quando os jovens trabalham em projetos baseados em ideias que consideram pessoalmente importantes e significativas, estas geram motivação intrínseca para ultrapassar os desafios e as frustrações encontradas no processo de concepção e de resolução de problemas.

h) Competência de responsabilização e adaptabilidade: criar projetos no Scratch requer que se tenha em mente o público alvo e o modo como outras pessoas reagirão e responderão a eles, uma vez que é fácil modificá-los e revê-los, sendo possível, portanto, alterá-los de acordo com a reação de terceiros.

i) Competência de responsabilidade social: pelo fato de os programas serem compartilháveis, os alunos podem gerar discussão de assuntos importantes do seu ambiente de aprendizagem mais próximo (turma, escola), bem como da mais vasta comunidade internacional do Scratch.

3 | METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA

Em razão dos objetivos da presente pesquisa, esta se classifica como qualitativa e elege o método de grupo focal e análise exploratória para obtenção e tratamento dos dados coletados. Em relação ao método, Gatti (2005), na obra *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*, aponta as preocupações dos cientistas desse campo que adotam metodologias qualitativas e concebem essa técnica como meio de investigação em que as redes de interações são privilegiadas.

Quanto às maneiras de registrar as interações do grupo focal, optamos pela gravação em áudio e vídeo e, paralelamente, foram feitas anotações por escrito para auxiliar na etapa de análise posterior. Na condução dos trabalhos no grupo focal, o pesquisador foi o moderador, e um orientando de graduação participou como relator, tendo sido previamente capacitado para tal função.

A técnica do grupo focal foi utilizada com o objetivo de obter informações sobre as relações dos estudantes com a tecnologia e entre si, antes e depois das oficinas.

Em relação às etapas da pesquisa de campo, o primeiro encontro foi denominado “Conhecer”, e o último encontro, “Processar”. Nos demais momentos, foram desenvolvidas quatro oficinas de uso da ferramenta, denominadas “Instrumentar”, “Potencializar”, “Experimentar” e “Criar”, e em todas elas utilizamos a técnica de análise exploratória, registrando com voz e vídeo os participantes e seu desempenho na ferramenta, conforme Figura 4.



Figura 4 – Etapas da pesquisa. (Fonte: Primária)

Na primeira sessão de grupo focal, o objetivo foi compreender como se dariam as regras sociais dos indivíduos da pesquisa, o quanto cada um conhecia anteriormente o tema “tecnologia” e, mais especificamente, o computador, e como externalizavam os temas “matemática”, “lógica” e “criatividade”. Todos os registros e análises posteriores foram feitos pelo pesquisador.

Posteriormente, durante as oficinas, usamos a análise exploratória, que visa registrar e identificar as relações de aprendizagem, experimentação e descoberta de cada indivíduo. Por fim, aplicamos o método do grupo focal com os mesmos participantes, após as oficinas, para identificar o tipo de crescimento de relação social, apropriação tecnológica e os momentos de identificação do pensamento criativo que cada indivíduo demonstrou por meio da aderência às categorias de análise.

As etapas foram divididas dessa forma com os seguintes objetivos, conforme Figura 4:

a) Conhecer: etapa inicial de apresentação dos seis participantes da qual fizeram parte, ainda, o moderador e o relator. Nesse grupo focal, com 60 minutos de duração, foram expostas questões sobre o contato que cada um tem com computador e jogos, na escola e em casa. Após, foi solicitado que cada um conceitualizasse “criatividade” e sinalizasse o momento em que ela está presente em suas vidas.

b) Instrumentar: etapa da Oficina 1 ocorrida no mesmo dia do 1º Grupo Focal,

com a duração de 120 minutos. O objetivo consistiu em apresentar aos estudantes a ferramenta estudo da pesquisa, fazendo uma abordagem instrumentalista, ou seja, focando a metodologia na apropriação técnica, nos conceitos de uso e interfaces, que constroem as “habilidades de domínio”, segundo Alencar e Fleith (2003). A etapa foi executada em duplas no computador, usando a técnica de Coding Dojo - técnica lúdica de ensino colaborativo de programação, onde programadores iniciantes e avançados resolvem um problema matemático em conjunto, num espírito de não competição para alternância entre os programadores.

c) Potencializar: etapa da Oficina 2 ocorrida em outro dia, com a duração de 180 minutos. O objetivo foi apresentar aos estudantes um desafio de mover objetos de forma intencional, usando a ferramenta estudo da pesquisa. Eles foram orientados a programar para um personagem, no caso, com o rosto deles mesmos, se mover em um plano cartesiano com o controle do teclado. A proposta deveria ter contexto da vivência dos estudantes para favorecer a “motivação intrínseca” (ALENCAR; FLEITH, 2003), e os mesmos deveriam, ao fim da oficina, ter criado um jogo simples de movimento de tela, usando novamente a técnica de Coding Dojo. Na ferramenta, foram empregados recursos de movimento, mudança de escala, troca de traje, movimentação cartesiana, troca de cenário e sumir/aparecer objetos, apresentando a ferramenta no que tange a lateralidade, movimentação espacial e deslocamento do objeto, sempre usando o movimento pelo teclado.

d) Experimentar: etapa da Oficina 3 ocorrida em outro dia, também sem ultrapassar uma semana em relação à anterior e com a duração de 180 minutos. O objetivo foi continuar o desafio anterior, apresentando aos estudantes mais uma proposta: além de mover objetos, tocar sons ao fazer certos eventos, inclusive sons dos alunos captados por microfone, usando Coding Dojo. Foram usados todos os recursos anteriores e acrescentados sons, eventos e pontuação para cada evento, possuindo um personagem vilão e um personagem vítima que deveria ser “salvo”, ambos construídos pelos próprios estudantes, com vistas a externar suas próprias motivações, de modo a construir um “processo criativo relevante” (ALENCAR; FLEITH, 2003). O objetivo dessa etapa foi explorar outras mídias, como o som, e apresentar cálculos matemáticos simples, atrelados a eventos “reais”, gerados no jogo de acordo com a movimentação dos personagens. Além disso, nos últimos 30 minutos da Oficina, cada dupla repassou o seu jogo à outra dupla, e observou enquanto eles jogam, para que eles mesmos pudessem observar outras pessoas atuando na ferramenta que eles criaram.

e) Criar: etapa da quarta e última Oficina, realizada no máximo uma semana após a terceira, tendo duração de 90 minutos. O objetivo foi continuar o desafio anterior, de modo que cada estudante foi orientado a fazer seu jogo sozinho, sem a presença

do seu par, isto é, sem qualquer suporte (*scaffolding*), seja de um colega ou adulto. Nesse desafio, cada um pode alterar ou melhorar o jogo de acordo com sua vontade, sem seguir qualquer tipo de regra pré-determinada. A intenção dessa etapa foi, uma vez internalizadas a ferramenta e as suas técnicas, permitir o estudante explorar a ferramenta de forma criativa e independente, sem intervenções do pesquisador.

f) Processar: etapa final do grupo focal com os estudantes, com duração de 90 minutos. Nessa fase, foram expostas questões sobre o que cada um gostou e não gostou nas oficinas, como um procedimento de processamento de dinâmicas. Em seguida, cada um teve a oportunidade de externalizar sua visão sobre os pontos: matemática aplicada no dia a dia, uso da lógica para resolver problemas e uso da criatividade durante as oficinas.

Após as etapas de coleta dos dados, foram feitas as compilações à luz das categorias de análise, que serão descritas a seguir, embasadas pelas pesquisas bibliográfica, tanto de MARQUES (2009), PAPERT (2007) e RESNICK (2006), delineando categorias de análise que podem, conforme os objetivos da presente pesquisa, sinalizar arranjos de raciocínio lógico e, principalmente, de uso explícito de pensamento criativo, sendo elas:

I - Compreensão explícita de sua própria dificuldade ou sucesso: é a capacidade do indivíduo de compreender seu estado atual, o que demanda a compreensão clara de toda a atividade a ser realizada, compreendendo o “o que” e o “como fazer” e, ainda, criando pontos de referência (*milestones*) de seu estado com uso de *feedbacks* da ferramenta ou do seu par, de modo a posicionar sua evolução. Em caso de o indivíduo detectar sua dificuldade, pode fazer uso da categoria III, sinalizando clara conexão entre a detecção da dificuldade e busca por outro caminho. Para detecção de sucesso, ele deve ter compreendido claramente qual seu objetivo, e um avanço disso seria, além de completar o desafio, gerar, sem solicitação do professor, novas versões ou aprimoramentos do seu programa (MARQUES, 2009). São exemplos de manifestações enquadradas nesta categoria frases do tipo “não está dando certo”, “precisamos buscar uma forma de”, “agora funcionou”, “dessa forma vai funcionar”, “já deu certo, vamos fazer mais isso”.

II – Grau de motivação intrínseca pelos desafios propostos: é a sinalização clara de que o estudante tem motivação própria pela realização da tarefa, e isso, sendo superior a qualquer premiação ou motivação extrínseca, pode ser uma evidência de uso criativo de engenharia para solução de problemas. Ao automotivar-se, o estudante utilizará, de forma mais plena, sua autonomia, aumentando seu grau de interesse e curiosidade, bem como o gosto pelo “caminho percorrido” na solução de desafios e dificuldades, e não apenas pelo ato de completar o que é proposto (MARQUES, 2009). São exemplos enquadrados nesta categoria o uso de frases do tipo “que

legal”, “vou instalar no meu computador”, “o nosso funcionou”, assim como sinais de comemoração em cada pequeno sucesso ou mesmo relações afetivas ou emocionais com os personagens criados.

III - Compreensão e reavaliação das decisões tomadas em caso de insucesso: diz respeito, sobretudo, ao nível de compreensão de seu *status* no desafio (categoria I) e sua relação com o grau de motivação intrínseca (categoria II), pois, se houver por parte do estudante alto grau de compreensão do quanto ele está longe do objetivo e baixo grau de motivação intrínseca, terá, naturalmente, impulso de desistir, baixando sua chance de sucesso. Por outro lado, havendo um baixo grau de compreensão de seu *status* atual, a falta de motivação intrínseca pode fazer menos efeito negativo na perseverança em caso de insucessos recorrentes (MARQUES, 2009). São exemplos de manifestações enquadradas nesta categoria frases do tipo “o que fizemos antes não está certo”, “vamos voltar lá e alterar”, “vamos refazer desde o início”.

IV – Uso de pensamento procedimental na solução do desafio: seja no planejamento das ações ou durante sua execução, denotam a compreensão sistemática de divisão de problemas maiores em etapas mais compreensíveis, usando o pensamento sistêmico e intencional na sua solução. Essa categoria está intimamente relacionada à primeira, pois cria a visão de *status* na solução do problema e fornece *feedback* para alimentar a continuidade da dedicação nesse sentido (MARQUES, 2009). São exemplos de manifestações dessa categoria frases do tipo “primeiro vamos fazer isso, depois...”, “agora, sim, faz isso”, “a ordem é que está errada”.

V – Proposta de várias soluções para o desafio ou proposição de soluções incomuns: essa categoria está ligada, diretamente, à capacidade de pensar de modo criativo, utilizando um mecanismo semelhante ao *brainstorm* - técnica de busca de soluções de problemas que parte do princípio de geração e não descarte de ideias, porém autogerado pela sua capacidade de relacionar coisas incomuns para solucionar um problema, ou, mesmo, de não se ater a somente uma solução, propondo já *a priori* testar mais de uma solução. Frases do tipo “dá pra fazer de várias maneiras”, “tenta assim, se não der, tenta assim”, “vamos fazer de outra forma bem diferente” são exemplos de manifestações enquadradas nesta categoria.

Após todo o planejamento com a metodologia proposta, foram executadas as etapas com registro em vídeo, e após analisado, descrito conforme o próximo capítulo.

4 | A PESQUISA APLICADA E SEUS RESULTADOS

Para a pesquisa foi escolhida uma escola municipal de ensino fundamental de Passo Fundo - RS, de um bairro residencial que fica a 5 minutos do centro da cidade.

Um dos principais motivos da escolha dessa escola é a presença de professores de matemática empenhados em usar tecnologias inovadoras para auxiliar no processo de aprendizagem de seus estudantes, além de indicação do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM do município.

Foram selecionados 3 alunos com bom desempenho em matemática e outros 3 com desempenho regular, levando em conta os registros escolares de cada aluno, sendo que todos estudantes são da mesma turma, conforme a Tabela 1.

Grupo A	Estudante 1	Bom desempenho
	Estudante 2	Bom desempenho
Grupo B	Estudante 3	Desempenho regular
	Estudante 4	Desempenho regular
Grupo C	Estudante 5	Desempenho regular
	Estudante 6	Bom desempenho

Tabela 1 – Constituição dos Grupos.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA

Após a execução dos oficinas, foi possível identificar a presença das seguintes categorias de análise, conforme Tabela 2.

I - Compreensão dificuldade ou sucesso	Em geral, registrada pelo Grupo A e Estudante 6 - todos que possuem bom desempenho em matemática e provavelmente uma visão mais aprimorada de solução de problemas.
II – Motivação intrínseca	Registrada por todos participantes em momentos diferentes. Alguns naturalmente estavam motivados, como os estudantes 1, 2, 4 e 6, e apresentaram em vários momentos sem necessidade de adaptação da atividade. O Estudante 5 , precisava sempre de atenção especial e atividade direcionada para motivar-se. Já o Estudante 3 , provavelmente por sua idade avançada e com isso interesses diferentes, fazia o que era solicitado, aguardando o tempo de finalizar sua atividade e poder navegar na Internet, focando em sites de novela e moda, uma vez que não tem acesso em casa.
III – Compreensão de insucesso	Registrado com grande parte das vezes pelo mesmo grupo da Categoria I, pelo mesmo fato de possuírem mais facilidade de resolução e divisão de problemas em partes menores, permite que tenham uma visão mais clara das possíveis soluções do problema, ao mesmo tempo que percebem quando a sua ideia não está progredindo em direção a uma solução viável.
IV – Pensamento procedimental	Aqui se destacam os estudantes 1 e 6. O Estudante 1 mostrou grande facilidade em geometria e localização espacial, tendo clara aptidão para atividades das ciências exatas, inclusive construindo soluções complexas em relação a sincronias de movimentos. O Estudante 6 , construiu planejamentos e soluções com vários personagens e enredos, mostrando uma habilidade lógica e de gestão de objetos e recursos muito aprimorada.
V – Várias soluções ao desafio	Aqui se destaca o Estudante 2 , que em nenhuma atividade se mostrou contente com o seu resultado, e sempre que tinha tempo extra, investia em melhorar principalmente o visual e design de seus personagens, propondo sem solicitação, variações da solução do desafio proposto.

Tabela 2 – Análise geral de comportamento por categoria de análise

Da mesma forma, foi compilada uma análise geral do comportamento e desenvolvimento de cada estudante em relação ao pensamento criativo e desempenho nas atividades, conforme Tabela 3.

Estudante 1 Grupo A	Demonstrou facilidade com as atividades da matemática, mas ficava em silêncio nos grupos focais. Por ter Internet em casa e somente 2 irmãos, usava todo o tempo livre em criação de seus projetos, e não em navegação livre. Se mostra interessado em colaborar e ajudar, mesmo sem solicitação. Teve alguns conflitos com sua dupla, Estudante 2 , pelo excesso de preocupação do seu colega com o visual.
Estudante 2 Grupo A	Conforme já citado, altamente focado na estética de seus projetos, mas também com ótimo desempenho em lógica e criatividade. Se mostrou egoísta e autoritário, com dificuldades de trabalhar em equipe. Sua atenção ao detalhes e acabamentos do projeto são admiráveis e seu desempenho nas discussões foi bem superior aos seus colegas. Seu grupo concluiu todas as atividades muito antes dos colegas, provavelmente pelos 2 membros terem bom desempenho em matemática, demonstrarem alta motivação e terem habilidades complementares.
Estudante 3 Grupo B	Participou das discussões de forma muito introspectiva e reativa, só respondendo a perguntas direcionadas. Realizou todas as atividades, mas sempre com baixa motivação e preocupação de terminar mais cedo para navegar na Internet, provavelmente por não ter Internet em casa. Por possuir 3 anos a mais que a média do grupo, está fora da faixa normal de idade para o 6o ano. Apesar de seu desempenho escolar regular, durante as oficinas demonstrava sinais de criatividade e busca pela inovação, mas a falta de conhecimento básico em lógica e matemática, tornava seu resultado pouco expressivo e com erros básicos de funcionamento do projeto, decepcionando ela e seu colega.
Estudante 4 Grupo B	Esteve participando ativamente das discussões e desempenhou bom papel nas atividades, mostrando vários sinais de criatividade, porém perdia rapidamente o foco das atividades, se atendo mais a desenhar personagens e telas do que fazer o projeto funcionar. Como seu grupo (B), era composto de 2 estudantes com desempenho regular, seus projetos nem sempre ficavam perfeitos e possuíam ideias pouco inovadoras. Como o Estudante 3 , queria terminar tudo rápido, ele acabava ficando com tempo ocioso, o que ajudava a ele perder seu foco.
Estudante 5 Grupo C	Mostrou problemas de compreensão e execução das atividades de lógica, denotando pouca habilidade em trabalhos em equipe e agindo com agressividade quando não acompanhava o raciocínio do seu colega, Estudante 6 . O seu grupo (C), acabou não conseguindo entregar nenhum projeto funcionando no tempo proposto, pois perderam muito tempo com discussões. Na atividade individual, quando não tinha o colega para o apoiar, após ser motivado com uma proposta especial do pesquisador - de construir carros de corrida, desenhou todo o seu projeto, não sabia programar seus personagens, ficando limitado a desenhar e pintar. Não possui acesso a Internet nem computador em casa, e possui 4 irmãos, aumentando a competição por recursos em casa.
Estudante 6 Grupo C	Estudante que demonstrou grande habilidade de pensamento procedimental e lógico, sempre focado em resolver os desafios propostos de forma planejada. Mesmo com os desentendimentos em seu grupo (C), esteve sempre focado no projeto e deu pouca atenção à dificuldade de relacionamento com seu colega, Estudante 5 . Pelo fato da alternância de “piloto” na execução das atividades, por muitas vezes o colega apagava ou alterava de forma que o projeto parava de funcionar, mas o mesmo, estava pronto para refazer ou consertar o que precisasse, denotando auto grau de Motivação Intrínseca. Na atividade individual, surpreendeu ao usar componentes incomuns para criar seus personagens, mostrando habilidade criativa bastante apurada.

Tabela 3 – Análise geral do comportamento por estudante

Após os registros e análises apresentados, e os resultados por categoria e por estudante, no próximo capítulo serão apresentadas as conclusões da pesquisa.

6 | CONCLUSÕES E INQUIETUDES

A Seymour Papert foi o precursor do uso de computadores na educação, e seu legado está sendo perpetuado por milhares de usuários e desenvolvedores de softwares para a educação em todo o mundo, que buscam encontrar o equilíbrio entre educação e uso da tecnologia, com um destaque para as pesquisas de Mitchel Resnick e o grupo Lifelong Kindergarten.

Nesse ponto exatamente, se dá o grande embate entre educadores e especialistas em informática educativa: encontrar o equilíbrio entre o processo pedagógico tradicional e centenário, e as mais modernas e revolucionárias tecnologias com recursos avançados e milhares de dados e informações disponíveis. Uma agravante desse processo é pouca experiência dos educadores para manipular adequadamente essas tecnologias no processo didático-pedagógico e o conhecimento técnico mais avançado dos estudantes nessas ferramentas que acabam por intimidar os educadores.

O principal desafio nesse processo, é fazer o uso pedagógico e assertivo das tecnologias disponíveis, primando por não ficar na superficialidade da tecnologia puramente tecnicista, que tem um fim em si mesma, e pensar processos pedagógicos que sejam construídos em conjunto à tecnologia, nunca adaptados a ela.

O Scratch, assim como outras ferramentas de autoria de jogos e animações para leigos em computação, permite a abstração da complexa lógica da computação gráfica e do desenvolvimento de jogos, oferecendo uma ferramenta de simples compreensão, com uma ótima relação entre produtividade e conhecimento técnico, com aprendizagem rápida, por utilizar um modelo intuitivo de manipulação dos objetos.

O estudo da Criatividade foi uma grande surpresa, pois a riqueza de estudos já estabelecidos no assunto e a quantidade de artigos, dissertações e teses existentes entre o tema criatividade e o Scratch surpreenderam, mostrando que discutir e explorar seu potencial já não é mais novidade para os grandes grupos de pesquisa do assunto em todo o mundo.

O formato usado para as oficinas, com o grupo focal inicial e a divisão em etapas com crescente exigência técnica, favoreceu a aplicação dos conceitos do experimentalismo, servindo muito bem ao seu propósito. A liberdade oferecida aos estudantes na última etapa, após terem construído todos os saberes básicos necessários, foi fundamental para a pesquisa.

O problema de pesquisa - De que forma, a utilização de ambientes de programação de computadores para crianças pode desenvolver e potencializar o pensamento criativo de estudantes do ensino fundamental? - após a realização de todo o embasamento teórico e aproximação com estado da arte em Informática Educativa, mostra-se cada vez mais desvelado e didaticamente possível dentro do modelo de aprendizagem pela experimentação.

Os objetivos específicos de a) investigar arquiteturas pedagógicas de experimentação adequadas para a construção de propostas didáticas; b) investigar

ferramentas computacionais de programação; c) desvelar o uso da tecnologia como ferramenta de potencialização da criatividade; d) acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos participantes do projeto de acordo com a proposta desta pesquisa; e) identificar ferramentas e metodologias que possam explorar e potencializar o pensamento criativo foram totalmente atingidos durante a pesquisa teórica e a construção e execução da metodologia.

Para finalizar, a satisfação ao findar essa pesquisa, aponta para uma aproximação ainda maior no tema criatividade e lógica, pois mostra um grande caminho a ser percorrido, que se abre para inúmeras possibilidades a cada passo que se dá rumo a sua compreensão.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M., & Fleith, D. D. S. (2003). **Contribuições recentes ao estudo da criatividade**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- Almeida, M. E. B. (2000). *ProInfo: Informática e formação de professores*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- de la Torre, S. (2005). **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. Madras.
- Dewey, J. (2010). **Experiência e educação: textos fundantes de educação**. Vozes.
- EDUScratch. (21 de janeiro de 2012). *Site do Scratch para Educadores*. Fonte: EDUScratch: <http://eduscratch.dgfdc.min-edu.pt>
- Gatti, B. A. (2005). **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. In *Série Pesquisa em Educação* (Vol. 10). Líber Livro.
- Instituto Federal De Santa Catarina – IFSC. (10 de Março de 2012). **Projeto Scratch**. Fonte: IFSC Campus São José: http://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/index.php/Oficina_de_Scratch_1
- Lourenço Filho, M. B. (1963). **Introdução ao estudo da escola nova**;[por] MB Lourenço Filho (Vol. 2). Edições Melhoramentos.
- Massachusetts Institute Of Technology – MIT. (12 de setembro de 2011). *Massachusetts Institute Of Technology*. Fonte: Massachusetts Institute Of Technology: <http://web.mit.edu>
- Neto, H. B. **Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola**. *Revista Educação em Debate*, ano, 21, 135-138.
- Papert, S., Valente, J. A., & Bitelman, B. (1980). **Logo: computadores e educação**. Brasiliense.
- Papert, S. (1994). **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**.
- Portugal, G. (1991). **Uma perspectiva sobre contextos facilitadores da criatividade**. *Comunicação apresentada às VI Jornadas de Pedagogia Criatividade e Implicações Educativas, realizadas entre, 16*.
- Resnick, M. (2006). **O computador como pincel**. *VEJA. Limpeza de Alto Risco. Especial: um*

guia do mundo digital, São Paulo: Abril Cultural, (41).

Rocha, S. S. D. (2008). **O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa.** *Revista Espaço Acadêmico, (85).*

Santos, N. (2012). IA voltada à educação.

Scratch, M. I. T. (2010). Imagine, program, share.

Vainsencher, S. A. (1982). **Criatividade em educação: problemas e sugestões.** *Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 9.*

JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: E AGORA, PROFESSOR?

Jociléa de Souza Tatagiba

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ/FEBF)

Duque de Caxias - RJ

Sonia Regina Mendes dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ/FEBF)

Duque de Caxias - RJ

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a percepção dos professores de Matemática que utilizam os jogos digitais educativos fornecidos pela plataforma Mangahigh como um instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. Trata-se dos primeiros resultados obtidos de uma investigação sobre como os jogos digitais têm sido utilizados no ambiente escolar levando em consideração a percepção dos docentes. Para tal, foi realizado um trabalho de observação e entrevistas com os professores que participam desse programa no qual os jogos educativos são utilizados como recurso de ensino e aprendizagem de Matemática. Percebeu-se que os professores consideram a utilização das tecnologias como um recurso que contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, uma vez que já fazem parte do universo desses discentes. Além disso, os professores ressaltam características

presentes nos games, já defendidas por autores estudiosos do tema, que realmente podem ser uma alternativa para tornar a aprendizagem mais significativa, atraente, colaborativa e prazerosa ao aluno.

PALAVRAS-CHAVE: jogos digitais, aprendizagem, motivação, Matemática.

ABSTRACT: This article aims to analyze the perception of mathematics teachers from a private school using educational digital games provided by “Mangahigh platform” as a teaching tool in the teaching and learning of mathematical concepts. These are the first results of an investigation into how digital games have been used in the school environment taking into account the perception of teachers. In order to deal with this issue, it performed a work of observation and interviews with teachers participating in this program where educational games are used as resources for teaching and learning mathematics. It was noted teachers consider the use of technology as a resource that contributes positively to student learning, as already part of the universe of these students. In addition, teachers emphasize features present in games, as advocated by scholars authors of the theme, which really can be an alternative to make learning more meaningful, attractive, collaborative and enjoyable to the student.

KEYWORDS: digitals games, learning,

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, vários estudos têm apontado os games como ferramentas importantes para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Prensky (2012), Mattar (2010) e Alves; Rios; Calbo (2013) defendem a utilização desse recurso como um forte aliado na aprendizagem de nossos alunos, uma vez que eles demonstram muita facilidade em manipular os recursos tecnológicos, dentre eles os “computadores, videogames, DVD players, câmeras de vídeos, celulares, sites de leilões on-line, iPods e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2010, p. 58). Os videogames, vistos como um meio de massa, têm sido apreciados por diversas plataformas e por um público cada vez mais diversificado. Nesse contexto:

os games se constituem em um fenômeno cultural que mobiliza diferentes gerações na sociedade contemporânea. Estas mídias seduzem os sujeitos por suas características interativas, imersivas e de interconectividade, tornando-se uma das maiores indústrias de entretenimento do mundo (ALVES; RIOS; CALBO, 2013, p. 2).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que a cada dia exercem mais influência na vida das pessoas, vêm provocando mudanças também na educação escolar. Embora alguns professores ainda apresentem alguma dificuldade ou resistência em relação ao uso das TIC, é possível perceber através de estudos realizados nessa temática que eles reconhecem a importância da utilização desses recursos em suas aulas por fazerem parte do cotidiano de seus alunos. Tal situação pode estar relacionada ao fato de as tecnologias provocarem mudanças na forma de ensinar, pois permitem que o aprendizado seja imprevisível, ocorrendo situações novas inclusive para o professor. Quando este fato ocorre, significa que o professor abandonou a “zona de conforto” e segue em direção à “zona de risco”, que “aparece principalmente em decorrência de problemas técnicos e da diversidade de caminhos e dúvidas que surgem quando os alunos trabalham com um computador.” (BORBA; PENTEADO, 2001 apud CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 104).

A gamificação no ambiente escolar tem sido vista como uma forma de motivar o processo de ensino e aprendizagem. Ao emergirem os termos games e gamificação, o que tem se observado é que ainda há muitos equívocos em relação ao uso correto dos mesmos, pois apesar de terem ligação, apresentam características, que dependendo do contexto, são distintas. A gamificação deriva da palavra inglesa gamification e trata-se da utilização de elementos do design de games em contextos que não são games. Entre esses elementos, pode ser citada a interação, a colaboração, o feedback, a premiação e a motivação (MATTAR, 2010). Ainda que boa parte das atividades ligadas à gamificação ocorram por meio de um ambiente virtual, há experiências na área que

se utilizam de suas características sem a necessidade do uso de recursos tecnológicos para a realização das mesmas.

O game é um dos recursos digitais que tem sido bastante discutidos na educação nos últimos tempos, por ser um recurso que atrai a atenção dos estudantes, promovendo a aprendizagem de quem joga. Os jogos permitem que o jogador descubra as regras pela exploração, possibilitando também o trabalho em equipe. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, P.36)

2 | JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Apesar de ser algo cada vez mais frequente na vida de crianças e jovens, os jogos ainda são vistos com certo preconceito por muitas pessoas, dentre elas pais e professores que alegam que seus filhos e/ou alunos gastam muito tempo jogando. Segundo Prensky (2010), esse pensamento deve-se ao fato de a maioria desses pais e professores não jogarem e, por isso, não compreendem que enquanto jogam, as crianças estão adquirindo conhecimento. Para o autor, as crianças jogam games porque estão aprendendo e gostam dessa forma por não se sentirem forçadas.

Mattar (2010), embasado em autores como Marc Prensky e James Gee, defende a utilização dos games na Educação, pois, através dos videogames as crianças aprendem a lidar com os erros de forma interativa. Elas brincam, aprendem, assumem e constroem diferentes personalidades virtuais. Em vista disso, percebe-se que os jogos digitais apresentam características que mexem com o imaginário e a criatividade de quem joga. De acordo com Prensky (2010), por meio dos games, o jogador aprende coisas ligadas à sua cultura, empreendedorismo e liderança, podendo ainda melhorar a coordenação e a habilidade de resolver problemas, já que situações da vida real estão presentes nos jogos, tais como encontrar o melhor caminho de um trajeto a ser percorrido, administrar uma cidade ou estabelecer acordos financeiros.

Grübel & Bez (2006) relataram, por meio de uma reflexão teórica, como os jogos educativos podem se tornar um recurso muito útil no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que por meio deles, é possível desenvolver estratégias de raciocínio lógico, intensificar questões importantes e treinar habilidades que já foram estudadas antes, além do trabalho em equipe que pode ser realizado por meio dos jogos.

Andrade; Silva; Oliveira (2013), além de abordarem a dificuldade dos alunos na resolução de problemas, desenvolveram um estudo baseado no Scratch - uma

ferramenta inspirada na linguagem LOGO, mas que procura ser mais simples e mais intuitiva, sendo possível criar histórias interativas, animações, jogos, músicas e compartilhá-las na Internet - como recurso para o ensino de Matemática.

Rubi (2012) realizou um experimento utilizando um jogo comercial para a aprendizagem de conceitos matemáticos com seus alunos, pelo qual eles puderam associar ao jogo elementos da matemática, tais como ângulos, retas, conceitos de gráficos e porcentagem, conceitos de figuras geométricas (polígonos e corpos redondos) e puderam, de maneira intuitiva, aplicar o Teorema de Pitágoras. Para tal, a autora utilizou a teoria de aprendizagem de Ausubel.

Tais experiências abordaram algumas das iniciativas que tem surgido no campo educacional, levando-se em conta a utilização de jogos digitais para o ensino de Matemática. Almejando integrar toda a escola nessa dinâmica, tem-se desenvolvido alguns programas como o Programa SESI Matemática, que por meio de parcerias utiliza os jogos educativos da plataforma Mangahigh.

3 | JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: O CASO DA PLATAFORMA MANGAHIGH

Os jogos atraem a atenção dos indivíduos que buscam por diversão, suscitando-lhes uma motivação. Nesse contexto, a proposta ora investigada na presente pesquisa, está diretamente ligada aos games digitais criados pela plataforma inglesa chamada Mangahigh, disponível no site <https://www.mangahigh.com/pt-br>, uma vez que tais jogos foram criados visando ao ensino de Matemática. Por meio do Programa Sesi Matemática, muitas escolas brasileiras, inclusive públicas, têm utilizado esses jogos. Além de traduzir a plataforma Mangahigh para a língua portuguesa (cerca de 60 mil desafios educativos, incluindo 18 games), o Programa Sesi Matemática adaptou-a ao currículo nacional brasileiro, tendo em vista que esse é diferente do currículo inglês. O professor, utilizando tal programa, tem acesso à plataforma, podendo estabelecer atividades envolvendo os games e/ou as questões no formato de quizz para seus alunos, de acordo com suas necessidades e objetivos. As atividades estão agrupadas por conteúdos. Ao propor uma atividade, aparece uma janela para que o docente a selecione de acordo com a área do currículo. E é nessa janela que o professor identifica os jogos que trabalham com a habilidade selecionada por ele. Assim, o mesmo escolhe a atividade desejada apresentando-a para a sua turma ou para um aluno específico, podendo ainda monitorar o desempenho da classe ou de cada aluno individualmente, através de uma planilha que mostrará se o aluno está realizando a tarefa proposta. Os participantes podem, ainda, se comunicar uns com os outros por meio de mensagens de e-mail.

Cada aluno tem uma conta de usuário com login e senha, com acesso não

só às atividades propostas pelo professor quanto às demais atividades oferecidas pela plataforma. Porém, serão computados na planilha do docente somente aquelas previamente selecionadas por ele. Pela planilha, consegue-se visualizar o número de erros e acertos de cada aluno, podendo assim, utilizar o tempo que seria destinado à correção das atividades para analisar o desempenho dos estudantes, mediante os resultados fornecidos pela plataforma.

Em relação aos games, os alunos recebem as instruções básicas de comando no início do jogo. No decorrer da jogada, ganham pontos e, de acordo com a pontuação e o tempo gasto, eles mudam de nível e obtêm medalhas (bronze, prata e ouro).

4 | METODOLOGIA

O problema levantado foi abordado por meio da pesquisa qualitativa, tendo sido os dados coletados diretamente junto a professores de Matemática que atuam em uma escola da rede particular da Baixada Fluminense - RJ, que adotou o programa SESI Matemática. Tais docentes utilizam os jogos da plataforma Mangahigh e foram entrevistados por um instrumento semiestruturado que permitiu ao pesquisador analisá-los dedutivamente, buscando os significados dados à experiência com os games. Para esse trabalho, fruto de um estudo exploratório realizado mediante a entrevista com os professores, destacaram-se algumas de suas falas que nos remetem ao que até aqui foi abordado:

A gente busca dar a atividade com os conteúdos dados em sala de aula ou pra tentar sanar a dificuldade do aluno. Um reforço[...]Em relação às competições, os alunos acabam se empolgando mais, realizando as tarefas até além do que é proposto[...] Através dos jogos, os alunos podem treinar a concentração. (Informação verbal do Professor A).

Os resultados são positivos e eu vejo esses jogos como um reforço. Eles podem ser usados para rever conteúdos já vistos ou reforçar, fixar um conteúdo que a gente esteja vendo agora[...]Eu gosto da questão das competições, pois trabalha com a motivação do aluno. (Informação verbal do Professor B).

Os professores demonstraram segurança ao utilizar os jogos digitais da plataforma como um recurso metodológico, manipulando-os com facilidade.

Durante a entrevista, ao *ser-lhes perguntado* a respeito de sua análise sobre a relação entre games e o desenvolvimento de habilidades dos alunos, a resposta foi unânime: os entrevistados responderam que os games são muito úteis, principalmente para revisão de conteúdos já vistos em séries anteriores e que os alunos têm a oportunidade de relembra-los, através dos games destinados àquela habilidade. Quando questionados sobre a utilização dos jogos, um deles disse que já usara outros jogos disponíveis na Internet. O outro afirmou que só começou a usar quando iniciou

sua atuação nessa escola e teve acesso ao programa. Porém, quando foi falado sobre a utilização de jogos comerciais para a aprendizagem de conceitos matemáticos, todos disseram que não teriam facilidade para elaborar atividades a partir desses jogos.

Em relação aos alunos, durante o período de observação, foi possível perceber que muitos deles gostam dos jogos, principalmente os menores, que ainda cursam o ensino fundamental. Eles veem no jogo uma forma de fugir da aula tradicional e, em períodos de competição entre as instituições de ensino (elaboradas ou não pelo programa), há um envolvimento de toda a escola almejando por medalhas de ouro e melhor posição no ranking. E isso é estimulado pelo fato de os alunos também terem uma tabela informativa sobre a posição da escola e até sobre a sua performance em relação aos demais colegas. Muitas vezes, eles querem ajudar os parceiros a passarem de nível também, para que dessa forma sua escola alcance boa posição em relação às demais. Com isso, percebe-se que além dos desafios e da competição, há um envolvimento dos alunos que cooperam uns com os outros.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui descritas são referentes a um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Jogos digitais educativos e o ensino da matemática: diferentes olhares e experiências”. Nessa etapa, buscou-se analisar a percepção dos professores que utilizam os jogos digitais da plataforma Mangahigh como um recurso no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

A partir das observações e análise dos dados obtidos na fase inicial da investigação, foi possível perceber, pela fala dos docentes, que os jogos digitais educativos são considerados úteis para a aprendizagem de Matemática. Por se tratar de jogos com objetivos já definidos, eles podem ser considerados uma ótima ferramenta, principalmente para os professores, que por algum motivo, ainda apresentam certa resistência em adotar novas metodologias de ensino que utilizam os recursos tecnológicos, tais como os jogos digitais.

Os jogos educativos da plataforma Mangahigh vêm se mostrando um recurso capaz de atrair a atenção dos alunos, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental, podendo ser vistos como uma alternativa para os docentes que querem substituir as aulas tradicionais por novas metodologias que estimulam a utilização das tecnologias para a aprendizagem. Segundo os professores, os alunos podem, além de aprender conteúdos novos através dos games, reforçar habilidades que já foram desenvolvidas anteriormente, mas que ainda geram dificuldades e que muitas vezes são pré-requisitos para a compreensão de outros conteúdos. Tais docentes afirmam que, através dos jogos, o aluno desenvolve seu raciocínio lógico e sua capacidade de concentração. Tal capacidade, já abordada por Prensky (2010), tem sido alvo de estudos ligados a profissões como a medicina (que tem utilizado recursos tecnológicos

cada vez mais sofisticados para realizarem cirurgias), em que se tem observado as habilidades adquiridas pelos jogadores de games ao manipularem tais instrumentos, por demonstrarem maior controle e concentração.

Por meio da fala dos professores, foi possível identificar algumas características presentes nos jogos que são mencionadas por Prensky (2012) e Mattar (2010), dentre elas as metas, os desafios, a cooperação, o feedback e a competição, que impulsionam os alunos a jogarem cada vez mais.

Logo, percebeu-se que os jogos digitais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que muitos professores demonstrem alguma dificuldade em utilizar tais recursos, os jogos educativos podem ser vistos como uma alternativa no sentido de aproximar os docentes, familiarizando-os com essa nova metodologia. Destaca-se que esses jogos já apresentam objetivos pré-estabelecidos, facilitando o trabalho dos professores, principalmente daqueles que ainda estão se adaptando às novas formas de ensino e veem nas tecnologias digitais um meio para tornar a educação mais atrativa e construtiva para o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

ALVES, Lynn. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. Revista entre ideias, v. 3, n. 2, p. 101-112, jul./dez., Salvador, 2014.

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. **Games**: delineando novos percursos de interação. Intersemiose: Revista Digital. ANO II, N. 04, 268-293, 2013. Disponível em: <<http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2014/02/14.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

ANDRADE, Mariel; SILVA, Chérlia; OLIVEIRA, Thiago. **Desenvolvendo games e aprendendo matemática utilizando o Scratch**. In: XII SBGames. p. 260 - 263. São Paulo – SP, 2013.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática**: Limites e possibilidades. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n.2, p. 101-119, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/729/328>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. **Jogos Educativos**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, V.4 Nº 2, Dezembro, 2006.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2012.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!”**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. Tradução Lívia Berço. São Paulo: Phorte, 2010.

RUBI, Geiseane Lacerda. **Ensinando conceitos de matemática a partir de jogos online na 7ª série do ensino fundamental: desafios e oportunidades.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GERAÇÃO CONECTADA NO ENSINO SUPERIOR

Luiza Carravetta

“Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho.

Os homens se educam juntos, na transformação do mundo”.

Paulo Freire

RESUMO: O entendimento de que a geração conectada traz consigo a expertise de TIC, tecnologias de informação e comunicação, e de domínio de dispositivos móveis propõe reflexões sobre a metodologia nas atividades acadêmicas introdutórias no ensino superior. A integração entre professor e alunos e entre alunos entre si, o sentimento de pertença ao campus e à universidade, a descoberta da profissão escolhida e a coprodução no contexto de ensino e de aprendizagem contribuem com os docentes no planejamento e na execução da sua prática pedagógica, agregando saberes específicos aos seus conhecimentos e competências. Nesta perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir com os professores de atividades acadêmicas introdutórias através de uma troca de experiências num relato, realizado com alunos do Curso de Jornalismo de uma universidade particular do sul do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Geração conectada. Ensino superior. Jornalismo.

ABSTRACT: The understanding that the

connected generation brings with it the expertise of ICT, information and communication technologies and domain of mobile devices offers reflections on the methodology in introductory academic activities in graduation studies. The integration between teacher and students and between students with each other, the feeling of belonging to the campus and the university, the discovery of the chosen profession and co-production in the context of teaching and learning contribute to the teaching staff in the planning and execution of their practice, adding specific knowledge to their knowledge and skills. In this perspective, this study aims to contribute to the teachers of introductory academic activities through an exchange of experiences in an account held with Journalism Course students at a private university in the South of Brazil.

KEYWORDS: Generation connected. Higher education. Journalism.

1 | INTRODUÇÃO

O grande desafio dos docentes que ministram atividades introdutórias no ensino superior consiste em articular conhecimentos e competências a serem desenvolvidas com metodologias, técnicas e recursos nas práticas pedagógicas.

Com a evolução tecnológica, os alunos ingressantes na universidade possuem características que devem ser observadas no ensino e na aprendizagem. Portanto, é preciso considerar o que é a geração net ou geração conectada e que contribuições ela pode trazer para a sala de aula.

Proposições metodológicas são sugeridas para que os calouros possam se integrar com professor e colegas, inserir-se na vida acadêmica, ser partícipe do campus e da universidade, conhecer melhor a profissão escolhida.

Além disso, salienta-se a coprodução com os alunos, colocando-os como protagonistas da ação educativa.

Através do relato de experiência da atividade acadêmica introdutória Introdução ao Jornalismo, pretende-se contribuir com os docentes para um trabalho que compreenda e valorize a geração conectada.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Com mais de trinta anos de docência no ensino superior, tanto no Curso de Letras, como no de Comunicação Social, tendo inserções em Programas de Pós-Graduação, e sempre trabalhando com recursos didáticos, audiovisuais, para tornar as aulas mais atrativas e promover a aprendizagem significativa, deparo-me, hoje, com as grandes transformações, advindas da tecnologia.

Nos últimos anos, venho me dedicando à área de TV. Depois de um Pós-Doutorado nos Estados Unidos, na UCLA, Centro de excelência em televisão, não meço esforços para estudar sempre e cada vez mais. Resgato, também, a visão interdisciplinar, relacionando o contributo televisivo às práticas escolares.

Procuro melhorar a sala de aula, trazendo o que há de novidades em tecnologia, aproximar os alunos do mercado de trabalho e desenvolver o espírito crítico do fazer televisivo.

Tenho feito investidas internacionais, buscando atualização, descobrindo o que há de novo no mundo, para que os novos profissionais do jornalismo televisivo se destaquem nos veículos e nas mais variadas mídias, em que a produção audiovisual seja requerida.

Paralelamente a isto, invisto na produção televisiva como suporte a proposições metodológicas, quer seja para uma dinâmica da sala de aula, quer para a capacitação docente, colocando as tecnologias da imagem a serviço da Educação.

Em 2012, numa experiência na Nigéria, convivi com uma realidade socioeconômica adversa, mas com a presença massiva da tecnologia, principalmente com dispositivos móveis. Quando os bens culturais são escassos e inacessíveis, os jovens nigerianos tornam-se produtores audiovisuais e suas histórias de vida, bem como a sua realidade cultural é documentada, utilizando câmeras digitais e smartphones.

Hollywood, Bollywood e Nollywood são produções audiovisuais dos Estados

Unidos, da Índia e da Nigéria respectivamente. Ressalta-se que são os nigerianos que têm a maior produção, chegando a 1.000 peças anualmente.

Ressalta-se que nas feiras das cidades no interior da Nigéria, verdadeiros mercados em céu aberto, encontram-se, em meio a produtos de alimentação, vestuário, material de higiene, lojas de eletrônicos com preços relativamente acessíveis, uma vez que não há incidência de impostos sobre os produtos.

Os jovens nigerianos possuem computadores, tablets e smartphones. Salienta-se que os celulares mais simples possuem câmera fotográfica e de vídeo, permitindo o processo de captação.

Mesmo sem conhecimentos formais sobre a arte cinematográfica e a produção de vídeos e sem capacitação para utilizar câmeras, elaborar roteiros, editar o material coletado, os nigerianos são capazes de executar realizações com competência.

As questões culturais, as contribuições históricas dos ancestrais, as histórias de vida da população, a organização familiar, as dificuldades, como alimentação precária e escassez de água são temáticas abordadas nos vídeos.

A partir da vivência com a realidade nigeriana e a constatação das possibilidades de realização audiovisual com dispositivos móveis, comecei a pensar que, independente do lugar em que se está, a geração net, ou seja, conectada, pode contribuir e muito, se for trazida a sua expertise tecnológica para a sala de aula.

Num estágio Pós-Doutoral, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tive a oportunidade de conviver com os pesquisadores do ITEC, (Innovative Technologies for an Engaging Classroom) que pesquisam a sala de aula do futuro com vistas à escola do futuro. Nesta perspectiva, e já tendo trabalhado com dispositivos móveis, comecei a me dedicar à produção de material audiovisual, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação e a de mobile.

Com os alunos de Jornalismo Televisual do Curso de Jornalismo, fiz vários vídeos experimentais, reunindo o conhecimento científico e tecnológico de televisão, relacionando-os a tarefas educativas.

No segundo semestre de 2015, recebi, muito a contragosto, a incumbência de lecionar a atividade acadêmica introdutória, denominada de Introdução ao Jornalismo. Resisti o que pude. Depois de tanto empenho, tanta dedicação, tanto esforço para inovar em TV, tenho que voltar ao início do curso, começar da estaca zero, buscar ementa, verificar a proposta, pensar nas competências a serem desenvolvidas, enfim, ir para o começo do curso.

Como cabe ao professor enfrentar desafios, encarei o meu e, depois de aceito, mãos à obra: analisar ementa, identificar conhecimentos e competências que serão trabalhadas, elaborar plano de ensino, cronograma, verificar datas, tomar conhecimento do que é a nova atividade acadêmica introdutória.

Como impacto positivo, fiquei sabendo que se tratava de atividade monitorada e que havia um grupo de estudos, pesquisando o como evitar a evasão, fator este preocupante na universidade. Participei das reuniões propostas e percebi que a tarefa

era ainda mais desafiadora.

Num destes encontros, tomei consciência de que o docente de atividade introdutória deveria ser experiente, conhecer a universidade e ter a capacidade de motivar os alunos. A partir daí, senti que, ao invés de um desafio, havia uma deferência na escolha do profissional. Constatei que respondia às exigências requeridas e, a partir daí, tudo começou a ficar mais fácil.

Ao analisar a ementa de Introdução ao Jornalismo, constatei que os conteúdos previstos seriam tratados em outras cadeiras, isto sem exceção. Como não é possível fugir de ementas, previamente discutidas, estudadas e propostas, nos PPP (projeto político-pedagógico), lancei-me ao desafio de trabalhar os conteúdos de modo criativo, tentando incentivar os alunos e trazendo-os para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A partir daí, arregaçar as mangas, recorrer a metodologias inovadoras (algumas nem tão novas assim, mas com outra roupagem), reunir as experiências, adquiridas ao longo dos anos de docência, buscar as tecnologias disponíveis, principalmente as móveis, e enfrentar tudo o que estaria por vir. Desafio feito, aceito e pronto para ser iniciado.

3 | GERAÇÃO CONECTADA

A tecnologia vem modificando a vida das pessoas. Concorde-se com Morin, quando ele afirma que “...a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos” (Morin, 2000, p.8.). Este “todos”, citado pelo autor, refere-se à população em geral que, de alguma forma, está exposta a artefatos tecnológicos e que deles se beneficia. Neste “todos”, são inseridos também os estudantes dos mais variados níveis de ensino.

De acordo com Briggs e Burke (2004), as tecnologias aceleraram as comunicações através do tempo. Fazendo um resgate histórico, tem-se em 1832, o telégrafo, em 1876, o telefone, em 1925, a televisão, em 1947, o computador, em 1969, a Internet e a rede mundial de computadores em 1989.

Do período da linguagem oral à escrita, o ritmo das evoluções caminhou lentamente. A partir da televisão, do computador e da Internet, iniciou-se a grande revolução das mídias e da tecnologia.

A Internet modificou o processo de comunicação, trazendo com ela a interatividade e permitindo o estabelecimento de relações com o mundo real em vários espaços, eliminando distâncias. Ela chegou ao Brasil em meados dos anos 90, sendo utilizada nos mais variados espaços, facilitando a vida dos seus usuários.

A www, world wide web, rede que conecta computadores, já está na sua terceira geração. A web 1.0 foi precursora na produção de conteúdos com pouca interatividade, a 2.0 avançou muito em relação à produção de conteúdos pelos internautas é à

interatividade e a 3.0 inicia com possibilidades de maior participação dos internautas, desde o processo produtivo à veiculação e à rede de relacionamentos.

Os ingressantes nas Universidades, hoje, já nasceram na era digital, desenvolveram-se com ela e trazem consigo uma grande bagagem do seu uso para a sala de aula, ou seja, para o processo do ensinar e do aprender.

Os professores de atividades introdutórias dos mais variados cursos do ensino superior deparam-se com uma geração que traz consigo características específicas, advindas da Internet, das tecnologias da informação e da comunicação, TIC, e dos dispositivos móveis.

O termo “Geração Net” veio do inglês “Net Generation”, trazido por Tapscot em 1999. As novas tecnologias da informação e da comunicação, TIC, bem como a democratização dos dispositivos móveis, câmeras digitais, smartphones e tablets, trouxeram contribuições que oportunizam o desenvolvimento de competências para novas aprendizagens.

Aqui, trata-se da caracterização da Geração Net como expertise no uso de novas tecnologias. É evidente que variáveis, como experiências vividas, situação socioeconômica, organização familiar, grau de escolaridade são fatores que fazem parte para a definição e o estabelecimento de uma conceituação mais aprofundada para um determinado tipo de geração.

Prenski (2001) faz uma diferenciação importante ao caracterizar nativos digitais como os nascidos na era digital e os imigrantes digitais, como os oriundos de gerações anteriores. Os calouros, de acordo com o posicionamento do autor, pertencem ao primeiro grupo, enquanto pais e professores concentram-se no segundo.

Para Prenski (2001), os jovens que cresceram no mundo digital, ou seja, os da geração net, realizam várias atividades ao mesmo tempo, e são capazes de interagir rapidamente.

O perfil do aluno atual, ingressante na universidade, pode ser denominado de multitarefa. Para Carvalho e Ivanof (2010), os jovens multitarefas são aqueles capazes de fazer várias coisas simultaneamente, como ouvir o que o professor diz, falar ao celular, interagir nas redes sociais, etc. Eles possuem domínio tecnológico e são rápidos e ágeis ao lidar com as tecnologias.

Paralelamente, discute-se muito sobre o nível de análise crítica e do desenvolvimento do raciocínio lógico dos multitarefas a partir de informações, recebidas via Internet. É preciso, portanto, estabelecer relações entre as habilidades que eles possuem ao lidar com as tecnologias e as competências pretendidas para o seu desenvolvimento.

Há que se considerar que os alunos da geração conectada vão além da simples memória, trazendo consigo sua origem, alicerçada pelas suas marcas culturais, seus saberes, seus objetivos, seus desejos de realização, bem como dos seus sonhos.

Neste início de milênio, em relação ao processo do ensinar e do aprender, vale questionar: Quais conhecimentos serão trabalhados? Que competências e habilidades

serão desenvolvidas? Quais comportamentos e habilidades digitais, principalmente TIC, serão utilizadas? Como proceder com a expertise do uso das tecnologias, trazida pelos alunos?

A sala de aula, bem como a escola do século XXI, vêm com desafios, inerentes a este novo mundo tecnológico, em que as tecnologias da informação e da comunicação, os computadores, os tablets, os smartphones fazem parte da vida dos alunos, que com eles já nasceram e que sem eles não sabem viver.

Por que não trazer as competências tecnológicas da geração conectada para a sala de aula? De que modo inovar na estratégia de uma prática pedagógica, enfatizando o protagonismo dos alunos? Como escolher e utilizar as tecnologias que mais se adaptem à atividade acadêmica introdutória? São muitos os questionamentos e é necessário, portanto refletir sobre eles, para compreender melhor a ação educativa desta nova sala de aula que se delineia.

É preciso considerar, também, que as inovações tecnológicas exercem influência no empreendedorismo dos futuros profissionais, apontando para novas possibilidades de atuação que vão além dos empregos formais.

A “Campus Party” de 2016 que reúne milhares de visitantes trouxe para o debate o tema “Feel the Future”, sentindo o futuro, com ênfase do impacto da tecnologia na empregabilidade e nos negócios.

Além de pensar numa prática docente que envolva as competências tecnológicas dos alunos, avançar no estabelecimento de relações entre a tecnologia e a futura profissão encaminha para infinitas possibilidades no desempenho e na realização profissional.

4 | PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA DE ENDINO E DE APRENDIZAGEM

Considerando a geração conectada, propõe-se uma metodologia de gestão da atividade acadêmica introdutória de ensino e de aprendizagem que enfatize quatro eixos paradigmáticos:

- Integração entre professor e alunos e entre alunos
- Sentimento de pertença ao Campus e à Universidade
- Descoberta da profissão escolhida
- Coprodução com TIC no contexto acadêmico

4.1 Integrando professor e alunos e alunos entre si

Para ministrar atividade acadêmica introdutória, é desejável que o professor tenha um perfil diferenciado que, além do conhecimento da sua área de atuação, da competência técnica, seja aberto a inovações para planejar e executar as práticas

pedagógicas a serem utilizadas com os calouros.

Ter experiência profissional, dominar o conhecimento da sua área, manifestar o gosto pelo que faz, refletir criticamente a realidade, relacionar teoria com a prática, colocar os alunos como protagonistas da aprendizagem, incentivar a leitura e a escrita, promover o desenvolvimento de habilidades, inerentes ao contexto profissional, são competências exigidas no perfil do docente de atividade introdutória acadêmica.

É preciso ser hábil na “escutatória”, estando sempre apto a ouvir, a dialogar, a trocar experiências, a contribuir para a formação do aluno, não só no âmbito universitário, mas para a vida.

Abrir-se para o afeto, estando aberto ao diálogo, permitindo que os alunos se sintam acolhidos e queridos, com suas dúvidas, mas partícipes da sua aprendizagem.

Deve-se contribuir com o aprimoramento do perfil do acadêmico, destacando conhecimentos, competências e habilidades, enfatizando o como aprender, o espírito crítico e a postura investigativa.

Entre as estratégias para a organização de conteúdos, relacionados aos mais diferentes saberes, encontram-se as técnicas e os recursos. Num tempo, não muito distante, para dinamizar a sala de aula, eram sugeridas as dinâmicas de grupo e a utilização de recursos audiovisuais. Isto ocorre hodiernamente, acrescido da evolução tecnológica.

Sem dúvida, as dinâmicas de grupo e as técnicas de organização grupal constituem-se em estratégias que oportunizam a integração entre professores e alunos e entre os alunos e desenvolvem a aprendizagem colaborativa.

Inocêncio e Cavalcanti (2005, p.2) corroboram, enfatizando que “Dada a importância de promover um ambiente interativo e de trocas, as várias metodologias de ensino aplicadas ao trabalho em grupo passam a representar o real espaço de elaboração de novos saberes”.

Há várias formas de estabelecer a organização grupal, tanto em pequenos como em grande grupo. Para um trabalho integrado e de colaboração, os pequenos grupos são os sugeridos.

Para formar pequenos grupos, técnicas como painel integrado, grupos sucessivos, Philips 6/6, seminário, entre outras, são as mais comumente usadas. Para atividades de integração, sugerem-se diferentes formações grupais nos primeiros encontros com a turma, para, depois, agrupar os alunos por afinidade.

Alguns recursos para a formação dos grupos podem ser utilizados, tais como: numerar os alunos e reuni-los de acordo com os números, distribuir aos alunos senhas e/ou mensagens, para agrupá-los de acordo com as senhas e/ou mensagens recebidas, etc.

Os grupos diferentes, nas primeiras aulas, oportunizam que os alunos entrem em contato com vários colegas, conhecendo-os melhor, para que se integrem e formem a turma como um grande grupo.

Os jogos dramáticos, a dramatização e o teatro, quando adaptados ao contexto

educativo, tornam-se auxiliares na desinibição dos alunos e na integração com os colegas e com o professor, além de promoverem a criatividade.

De acordo com Courtney (2003), o teatro constitui-se na base de uma educação criativa, desenvolvendo a imaginação dramática que subjaz à aprendizagem humana na aprendizagem quer seja ela social ou acadêmica.

Na sala de aula, a improvisação dos jogos dramáticos, sugeridos e apresentados no mesmo momento, favorece o desenvolvimento da criatividade, além de permitir o envolvimento dos alunos, para que possam se posicionar em relação aos saberes que estão sendo trabalhados.

Para Nunes (2003, p. 32), “O objetivo do jogo dramático é propiciar o desenvolvimento da totalidade da pessoa, seja no campo físico, seja no campo emocional. A base do jogo está centrada na improvisação de ações executadas pelos jogadores”.

Os jogos dramáticos, segundo Carravetta e Hoffmann (1980), são divididos em não verbais, intermediários e verbais. Iniciar com a expressão do corpo e facial, evoluir para a entonação, para, depois, trabalhar com a palavra e com o texto, constitui-se numa boa proposta para atividades iniciais e integradoras.

Salienta-se que os jogos devem ser curtos e, após a apresentação dos grupos, devem ser avaliados, para verificar se os objetivos foram atingidos, qual a mensagem que passaram e o que, a partir do que foi feito deve ser incrementado, explorado e pesquisado.

4.2 Pertencendo ao campus e à universidade

O espaço conhecido da escola, muitas vezes o único, ao longo de toda a trajetória estudantil, é substituído pelo campus, enorme, apresentando várias possibilidades.

O sentimento de pertença precisa ser valorizado, no sentido de que o jovem se sinta partícipe desta nova realidade. Não basta conhecer os espaços, mas certificar-se do que realmente ele está à sua disposição e de que forma é possível apropriar-se desta nova realidade.

Atividades de conhecimento do campus, do que ele oferece, de como se movimentar nele, de como acessar os setores de seu interesse para sua formação devem ser prioritárias.

Algumas ações, no sentido de identificar-se com o campus podem ser feitas, entre elas:

- Como chegar na universidade: de ônibus, de van, de carro, de trem? Onde e como estacionar?
- Como se dirigir à área do seu curso? Como encontrar salas e setores de apoio da área específica do curso?
- Quais são os setores de apoio que estão à disposição? Onde encontrá-los? Quem são

os gestores? Com quem falar?

- Quais são os laboratórios disponíveis para o curso escolhido? Em que horário funcionam? Como utilizá-los?
- Quais são os auditórios da universidade? Onde se situam? Como encontrá-los?
- E a biblioteca? Como consultar o acervo? Como utilizá-la? Quais são os serviços, oferecidos pelas bibliotecárias?
- Como resolver questões administrativas? Quais são os setores? Quem são os responsáveis? Há uma central de relacionamento?
- Quais são as facilidades que o campus oferece? Qual é o mapa do campus? Onde estão as “Food Facilities”? E os preços?
- O que o campus oferece de lazer? Como desfrutar das áreas de lazer? Existem atividades esportivas? Como encontrá-las?
- Qual é a história da universidade? Quando iniciou? Quais foram os primeiros cursos? Como foi criado o Campus? Qual é a história do seu curso?
- A universidade oferece EAD? Quais são os seus polos? Onde eles estão localizados?
- Onde fica o Diretório Acadêmico do Curso? O que e em que podem ser facilitadores?

A área da comunicação pode contribuir para dar visibilidade à comunidade universitária do que é e como se movimentar no campus. Vislumbra-se a possibilidade de uma comunicação audiovisual efetiva, somada a outras iniciativas, promovidas pelos setores.

Numa era de desenvolvimento tecnológico, a dinamização de sites e blogs, juntamente com infinitas possibilidades de imagem, podem contribuir para o conhecimento do campus e desenvolver o sentimento de pertença nos alunos.

4.3 Descobrendo a profissão escolhida

Muitas vezes, os alunos escolhem a profissão, por influência da família ou partindo de um aconselhamento de teste vocacional, indicativo de áreas de atuação. Entretanto, mesmo depois de selecionado o curso, não têm ideias claras sobre o perfil que dele será exigido e onde e como poderá exercer a profissão escolhida. É preciso, pois, auxiliá-los a descobrir o universo do futuro profissional que se delineia.

Outro aspecto importante a considerar é o desconhecimento das famílias sobre as profissões. Muitas vezes, os jovens não têm o apoio necessário por parte dos pais, pois eles desconhecem a profissão ou têm uma visão errônea dela. É preciso, portanto, trazer os pais para a universidade, estabelecendo com eles um diálogo de esclarecimento sobre o curso, escolhido pelos filhos, as possibilidades do mercado de trabalho e as atividades acadêmicas que serão desenvolvidas na universidade.

Atividades podem ser previstas com a participação dos pais, para que acompanhem os filhos durante a sua formação e que conheçam a universidade ao

longo do curso e não só na formatura, como em geral acontece.

Com o objetivo de apresentar a profissão e seus desafios na contemporaneidade, bem como os conhecimentos e competências a ela inerentes, algumas proposições metodológicas são sugeridas:

- Palestra motivacional: trazer alguém para falar sobre a realização profissional e de sonhos
- Roda de conversa com a coordenação do curso: o que é, onde fica, linha aberta com o coordenador (a) e com os setores do curso
- Roda de conversa com profissionais de mercado: oportunizar a conversa e a troca de experiências, dando oportunidade ao esclarecimento de dúvidas dos alunos
- Roda de conversa com ex-alunos: relacionar a vida acadêmica com os ex-alunos, atuantes no mercado
- Bate-papo com veteranos (vida acadêmica, estágio, intercâmbio, viagem de estudos, etc.
- Visitas (visitas guiadas) a empresas e a profissionais nos seus locais de trabalho
- Simulações de atividades no exercício de habilidades e competências a serem exercidas pelo futuro profissional
- Projeto sombra: acompanhar a rotina de profissionais
- Sugestões e acompanhamento de estágios
- Incentivo aos estágios voluntários
- Estímulo à ação social, na universidade e fora dela, a serviço da comunidade

4.4 Coproduzindo com TIC no contexto acadêmico

A geração conectada, constituída dos egressos da geração net, possui uma nova forma de viver. A vida acontece na ponta dos dedos, como se eles fossem próteses digitais.

Nos mais diferentes espaços, ônibus, metrô, restaurantes, salas de aula, e até mesmo na direção do carro, atravessando a rua, fazendo lanche, nas situações mais inusitadas, encontram-se pessoas conectadas. Elas advêm das mais variadas faixas etárias, mas é entre os jovens, os nativos digitais que tais situações são inerentes.

Eles estão conectados o tempo todo, em qualquer lugar, cada um com o seu dispositivo pessoal, computador, smatphone, tablet, de cabeças baixas, fixados numa tela, checando e-mails, enviando e recebendo mensagens, conversando.

A conexão digital com suas inúmeras possibilidades favorece a individualidade, enfatizando a relação do sujeito consigo mesmo e com o seu dispositivo tecnológico, na maioria das vezes, móvel. Neste contexto, mesmo inseridos em qualquer lugar do mundo e estabelecendo trocas com diversas pessoas, prevalece a solidão.

O diálogo fica comprometido no ato de falar, pois os aplicativos, as redes sociais

e os sites de relacionamento favorecem o teclar, numa linguagem cifrada, com novos termos e novas regras.

Algumas ações são realizadas com o objetivo de promover as relações interpessoais presenciais. Numa comemoração familiar num restaurante, com o marido e as duas filhas, a mãe percebeu que todos estavam em silêncio com os seus smartphones. Ela confiscou os celulares, dizendo que o momento era para o diálogo e que os aparelhos só seriam devolvidos no final do jantar.

Certa vez, na sala dos professores, uma jovem professora mostrou-se perplexa com o fato de os alunos estarem de cabeças baixas, voltados para as suas telas e distantes do seu power point, preparado para a aula. Ela defendeu a ideia de proibir o uso dos aparelhos, mas, em nenhum momento, mostrou-se receptiva a questionar a sua prática pedagógica. Queria todos, voltados para ela, na proposição da educação bancária de Paulo Freire.

A presença do WiFi está em todos os lugares, em casa, em restaurantes, em universidades e em espaços públicos, melhorando a interatividade via rede, mas distanciando as pessoas presencialmente.

Os cabeças baixas enxergam o mundo num teclado, deixam de perceber a paisagem que os cerca, não olham para os lados, veem a vida de uma outra forma numa solidão acompanhada. Faz-se necessário chamar a atenção deles sobre isto e motivá-los para as relações interpessoais.

Prahalad e Ramaswamy (2004) foram os precursores do termo co-criation, surgido na administração e no business. Para os autores, a cocriação consiste numa forma colaborativa para gerar valor e solucionar problemas entre clientes, fornecedores e empresas. Ultimamente, o conceito está sendo ampliado para a interação social.

Pesquisas recentes têm aproximado a cocriação com a sala de aula. Os pesquisadores Branbilla e Damacena (2012) trazem a cocriação no ensino superior, buscando a interatividade, a participação, a reciprocidade e a troca social no processo de aprendizagem cocriada.

Os alunos do ensino superior, egressos da geração conectada, nativos digitais, têm domínio das tecnologias de informação e comunicação, TIC, são experts em aplicativos, em games, possuem smartphones, tablets, câmeras digitais.

Além de navegar com facilidade na Internet, de não se separarem dos contatos nas redes sociais, fazem selfies, fotografam e postam tudo o que encontram e são produtores de vídeos, disponibilizados no Youtube. Muitos deles são blogueiros ou vlogueiros, youtubers, tendo fanpages ou até mesmo sites.

Os professores, imigrantes digitais, dificilmente têm a mesma competência, destreza e domínio das tecnologias da mesma forma que os alunos que com ela nasceram. Por que não, então, trazer a expertise dos alunos e a variedade de recursos tecnológicos existentes para cocriar em sala de aula?

A cocriação, no ambiente pedagógico, vai trazer uma participação maior dos alunos, promover a interatividade entre alunos e professor e entre os alunos e

contribuir para a aprendizagem significativa, além de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Após as atividades de integração entre os alunos da turma, é importante conhecer os alunos, verificar o domínio que eles têm sobre a tecnologia e promover atividades, valorizando as habilidades dos alunos para a produção de material instrucional para o desenvolvimento de saberes específicos da disciplina, relacionando-os às competências específicas a ela inerentes.

Para introduzir a cocriação, é preciso ir, aos poucos, migrando para novos paradigmas, na modificação de estratégias com técnicas e recursos integradores na elaboração de tarefas e trabalhos. Como exemplo, a apresentação e a entrega de trabalhos poderão ser feitas através de meios digitais.

Os docentes, já familiarizados com recursos tecnológicos, utilizando-os na apresentação de novos conteúdos, podem partir para uma postura profissional inovadora, numa metodologia de gestão pedagógica, usando a cocriação com o protagonismo dos alunos.

Para trabalhar com a geração conectada não dá para fazer o mesmo do mesmo jeito, sendo preciso mudar de atitude, tendo medo de usar a criatividade e soluções inovadoras numa proposição metodológica que utilize a expertise dos alunos.

Para o processo de cocriação, sugerem-se os wikis e os weblogs. De acordo com Gomes (2015), blog é abreviatura da expressão inglesa “weblog”, usada pela primeira vez em 1997, por Jorn Barger.

Na sua origem e na sua acepção mais geral, um weblog é uma página na Web que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam ‘posts’ – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesses e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. (GOMES, 2005, p. 311).

Ainda para Gomes (2005), na sua pesquisa, realizada em 2005, apresentada no VII Simpósio Internacional de Informática Educativa em Leiria, Portugal, o uso do blog é enfatizado como um recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem em escolas.

Os blogs educativos podem ser criados, usando sistemas populares e gratuitos como blogger e wordpress, encontrados na Internet. Na coprodução, os alunos dão “show”, pois são capazes de criá-los com facilidade e num curto espaço de tempo.

5 | RELATO DA ATIVIDADE ACADÊMICA INTRODUÇÃO AO JORNALISMO

A turma de Introdução ao Jornalismo de 2015/2 foi constituída de 40 alunos com idades entre 17 e 20 anos e tendo um aluno de 26 e outro de 28 anos.

Na elaboração do perfil de turma, constatou-se que 16 alunos eram egressos de outros cursos, assim distribuídos: 5 Direito, 2 Engenharia Mecânica, 1 Engenharia Civil, 1 Engenharia Química, 1 Psicologia, 1 Comércio Exterior, 1 Pedagogia, 1 Jogos Digitais, 1 Educação Física, 1 Filosofia, 1 História.

Chamou a atenção o fato de que cinquenta por cento da turma afirmou que os pais não eram a favor de os filhos cursarem Jornalismo, por acharem a profissão mal remunerada. Outro fato significativo foi que 10 pais tinham sugerido e/ou escolhido a profissão para os seus filhos.

Os alunos, na primeira aula, estavam sentados estáticos, sem integração com os colegas e de cabeças baixas, fixos nos seus notebooks, tablets e/ou smartphones, características da geração conectada.

Outro fato a considerar é que a maioria dos alunos estava na sua primeira aula do Curso de Jornalismo. Portanto era preciso pensar e repensar a atividade acadêmica com suas competências, conhecimentos, metodologias, técnicas e recursos de ensino e de aprendizagem.

Já na primeira aula, solicitou-se aos alunos que registrassem, através de câmeras digitais e/ou celulares, tudo o que estaria acontecendo, pois eles utilizariam as fotos e vídeos num relatório individual e num blog da turma.

Partiu-se, então, para a seguinte proposta: atividades de integração entre professora e alunos e entre os alunos, sentimento de pertença ao campus e à universidade, descoberta da profissão escolhida e coprodução com os alunos.

Em relação a atividades de integração, a opção foi por trabalhos em grupo, feitos com jogos dramáticos não verbais, intermediários e verbais. Os grupos foram divididos aleatoriamente e sempre mudando de componentes de um jogo para outro para dar oportunidade de os alunos se conhecerem e integrarem.

Para relatar a experiência, vivenciada na atividade acadêmica Introdução ao Jornalismo, trago o depoimento dos alunos. Para preservar sua identidade, os depoimentos serão denominados de D e serão numerados. Deste modo, D1 significa depoimento 1, D2 depoimento 2 e assim por diante.

5.1 Atividades de integração

No Jornalismo, é importante vivenciar as formas de comunicação através da expressão do corpo, da face, da palavra e da entonação. Com isto, já se faz uma introdução da atividade profissional. Independente de ser um Curso na área da Comunicação, os jogos dramáticos e a dramatização são ótimos para a desinibição e a integração grupal.

Foram propostos para a turma três jogos dramáticos, um não verbal, um intermediário e um verbal. No não verbal, cada grupo deveria responder às perguntas: Quem somos nós? O que queremos fazer? Por que estamos aqui?

No jogo dramático intermediário, a escolha recaiu no “Sobe Desce”, no qual a expressão verbal seriam as palavras sobe e desce, destituídas do significado de subir

e de descer, acrescidas da entonação adequada, de acordo com a cena escolhida.

Quatro palavras com significado próprio poderiam ser verbalizadas, repetidas ou não, com a devida entonação, neste jogo verbal.

A partir dos três jogos dramáticos vivenciados, solicitou-se a tarefa de pesquisa sobre o Processo de Comunicação: o que é, como ele ocorre, como acontece no Jornalismo.

Os alunos, normalmente, esperam aula tradicional, na qual o professor fala e eles escutam. Surpreendem-se, quando o contrário acontece, como diz D1: “Vamos nós outra vez ouvir o professor falar, falar, falar. Não! Surpresa! Trabalho corporal sem fala ou escrita. Objetivo do trabalho: Mostrar quem somos, por que estamos aqui”.

No D2, o comentário é: “Estou repetindo a cadeira e da última vez não foi desta forma. Achei o máximo, uma boa forma de fazer os alunos interagirem e se conhecerem melhor”.

Valorizando a integração com os colegas e a atividade proposta, registra-se o D3: “A cadeira introdutória realmente é uma disciplina de extrema importância, pois através dela não passamos a conhecer apenas mais a respeito do curso, mas sobre nós mesmos”.

Ao longo da atividade introdutória e principalmente nas de integração, a escuta aos alunos e a busca de conhecê-los melhor é reconhecida e apreciada pelos alunos, como no D4: “ Nunca vi uma pessoa que tem tanto amor pelo que faz, pelos seus alunos e querendo conhecer um pouco da história de todos”.

5.2 Sentimento de pertença

Após as dinâmicas de integração com grupos variados, chegou o momento de propor reunião por afinidades. A partir daí, a organização grupal foi feita pela escolha dos colegas, ou seja, com aqueles com os quais cada um gostaria de trabalhar.

Fato interessante foi o agrupamento de quatro alunas, todas com o nome de Patrícia. Uma das Patrícias, D5, observa “O dia em que todas as Patrícias foram para o mesmo grupo”.

Primeiramente, apresentei aos calouros a história da Universidade, desde os seus primórdios aos dias atuais. Para isto, utilizei vídeos institucionais e fiz uma breve explanação sobre as principais características do novo espaço a ser utilizado por eles.

Na sequência, com o propósito de tornar o campus conhecido dos estudantes e de modo que se sentissem pertencentes a eles, apresentei vídeos de um minuto, realizados por alunos veteranos e contextualizados nas mais variadas áreas da instituição. A partir da apresentação dos vídeos, havia uma exposição dialogada dos setores, tanto os acadêmicos, quanto os de serviço.

Na sequência, usando a “febre” dos alunos para a realização de selfies, a tarefa foi fazer selfies, em grupo, dos locais mais importantes e dos inusitados da Universidade. Deste modo, os grupos passaram a conhecer e a reconhecer os setores da instituição.

Ao voltarem para a sala de aula, foram selecionadas as melhores selfies de cada setor e elas foram legendadas, de acordo com o seu objetivo. Esta tarefa foi muito bem aceita pela turma que aproveitou os momentos descontraídos para uma maior integração com os colegas.

O D6 corrobora com a assertiva da utilização de recursos que fazem parte da vida dos alunos. “Estava pensando em mudar de curso e fazer Direito, foi aí que a chama se acendeu, como o modo dinâmico e divertido das aulas, com a interação com a turma, com as inúmeras formas de conhecer a universidade”.

No D7, outro colega posiciona-se da seguinte forma: “Quando analiso a turma com quem estou estudando, juntamente da professora, me sinto “o escolhido”, parece que pude escolher todos eles”.

A importância de sentir-se bem na instituição é relatada no D8: “Confesso que me senti muito querida. Parecia que eu não era mais só uma aluna dentro daquela instituição, mas sim alguém que podia fazer (e, afinal, fazia) a diferença.

5.3 Profissão: Jornalismo

Após a integração e o sentimento de pertença, é chegada a hora de enfatizar a profissão de jornalista, resgatar sua história e prospectar seus desafios na contemporaneidade.

Com o objetivo de cumprir a ementa da atividade acadêmica introdutória e relacioná-la aos conhecimentos e competências específicas do curso de Jornalismo, foram realizadas rodas de conversa, visitas guiadas a veículos de comunicação, programa de TV, seminários sobre as áreas de atuação do jornalista e atividades empreendedoras.

Como motivação e para falar de sonhos, foi realizada uma palestra com Getúlio Felipe, um menino de 11 anos, deficiente físico, que superou suas dificuldades e conseguiu atingir seus objetivos. Mesmo de família simples e com poucos recursos, ele conseguiu patrocínio, foi para a Alemanha e entrevistou o goleiro Noier, da seleção alemã.

Além do cunho motivacional, Getúlio Felipe falou sobre um programa que tem numa rádio web e trocou sua experiência sobre o empreendedorismo para a produção de um programa em veículo alternativo.

A seguir, algumas percepções dos alunos sobre a palestra realizada.

D9: “Uma criança de 11 anos com paralisia cerebral me ensinou que, se não der certo na primeira, eu posso tentar novamente que dará certo, disse que posso”.

D10: “Enquanto eu reclamava por não conseguir comprar aquela calça, que tipo de ser humano seria eu se não mudasse meus hábitos depois dessa grande lição de vida”?

D11: “Vamos do auge de uma risada para o quase choro após palestra motivacional”.

D12 “Sua história de vida nos leva a refletir sobre nossos problemas que comparados aos dele são insignificantes. Deixou-nos seu lema: sonhe sempre”.

D13: “Foi incrível descobrir um outro lado do Jornalismo através da experiência dos profissionais que contaram suas histórias. Isto é Jornalismo”.

5.4 Coprodução com os alunos

A coprodução estimula a participação e o protagonismo dos alunos na produção de conhecimentos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, oportunizando o uso da tecnologia de modo interativo.

Pela minha experiência com o uso de TIC e de dispositivos móveis e pela análise da ementa da atividade acadêmica, na qual os conteúdos e as competências previstos seriam desenvolvidos em outras disciplinas, resolvi propor uma metodologia com a coprodução dos alunos. Portanto, desde a primeira aula, solicitei aos estudantes que utilizassem seus notebooks, tablets, câmeras digitais e smartphones.

Para a avaliação do primeiro bimestre, denominada de Grau A na universidade, solicitei um relatório individual documentado de todas as aulas com as tarefas solicitadas após cada uma delas. Para o trabalho em grupo, foi pedida uma identificação do grupo, respondendo às perguntas: Quem sou eu? Quem somos nós? O que queremos? Por que estamos aqui?

Os registros, realizados nas aulas, as fotos, as complementações de temas através de consulta bibliográfica, as percepções sobre as discussões e rodas de conversa poderiam ser entregues, tanto em forma escrita como na digital.

Os relatórios individuais impressos foram criativos e vieram em forma de texto, ilustrado com fotos e desenhos, história em quadrinhos, diário. Houve um grande número de relatórios, feitos em power point, em áudio, vídeo e blogues.

A entrega dos relatórios foi impressa e em meio digital, meio predominante, através de e-mail, e pelas redes sociais, Face, Instagram e youtube.

Os trabalhos em grupo surpreenderam pela criatividade e pelo uso de câmeras digitais, smartphones e computadores com programas de edição.

Constatei a desenvoltura dos alunos na utilização de TIC e de dispositivos móveis. Todos, sem exceção, fazem parte de redes sociais, como Face, Instagram, Youtube. Utilizam e-mail, mas não com a frequência das redes de relacionamento.

Vários alunos são blogueiros, vlogueiros, querendo se tornar youtubers e webcelebridades. Para os seus blogs, são os produtores de textos, hipertextos, audiocasts e videocasts. Nos seus blogs, há seções de relacionamento, nas quais se comunicam com os seus seguidores.

Trata-se de uma geração totalmente conectada que me fez refletir sobre a prática pedagógica, o como trabalhar, aproveitando a competência tecnológica por ela trazida e como contribuir com colegas professores que ainda têm medo de inovar na sala de aula.

Os depoimentos dos alunos remetem para a assertiva de que estou no caminho certo. O espaço para ouvi-los é fundamental para corroborar com a ideia da coprodução como proposição metodológica. Seguem alguns depoimentos para fazer pensar atividades acadêmicas, principalmente as introdutórias.

D14: “Nunca imaginei que teria uma cadeira de Introdução tão legal quanto esta com a profe Luiza Carravetta. Ela nos deu a oportunidade de conhecer e até viver um pouco todas as áreas do curso que escolhemos, nos dando mais certeza da nossa escolha”.

D15: “A disciplina Introdução ao Jornalismo me fez abrir a mente e enxergar as infinitas possibilidades que esse mercado de trabalho pode me dar”.

D16: “Entrei na disciplina com uma visão teórica e burocrática do curso em geral, porém fui surpreendido positivamente. A disciplina me fez enxergar o Jornalismo com outros olhos e, mais do que isto, me fez amar a profissão”.

D17: “Imaginava esta disciplina engessada e óbvia e me deparei com uma cadeira que me fez apaixonar-me pelo Jornalismo e suas funções, além da profissão. Surpreendente seria a minha definição para este semestre. Minha ótima escolha”.

D18: “A disciplina não poderia ser melhor. Consegui me encontrar no curso, descobrir o que quero para a vida! Aprendemos, ensinamos, brincamos, sorrimos e choramos! Com certeza, aprendi demais e me encontrei no lugar certo”!

D19: “Uma disciplina “esclarecedora”. Consegui ver os muitos “caminhos” que estão disponíveis no curso de Jornalismo e esclarecer as dúvidas que eu ainda tinha em relação ao meu futuro profissional”.

Como atividade final, foi realizado um coquetel de confraternização com os pais. O coquetel foi comunitário e cada grupo contribuiu com salgadinhos, docinhos, refrigerantes.

Cada grupo explicou para os pais o que é a profissão Jornalismo, seu trabalho social, o ser voz de quem não tem, a sua importância como cidadãos e os porquês de sua escolha profissional. Professora e alunos, filhos e pais, coordenador do curso dialogaram sobre a vida acadêmica e a profissão a ser seguida.

Os trabalhos apresentados utilizaram as TIC. Constituíram-se em vídeo sobre a retrospectiva do semestre, dramatização sobre o que éramos e o que somos depois deste semestre, power point com prezi, blog.

As produções dos alunos podem ser conferidas no blog: www.wordpress.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a contextualização da temática que considera a experiência e a trajetória profissional da autora, finaliza-se o presente trabalho com reflexões sobre a geração conectada no ensino superior e suas implicações metodológicas na prática docente em atividades acadêmicas introdutórias.

Considerar as competências de nativos digitais e suas contribuições no processo de ensinar e de aprender modificarão a metodologia da sala de aula, oportunizando o protagonismo dos alunos como sujeitos de sua aprendizagem.

Atividades de integração de professor e alunos e de alunos entre si, ações que promovam o sentimento de pertença ao campus e à universidade são práticas que contribuem para a aprendizagem dos egressos do ensino médio que encontram no terceiro grau uma realidade diferente da vivenciada em graus de ensino anteriores.

A cocriação com a contribuição das TIC e dos dispositivos móveis, acrescida das competências dos calouros no tocante à tecnologia, são desafios a serem enfrentados pelos docentes que, se destemidos, poderão modificar a sua prática pedagógica com o auxílio de proposições metodológicas inovadoras que as utilizem.

O relato de experiências e o blog da atividade introdutória Introdução ao Jornalismo apresentam sugestões que contemplam as expertises da geração conectada e que poderão estimular e/ou sugerir novas formas de trabalhar com os conhecimentos, as competências e as habilidades dos futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

BRAMBILLA, Flávio Régio & DAMACENA, Cláudio. Cocriação de valor no Ensino Superior Privado: uma análise etnometodológica com alunos de administração de uma universidade do sul do país. **Administração, ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 13, nº3, p.455-490. JUL, AGO, SET, 2012.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARRAVETTA, Luiza; HOFFMANN, Elvira. **Expressão oral: teoria e prática**. Porto Alegre: Jurídica, 1980.

CARRAVETTA, Luiza. **Métodos e Técnicas no Ensino do Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

CARRAVETTA, Luiza. **Reflexões sobre o professor conselheiro**. Entrelinhas (Unisinos Online), v5. P98-104, 2011.

CARVALHO, Paulo Araújo Câmara de; IVANOFF, Gregorio Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4499>. Acesso em: 24 mar. 2013.

MORIN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENDTS, Marilda. **Novas tecnologias: mediação pedagógica**. São Paulo: Campinas, Papirus, 2.000.

TAPSCOTT, Don. **Grow Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World**. HC: Mcgraw-Hill, 2008.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Álbum de Família: História de Vida de Olga Reverbel**. Santa Maria: UFSM, 2003.

PRAHALAD, C.K. & RAMASWAMY, Venkat. (2004). ***The future of Competition***. Harward: Harward Business School. Press, 2004.

PRENSKI, M. ***Digital natives, digital immigrants***. Disponível em www.educause.edu/ir/library/powerpoint/SAC504.pps (Consultado em 5/7/2015)

AVALIAÇÃO EM UM CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E CONTEXTUALIZADA COM A PRÁTICA PROFISSIONAL

Luiz Fernando Delboni Lomba

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - Mato Grosso do Sul

Olavo José Luiz Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Paraná
Assis Chateaubriand - Paraná

RESUMO: A fragmentação de saberes observada na educação também é sentida no ensino técnico profissional, fazendo com que a maior parte dos alunos não seja capaz de integrar os conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Além disso, é fundamental para a educação básica de nível médio integrada ao ensino técnico, conhecer as características do mundo do trabalho. Destarte, o objetivo das atividades relatadas neste trabalho foi ampliar o escopo de aplicação prática de diferentes disciplinas técnicas componentes do currículo do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Atividades avaliativas práticas foram propostas, onde as competências de diferentes disciplinas pudessem ser analisadas em conjunto, e realizadas sob a ótica da atuação real em um ambiente profissional. Nos resultados são apresentadas as percepções dos professores quanto ao processo de avaliação,

em que o aluno atua como agente, e quanto à operacionalização de atividades desta natureza. Por fim, conclui-se que este tipo de abordagem infere mais significado aos aprendizes sobre os conteúdos, superando a divisão do trabalho entre as ações de executar e de pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Profissional. Interdisciplinariedade.

ABSTRACT: The fragmentation of knowledge observed in education is also felt in the professional vocational education, making most of the students unable to integrate the contents of the different curriculum components. In addition, it is essential for basic education in an integrated mid-level to vocational education, know the characteristics of the working environment. Thus, the purpose of the activities reported in this study was to extend the practical scope of application of different technical courses part of the curriculum components from vocational course in computer science from Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Evaluative practical activities have been proposed, where the skills from different disciplines could be analyzed together, and made from the perspective of real acting in a professional environment. In the section of results the perceptions of teachers about the evaluation process are presented, in which the student acts as an agent, and how to operationalize activities of this nature. Finally, it

is concluded that this approach infers more meaning on content to learners, overcoming the division of labor between the actions to perform and think.

KEYWORDS: Evaluation. Professional Education. Interdisciplinarity.

1 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DOCENTE

O governo brasileiro propôs um modelo inovador em termos de proposta político-pedagógica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com uma organização pedagógica verticalizada, que vai da educação básica à superior. Na missão dos Institutos Federais está o compromisso de contribuir no desenvolvimento de cada região do país, de maneira sustentável com inclusão social, através da criação de soluções para o desenvolvimento técnico e tecnológico da região (PACHECO, 2011).

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional e tecnológica nesse estado. A instituição foi criada em 2008 e iniciou as atividades letivas no ano de 2010. O início das atividades não trouxe novidades apenas à comunidade local, mas também aos profissionais que assumiam os cargos de professores nos primeiros cursos ofertados pela instituição, considerando a estrutura de formação verticalizada que permite ao docente atuar em diferentes níveis de ensino, que podem ir do nível médio ao doutorado. Em geral, os docentes vinham de experiências apenas no magistério superior, em cursos de engenharias e de computação, sem experiências no ensino técnico de nível médio.

Segundo Pacheco (2011, p. 15) a proposta pedagógica da educação profissional deve recusar o conhecimento exclusivamente voltado a formação da mão de obra e deve valorizar a relação do homem com o mundo.

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele.

Para superar o paradigma da fragmentação, segundo Ferreira, Carpinim e Behrens (2010, p. 52), é necessário que o docente tenha “uma visão sistêmica, atuando de maneira significativa, onde seu papel de pesquisador e mediador seja evidente e colabore para o desenvolvimento de um ser integral e pleno”.

Com este pensamento, os docentes iniciaram as atividades no curso técnico de nível médio integrado em informática oferecido pelo IFMS, com o desafio de atuar em um nível de ensino até então não contemplado em suas experiências.

2 | O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real, colocando o currículo como a organização do conhecimento, no sentido de compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. De acordo com FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS (2005, p. 85): “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” .

O Ministério da Educação (2007b, p. 49) define o currículo como:

Um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.

Integrar o currículo é organizar o conhecimento de maneira que os conceitos sejam apreendidos em um contexto que considere o todo. Os componentes curriculares, os conteúdos, devem-se complementar. Não é apenas formar para o exercício do trabalho, mas também para a compreensão do mundo do trabalho, para uma atuação crítica e autônoma. De acordo com o Ministério da Educação (2007b, p. 41), “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”.

Além disso, não se deve descartar as demandas oriundas do mercado de trabalho, já que é a partir dele que o trabalhador retira seu sustento. A formação integrada também deve apresentar elementos que contextualizem a formação com a realidade a ser vivenciada no mercado de trabalho.

3 | O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE COMPUTAÇÃO/INFORMÁTICA

Os cursos de graduação na área de computação no Brasil apresentam um elevado número de estudantes desistentes, de acordo com dados do Ministério da Educação (2013). O problema em geral, e não apenas limitado a este, é causado pela falta de uma boa base teórica que os estudantes deveriam adquirir no ensino básico e que não são todos que a possuem (SILVA ET AL., 2012).

Outro aspecto apontando pelo estudo (SILVA *et al.*, 2012) é a expectativa do estudante com o foco do curso, que muitas vezes imaginam que irão aprender a desenvolver jogos ou similares mas se deparam com conteúdos mais complexos como

as disciplinas de cálculo e algoritmos.

Pela concepção dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, é possível relacionar os diversos conteúdos, possibilitando a integração das partes que formam o todo, como aponta o Documento Base (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007a, p. 51):

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário.

Outro aspecto a ser considerado na formação dos profissionais de Informática é a integração entre as disciplinas da área técnica, valorizando o trabalho desenvolvido em cada unidade curricular e mostrando a importância de cada conteúdo no contexto geral da área.

4 | RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

Neste contexto, as disciplinas da área de Manutenção de Computadores do curso técnico de nível médio integrado em Informática do IFMS campus Nova Andradina, foram planejadas para que as atividades práticas fossem integradas, tanto para a apresentação dos conteúdos, quanto para as avaliações. O objetivo foi criar um ambiente em que o aluno pudesse aplicar os conhecimentos de diferentes unidades curriculares em um problema comum, oportunizando ainda o contato com problemas próximos ao enfrentando por um técnico no mercado de trabalho.

A seguir são apresentadas duas experiências desenvolvidas e os relatos coletados diretamente dos estudantes, com o objetivo de qualificar as atividades desenvolvidas.

4.1 Avaliação Interdisciplinar

A primeira experiência se deu nas disciplinas de Instalação e Manutenção de Computadores (IMC) e Sistemas Operacionais, componentes curriculares do segundo semestre do curso. Uma atividade avaliativa prática foi proposta, onde além de avaliar as competências das disciplinas, procurou-se integrar os conceitos abordados em ambas através de um problema conjunto. Além da integração dos conteúdos, o problema foi contextualizado baseado em um cenário do mercado, simulando uma empresa prestadora de serviços.

Cada aluno recebeu um simulacro de contrato e ordem de serviços (Figura 1) com uma série de trabalhos complementares e interdependentes a serem efetuados em um computador. Além da prática correta das tarefas técnicas, a atividade devia

ser finalizada com o preenchimento de relatório técnico que procedesse prestação de contas ao cliente do que foi efetivamente realizado e qual a razão de cada intervenção técnica. Com o intuito de considerar outros aspectos foram introduzidos parâmetros como compromisso e profissionalismo na atividade. O objetivo era que o aluno pudesse mensurar o resultado financeiro do seu trabalho e também identificar a importância de informar as pessoas que confiaram em seu trabalho, o que e o porquê do serviço que foi realizado, de forma transparente e adequada.

Para tanto, o enunciado sugeria: “Lembrando que conforme combinado na proposta do contrato, o serviço será ‘pago’ somente após a apresentação do relatório dos serviços prestados e a conclusão dos mesmos”, fazendo um paralelo entre o pagamento do serviço na vida real, com a atribuição do conceito escolar referente à atividade.

Nova Andradina, 27 de setembro de 2011.

Prezado(a) _____
(escreva seu nome completo)

Parabéns! Sua empresa foi a vencedora do processo para contratação do serviço de manutenção dos computadores da empresa *LingLong Corporation S/A*. A empresa *LingLong Corporation S/A* se destaca no mercado por oferecer serviços diferenciados para os seus clientes, esperando o mesmo das empresas que ela contrata. Desta forma, ela procurou entre as opções disponíveis, os profissionais mais conceituados, na expectativa de um trabalho bem realizado.

AS ETAPAS BÁSICAS QUE DEVEM SER REALIZADAS SÃO:

- Manutenção corretiva: solucionar os problemas de funcionamento do computador;
- Manutenção preventiva: otimizar/personalizar as configurações do *Setup*;
- Instalação do Sistema Operacional;
- Instalação de Softwares Aplicativos.

Figura 1: Fragmento do simulacro utilizado na atividade.

A atividade previa ainda que o aluno analisasse as consequências de sua intervenção técnica no médio prazo, efetuando da melhor forma as instalações solicitadas. Após a realização da primeira parte da avaliação, que os alunos consideravam que era única, os professores aplicaram um novo desafio, com a seguinte redação: “Após análise da primeira etapa do trabalho realizado, a *LingLong Corporation S/A* optou por prorrogar o contrato de prestação de serviços com a sua empresa. Desta forma solicita-se a instalação de mais um Sistema Operacional na máquina (Windows 7 Professional x86), permitindo assim que o usuário do computador escolha qual Sistema Operacional deseja utilizar: Ubuntu 10.10 ou Windows 7 Professional.”

4.2 Atividades Extraclasse

A segunda experiência se originou em uma atividade extraclasse proposta por um projeto de extensão do qual os professores eram participantes. Trata-se de um projeto de coleta e separação de lixo tecnológico na comunidade Nova-andradinense (Sanavria; Lomba; LUIZ JUNIOR, 2012).

Nesta experiência há dois relatos de avaliações. O primeiro se deu por ocasião da divulgação de uma campanha para conscientização da população sobre os problemas gerados com o descarte incorreto de componentes eletrônicos e da organização de uma coleta de lixo eletrônico. Os alunos da disciplina de Organização e Manutenção de Computadores, do curso técnico em Informática de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, tiveram como avaliação final a organização de uma coleta de lixo eletrônico.

O objetivo da atividade era aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos no decorrer da disciplina, classificando os materiais recebidos e orientando os voluntários da campanha nos testes dos equipamentos. As aulas que antecederam o dia da coleta foram dedicadas ao planejamento da atividade. Vale ressaltar que tratava-se de uma turma com apenas três estudantes.

A avaliação ficou caracterizada por um roteiro técnico que os alunos desenvolveram, indicando como os equipamentos seriam testados, e pela participação na organização das atividades no dia da campanha. Foi avaliado, além do roteiro, a capacidade deles organizarem o ambiente e as equipes de trabalho. A seguir são apresentados dois trechos do relato de um dos estudantes que participou da atividade, com grifo dos autores. No primeiro trecho o aluno destaca o trabalho coletivo das equipes, que estavam sob sua orientação. No segundo trecho ele comenta a experiência de conhecer equipamentos antigos, nunca vistos por eles.

Todas as expectativas foram superadas, com grandes ensinamentos e aprendizagens. Todas as preocupações eram no sentido: Será que vai dar certo? Será que o povo vai colaborar? Durante o dia tive a honra de ser o coordenador das equipes de trabalho, **essa interação e divisão de trabalhos além de gerar amizades, pode nos ensinar o quanto o trabalho coletivo é importante.** De manhã o trabalho foi mais intenso pelo grande volume de lixo, porém para uma equipe determinada se tornou fácil, o mesmo posso dizer da turma da tarde que ajudou de forma organizada e determinada.

Em alguns equipamentos foi possível realizar testes para validar seu funcionamento, testes mais simples como verificar se um monitor funciona ou não. Apareceram equipamentos que ultrapassaram gerações, a maior parte dos alunos das equipes tinha em média de 16 a 19 anos, então, **muitos equipamentos não fazíamos nem ideia do que era.** Em alguns casos o responsável pelo equipamento explicava como funcionava, o valor pago pelo equipamento, a dificuldade para comprar, etc.

A outra experiência deu-se na disciplina de IMC. Os materiais selecionados na coleta, precisavam passar por um processo de testes refinados, para verificar quais equipamentos poderiam ser reaproveitados.

Novamente a atividade se deu com cunho técnico, abordando conceitos da disciplina específica e aspecto ambiental, discutindo o impacto que o descarte dos equipamentos eletrônicos podem causar no meio ambiente. Na disciplina de Química, os estudantes estudaram aspectos dos componentes químicos presentes nos equipamentos e qual o seu impacto ao meio ambiente. Além da discussão específica de cada unidade curricular, abordou-se as questões quanto ao consumismo, com destaque para a rápida evolução dos equipamentos e a pressão do mercado para que o consumidor troque os equipamentos.

Neste trabalho, os estudantes deveriam selecionar um equipamento qualquer e testá-lo, apontando se o mesmo poderia ser reutilizado. Quando não pudesse, deveria gerar um relatório técnico, apontando os problemas que o equipamento apresentou e quais os testes realizados para chegar ao diagnóstico.

A partir do relato de um dos estudantes é perceptível o resultado obtido com a integração dos conteúdos, com destaque para o comentário sobre sua percepção quanto à troca dos equipamentos pelas pessoas (grifo dos autores):

A experiência de participar dessa coleta de lixo eletrônico foi de grande aproveitamento para mim, tanto para praticar os conceitos aprendidos nas aulas, quanto para conhecer aparelhos antigos, os quais só vi na televisão, e entender seu funcionamento. Pela quantidade de material que recolhemos e pelo estado em que grande parte desses estava, **é nítido que muitas pessoas descartaram os computadores, telefones, impressoras e outros, não por estes não funcionarem mais, mas sim porque se tornaram ultrapassados**. Campanhas de recolhimento como essa, deveriam acontecer mais vezes, pois tenho certeza que embora o número de aparelhos recolhidos tenha sido grande, não foram todos.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre a primeira atividade relatada, quando a avaliação conjunta foi agendada e anunciada, a reação dos estudantes foi questionar o fato de que um mau desempenho na atividade resultaria em nota ruim nas duas disciplinas. Esse fato evidencia a cultura existente de que o que se espera em uma avaliação é a nota atribuída e não o processo que a envolve. Porém, ao final da atividade, a percepção dos alunos sobre a avaliação, colhida através de seus comentários diretos, foi considerá-la mais interessante do que o usual, haja vista que os motiva a utilizar conteúdos de componentes curriculares diversos.

Na atividade extraclasse, desenvolvida sobre o tema lixo eletrônico, os alunos não apresentavam preocupação com o fato da atividade ser uma avaliação. Primeiro por conta da atividade não ocorrer no ambiente formal ao qual os alunos estão acostumados a realizar as provas (sala de aula ou laboratório). Segundo pela preocupação e interesse em resolver o problema que era exposto: organizar a coleta e fazer o diagnóstico de um equipamento oriundo do mundo real e não em uma

simulação acadêmica.

Comparando as duas avaliações, conjunta e extraclasse, observa-se que na atividade conjunta o aluno vinculou a prova à nota: logo ao iniciar a atividade alguns alunos questionavam o que aconteceria se não conseguissem finalizar a atividade, se a nota seria zero, também perguntavam se a prova de recuperação seria feita de forma semelhante. Já na avaliação extraclasse os estudantes estavam focados em resolver o problema proposto, sem demonstrar preocupação com a nota.

Para realizar estas atividades, foram necessárias algumas alterações na rotina das aulas. Para realizar a avaliação conjunta foi necessário ajustar o horários das aulas das disciplinas, para que ficassem geminadas, disponibilizando tempo suficiente para que os alunos identificassem os problemas, pudessem solucioná-los e escrevessem o relatório. Na atividade extraclasse foi necessário preparar o ambiente em que a mesma foi organizada e utilizar um período de aula maior que o disponível para a disciplina. Este aspecto mostra que foi necessário que os professores fugissem das características habituais para preparar estas aulas.

Além da organização logística para a realização da aula, uma atividade integrada exige que o professor saia de sua área de atuação e passe a encontrar pontos convergentes em outras áreas do conhecimento. Em geral, observa-se que o professor quer integrar a sua disciplina, mas não quer modificar sua forma de atuar, esperando que a outra área de conhecimento se integre à sua, permanecendo em sua zona de conforto. Integrar a área A e B não é apenas fazer A + B, mas sim criar um novo ponto C, a partir da convergência das mesmas. Estas experiências envolveram professores que ministram disciplinas diferentes mas atuam em área comum. Não apenas por isso tal realização foi possível, pois o planejamento das aulas foi realizado de maneira compartilhada, buscando utilizar e contribuir com os conteúdos das outras disciplinas.

6 | CONCLUSÕES

Sob o resultado avaliativo esperado pelos professores, aferiu-se que o formato das atividades permitiu uma maior facilidade por parte dos estudantes em demonstrar a efetiva aprendizagem e isso se refletiu naturalmente em uma melhoria no resultado, em comparação com avaliações realizadas anteriormente.

Na avaliação conjunta, os professores perceberam que o argumento utilizado na avaliação, que coloca o aluno já no papel de um profissional, mostrou ser um formato que infere mais significado aos aprendizes sobre estes conteúdos. Porém, os resultados mostram que a atividade extraclasse teve maior êxito em simular um ambiente mais próximo do encontrado na vida profissional. Mesmo com a preparação do ambiente e com a orientação prévia, a atividade conjunta ainda não teve total sucesso em colocar o aluno em uma situação próxima à real, apesar dos estudantes reconhecerem que foi possível aplicar o conhecimento das duas disciplinas na resolução do mesmo

problema.

É necessário quebrar a abordagem comumente utilizada para avaliação, que está centrada no objeto da avaliação, visando medir o desempenho a partir da nota obtida. Nas experiências aqui relatadas o aluno estava como agente ativo do processo de avaliação e não como mero consumidor do conteúdo.

Conclui-se que esta abordagem precisa estar presente em todas as aulas, para que o aluno se aproprie deste modelo e passe a ser o agente principal do processo. Aplicar este tipo de abordagem em momentos pontuais pode deixar o aluno desorientado.

Novas experiências deverão ser realizadas a fim de integrar as diferentes áreas do conhecimento, não restrito a determinadas áreas, mas a todas que envolvem a formação do aluno para uma atuação crítica e autônoma.

Esta abordagem mostrou-se um caminho para superar a divisão do trabalho entre as ações de executar e de pensar, integrando os conhecimentos e aplicando-os em um caso prático, próximo da realidade que será encontrada pelo estudante em sua atuação profissional. Colocar o aluno como agente da avaliação, proporcionará a aproximação das atividades ao mundo real, afinal aproximar-se da realidade do mercado não é apenas o “fazer” mas sim o “saber fazer” e, principalmente, o “saber buscar o que fazer”.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional.** Boletim Técnico do Senac: A Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p.51-59, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/227/210>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base.** Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Censo da Educação Superior 2013.** Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2013.zip>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

SANAVRIA, Claudio Zarate; LOMBA, Luiz Fernando Delboni; LUIZ JUNIOR, Olavo José. **Computador e Sociedade: Uma Metodologia para Realização de Campanhas de Coleta de Lixo Eletrônico.** In:

CONGRESSO SUL CATARINENSE DE COMPUTAÇÃO, 6., 2012, Criciúma. Anais do VI Congresso Sul Catarinense de Computação. Criciúma: Unesc, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/sulcomp/article/viewFile/1067/1011>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, Huliane M. et al. **Uma reflexão sobre o crescente desinteresse e a constante evasão em cursos de computação e informática.** In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 12., 2012, Lest Timor. Proceedings Of XII International Conference On Engineering And Technology Education. Lest Timor: Intertech, 2012. p. 166 - 170.

CONSTRUÇÃO DE AGENDA SOBRE EMPREENDEDORISMO JUVENIL NAS CONFERENCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE NO BRASIL

Maria Tarcisa Silva Bega

Universidade Federal do Paraná, Departamento de Sociologia, Curitiba, Paraná

RESUMO: O empreendedorismo juvenil, associado às práticas de educação formal e não formal aparece nas agendas da “educação para o trabalho”, desde a década de 1990, como alternativa para profissionalização individual e tem sido acoplado como atitude tipicamente juvenil. No Brasil, a presença deste debate já está bastante consolidada. O objetivo é entender como o discurso do empreendedorismo juvenil, como estratégia de educação formal e não formal, é tecido dentro das conferências nacionais de educação e da juventude, a partir da emergência deste mecanismo de participação, nos governos Lula e Dilma. A hipótese é que as deliberações das Conferências nacionais são documentos síntese da mobilização da sociedade civil na construção de agendas de reivindicação política. Por meio de análise documental e qualitativa, apreendemos duas ordens de discursos: a) sobre educação não formal e empreendedorismo como constitutivas de atividades autônomas juvenis; b) indicações e orientações para o sistema formal de ensino para formação em empreendedorismo. As conclusões apontam para certo deslizamento

do discurso neoliberal “em bruto”, para argumentos assentados na crise do emprego e da empregabilidade; como missão salvadora, apoiada nas capacidades individuais e exaltação do lugar do sujeito, em detrimento das macroanálises.

PALAVRAS-CHAVE: Conferências nacionais; educação formal; educação não-formal; empreendedorismo; juventude.

ABSTRACT: Youth entrepreneurship, associated with formal and non-formal education practices, has appeared in the “education for work” agendas since the 1990s as an alternative to individual professionalization and has been coupled as a typically youthful attitude. In Brazil, the presence of this debate is still very consolidated. The objective is to understand how the discourse of youth entrepreneurship, as a strategy of formal and non-formal education, is woven within the national conferences of education and youth, from the emergence of this mechanism of participation, in the Lula and Dilma governments. The hypothesis is that the deliberations of the national Conferences are synthesis documents of the mobilization of the civil society in the construction of agendas of political claim. Through documentary and qualitative analysis, we learned two orders of discourse: a) about non-formal education and entrepreneurship as constitutive of autonomous

youth activities; b) indications and guidelines for the formal education system for training in entrepreneurship. The conclusions point to a certain slippage in the “raw” neoliberal discourse, to arguments based on the employment and employability crisis; as a saving mission, based on individual capacities and exaltation of the subject’s place, to the detriment of macroanalysis.

KEYWORDS: National conferences; formal education; non-formal education; entrepreneurship; youth.

1 | INTRODUÇÃO

A dimensão do empreendedorismo juvenil, associada às práticas de educação formal e não formal tem dominado as propostas de intervenção nos processos educacionais desde a década de 1990, principalmente nos países desenvolvidos e, conseqüentemente, provocado a discussão sobre/da política educacional para o trabalho no Brasil. Aqui, a questão aparece de forma não dominante, no discurso oficial sobre a educação, mas está inserida na dimensão educação e trabalho, uma vez que não foi colocada como central na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9495/1996). Dominou e ainda domina a pauta da Educação Básica as questões do acesso e universalização, a qualidade, o reconhecimento do professor, a inclusão de grupos minoritários e o direito à educação formal como bem público.

Dessa forma, a questão do empreendedorismo juvenil ficou alijado em segmentos vinculados à formação profissional, como por exemplo ao Sistema S, às escolas profissionais tanto as públicas como principalmente as privadas, no segmento do Ensino Médio. Nos cursos superiores o tema foi tratado sem uma orientação normativa, ao sabor das faculdades e universidades, quer pelo leque diferenciado de curso, quer pela orientação pedagógica da instituição. Cabe destacar que o Sistema S é uma denominação pela qual ficou convencionado o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira. É composta pelas seguintes entidades: Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR); Confederação Nacional do Comércio (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC e Serviço Social do Comércio-SESC); Sistema Cooperativista Nacional (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo-SESCOOP); Confederação Nacional da Indústria (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Social da Indústria-SESI); Confederação Nacional do Transporte (Serviço Social de Transporte-SEST e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte-SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-SEBRAE.

Retomando a argumentação, em outras palavras, ao longo dos anos da década de 1990, em que pese a orientação do MEC que eliminou a profissionalização em favor do ensino propedêutico no Ensino Médio, outros movimentos foram feitos no

sentido da inclusão de disciplinas visando desenvolver nos estudantes adolescentes os princípios do empreendedorismo, da capacidade criativa etc. Para o bem ou para o mal, este tema e suas variantes vieram no movimento contra a retomada da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, muitas vezes indicado e implantado no lugar destas disciplinas. Cabe lembrar que os ensinamentos de Sociologia e Filosofia tornaram-se obrigatórios em todo o território nacional, passando a componente curricular básico do ensino médio das redes pública e privada graças à Resolução n.º 4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Esta norma teve como fundamento o Parecer nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, regulamentando o inciso III, do §1º, do art. 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). Estas duas disciplinas, como se deve lembrar, foram objeto de projetos vetados pela Presidência da República e depois retomada, em caráter obrigatório, somente após 2005.

Se o tema do empreendedorismo juvenil não aparece destacado na agenda pública brasileira, nem na educacional e nem na discussão do trabalho – o que pode ser observado nos resultados das respectivas conferências nacionais - pertence, no entanto, a uma pauta internacional, conforme se pode observar nas discussões da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e UNESCO. Também é muito forte na União Europeia, pela centralidade que detém na Comissão da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude da Comunidade e também nos documentos derivados do Plano de Bolonha. Sinteticamente, o processo iniciou-se informalmente em Maio de 1998, com a declaração de Sorbonne e deslança, oficialmente, com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a serem dados pelos sistemas de ensino superior europeu no sentido de construir, até 2020, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação acadêmica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus acadêmicos homogeneizados desde sua concepção.

Grosso modo, na Europa o empreendedorismo enquanto fenômeno relevante no desenvolvimento social e econômico de um país, tornou-se uma competência-chave nas estratégias de educação, é apontado como alternativa para profissionalização individual e tem sido acoplado como atitudes tipicamente juvenis. Ou seja, na perspectiva desses organismos empreendedorismo e atitudes juvenis possuem uma fina sincronia, muitas vezes identificados como sinônimos.

No Brasil, a discussão proposta, nos limites deste artigo, é verificar qual o lugar e em que termos ele se apresenta na agenda pública, na virada da primeira

para a segunda década do século XXI. O objetivo é entender como o discurso do empreendedorismo juvenil, como estratégia de educação formal e não formal, é tecida dentro da Conferência Nacional da Educação de 2014, na Segunda Conferência Nacional da Juventude (2011) e nas conferências nacionais sobre o trabalho, com destaque à primeira Conferência Nacional pelo Trabalho Decente (2013). Pela importância que a questão da juventude assume nesta última conferência, também é analisado o documento produzido dois anos antes, em 2011, resultado de um grupo de Trabalho encomendado pela OIT, realizado por equipe interministerial, sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, intitulado Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude.

O mote para tal reflexão foi a experiência como pesquisadora visitante no Observatório Permanente da Juventude da Universidade de Lisboa, (pesquisa sobre Políticas para/de juventude, financiada pela CAPES, ano longo do ano de 2015) quando me deparei com a intensa produção acadêmica e de construção de agenda para as políticas públicas para juventude, em que o tema de empreendedorismo juvenil tem pautado políticas de ministérios como da Educação, do Trabalho, do Turismo, da Cultura e orientado os investimentos públicos da Secretaria Nacional da Juventude.

A questão aqui apresentada é de que, se em Portugal há um conjunto de elementos que explicam a presença do tema do empreendedorismo como ação de governo, quais seriam então as referências para o caso brasileiro? Na Europa e em particular em Portugal há fatores demográficos como o envelhecimento da população cuja decorrência é a diminuição relativa de jovens; a entrada tardia destes jovens no mercado de trabalho; alto grau de formação educacional formal, com mais de 30% dos jovens de 20 a 29 anos com cursos superiores, tudo isso associado à profunda crise econômica em que os países da Europa do Sul foram submetidos. Soma-se a força extremamente presente da Comunidade Europeia que impõe políticas de lógica continental, entre elas o empreendedorismo como uma ação de Estado para a juventude, admitindo a falência do modelo fabril de ocupação formal como típica do capitalismo contemporâneo.

Como início de uma discussão mais abrangente, investiga-se a agenda brasileira, já construída após oito anos de Governo petista que, se por um lado as condições demográficas sejam de outra estrutura e a questão econômica sinalizasse para um dos momentos mais significativos de geração de emprego e renda, por outro, novas questões associadas ao protagonismo juvenil já estavam consolidadas: políticas de universalização da educação básica; expansão de vagas e de financiamentos públicos para o ensino superior; criação da Secretaria Nacional da Juventude; definição de pautas específicas para juventude em vários Ministérios, ou seja, quando a noção do jovem como sujeito político está, ao menos na agenda pública, claramente assentado.

A primeira parte traz a apresentação da discussão, em termos históricos, da questão do empreendedorismo; seguido da discussão brasileira sobre as diferenças conceituais entre educação, formal, não-formal e informal, tomando por base a discussão

apresentada por Gonh (2006). A partir da desta construção mínima conceitual toma-se a presença/ausência do tema nas conferências indicadas anteriormente para avaliar em que medida a política pública brasileira, em suas dimensões setoriais consegue ou não construir um entendimento hegemônico sobre o tema. O interesse é demarcar a existência de discursos setoriais que se sobrepõem quanto ao tema, bem como as lacunas em suas construções. Por último, são apresentadas algumas percepções sobre esta agenda de pesquisa.

2 | EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO

Originária do francês *entrepreneur*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, o termo empreendedorismo tem sua origem na economia, inicialmente utilizado para se referir aos homens de negócios. Remonta escritos do século XVII, mas é com as obras de Alfred Marshall (1842-1924) que ganha maior visibilidade, sendo que ele entendia como empreendedor aquele que forneceria produtos e promoveria, simultaneamente, a inovação e progresso. Para Joseph Schumpeter (1883-1950) empreendedor devia ser o líder da empresa e o inovador, representando a força motriz do sistema econômico. Interpretou a inovação como um processo endógeno, ou seja, que permite fazer mais com a mesma quantidade de recursos.

Considerou que a inovação criada pelo empreendedor representa uma renovação no sistema econômico, destruindo o equilíbrio existente e criando um novo equilíbrio – o empreendedor como agente de mudança na economia, alguém extremamente versátil, com competências técnicas de produção e capitalistas de reunião de recursos financeiros, assim como com competências de organização de operações internas e de realização de vendas do produto. (SCHUMPETER, 1947)

A discussão da educação para o empreendedorismo e a inserção do tema empreendedorismo como conteúdo da educação formal ou eixo para a educação não-formal ganha força no final do século XX, muito associada à crise do estado de bem-estar social e o ressurgimento de propostas liberais na Europa, marcadamente a partir do Governo Thatcher na Inglaterra. É na Europa que este modelo de educação empreendedora apresentará grande destaque, quer pela retomada dos governos de tons liberais, quer pela crise fiscal do Estado, quer pelas mudanças tecnológicas que impõe o crescimento de uma economia pautada no setor de serviços. Mas permanece como a contribuição dos economistas para a Educação.

Drucker (1959), por exemplo, introduz o conceito de risco. A capacidade de arriscar é a única via para melhorar o desempenho de um empreendedor. Porém, os riscos tomados deveriam ser conhecidos e compreendidos, de modo a serem minimizados. Na mesma toada econômica, Mises (1998) destaca a capacidade preditiva e antecipatória do empreendedor em determinar o sucesso ou o insucesso de certos eventos, indo ao encontro das necessidades do consumidor. Em suma, o empreendedorismo é definido

pela identificação de oportunidades e consequente criação de uma nova atividade econômica, através da criação de uma nova organização, combinando a inovação, a capacidade de arriscar e a pró-atividade – características estas, muitas vezes consideradas como alicerces de um perfil empreendedor. (MARINHA *et al*, 2014)

Em posição oficial da União Europeia, Androulla Vassiliou, Comissária da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude da Comunidade Europeia, aponta as razões para se investir na educação para uma cultura empreendedora, fundamental para uma Europa cada vez mais competitiva. São elas: a) necessidade de se apostar no encorajamento dos indivíduos que não apresentam características consideradas ótimas para empreender, fornecendo-lhes ferramentas de aprendizagem para o desenvolvimento e gestão de um negócio; b) promover alteração de mentalidades, que permita o investimento nas pessoas e nas suas capacidades de adaptação e inovação; c) a constatação de que os métodos de ensino mudaram com as exigências da sociedade atual, contudo, em muitas áreas, os conhecimentos ainda são transmitidos como verdades absolutas e definitivas, não permitindo a resolução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes (VASSILIOU, 2014).

Este arrazoado de argumentos é apresentado a partir de diagnóstico que demonstra que mesmo com os “avanços” dos países europeus incorporando a abordagem sobre o empreendedorismo nos seus planos curriculares e/ou atividades extracurriculares, muitas instituições educacionais ainda não encararam essa mudança como essencial para a evolução dos jovens e das economias dos países.

Este discurso é muito forte em países como Portugal, o que leva à formulação de um discurso governamental que destaca a importância em se desenvolver uma proposta pedagógica voltada para o empreendedorismo, incluindo-o no plano curricular escolar (OLIVEIRA, 2010). Demonstrem a necessidade de mudança dos conteúdos curriculares, por exemplo, na diferença de valores da cultura acadêmica e da cultura de negócio. Esta diferença é exibida, essencialmente, pela dificuldade que os empreendedores que vêm do mundo acadêmico apresentam no desenvolvimento/gestão de um negócio (PORTELA, HESPANHA, NOGUEIRA, TEIXEIRA & BAPTISTA, 2008).

Mais que formular um discurso, os economistas orientam como desenvolver e melhorar o ensino do empreendedorismo no meio acadêmico, através dos três *knows*:

- *KNOW-WHAT*, que representa os conhecimentos para a gestão de um negócio e que pode ser apreendido pelo método expositivo ou interativo, associado à transmissão de conhecimento;
- *KNOW-WHY*, que compreende as normas, motivação e atitude para empreender. Pode ser desenvolvido pelo contato com experiências ou realidades associadas ao mundo empreendedor (observação direta, estudos de caso, seminários).
- *KNOW-HOW*, que se refere aos conhecimentos práticos. É a mais difícil de

ser transmitida, por não se poder recorrer ao método tradicional expositivo e por depender de uma componente mais prática sujeita às experiências pessoais.

Destacam o terceiro como o mais abrangente, na medida em que o desenvolvimento do *KNOW-HOW* empreendedor permite uma mudança de valores que favorece o aumento de atitudes como autonomia, criatividade, ética, liderança, diálogo, autovalorização, resolução de problemas, utilização eficaz de recursos, entre outros. (HAASE & LAUTENSCHLÄGER, 2011; PALMA & SILVA, 2014).

Como afirma Cohan (2012) ao longo do século XX o tema passa a ser estudado também por outros profissionais das humanidades, porém sempre enaltecendo o comportamento empreendedor dos indivíduos. Diz:

A partir dos anos de 1980, houve grande expansão do empreendedorismo no campo educacional com o desenvolvimento de várias pesquisas (DRUCKER, 1986; FILION, 1999) em diversos países (Estados Unidos, Canadá, França), principalmente nas áreas das ciências humanas e gerenciais. Essas pesquisas tratavam de temas, como: características comportamentais de empreendedores, educação empreendedora, pesquisa empreendedora, pedagogia e cultura empreendedora, empreendedorismo e sociedade, empreendedorismo e pequenos negócios, novas oportunidades, desenvolvimento e gerenciamento de negócios, intra empreendedorismo, autoemprego, entre outros. Eram estudos direcionados à busca de estratégias para garantir o sucesso dos novos empreendimentos, acentuando a relevância da articulação entre escola/universidade e empresas. (COHAN, 2012: 5)

Para o caso brasileiro, nos anos de 1980, a educação para o empreendedorismo, ganha adesão inicialmente no ensino superior, alastrando-se, lentamente, para os outros níveis e modalidades de ensino. Além disso, incentivos a grupos de pesquisa por parte do CNPq e com apoio do SEBRAE, metodologias são desenvolvidas no sentido de expandir os conteúdos do empreendedorismo junto à educação fundamental e média, ainda como educação formal, mas cada vez mais apresentada como o eixo dominante na pauta da educação não formal.

Nesse sentido e de forma muito sintética, recorre-se à produção de Maria da Glória Gonh, que organiza de forma muito didática as principais características da educação não formal, de forma comparada à formal. Diz ela:

“a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc. - carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.” (GONH, 2006: 28)

3 | PRESENCAS E AUSÊNCIAS DO TEMA NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Conforme já definido, para o caso brasileiro o objetivo é estudar a formulação de políticas de empreendedorismo enquanto tema da agenda pública para os jovens. Em todos os documentos brasileiros segue-se o preconizado pela UNESCO que estabelece o recorte biológico para definição de jovens todas as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

As propostas sínteses geradas ao final de uma Conferência nacional tem sido entendida como o marco da discussão na Sociedade civil – trabalhadores, movimentos sociais, segmentos raciais, de gênero, empresários, grupos conservadores e progressistas – que se colocam na arena de discussão sobre um tema e dali se constroem consensos (nem sempre fáceis) sobre a condução política que o assunto deva ter, por parte do Estado e da Sociedade.

Sinaliza, enfim, um pacto de interesses que deverá reger a ação política, explicitando o grau de convergência possível naquele momento. Portanto, é o documento que indica o potencial de mudança, naquele assunto, na sociedade brasileira.

Assim, sinteticamente, os caminhos seguidos no tema juventude e empreendedorismo, nas três conferências em análise.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014, que é de todas, a de maior abrangência, antiguidade e com maior impacto na definição de políticas sociais, pois trata da educação como um todo, a questão do empreendedorismo aparece de forma secundária, tangenciada, no eixo de “justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. O tema está tratado em apenas três propostas aprovadas, num conjunto de 677. São elas:

- Quanto à formação cidadã e profissional: Garantir a articulação entre formação cidadã e profissional, com enfoque no direito de acesso da adolescência e juventude ao ensino médio, tendo em vista a ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil, entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos.
- Construir uma educação profissional que atenda, de modo qualificado, as demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento econômico-social.
- Inserir, na educação profissional, ações da educação especial, possibilitando a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Na I Conferência Nacional de Emprego e Trabalho Decente (2013), o tema

do empreendedorismo aparece no Subeixo 3.3 – Micro e pequenas empresas, empreendedorismo e Políticas Públicas de Microcrédito, com as seguintes propostas de Promoção de políticas públicas para o empreendedorismo:

- propor a realização de censos municipais para identificar a vocação de empreendedores(as) no município;
- criar mecanismos que favoreçam o empreendedorismo marcados pela clareza e previsibilidade das regras e das leis;
- garantir o acesso ao crédito e o assessoramento técnico e de gestão aos microempreendedores, especialmente para os grupos de mulheres e jovens.

Como se poderia esperar, é quando a juventude aparece de forma substantiva numa conferência específica, que a questão do empreendedorismo juvenil ganha destaque. Na 2ª Conferência Nacional da Juventude (2011) são aprovadas as seguintes propostas:

- criar projeto de lei do empreendedorismo jovem;
- criar uma linha de crédito específica para juventude; e apoiar novos empreendimentos pelos jovens, para que empreendam e gerem novos postos de trabalho;
- incentivar, através da política da economia solidária, a formação profissional dos jovens, voltada para o cooperativismo e os bancos comunitários de desenvolvimento;
- criar o Fundo de Amparo à Juventude (FAJ), sendo semelhante ao (FAT) Fundo de Amparo ao Trabalhador para captar recursos dos fundos perdidos dentro do Tesouro Nacional, fortalecendo assim o empreendedorismo juvenil;
- criar Centros de Capacitação, Comercialização e logística de produtos essenciais para o funcionamento municipal (a exemplo do fardamento das escolas, creches, hospitais, centros de saúde, produtos de limpeza e agricultura familiar) fazendo com que os(as) jovens tenham oportunidade de trabalhar e comercializar fortalecendo a economia local;
- criar projetos de gerações de renda de acordo com a realidade de cada município do Estado tais como: pecuária, agricultura familiar, turismo, pesca e artesanato;
- instituir material educacional que evidencie a importância do empreendedorismo para a juventude;
- inserir disciplinas eletivas nas escolas e faculdades que estimulem o surgimento de empreendedores jovens.

Em termos comparados, há pouco paralelismo entre Europa e Brasil. Na

primeira, no mundo do trabalho a questão da educação empreendedora, da formação dos princípios do empreendedorismo cresce a passos largos, como a panaceia para as questões não resolvidas pelo capitalismo contemporâneo, que vive a experiência da flexibilização e da re(tomada) da concepção de cabe ao indivíduo, dentro de sua autoconsciência, ser o responsável pela sua sobrevivência, produzindo uma nova forma de alienação, agora como sujeito criativo, portanto isolado, descolado de uma leitura de pertencimento à classe ou estrato socioprofissional.

No Brasil, até o final do ano de 2015, o tema analisado segue outras direções. Em primeiro lugar, o assunto é enfrentado na II Conferência nacional da Juventude (2014), pensado com a lógica de uma política pública, a ser construída: inicia pelo reconhecimento de um marco legal, segue pela necessidade de mecanismos de financiamento por parte do Estado – que é o indício do não enraizamento da questão no mercado e na sociedade - passa-se para a necessidade da institucionalização, via Educação, da formação de uma cultura formal de empreendedorismo. Em segundo lugar reconhece-se a pluralidade da sociedade brasileira e da existência de juventudes, ao se focar nas diferentes realidades da população jovem – o urbano carrega, por exemplo, experiências e expectativas diversas daquele que está na Agricultura familiar, na pesca, no artesanato etc. Por último, e embora não seja o texto de explicitação, há o reconhecimento dos “lugares sociais” para os jovens de acordo com suas origens, tendo como referência a extrema desigualdade social brasileira: destaca-se, por isso, a necessidade de linhas de financiamento a fundo perdido, para formas alternativas de geração de renda, naquela que ficou estabelecido como economia solidária, cooperativas, para grupos que não acessam, historicamente, pelas vias formais do trabalho assalariado, os direitos e garantias da classe trabalhadora.

Pode parecer, em suma, que se está propondo, nas franjas e nas brechas presentes no capitalismo contemporâneo, “espaços” de criatividade e (des)alienação do trabalho. Ao contrário, o que se tem, de fato, é o reconhecimento da impossibilidade de ocupação de um contingente jovem, no modelo ainda dominante de trabalho. O empreendedorismo cai, por consequência, como uma luva macia e maleável, para outras novas formas de exploração.

Se esta era a construção ao nível de uma nova conferência e tema (da juventude), há, em outro polo a ação de organismo multilateral de grande proeminência sobre as relações de trabalho como a OIT que discute o tema do trabalho de forma integral e em âmbito internacional há um século. Destaca-se, aqui, como a OIT, desde 2006, propõe a construção de agenda pública que articule a questão juvenil com o trabalho, junto aos ministérios do Trabalho e demais vinculados à área econômica do governo brasileiro. Disso resultou a elaboração de documento intitulado Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, que estabelece qual é a juventude que precisa de política de emprego e renda.

de trajetórias de trabalho em meio a um cenário de transformações econômicas e sociais intensificadas nos anos 1990, tais como o baixo ritmo de crescimento econômico e a intensa presença do desemprego e do trabalho precário. Mesmo que o período mais recente aponte um contexto de aumento da atividade econômica e das oportunidades de emprego e ocupações, os jovens experimentam um mundo do trabalho em mutação e sobre eles recai o maior peso do desemprego e do trabalho precário. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que esta experiência no mundo do trabalho é mais difícil para uns do que para outros. No universo do trabalho, a associação da categoria juventude às variáveis: sexo, cor/raça, renda familiar, posição na família, escolaridade e região de moradia, entre outras, torna ainda mais explícitas as múltiplas desigualdades que atingem a população juvenil. Os jovens pertencentes a famílias de mais baixa renda, moradores de áreas metropolitanas mais pobres ou de determinadas áreas rurais, as mulheres jovens e os jovens negros de ambos os sexos, são atingidos de maneira ainda mais crítica pelas dificuldades de acesso a um trabalho decente. (BRASIL, 2011: 11)

No escopo de discussão interministerial, estabelece um conjunto de propostas que servirão de suporte à discussão do trabalho decente para a juventude brasileira. A temática do empreendedorismo juvenil aparece primeiro no bloco dos Programas de apoio à economia popular e solidária, assim detalhada:

- apoiar empreendimentos da economia solidária e associativismo realizados por grupos de jovens em diferentes áreas, incluindo arte e cultura, esporte e turismo, nas zonas rurais e urbanas, através de incubadoras públicas de empreendimentos populares e solidários;
- estimular e fomentar a organização de cooperativas e associações formadas por jovens trabalhadores/as;
- apoio à inserção de empreendimentos juvenis em redes ou associações de suporte à economia popular e solidária;
- criar mecanismos para certificação dos produtos oriundos dos empreendimentos solidários juvenis e buscar inserção efetiva no comércio justo (*fair trade*);
- criar mecanismos de acesso à proteção social;
- fomentar incubadoras de negócios, com apoio da extensão universitária.

Depois, é destacado, dando título a outro bloco de propostas denominado Programas de apoio ao associativismo e empreendedorismo, assim desdobrado:

- estimular a criação de empreendimentos e associações por parte de jovens, incluindo programas específicos de capacitação e suporte aos negócios (p. 54)
- difundir programas de apoio à capacitação de jovens para a gestão de empreendimentos e associações;
- apoiar a criação de empresas de base tecnológica sob o comando de jovens pesquisadores/as e/ou empreendedores/as em incubadoras ou parques tec-

nológicos, com ênfase na gestão da inovação e no desenvolvimento de novos produtos e processos;

- promover o trabalho decente de jovens a frente de empresas individuais (EI), microempresas;
- (ME) ou empresas de pequeno porte (EPP).

A temática que articula a dimensão da juventude, trabalho e educação aparece na Prioridade 4: Diálogo Social, enfatizando a organização de diferentes mecanismos de ampliação do diálogo social sobre a inserção juvenil no mundo do trabalho e a melhoria da qualidade da educação das gerações jovens como demandas essenciais ao projeto de desenvolvimento nacional no curto e no longo prazo. As linhas de ação e programas sugeridos são os seguintes:

- ampliar o diálogo social sobre a condição juvenil no mundo do trabalho;
- estimular e organizar a produção de conhecimento e informação sobre a situação dos/as jovens no mundo do trabalho, considerando as dimensões de gênero, raça e etnia;
- considerar a Relação Anual de Informações Sociais (Rais) como base de informações estratégicas para a avaliação e revisão de políticas públicas, bem como o desenho de novas iniciativas;
- promover e amplificar o debate sobre a situação dos/as jovens no mercado de trabalho, com a perspectiva de legitimar o direito ao trabalho às jovens gerações;
- estimular o envolvimento dos diferentes atores sociais (governos, sindicatos, representações empresariais, organizações da sociedade civil) para a melhoria das condições de trabalho e salário dos/as jovens e para a melhoria do acesso e da qualidade da educação dos segmentos juvenis;
- estimular a organização e participação de jovens trabalhadores/as e empregadores/as em atividades sindicais;
- divulgar os mecanismos existentes para denúncia de limitações para participação de jovens trabalhadores/as em atividades sindicais;
- fomentar políticas de formação cidadã, objetivando ampliar e qualificar a incidência dos/as jovens rurais nas instâncias de controle e participação social;
- Qualificar a gestão e implantação da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude;
- promover a troca de conhecimento e informação sobre programas nacionais e internacionais de promoção do trabalho decente da juventude;

- estimular a participação de organizações juvenis no debate sobre a concretização da Agenda do Trabalho Decente e a melhoria da qualidade da educação e da qualificação profissional;
- estabelecer mecanismos institucionais de monitoramento da implementação da Agenda Nacional de Trabalho Decente da Juventude, com a participação de jovens trabalhadores/as e empregadores/as.

Da análise do documento verifica-se elenco substancial de propostas que poderiam, com apoio político e recursos, ressignificar a relação dos jovens brasileiros com o mundo do trabalho. Mas, ao se reunirem na Conferência propriamente dita, trabalhadores, empregadores, segmentos rurais, urbanos, minorias e grandes empreendedores capitalistas, o resultado foi pífio: quando se toma a discussão crua e dura do trabalho decente – objeto de conferência específica – a temática da juventude é a grande ausente, aparecendo apenas de forma lateral, como incentivo via microcrédito às minorias – mulheres e jovens. No processo de negociação e disputa, avalia-se que o tema do empreendedorismo juvenil ainda não está constituído na agenda pública dos setores que definem de fato as pautas política econômica. Não sendo um evento de caráter deliberativo, fica como uma discussão indicativa, produzida e direcionada aos jovens de determinada classe social, com acesso à educação formal, que vivem no mundo urbano. Ou seja, aqueles que conseguem frequentar, por exemplo escolas e instituições como o SEBRAE, para ter o aval e o reconhecimento de sua legitimidade como sujeitos políticos ou sujeitos reflexivos no sentido que Giddens (1990) trabalha. Esta noção desenvolvida pelo autor, ao estudar as consequências da modernidade reflexiva, traz para a discussão a atual estágio da modernidade que produzirá sujeitos novos, denominados reflexivos e bastante elucidativa para nossa hipótese. A ideia que sustenta é que o crescimento exponencial de conhecimentos que os sistemas periciais permitem e nos quais as ciências sociais têm lugar consolidado. Também, a modernidade permite crescente contato dos indivíduos com especialistas de diversas áreas como a medicina, a psicologia, as questões ambientais, além da tecnologia. Produzindo um amálgama desses conhecimentos peritos os meios de comunicação permitem que os indivíduos tenham experiências novas cada vez mais rápidas e profundas. São uma miríade de experiências que extrapolam o mundo cotidiano restrito e enriquecem os recursos cognitivos dos sujeitos. Por isso, estes indivíduos ganham a denominação de reflexivos na medida em que são dotados de quadros de percepção, de avaliação e de orientação para ação que podem ser ou não ser acionados, mas que são crescentemente influenciados por um conjunto de saberes peritos.

4 | APONTAMENTOS SOBRE A AGENDA DO EMPREENDEDORISMO

As informações contidas nos documentos das três conferências analisadas, como síntese de um longo processo que se inicia nos municípios, sinalizam para a complexidade das relações entre Estado, Mercado e Sociedade civil organizada, principalmente quando a juventude e os jovens como sujeito político, entra quer como personagem central, quer como coadjuvante, como na discussão sobre trabalho decente e educação. Num país em que as questões sobre o reconhecimento da singularidade da juventude como sujeito ainda é pouco discutida fora dos espaços de militância e da academia, em que juventude ainda está muito associada à violência e quando faltam espaços no mercado de trabalho para acesso dos diferentes segmentos juvenis, tratar da cultura empreendedora soa como tema distante.

Mercado de trabalho, emprego, conclusão de estudos e possibilidades de geração de renda em atividades que crescem nas margens dos centros urbanos, sob a forma de autoemprego ainda é o que forma o leque de opções para os jovens pobres. Aos melhores aquinhoados, há possibilidade de, a partir de capitais familiares e da rede social em que estão inseridos, trilharem as possibilidades colocadas pelo mercado mundial, como é o caso do sucesso das *startups* nas grandes capitais.

Observa-se, principalmente, no cotejamento dos dois documentos relativos ao trabalho decente, que algumas conclusões podem ser apontadas: um certo deslizamento do discurso neoliberal “em bruto”, para argumentos assentados na crise do emprego e da empregabilidade; o empreendedorismo como dotado de uma missão salvadora, porém fortemente apoiado nas capacidades individuais;

Por último, dos documentos aqui analisados pode-se afirmar (tanto em nível de conclusão preliminar como hipóteses de trabalho a serem aprofundadas) afirmar que ao nível do discurso estão criados um conjunto de argumentos a favor do empreendedorismo. Lendo isso de forma positiva, há aqui o embrião de uma nova pauta para a agenda futura, no que diz respeito às alternativas modernas de inserção produtiva dos jovens. Por outro lado, menos otimista, considerando a crise econômica que se abate no capitalismo recente, a dimensão do empreendedorismo juvenil corre o risco de ser mais um sonho passageiro que uma política pública em gestação. Para não perder a dimensão macrossociológica, é preciso manter, portanto, uma postura vigilante com relação aos argumentos de defesa do empreendedorismo juvenil como algo “natural” desta fase da vida, na medida em que são posturas acríticas e a-históricas, de exaltação do lugar do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude** – Brasília : MTE, SE, 2011.
Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/ANTDJ.pdf>. Acesso em 15 outubro 2015

_____. **Relatório Final da I Conferência Nacional de Emprego e Trabalho Decente**. I CNETD. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, 2013. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D41032A78014118FD3C857B5A/Relatorio%20da%20CNETD.pdf>. Acesso em: 10 abril 2016

_____. **MEC - Doc Base DOCUMENTO FINAL**, Brasília, 2014. Disponível em; http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 12 abril 2016

COHAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/09_20_00_2780-6586-1-PB.pdf. Acesso em: 02 abril 2016.

DRUCKER, P. F. Long-Range Planning: Challenge to Management Science, **Management Science**, 5 (3), 1959, p. 238-249.

EUROPEAN COMMISSION. **The Bologna Process and the European Higher Education Area**. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en. Acesso em: 31 agosto 2015.

GIDDENS, Anthony. The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity, 1990.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas na educação**. Rio de Janeiro, v. 14, no. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HAASE, H. & LAUTENSCHLAGER, A. The teachability dilemma of entrepreneurship. In: **Internacional Entrepreneurship and Management Journal**, 7 (2), 2011, p. 145-162.

MISES, L. **Human Action**. Scholar's Edition. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1998.

OLIVEIRA, M. C. **Gestão e pedagogia empreendedoras urgem**. In: **Educador – Empreendedor**. ECCOM, 1(2), 2010, p. 55-60.

PALMA, P. & SILVA, R. Proatividade e Espírito Empreendedor. In Palma, P., Lopes, M. & Bancalheiro, J. **Psicologia para Não Psicólogos: A Gestão à Luz da Psicologia**. Lisboa: Editora RH, 2014, p. 179-198.

PORTELA, J. (Coord.), HESPANHA, P., NOGUEIRA, C., TEIXEIRA, M. S. & BAPTISTA, A. **Microempreendedorismo em Portugal: experiências e perspectivas**. Lisboa: INSCOOP – Instituto António Sérgio do Sector Cooperativo, 2008.

SCHUMPETER, J. **The Creative Response in Economic History**. In: **The Journal of Economic History** (7), 1947, p. 149-159.

MARINHA, Cândida et al. **Empreendedorismo Jovem – Um Olhar sobre Portugal**. Lisboa: IFDEP - Instituto para o Fomento e Desenvolvimento do Empreendedorismo em Portugal/Departamento de Research, 2014. Disponível em: <http://www.ifdep.pt/assets/empreendedorismo-jovem>. Acesso em: 28 março 2016.

VASSILIOU, A. **European Commission. The Commissioners (2010-2014)**. 2014. Disponível em: http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/vassiliou/index_en.htm; http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1224_pt.htm. Acesso em 30 agosto 2015.

UMA NOVA ANÁLISE DA AÇÃO AFIRMATIVA COTA RACIAL SOB A ÓTICA DO RECONHECIMENTO

Soraya Gonçalves dos Santos Araújo

Universidade Federal Fluminense

Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: A pesquisa pretende colaborar no debate em torno das questões que diz respeito a política de Ação Afirmativa no ensino superior em relação as teorias de reconhecimento. O objetivo do estudo é investigar os possíveis efeitos subjetivos da cota racial no público alvo dessa política. Espera-se que os dados coletados refletirão numa dimensão pouco explorada nas análises da política de cota racial: a estima e o reconhecimento social dessa política.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Afirmativa; Cota Racial; Reconhecimento.

ABSTRACT: The research intends to collaborate in the debate around the issues concerning the Affirmative Action policy in higher education in relation to recognition. The objective of this study is to investigate the possible subjective effects of the racial quotas policy on the public of this policy. It is hoped that the data collected will reflect on a dimension few explored by analyzes of racial quota politics: the esteem and social recognition of these policies.

KEYWORDS: Affirmative Action, Racial Quotas, Recognition.

1 | INTRODUÇÃO

É de extrema importância revisitarmos alguns dos processos histórico-políticos da nossa sociedade antes de adentrarmos de fato na temática proposta. Isto é, temos ciência de que estes culminaram na necessidade de instauração de mecanismos de discriminação positiva à uma parcela da nossa população. Tal resgate permitirá, mesmo que de maneira limitada, explicitar as origens e os desdobramentos das tensões e conflitos sociais que ensejaram na criação das cotas raciais para estudantes negros no nosso país.

Já de antemão, frisa-se que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão – feito que nos possibilita apreender de que forma as elites agrárias do país pretendiam lidar com o projeto social e político no período. À época, no pós-abolição, a população liberta não recebeu qualquer suporte legal dos governos, sem acesso à bens e serviços. Além de, inclusive, disputar os postos de trabalho com os imigrantes europeus.

As interações interpessoais dos senhores feudais para com seus dependentes eram perversas, com traços de crueldade. O tratamento que os patriarcas dispensavam as mulheres brancas, suas esposas, com as mulheres negras e índias, com seus próprios

filhos denuncia toda a relação hierárquica das relações sociais no Brasil. As mulheres brancas assumem função meramente reprodutora dentro do espectro social. As mulheres negras e índias assumiram a função de saciadoras dos desejos e instintos sexuais do homem branco – a partir da hipersexualização de seus corpos. E, por fim, os filhos, as crianças, que estavam sempre a receber castigos físicos e psicológicos de seus genitores. (Souza, 2006; Nascimento, 1978).

Não obstante, no que concerne as mulheres negras, foram elas quem continuamente sofreram, pré e pós abolição da escravatura, com a relação de extrema desvantagem com o homem branco (Nascimento, 1978). Abdias do Nascimento afirma em sua obra que as mulheres negras foram duplamente violentadas pelos homens brancos. Uma dimensão diz respeito a exploração no trabalho, no que tange os afazeres domésticos e a administração de toda a dinâmica familiar, sempre nos bastidores, com trabalhos manuais e/ou compulsórios, não-reconhecidos e pouco dignificantes. E, ainda, numa dimensão sexual, no que concerne as sucessivas violências sexuais cometidas contra às mulheres negras. Mantê-las como prostitutas para angariar renda, agressões sexuais com a intenção de satisfazer desejos e promover a política de embranquecimento da população. (Nascimento, 1978).

São amplamente conhecidas as consequências advindas da escravidão africana e os desdobramentos desse modelo de organização societária no Brasil: racismo, racismo institucional, discriminação religiosa, social, desigualdades socioeconômicas, discrepâncias na distribuição de renda, posições díspares no acesso a emprego, saúde, cultura e educação.

Concomitante ao regime de escravidão, instaura-se um sistema simbólico que classifica valores, comportamentos e conduções de vida (Souza, 2006). Este sistema torna-se instrumento para naturalizar e perpetuar uma desigualdade estrutural em nossa sociedade onde indivíduos são hierarquizados entre qualificados e desqualificados. Não nos faltam dados e estatísticas que comprovem esta assimetria tanto no âmbito da renda, da ocupação no mercado de trabalho e no nível de escolaridade. Nesse sentido, tais indicadores e dados funcionam como combustível para o debate.

Como o ingresso às universidades públicas é realizado a partir da lógica da meritocracia – que mais revalida as desigualdades do que equipara candidatos ao acesso – a política de Ação Afirmativa figura como uma política que reconhece a marginalização de setores sociais e o contexto de ampla desarmonia de condições entre a população. A Ação Afirmativa objetiva reparar as distorções, desigualdade e práticas discriminatórias aos grupos subrepresentados socialmente. Deste modo, surge também como uma alternativa para reparar as disparidades entre negros e brancos na educação superior.

A educação superior é um dos fatores de distinção entre os indivíduos na nossa sociedade. Visto que uma grande parcela da população brasileira é excluída do acesso à universidade, a proporção de profissionais qualificados com nível superior completo é pequena frente ao número de profissionais disponíveis no mercado de trabalho. Por

esta razão, o salário dos profissionais mais qualificados consegue ser, no mínimo, duas vezes maior do que os profissionais menos qualificados, conforme estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

À vista disso, a educação é um importante propulsor de ascensão social, capaz de impactar permanentemente de forma positiva na renda agregada familiar e romper com o chamado “ciclo cumulativo de desvantagens” (Guimarães, 2002). Não obstante, mais do que uma forte correlação com a renda, a educação gera efeito também na auto estima, no prestígio e no reconhecimento social. Nossa preocupação reside, para além da esfera economicista, também na esfera simbólica, valorativa, cultural nas quais a adoção das cotas raciais pode proporcionar efeitos positivos para os grupos historicamente marginalizados.

2 | REPENSANDO AS DESIGUALDADES NO BRASIL

Os diversos tipos de violências sofridas cotidianamente por grupos marginalizados na nossa sociedade, aqueles que estão mesmo na franja mais esgarçada das funções sociais e do prestígio social, acarretam em distorções subjetivas que demandam um olhar mais atento. Sob este aspecto, Axel Honneth – um dos autores a desenvolver uma expressiva teoria do reconhecimento - é muito influenciado pelas ideias de Hegel no que concerne a origem dos impulsos para os conflitos sociais. Honneth aponta que as inúmeras formas de privações, desrespeito, negligência e abusos experimentadas por esses grupos à margem da sociedade geraram os sentimentos necessários para as reivindicações por reconhecimento social. Como afirma o autor, a gênese da luta por justiça social é permeada por sentimentos morais de injustiça (Fraser; Honneth, 2003).

Esse debate nos fornece elementos que propiciam mais interpretações para a adoção da política de cotas raciais. Não apenas por uma interpretação de reparação histórica ou economicista, mas também na visão da construção de indivíduos com maior auto estima, prestígio e reconhecimento social. Para Honneth, as identidades individuais são construídas a partir de relações simétricas de reconhecimento mútuo na interação social, isto é, quando os indivíduos se reconhecem como parceiros e sujeitos de igual valor e estima, dotados de mesmos direitos e deveres, na coletividade. (Honneth, 2004).

O panorama de desigualdades experimentadas no Brasil não podem ser explicado única e exclusivamente pelo recorte da cor/raça. Temos que ter em mente, em primeiro lugar, que estas desigualdades são frutos de um processo longo e perverso que concentra e se expande por diversas frentes. A variável cor/raça é uma variável dentre tantas outras capazes de explicar, em conjunto, a desigualdade brasileira. (Souza, 2003, 2005, 2009).

Para construir um Estado-nação é necessário que se gere uma base simbólica de valores e signos, partilhados por todos, forte o suficiente para aglutinar alguns elementos no “imaginário social”. Além disso, tem que ser consistente o bastante para superar as relações microssociais de territorialidade e ainda enfrentar a base simbólica de valores e signos advindas do outro “externo”, numa espécie de competição entre “imaginários sociais”. (Souza, 2009)

As chamadas sociedades centrais, que concentram o desenvolvimento econômico, político, moral, cultural, bélico, ético do planeta, procuram universalizar a sua forma de condução de vida para outras partes do globo. Por conseguinte, as chamadas sociedades periféricas - sociedades que se localizam a margem do processo de construção de valores e signos dominantes - são constantemente bombardeadas de padrões e doutrinas que não são, muitas das vezes, aplicáveis às suas especificidades. Sem deixar de mencionar o fato que, em diversos casos, a absorção desse arsenal simbólico não se realiza de maneira apropriada porque os países periféricos não possuem a estrutura necessária para consolidar tais valores e signos em suas sociedades.

Desta forma, as desigualdades que, num primeiro momento, eram lidas como sendo oriundas do mérito, ou do demérito, tornam-se resultado de um sistema muito mais amplo de variáveis que culminam nas dissimetrias existentes. Por essa ótica, fica mais fácil de questionar as práticas e justificações desses sistemas de desigualdade. As causas e os efeitos da assimetria social não convertem-se mais, de maneira substancial, em algo natural e justificável – para os corajosos o bastante para refletir criticamente sobre essa questão.

Souza explica que

O que está em jogo aqui é uma noção historicamente construída e culturalmente contingente de personalidade e de condução de vida que vai separar e unir, por vínculos de solidariedade e preconceito, pessoas e grupos sociais em superiores e inferiores, segundo critérios que passam a dever sua objetividade incontestável ao fato de estar inscritos na lógica opaca e intransparente de funcionamento de Estado e mercado. (Souza, 2005: 49)

O Estado e o mercado aparecem como instituições centrais na dinâmica desse sistema de desigualdade pois estes representam o complexo disciplinador e coercitivo do mundo moderno ocidental. Além disso, são trajados dos aparentes princípios de eficiência, moralidade, mérito e igualdade. No entanto, Souza (2005) esclarece que essa dupla institucional compõem o que se chama de uma “hierarquia valorativa implícita ao capitalismo” e que há um esforço, na ação conjunta de tais instituições, para criar uma lógica normativa neutra para o funcionamento das mesmas.

Souza aponta que o peso moral dessa construção é fundamental para a estruturação desse sistema. Assim, nas palavras do autor, “É precisamente esse ‘sentido’ moral que permite cimentar relações de identificação social e pertencimento

grupal de modo a garantir laços efetivos de solidariedade entre os indivíduos e grupos [...]” (Souza, 2009: 31).

O Estado, em particular, é considerado um dos principais instrumentos de exercício dessas relações discrepantes entre os indivíduos, uma vez que detém o domínio do poder sobre o conjunto da sociedade. A reprodução dessas relações sociais desiguais é também a reprodução da dominação e este é um processo eminentemente político, conforme afirma Yamamoto (2000).

Diante do exposto, é necessária uma observação que vá além das aparências e das ilusões criadas por estas instituições para que nos deparemos com o cerne da questão da desigualdade: uma hierarquia valorativa em múltiplas esferas, que nos atinge por muitas frentes. Souza completa: “Afinal, será a noção de disciplina e controle do corpo e de suas emoções e necessidades, que passará a diferenciar imperceptivelmente, classes sociais, gênero, etnias, etc.” (Souza, 2005: 50).

Por esta razão, ao receber os estímulos específicos da dupla institucional Estado e Mercado, tais instituições estão gerando e alimentando, de forma não-neutra, uma rede com grande fissura dentro da estratificação social. Tal fissura assume uma bifurcação permanente em que se encontram os qualificados socialmente em uma parte e, em outra diametralmente oposta, encontram-se os desqualificados socialmente (Souza, 2005).

Conforme aponta Souza (2005), o primeiro grupo, os qualificados, serão aqueles contemplados com altos salários, estima e prestígio social e reconhecimento. São esses, pois, que conseguem êxito ao adaptarem-se as exigências veladas do sistema hierárquico valorativo. O outro grupo, por sua vez, os desqualificados, serão aqueles que receberam menos salários, pouca ou nenhuma estima e prestígio social e reconhecimento. Aqui, encontram-se aqueles que não obterão sucesso em se adaptar às exigências da dupla institucional Estado e mercado.

A partir desses dois grupos, Souza é influenciado por Pierre Bourdieu e o conceito de *habitus* desenvolvido pelo sociólogo francês. Bourdieu (1983) debruça-se na teoria da prática, isto é, na compreensão de como se dá a construção das práticas ou das dinâmicas da prática dessa ordem societária. A partir de uma dialética da interioridade e da exterioridade – “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” –, o autor tenta, ao longo de toda a sua obra, sistematizar e formalizar de modo robusto o conceito de *habitus*.

Habitus seria um sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturantes que estão pré-dispostas a funcionarem como princípio gerador e estruturador de práticas e representações podendo ser ou não fruto de regras e obediência, de forma conscientes ou não pelos indivíduos. São, por assim dizer, uma matriz de percepção, de apreciações e de ações que integra todas as experiências passadas (Bourdieu, 1983). Além disso, Bourdieu completa que

Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduz

de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual não tem o domínio consciente [...]. (Bourdieu, 1983: 73)

O *habitus* é, então, a representação de algo que acompanha o indivíduo em todo tempo e em todo lugar, na forma de sua posição presente e passada na estrutura social. É por essa razão que também o *habitus* possui a característica de ser uma engrenagem da própria história, em conformidade com o princípio de continuidade, uma vez que produz práticas e histórias, individuais e coletivas. (Bourdieu, 1983). Souza (2005) nos faz outro alerta: regras não são conhecimentos inatos. São, por outro lado, aprendidas socialmente pela prática. Dessa maneira, conseguem ser explicadas – quando questionadas – porquê o são, como o são e para quê o são.

Tendo esse conceito em mente, Souza (2005) indica que exista uma espécie de legitimação dessa política do mérito, ou do demérito, a partir de elementos não-explícitos formalizados pela dupla institucional, Estado e mercado. A relação entre *habitus* e o sistema de hierarquias valorativas permite explicar tanto as ações disciplinadoras e coercitivas das instituições quanto os signos que são carregados pelos indivíduos dando-os visibilidade social – ainda que de maneira pré-reflexiva (Souza, 2005).

Diante dessa trama de relações que é possível, segundo Souza (2005), fazer interpretações sofisticadas das especificidades da sociedade brasileira, uma sociedade periférica. O autor explica que, diferente dos outros tipos de análise, como personalistas ou patrimonialistas, é viável compreender as mazelas sociais e a desigualdade extrema da sociedade brasileira a partir de uma análise que coloque em foco também o dinamismo das instituições impessoais. Uma vez que são estas instituições que produzem e reproduzem um esquema hierárquico valorativo diferencial entre os agentes sociais. Compreende-se, pois, que as instituições são perpassadas por valores e escolhas avaliativas e, uma vez o sendo, não podem ser pensadas sem elas. (Souza, 2006).

Temos aqui, portanto, o cerne da questão da nossa formação social enquanto sociedade estratificada: é a reprodução de um *habitus* que não está adaptável as demandas exigidas pelas instituições centrais. Não é apenas um vínculo histórico com um determinado povo, uma persistente e severa utilização de um tipo de mão-de-obra, nem a forma operacional da política econômica que explicam a inadaptação e/ou marginalização de nossa sociedade. É, sim, um preconceito com um *habitus* específico – julgado como improdutivo – e que comanda todas as classificações e distinções sociais nesse contexto legitimador impessoal (Souza, 2005).

3 | AS RELAÇÕES RACIAIS E A RELAÇÃO COM O *HABITUS*

A imagem pacífica das relações raciais brasileira tem como modelos as hostilidades e tensões dos países em que essas relações foram fortemente marcadas pela

discriminação direta e formal. O Brasil, assim sendo, tinha como padrão de sociedades racistas e discriminatórias aquelas que passavam por processos similares aos dos Estados Unidos e da África do Sul. Nesses países, houve conflitos excessivamente violento e repressivos, como é o caso da Guerra Civil Americana que teve por estopim a mão de obra escrava, e o sistema legal de *apartheid*, no caso sul-africano, que consistia num regime de segregação racial, decretado em lei, o qual perdurou entre os anos de 1948 a 1994.

No Brasil, por outro lado, as relações eram mais íntimas, mais fluídas, mais dissimuladas. A forte construção cultural de uma país mestiço, harmônico entre as raças deu a ilusão de que as nossas relações raciais não foram, de modo algum, comparáveis as experiências de outras sociedades ditas racistas. A ideia de cordialidade do povo brasileiro foi incrivelmente penetrada no imaginário social do país e é, até hoje, um dos valores morais mais característicos de nossa sociedade. Um povo com aversão ao conflito, ao atrito, ao contraditório, ao embate e a crítica. (Souza, 2009)

A assim chamada “ralé brasileira” é, pois, todo o contingente remanescente de escravos, escravos libertos, mulheres e crianças que não fazem parte do núcleo duro da produção material e simbólica da sociedade moderna. E, como vimos, estão sempre à margem econômica, política, social e culturalmente porque carregam em si os signos da inferioridade, do não-reconhecimento, do desprestígio social. Além disso, atualmente, essa “ralé” existe e se assemelha bastante com os padrões de exclusões sofridos pelos escravos. Embora, hoje, não sejam mais utilizados os castigos físicos e as amarradas (Souza, 2006).

É importante ter em mente que, não apenas os indivíduos de cor e frutos direto da tirania dos governos escravistas se enquadram nesse contingente chamado de “ralé” por Souza. Todos os indivíduos, seja de quaisquer cor ou raça, pertencem a essa “ralé” na medida em que estão circunscritos a uma lógica de não-reconhecimento social, inexistente ou pouca ascensão social – quando ocorria - e a violência. Seriam todos aqueles que, dentro da teoria do reconhecimento de Honneth, não conseguiram estabelecer uma relação recíproca de reconhecimento com os demais indivíduos e estão, a todo o momento, experimentando a violações da dignidade e do respeito. (Honneth, 2004)

A violência é a linguagem falada, sentida e obedecida por esse contingente. Em um cenário de ausências – seja de uma explícita conduta moral e ética internalizada e articulada, seja de mecanismos externos de fiscalização dessas condutas – aliando pobreza e instabilidade, a violência é o signo mais aceito e legítimo entre os indivíduos. Não é, portanto, a pobreza material e a escassez material os fatores explicativos para a constituição dessa massa populacional que está sempre à mercê das esferas dominantes. Mais do que isso: é um pobreza espiritual, simbólica, moral e ética que transformam a violência na única linguagem de legitimação social. (Souza, 2006)

Em quadros de extrema privação, até mesmo a sociabilidade primária dos negros estava comprometida. A configuração de suas famílias estavam tão porosa a

ponto de não se chamar de unidade. As habitações, muitas vezes, não tinham a mais mínima condição de serem consideradas de um ambiente salubre. A criminalidade, a prostituição e os vícios em álcool e drogas foram traços característicos desse grupo social (Souza, 2006). É dentro dessa redoma que os negros (não) constroem suas referências de vida, suas percepções de mundo, seus vínculos afetivos e sentidos de solidariedade e comunidade.

Tendo isso em mente, é precisamente essa construção tão peculiar que configura um *habitus* precário (Souza, 2006). Jessé Souza lança mão do conceito de *habitus* para explicar que a marginalização dos negros em nossa sociedade não é fruto apenas da discriminação pela cor. Toda a sua argumentação é pautada sobre esta concepção de *habitus* precário, com toques sofisticados de meritocracia em sua aparência. Para o autor, a marginalização desses grupos sociais é sim, e em última instância, derivada da construção débil de uma

[...] apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro [...]" (Souza, 2006: 158)

Esse contexto de destituições é o responsável por construir um padrão de desigualdade estrutural para este grupo societário. Estes indivíduos partilham de valores, comportamentos e signos que são os únicos possíveis diante da situação de constantes ausências. Esse compartilhamento é, por sua vez, e não deixaria de ser, incompatível com o modelo de sociedade incansavelmente proposto pelas classes dominantes. O *habitus* desses indivíduos marginalizados é considerado inútil, improdutivo, indigno dentro da lógica da sociedade competitiva (Souza, 2006).

Souza nos faz um alerta que me parece ser vital para a compreensão do núcleo desse problema. A situação de marginalização sofrida por esses grupos não é compulsória, temporária, mutável a partir de um grande desenvolvimento econômico (Souza, 2006). Devemos mitigar tais explicações economicistas do debate por reduzirem apenas a esta variável como a solução para a desigualdade. Se assim o fossem, como se explicam as gritantes taxas de desigualdade e crescente pobreza no país com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo? Os EUA possuem dados estratosféricos de produção de riqueza, embora também tenha um quadro crônico de desigualdade e pobreza estrutural.

As desigualdades, portanto, não podem ser lidas através de uma lente econômica, em que a disposição de mais riqueza, bens e serviços materiais é capaz de dar fim a essa problemática. O remédio econômico serviria apenas para tratar de um sintoma, e não da real causa deste fenômeno. Serão necessários outros remédios, em doses combinadas, para atacar a célula principal da desigualdade. Dentro de um sistema que inclui, exclui, torna superior e inferior, é preciso ter em mente a incapacidade de

resolução dos mecanismos puramente econômicos.

Essa incorporação distorcida do *habitus* frente às demandas da sociedade capitalista sugerem que existam cidadãos completos, aptos, úteis e dignos e indivíduos que não são considerados cidadãos plenos (Souza, 2006). Isto porque, no momento de transição da sociedade mercantil para a sociedade capitalista competitiva, houve intensa mudança do que, até então, entendia-se como sociedade. A prevalência do *status* senhorial, da honra, da personalização foram paulatinamente substituídos pela visão de mundo e condução da vida da classe que figura como dominante, a burguesa. Esta classe logrou êxito em ditar, a partir de uma hierarquia valorativa simbólica, sua personalidade e seu comportamento como sendo o centro de referência para toda a sociedade. Àqueles que não conseguissem adaptar-se a nova ordem social, seriam automaticamente considerados excluídos, inaptos, desprezíveis.

A formação de esquemas e predisposições valorativas capazes de homogeneizar na sociedade funcionam como uma grande rede invisível, que é construída a partir do compartilhamento dos mesmos valores no que se refere a dignidade, a cidadania, a comunidade, a reconhecimento social. Ao conseguir equalizar um padrão de signos cognitivos e valorativo, de forma pré-reflexiva, os indivíduos sucedem em reconhecer uns aos outros como iguais, em um mesmo patamar de material e imaterial social, na medida em que tem consideração pelo que o outro é (Souza, 2006, Honneth, 2004). Ao partilhar dos mesmos esquemas, estes sujeitos obtêm significativo sucesso ao construir a noção jurídica de igualdade e, posteriormente, na noção moderna de cidadania.

Como já vimos, os indivíduos que lograram sucesso em adaptar-se à nova ordem societária no Brasil pós-1930, lograram sucesso também em efetivarem-se como cidadão. Por outro lado, aos que não tiveram a mesma sorte, os chamaremos de subcidadãos (Souza, 2006). Os subcidadãos são aqueles que, mais uma vez, não atenderam às demandas específicas da sociedade competitiva de maneira objetiva e subjetiva – não possuem um amadurecimento emocional, autocontrole de suas emoções, senso de autoresponsabilidade, vontade de empreender e de gerar riqueza, natureza disciplinadora etc. Essas características foram internalizadas e incorporadas pelos sujeitos que compõem a burguesa de forma pré-reflexiva, automática, desde a mais tenra idade. O domínio desse conjunto de ideais, valores, princípios, normas e ações possibilita a condição de ser considerado gente, alguém que constitui com prestígio a ordem social. Por esta razão, os sujeitos que não partilharam dessas mesmas características, não dominam o conjunto desses valores, não o internalizaram e o incorporaram como a sua filosofia de vida ficam impossibilitados de angariar o *status* de igualdade e cidadania dos considerados cidadãos.

Desfazer do ideário social o retrato de que os negros são inferiores aos brancos em todos os aspectos é uma árdua tarefa. Essa luta se dá no interior e no exterior do negro porque é preciso desconstruir a autoimagem inferiorizada para, somente após, construir uma imagem positiva de si mesmo para considerarem-se cidadãos

com amplos direitos e merecedores de reconhecimento.

4 | A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Os efeitos desse processo de não-reconhecimento e da discriminação, tanto do passado quanto do presente, podem ser analisadas nas estatísticas oficiais dos governos de diversos países. Os indicadores sociais revelam uma similaridade entre os países: as minorias são alvos permanentes da não-preferência entre os trabalhadores, entre os estudantes universitários, entre os candidatos aos cargos e funções de prestígio. Os negros pobres brasileiros, por exemplo, são os que possuem o menor índice de escolaridade se comparados aos outros sujeitos da estrutura social. Em relação ao recorte de gênero, a mulher negra pobre encontra-se no patamar mais baixo desse panorama. Essa realidade vivenciada no país não é uma exclusividade brasileira – é uma tendência global.

Romper com o fenômeno social de produção e reprodução desta discriminação e desigualdade social é fundamental em sociedades que procuram equidade e o senso de justiça social. Utilizando-se das políticas de ação afirmativa é possível, mesmo que timidamente, reverter este quadro que conserva os mais excluídos socialmente nas esferas mais baixas da estratificação econômica. Isto é, tais políticas buscam alterar o cenário extremamente desigual no campo educacional e socioeconômico.

A educação superior é um dos fatores de distinção entre os indivíduos na nossa sociedade. Ambiente de notável prestígio social, as universidades – especialmente as públicas – são os trampolins de inúmeros sujeitos. Quanto maior o grau de escolaridade, maior a influência entre os seus e perante a coletividade. A universidade é o espaço social de criação e investigação do saber-fazer bem como da socialização de conhecimento.

Salvo exceções, os postos de maior reputação e importância social, em determinado contexto social, são disputados entre os indivíduos que detêm um vasto arcabouço cultural (daqueles elementos que são socialmente valorizados como “a cultura”) e que muito provavelmente tiveram acesso ao saber-fazer universitário, aproximação de cultura e língua estrangeira, cursos de especialização, entre outros subsídios. Na atual sociedade, o mercado de trabalho espera do profissional nada menos que a excelência, a polivalência, a diplomacia. Em um cenário como esse, aquele sujeito que estiver melhor preparado reúne as melhores condições de pleitear as funções de renome.

Como já mencionado, a universidade é o *locus* de privilégio social e, desta maneira, tende a possuir um perfil que difere daquele encontrado na população brasileira em geral. Carvalho (2005) ilustra de forma bem clara como os pretos e pardos estão distantes do universo da academia. O autor afirma não ter

conhecimento de nenhum país do mundo que tenha essa composição, não somente pluriétnica mas também polarizada racialmente, e em que o contingente de brancos, de pouco mais de 50% da população, tenha tal preponderância no mundo acadêmico a ponto de barrar (in)conscientemente o outro grupo racial majoritário (que representa 47% da população) fora do sistema universitário, deixando-o com menos de 1% entre os professores e pesquisadores e menos de 10% entre os estudantes. (2005, p.43)

Conforme dados divulgados na Síntese dos Indicadores Sociais, no ano de 2014, a proporção de estudantes com idade entre 18-24 anos que frequentavam o ensino superior e declaravam-se brancos é de 71,4%, contra 45,5% dos pretos ou pardos. Vale mencionar que, ainda que dados revelem um aumento da presença de negros nessa faixa etária dentro das universidades na última década, a proporção de pretos e pardos hoje não conseguiu ultrapassar a proporção de brancos há 10 anos, que era de 47,2%.

Os dados e pesquisas apontam para peculiaridades que moldam a educação superior no Brasil: a academia brasileira é predominantemente branca, com poder aquisitivo acima da média nacional. Os conteúdos são majoritariamente eurocêntricos, não pondo em papel de destaque a história, a cultura e os valores originários da África e da América do Sul. Os docentes são, em esmagador predomínio, brancos. As chefias de departamentos, direção e assistentes administrativos são conduzidos por brancos. Encontramos mais facilmente os pretos e pardos desempenhando atividades de serviços gerais do que ministrando aulas, coordenando laboratórios ou departamentos nas universidades.

Além do mais, segundo Carvalho, “(...) não podemos continuar convivendo com um sistema informal de cotas que reserva 98% dos melhores empregos e posições de mando na sociedade exclusivamente para os brancos e ainda chamar essa proteção aos brancos de meritocracia.” (p. 39: 2005).

A adoção de um mecanismo de admissão preferencial para os grupos minoritários está convergindo com a ideia central do princípio de igualdade – que busca promover uma igualdade material entre os sujeitos sociais. Mas, para além dessa busca de igualdade material, é dentro da universidade que esses indivíduos construíram suas identidades, angariação *status* e prestígio social.

A adoção da reserva de vaga é, além de um mecanismo para equalizar as oportunidades de acesso a bens e serviços entre os sujeitos sociais, uma ferramenta para balizar sentimentos de autoreconhecimento, autoaceitação, autoafirmação, auto estima. É justamente dentro das universidades que os sujeitos poderão lograr êxito em construir suas identidades individuais a partir do reconhecimento de estar e fazer parte daquela coletividade.

A experiência com a universidade é um divisor de águas na vida de muitos estudantes e principalmente dos alunos cotistas. Novas formas de sociabilidade, novos horizontes, novas ferramentas para aprendizagem, novos contatos. Esse novo

universo com o qual estão tendo a primeira vivência é fundamental para romper com um ciclo vicioso de signos e imperativos negativos em suas vidas. Embora seja sabido que a universidade não está blindada de atitudes e ações discriminatórias, o papel social da instituição é promover a diversidade e a experiência democrática.

Derivada da interação com outros indivíduos dentro da universidade, os alunos cotistas construindo, de algum modo, os três tipos de reconhecimento formulados por Honneth. Na socialização primária, através da família e amigos, produzindo como resultado autoconfiança. Na esfera jurídica, enquanto são reconhecidos como pares e iguais no que tange a dignidade e a autonomia legal, produzindo como resultado autorespeito. E, por fim, no âmbito da solidariedade, onde são enxergados como sujeitos dignos de estima social, produzindo como resultado autoestima. (Honneth, 2004).

Seja de maneira mais ou menos intensa, a presença desses indivíduos que sempre estiveram a margem social nas universidades representa uma mudança significativa para a construção positiva de suas próprias identidades. Haverá, dessa maneira, mais elementos distintivos e concretos para uma interação de reconhecimento recíproco entre os sujeitos que resultará, muito possivelmente, em condições mais favoráveis para enxergarem-se como cidadãos plenos que merecem igual respeito e estima que os demais.

A universidade torna-se o local em que esses indivíduos poderão fomentar seus mais diversos capitais – humano, emocional, financeiro – e lograrão mais chances de sucesso no mercado de trabalho. A educação, como se sabe, é um tipo de investimento primordial para alteração permanente da renda agregada do indivíduo e de sua família. Diversos estudos apontam para a relação positiva entre as variáveis educação e mercado de trabalho (Becker, 1993; Schultz, 1967). Portanto, dar a possibilidade dos sujeitos historicamente marginalizados se capacitarem, se orientarem, se formarem é aumentar suas chances de serem bem sucedidos em mais de uma esfera de vida: pessoal, profissional, emocional.

Dito isso, mais do que uma política de ação afirmativa, a medida de reserva de vaga para pessoas pretas, pardas e indígenas é uma revolução interna, capaz de instigar a construção de prestígio social nunca antes conquistado, de reconhecimento nunca antes experimentado e de auto estima nunca antes sentida. A vivência no ensino superior tem a capacidade de mitigar, mesmo que timidamente, as violações cotidianas de respeito e dignidade. Para além dos ganhos materiais, existe um oceano de ganhos simbólicos.

REFERÊNCIAS

BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Autira, 1983

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. Attar Editorial, São Paulo: 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. / Franz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. Londres, Nova Iorque: Verso, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002.

HONNETH, Axel. **Recognition and Justice: outline of a plural theory of justice**. Acta Sociologica, vol. 47, n.º 4, p. 351-364, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, CELATS, 13.ª edição, 2000

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: Editora UFMG, IUPERJ: 2003.

_____. **Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira**. IN: Lua Nova, São Paulo, n.º 65, pp. 43-69, 2005.

_____. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO DE AFRODESCENDENTES NO BRASIL

Elaine Silva Alegre¹

Liliane Capilé Charbel Novais²

Rozimeire Satiko Shimizu³

Marilza de Fátima Souza⁴

Elizabeth Leite de Oliveira Teodoro⁵

main purpose of this article is to have resources through the data obtained that turn into practice the debate over the role of the education on the race equality struggle.

KEYWORDS: State. Education. Struggle. Equality. Races.

RESUMO: Por meio do presente estudo, buscamos apresentar aspectos relevantes sobre a formação do Estado e sua relação com a Educação, como também um apanhado histórico geral internacional e nacional sobre a percepção do negro em bibliografias científicas, sociais e poéticas, incluindo dados sobre alguns entraves das políticas educacionais a afrodescendentes. O objetivo principal deste artigo é de que através dos dados elencados possamos ter recursos para colocar em prática o debate sobre o papel da educação na luta pela igualdade de raças.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Educação. Luta. Igualdade. Raças.

ABSTRACT: Through this study, we aim to present relevant aspects about the formation of the State and its relation to Education, also bringing an international and a national historical summary about a perception of the black people in the scientific, social and poetry bibliography, including data about educational policies obstacles to African descents in Brazil. The

Há séculos, tanto em contexto internacional como no nacional, se enfrenta diariamente inúmeros casos de agressões verbais e físicas por motivo de cor, ainda que no plano de estudos raciais, muito se tenha superado em relação a discursos incoerentes cunhados na intolerância racial. Nesta pesquisa documental e bibliográfica é apresentada uma reflexão acerca de Política na Educação de Afrodescendentes e seus entraves, no intuito de contribuir com as discussões acerca dos mecanismos de inclusão de afrodescendentes ao acesso educacional de qualidade.

Na primeira seção deste estudo são mostrados aspectos relevantes na formação do Estado, por meio da literatura de pensadores clássicos acerca desta questão, ressaltando os tratados e ideias essenciais à perspectiva de Política e Educação. Na sequência existe uma fundamentação teórica com ideias-chave de relevantes obras sobre Relações Raciais no contexto internacional, seguindo com a

literatura nacional a respeito desta temática. Compõem última seção, dados sobre entraves político-educacionais na educação de afrodescendentes no Brasil.

1 | POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Imprescindível é propor uma discussão sobre Política e Educação partindo da reflexão acerca da gênese do Estado, sendo igualmente importante trazer à baila aspectos sobre o princípio da sociedade intrínsecos às concepções de indivíduo, moral, propriedade, desigualdades e religião. Destarte, nesta seção são apresentadas principalmente ideias de pensadores clássicos da Filosofia, Ciência Política, Educação e História.

Na concepção de Hegel, o Estado é eterno, não histórico; transcende a sociedade como uma coletividade idealizada, já Marx, percebe o Estado em seu contexto histórico e o submete a uma concepção materialista histórica, de modo que não se pensa em um Estado moldado pela sociedade, mas o contrário. Destarte, as condições materiais de uma sociedade seriam a base estrutural da sociedade e da consciência humana. Sua crítica declina sobre o Estado burguês, em que as condições sociais são de caráter abstrato e formal. Em Marx e Engels, o Estado surge da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse comum dos indivíduos.

Para Lenin, em uma sociedade capitalista, o aparelho de Estado é organizado estruturalmente, em sua forma e conteúdo, para servir à classe capitalista e que não pode ser tomado pela classe trabalhadora para servir a seus propósitos. Ele deve ser destruído e substituído por uma forma de estado radicalmente diferente, por um conjunto diferente de instituições organizadas pelo proletariado para o servir.

Gramsci vislumbra o Estado com uma superestrutura, que se torna essencial na compreensão da sociedade capitalista. Ele incorporou o aparelho de hegemonia ao Estado, bem como à sociedade civil, ampliando-o, em relação ao conceito Marxista-Lenista do Estado, como um instrumento essencial para a expansão do poder de classe dominante e uma força repressiva que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados.

1.1 O Estado

A Revolução Francesa (1789) é considerada um dos marcos mais relevantes da formação do Estado. A velha ordem, representada pelo Antigo Regime era marcada pela distinção entre nobres e elementos do povo - trabalhadores urbanos, camponeses e a pequena burguesia comercial; os quais praticamente eram desprovidos de direitos políticos, possuíam sérias responsabilidades para com o seu senhor (monarca) e pagavam generosos tributos que mantinham o Estado Absolutista.

Maquiavel (1513), expressa que os principados eclesiásticos, sustentados pelas

poderosas e qualificadas antigas instituições da religião, asseguravam poder aos seus príncipes independentemente de seu modo de proceder e viver, assim sendo, era claro que à época estes principados possuíam segurança e felicidade.

A Reforma e Contrarreforma por mais de um século dilaceraram a Europa Ocidental fazendo com que os propósitos do cristianismo se transformassem em letra morta. Onde os protestantes se afirmavam, baniam os católicos e vice-versa. Assim como por todos os lados implantou-se férrea censura e perseguição aos livres-pensadores.

Em 1576 o famoso jurista e professor de Direito Jean Bodin dispunha em seu tratado 'Os seis livros da República' que nenhum dogma religioso tem fundamentos que não possam ser colocados em dúvida, tanto que assim que a história da religião demonstrava que os profetas e líderes religiosos, em todas as épocas, mantinham-se em desacordo sobre quase tudo e que nenhum deles podia cabalmente defender a 'verdadeira religião'. Por conseguinte, 'era mais seguro acatar todas as religiões de que escolher uma entre muitas'.

Os que clamavam por 'uma fé, uma lei, um rei', eram os responsáveis pela guerra civil intermitente, visto que era uma loucura esperar haver paz em um reino dividido entre súditos que praticavam religiões diferentes. Pelo bem da tranquilidade coletiva, religiosos deveriam buscar se acostumar em conviver com aqueles que obedeciam a outro catecismo (SKINNER, 1996).

Desde a Reforma Protestante, desencadeada em 1517, a Cristandade se dividira em dois campos de ódio. Acusando uns aos outros de heréticos, católicos e as mais diversas seitas religiosas que desafiaram a autoridade de Roma, entraram em guerra. John Locke, ideólogo do individualismo liberal político; um dos principais percussores do iluminismo e fundador do empirismo, durante seu exílio na Holanda em 1683, se comunicara por cartas com Phillip Van Limborch discorrendo sobre a questão tolerância, expondo sua perspectiva em relação ao papel do Estado, da Igreja e dos Magistrados, onde cada qual deveria cumprir sua função sem prejudicar a do outro. Sem a anuência de Locke Limborch as publicou sob o título '*Letter Concerning on Tolerance*'.

Hobbes, Rousseau e Locke preconizaram a teoria dos direitos naturais (jusnaturalismo). O que difere Locke dos demais é sua crença de que a existência do indivíduo é anterior à da sociedade e do Estado, que nasceria da necessidade de o indivíduo obedecer a Lei Natural, com a função de assegurar a integridade da sua vida, do seu corpo, liberdade e bens e com o objetivo conservar e promover o patrimônio material. As sanções e coações concernem, segundo ele, ao magistrado, apoiado na lei, no entanto, o indivíduo teria o poder de resistência caso o Estado não lhe conferisse os direitos (MELLO, 2004).

No capítulo XIII da obra *Leviatã*, Hobbes menciona que os homens são tão iguais a ponto de que um não consiga triunfar absolutamente sobre o outro indivíduo, visto que cada qual vislumbra de perto sua sabedoria e de longe a do outro, se considerando, assim, mais sábio que os demais. O indivíduo hobbesiano é sedento por honra e

não exatamente bens. Neste tocante o valor seria conferido a alguém através das aparências externas, então o homem vive de imaginação e se põe a imaginar o que é irreal, tendo expectativas sobre a conduta alheia (RIBEIRO, 2004).

Dos filósofos do denominado ‘século das luzes’, Rousseau era o que se encontrava em uma situação menos tranquila, visto que suas ideias destoavam das comuns à época porque acreditava que o progresso da ciência e das artes de nada valiam para a felicidade humana. Segundo ele, os avanços do saber eram buscados mais no intuito de fomentar o orgulho do que pelo amor ao conhecimento (NASCIMENTO, 2004).

Rousseau considerado o pai da educação moderna, propõe o pensamento de outro tipo de organização da vida social, em que a vontade geral se sobrepõe às vontades particulares. Para tanto, o homem precisa se libertar de sentimentos egoísticos. Neste raciocínio, a vontade geral se expressa mediante uma convenção de todos os participantes da sociedade, pessoalmente ou por representantes. Para a construção de uma nova sociedade se torna, portanto, imprescindível, transformar a educação.

1.2 Estado e Educação

No que concerne à Política e Educação, John Locke também se tornou conhecido pela teoria da tábula rasa - formulada em oposição às ideias de Platão e Descartes - nesta teoria, o filósofo dispõe que o ser humano é como um papel em branco, desprovido de ideias, assim, os materiais da razão e do conhecimento, para ele, seriam adquiridos pela experiência (Mello, 2004). Esta teoria foi massivamente desacreditada. Dos pensadores filosóficos clássicos de Política, são as propostas de Rousseau e Gramsci as que oferecem, no mundo todo, maior contribuição à Educação.

Em Rousseau, o contrato social não visa a conservação de um mundo de indivíduos privados assegurados pela esfera pública “especializada e separada”, como nas concepções de Locke e Hobbes. Diferentemente, seria a reorganização do modo de articulação entre o público e o privado para que a sociabilidade seja um instrumento de constituição do próprio indivíduo, assim, a vontade geral e o interesse comum não são externamente impostos ao indivíduo, mas algo possível de ser emanado por sua individualidade (COUTINHO, 2011)

Soëtard (2010), destaca que apesar de Rousseau ser um produto do ‘século das luzes’, seu racionalismo convive com a sensibilidade, em que a educação se mostra como arte de gerir os contrários na ótica do desenvolvimento da liberdade autônoma. Rousseau critica a educação pautada na autoridade do mestre sobre a criança. Para ele, cabe à escola fornecer a cada um os mecanismos para a sua liberdade, em âmbitos de responsabilidade e solidariedade ativas.

A obra de Rousseau de maior impacto para a educação é ‘Emílio ou Da Educação’. Nela, Rousseau retarda tanto quando possível o acesso de *Emílio* à leitura, visto que ele considera que o contato precoce da criança com textos elaborados e juízos

estabelecidos a priva de pensar por si e a torna mero reprodutor do que lhe é ensinado. O filósofo entende que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que a que não foi instruída de modo algum.

Para Gramsci, é tarefa da Educação desenvolver uma consciência crítico-filosófica em que se explicita a ideologia e se apresente uma contra-ideologia, sendo papel da escola fornecer o - cimento unificador¹. A práxis Gramsciana consiste na prática humana pensada e refletida, onde o processo de construção curricular precisa ser plenamente unificado com a participação de todos os membros da sociedade, não havendo hierarquizações. Além disso, o professor não pode atuar de modo tecnicista, autoritário ou absolutamente lógico, e sim, por meio da dialética, que conduz o aluno a experiências de reflexão e criatividade.

2 | RAÇA NA LITERATURA MUNDIAL

Desde os tempos de escravidão há a tentativa de expressar em palavras escritas a visão dos povos sobre raças. Este tópico revela um pouco destas expressões em obras muito estudadas em Relações Raciais no âmbito internacional.

Segundo Banton (1979), ‘raça’ no século XVIII era uma palavra utilizada para a descendência comum de um conjunto de pessoas. Como no século XIX houve uma forte tendência para categorizar todas as coisas do mundo, este termo passou a ser um modo de classificar as pessoas com características distintivas. Esta categorização racial não requeria adesão a teorias sobre as origens destas distinções.

Gobineau, um racionalista do pensamento sobre raças, acredita na diferença qualitativa entre homens e animais pela presença ou ausência da razão, atribuindo ao homem uma noção de cunho biológico, afirmando que algumas raças são passíveis de aperfeiçoamento e outras não. Assim, ele expressa que o belo é essencial e o belo humano é identificado apenas na raça branca, sempre ressaltando a equivalência entre a beleza, a inteligência e os brancos europeus (Todorov, 1933).

Francis Galton desencadeou a eugenia como sendo o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. Este tema é controverso, mais ainda quando surge a ‘eugenia nazista’ essência da ‘ideologia de pureza social’, que culminou no Holocausto. O idealismo social de Galton se degeneraria em uma cruel e implacável campanha para destruir os “incapazes”, se transfigurando em uma cruzada eugenista para eliminar a inferioridade humana no mundo inteiro (Black, 2003).

Ao final do século XIX a transformação mais importante no tocante à noção de raça é a transposição do plano físico para o cultural. O racismo moderno ou “culturalismo” permite que se abandone o termo “raça”, no entanto pode manter o papel do racionalismo. Em dias atuais, as posturas racistas não desapareceram ou

1 Esforço de consenso que constrói a unidade.

se transformaram, todavia, o discurso que as legitimam são diferentes, ao invés do racismo, há a doutrina nacionalista, ou culturalista, ou ainda o “direito à diferença” (Todorov, 1993).

Gustav Klemm, grande teórico racial alemão, publicou um trabalho em dez volumes com a síntese de obras sobre povos do Mundo, lá distinguindo três estágios na evolução cultural: - selvageria; - domesticação; - liberdade. Suas proposições dividiram a humanidade em raças passivas e ativas, determinando que os povos diferem em mentalidade e temperamento (Banton, 1979).

A colonização da economia do Sul pelos capitalistas do Norte nos Estados Unidos da América, promoveu vigorosamente o linchamento. Se as pessoas negras, pelos caminhos do terror e da violência, se mantinham como o grupo mais brutalmente explorado dentro das enormes filas da classe trabalhadora, o capitalismo gozava de dupla vantagem: 1- A ampla exploração do trabalho negro; 2- As hostilidades dos trabalhadores brancos quanto aos seus empregadores seriam abolidas. (Davis, 1989).

3 | NUANCES DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Não menos importante que compreender a literatura estrangeira acerca da desigualdade racial, é ter um cuidadoso olhar para a perspectiva brasileira, a qual, como não poderia deixar de ser, se desenvolveu diante de pressões e fortes influências internacionais, mas que aos poucos foi tomando vigor pelas observações próprias regionais e locais de acordo com sua própria realidade.

A discriminação racial e o preconceito surgem no Brasil inevitavelmente desencadeadas pelo escravismo. A permanência do preconceito e da discriminação depois do fim do escravismo não se relaciona ao dinamismo social do período pós-abolição, contudo, é vista como um fenômeno de atraso cultural, pelo desequilíbrio na alternância de diversas dimensões dos sistemas econômico, social e cultural (Hasenbalg, 2005).

Querino (1980) ressalta a contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirante, no movimento da independência, com as armas na mão, com a família, e como herói no trabalho em diversas utilidades e proveitos. Assim sendo, ele promoveu o desenvolvimento no estado social do Brasil, na cultura intelectual e nas grandes obras materiais.

O Brasil, último país do mundo cristão a abolir a escravidão, se transformou no primeiro a se declarar uma democracia racial, ou seja, uma sociedade que proporcionou uma genuína igualdade de oportunidade a todos os cidadãos, tendo se libertado da tensão, discriminação e conflitos raciais. Estas esperanças coincidiram com a mudança de monarquia para a república. Assim sendo, desde o princípio, a democracia racial esteve intimamente vinculada ao ideal de democracia política e hipoteticamente fazia parte de uma ordem política liberal e progressista (Andrews, 1998).

No início do século XIX, os tópicos de degeneração tropical e racial infestavam as obras médicas, bacteriológicas e sociais. Ao final de 1917, Renato Kehl - farmacêutico e médico - reuniu médicos para debater sobre as revisões sugeridas ao código matrimonial no sentido de permitir casamentos consanguíneos, Kehl relacionava o casamento humano à recente ciência da eugenia. Após esta reunião, Kehl fundou com colegas de profissão a Sociedade Eugênica de São Paulo em 25 de janeiro de 1918, que foi a primeira organização da eugenia na América Latina que durou até a década de 1940. Esta sociedade jamais realizou qualquer pesquisa, ela prezava por divulgar a ideia da eugenia e inserir uma nova linguagem no debate nacional quanto à “purificação” e à eugeniização da nação brasileira (Stepan, 2005).

Skidmore (1976) ao tratar de estudos étnico-raciais sob a ótica Institucional, em um capítulo sobre o contexto intelectual da abolição no Brasil evidencia que desde o período do debate sobre a abolição no país, que praticamente se concretizou em virtude de pressões internacionais, a discussão dos abolicionistas intelectuais da época se pautava principalmente na ideia de branqueamento da raça.

Fernandes (2007) pontua que o que se ressalta na conduta dos brasileiros perante o “preconceito de cor” é que se tende a percebê-lo como algo ultrajante (a quem sofre) e degradante (a quem pratica). De 1927 até os dias atuais, os valores de ordem social tradicionalista costumam ser mais julgados no plano ideal que evitados no plano da ação concreta e direta. Na era republicana, quaisquer mudanças estruturais em relações raciais dependem dos graus de crescimento econômico, de desenvolvimento urbano e do regime de classes.

Rosemberg (1998) relembra que particularmente no Brasil surgiu uma prática de classificação racial apoiada em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa, que se difere da norte-americana permeada pela “regra da hipodescendência”, ou seja, a descendência. A classificação de cor no Brasil não é dicotômica (branca *versus* negro) e fluida, não determinada apenas pela origem, possivelmente abrangendo a “linha de cor” considerando a combinação fenotípica e o status social do indivíduo, o que significaria que “o dinheiro embranquece”.

No Brasil e Américas, o prejuízo do escravismo mais o acréscimo da contínua operação da competição desvantajosa são traços que delineiam o auto recrutamento de não-brancos em setores subordinados da estrutura de classes e a reprodução de desigualdades raciais. Tendo em vista que nascer branco em uma sociedade multirracial é um tipo de posse, a opressão racial beneficia capitalistas brancos e brancos não capitalistas por diferentes razões, tendo em vista a vantagem competitiva vis-à-vis à população negra na estrutura de classes atendendo tanto recompensas materiais quando as simbólicas desejadas (Hasenbalg, 2005).

Jaccoud e Beghin (2002) apontam brevemente a distinção entre racismo, preconceito racial e discriminação racial, quais sejam: - racismo é observado com uma ideologia primada na existência de uma hierarquia entre grupos raciais; - preconceito racial é uma predisposição negativa sobre indivíduo, grupo ou instituição por conta

de generalizações estigmatizantes acerca da raça de identificação; - discriminação racial é considerada a distinção, exclusão ou preferência racial, cujo efeito é anular a igualdade de oportunidade e de tratamento entre indivíduos ou grupos.

4 | POLÍTICAS EDUCACIONAS E AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Estudos, dentre os quais alguns do IPEA, revelam as dimensões das injustiças vivenciadas por afro-brasileiros sob quaisquer aspectos analisados e em todas as esferas da vida social. Não obstante são recentes as iniciativas do poder público federal no que concerne a medidas de promoção da igualdade e de enfrentamento da discriminação racial.

Carlos Hasenbalg em 1976, estudando a mobilidade social de brancos e negros no Brasil, mostrou que as desigualdades eram derivadas principalmente das oportunidades desiguais de ascensão após a abolição da escravatura, destacando a política de imigração com nuances racistas que teve como resultado a marginalização dos negros e fortaleceu o padrão de distribuição dos grupos raciais, ficando os negros concentrados em regiões menos desenvolvidas em que as oportunidades de trabalho e educação eram mais limitadas.

Para Paixão (2008) a escola representa a principal agência socializadora de crianças e jovens, mas tradicionalmente é lócus de reprodução de assimetrias entre negros e brancos. A prática preconceituosa e discriminatória embora não se inicie na escola, esta instituição reforça valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro. Na escola há tratamento desigual para pessoas de grupos raciais diferentes e que são tratados de acordo com um padrão de escola hegemônico que privilegia um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. Esse padrão pré-determinado de escola implicará diretamente na forma de tratar crianças e jovens no espaço escolar.

Jaccoud e Beghin (2002), revelam que desde 1931 o Ministério da Educação realiza levantamentos censitários cujas informações são preenchidas por entidades educacionais, todavia os dados receberam críticas quando da comparação com outros levantamentos, possuindo ainda poucos dados relativos ao perfil sociodemográfico dos alunos, sem menção as raças.

Em 1991 a população do Brasil era de 146,8 milhões de habitantes, sendo 55,3% brancos, 4,9% pretos, 39,3% pardos e 0,5% amarelos, estando os brancos nas regiões sudeste e sul, as mais ricas, já na região mais pobre o Norte e Nordeste encontram-se os pardos. E segundo os estudos de Hasenbalg 1992, os pretos e pardos recebem em média menos da metade do que recebem em média os brancos, a discriminação racial impacta na taxa de mortalidade infantil, que é mais elevada entre os pretos e pardos e na inferioridade da expectativa de vida ao nascer, pois esta é menor entre

essa população. Outra esfera que na qual os pretos e pardos são penalizados é na educação pois enfrentam maiores dificuldades no acesso e na permanência na escola e também frequentam as escolas de pior qualidade o que causa maior índice de reprovações e atrasos do que o observado entre os brancos.

Em todas as regiões do Brasil os negros apresentam piores indicadores educacionais sendo eles a taxa de analfabetismo e a percentagem de pessoas sem instrução e menos de um ano de instrução. Complementarmente encontrou-se entre brancos uma maior proporção de pessoas tendo oito ou mais anos de escolaridade, quadro não encontrado entre pretos e pardos. Com relação as taxas de escolarização a diferença entre negros e brancos gira em torno de 10 pontos percentuais, sendo que os negros estão mais sujeitos a reprovações.

Todas estas diferenças primeiramente são atribuídas as dificuldades encontradas por crianças e adolescentes negros em decorrência da maior pobreza de suas famílias e por terem que trabalhar mais e mais cedo do que as crianças e adolescentes brancos. Todavia estudos comparados mostraram que mesmo entre famílias com o mesmo índice de participação no mercado de trabalho ainda sim foi encontrado maior atraso escolar entre alunos negros. Tal observação nos faz refletir que os alunos negros e brancos não frequentam a mesma escola, o que fora comprovado através dos estudos de Rosenberg (1998), que trouxe a informação de que as escolas que recebem alunos mais pobres, em vez de disporem de melhores recursos são as que apresentam jornada mais curta de estudo, turnos maiores e maior rotatividade de professores.

Portanto foram encontrados uma quantidade maior de crianças pobres e negras em creches e pré-escolas de pior qualidade e com profissionais menos qualificados, assim como de crianças entre 7 e 9 anos que deveriam ingressar no 1º grau, todavia permanecem em creches. Revelou-se que 97,1% dos negros frequentam no 1º grau no ensino público que em São Paulo é de pior qualidade que o ensino privado. E quando os negros frequentam a rede particular de ensino o fazem em cursos noturnos sendo estes os de pior qualidade.

Diante dos fatos duas explicações são levantadas a existência de práticas preconceituosas dentro da escola e a segregação espacial da população negra na geografia do Brasil. A escola se apresenta como ambiente hostil ou indiferente aos problemas raciais, prova disso são o currículo escolar, o material didático e as relações dentro da escola. Os livros didáticos ainda hoje evidenciam preconceito racial manifestado através da menor representação de personagens negros, desqualificando e omitindo a contribuição do negro da formação cultural do Brasil.

Na mais valia psicológica a criança negra que é ignorada, maltratada, acaba aceitando o seu fracasso como natural e considera a superioridade de uma ideologia branca. Cria-se a ilusão de que a escola é democrática (PAIXÃO, 2008). As práticas discriminatórias no espaço escolar ocorrem quando os negros são percebidos de maneira negativa com relação as suas possibilidades intelectuais e são tratados com apelidos pejorativos, situações estas que passam omisas pelos professores.

Estas circunstâncias desqualificam a identidade racial do aluno negro que pode reagir de maneira passiva ou de maneira agressiva, ambas trarão consequências ao seu equilíbrio psíquico e autoimagem, e conseqüentemente no seu aproveitamento escolar.

Paixão (2008), aponta um despreparo por parte dos professores e gestão das escolas e que quando há disputa de poder, espaço físico ou companhia há maior predominância de preconceitos, há a desqualificação para se impor como superior ao outro. No espaço escolar percebe-se que o negro é inferiorizado, onde a criança negra é preterida à branca, o negro não pode ocupar lugar de destaque e é associado a qualidades ruins enquanto o branco é visto como sinônimo de puro, belo, etc. O que leva a privação de direitos das crianças negras na escola.

A partir de 2000 se intensificaram os debates junto ao governo federal sobre a política educacional de afrodescendentes. O Brasil participou da III Conferência Mundial da ONU em Durban - África do Sul, o que influencia na reinclusão da temática racial na agenda nacional. Houve no Brasil um processo de preparação para a Conferência de Durban com a participação do IPEA e do Ministério do Desenvolvimento Agrário, como também outros Ministérios que desencadearam uma série de medidas voltadas para afrodescendentes.

Em 2002 é criado por decreto presidencial o Programa Nacional de Ações Afirmativas coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos - MJ, com o objetivo de criar uma série de medidas específicas no âmbito da Administração pública federal, privilegiando a participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiências.

Jaccoud e Beghin (2002), demonstram que a representação de brasileiros afrodescendentes no mundo fica atrás somente da Nigéria, são 76,4 milhões de pessoas, correspondendo a 45% dos habitantes do Brasil, espalhados majoritariamente em 18 dos 27 estados, nestes representam mais de 50% da população. Em relação a proporção, 68% da população negra está concentrada em 8 estados, sendo: São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Pará e Maranhão.

As autoras também trouxeram dados da PNAD onde o aumento da renda mostra o embranquecimento da população, sendo 80% a proporção de negros nos centésimos mais pobres e 10% no centésimo mais rico. A probabilidade de um branco ser pobre gira em torno de 22% e a probabilidade do negro ser pobre é de 48%. No que se refere as desigualdades no mercado de trabalho as autoras demonstram uma leve variação da taxa de desemprego relacionada a cor, sendo a taxa de desemprego entre os brancos de 6% e entre negros de 7%. Todavia em relação a emprego formal os brancos são 41% e os negros apenas 33%, já no trabalho informal os brancos são 12% e os negros 17%.

Parte significativa das desigualdades raciais entre brancos e negros está diretamente relacionada a discriminação racial vigente na escola e no mercado de trabalho. A desigualdade que evidencia a injustiça social afeta os afrodescendentes no Brasil, gerando consequências perversas a essa população, naturalizando participações

diferenciadas nos espaços, reafirmando a estigmatização e inibindo o desenvolvimento das potencialidades dos negros, negando assim seu direito de cidadania. Ao mesmo tempo que compromete a democracia e fortalece as características hierárquicas. Tal quadro está diretamente ligado ao fenômeno da discriminação racial que perdura por décadas em diferentes áreas da vida social, sendo um processo complexo que abarca o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial (JACCOUD & BEGHIN, 2002).

O Grupo de Trabalho Interministerial - GTI População Negra também afirma a necessidade de combater o preconceito racial e o racismo com 'políticas de educação'. De acordo com a coordenação do GTI há necessidade de combater o preconceito e o racismo contra os negros nas escolas, valorização da comunidade afro-brasileira e de seu papel social, cultural e histórico, valorizando a autoestima dos alunos negros. Acerca da discriminação, sendo a discriminação direta cabem medidas penais, conforme as legislações vigentes, já a discriminação indireta deve ser combatida através da 'promoção de comportamentos positivos' que alteram a posição subalterna do grupo, ou seja, políticas compensatórias conhecidas como ações afirmativas.

O GTI População Negra define as ações afirmativas como 'todo e qualquer esforço no sentido de promover e garantir a igualdade de oportunidade aos grupos vulneráveis à discriminação'. Todavia, Jaccoud e Bghin (2002), pontuam que somente as políticas universais não são suficientes para o enfrentamento das desigualdades e das discriminações raciais, haja vista que a universalização do acesso à educação, que não garantiu a igualdade de oportunidades.

Existem importantes trabalhos e de instituições se mobilizam para defender a necessidade de adoção de medidas dessas ações afirmativas, pelo reconhecimento de que o preconceito racial e a discriminação racial no Brasil são fenômenos presentes e ativos, comprometendo a equidade de tratamento entre os e exacerbando os níveis de desigualdade no país.

Neste sentido, promover políticas de maior presença da população negra nos diferentes setores públicos e privados na vida nacional é imprescindível. Apesar de importantes, estas políticas não são suficientes para combater o alto nível de desigualdade sociais entre negro e brancos. Esse quadro reflete o progressivo reconhecimento do Estado da necessidade de intervenção pública contra o racismo, a discriminação e as desigualdades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das informações obtidas tanto da literatura de política e educação, como também de Relações Raciais no Brasil e no contexto internacional, é assustadora a realidade de que apesar dos espaços conquistados pelo negro através de mobilizações e lutas, aparentemente pouco se avançou em termos consciência coletiva de unidade e equidade. Ao contrário do que prega o senso comum sobre a ausência de discriminação

racial no Brasil, este processo ainda é presente, de modo velado ou não. O ambiente escolar, local propício para o aprendizado de convivência e acolhimento das diferenças, ainda carece de medidas efetivas neste sentido.

É complicado que o governo e a 'população de cor' consigam êxito perante a indiferença do 'branco' de classes sociais elevadas, sendo necessário que se entenda que não há como uma sociedade nacional ser homogênea e funcionar de modo equilibrado sob a manutenção de fatores de desigualdade que minam a solidariedade nacional. Há que se iniciar um programa nacional, cujo foco seja o próprio dilema social das minorias que não apresentam meios autônomos para rapidamente solucionar os problemas de sua integração à ordem econômica, social e política atrelada à sociedade nacional (Fernandes, 2007).

As legislações criminais de combate à discriminação têm sido consideradas insuficientes posto que não consideram o preconceito racial e a discriminação indireta, combatendo somente o resultado da discriminação sem focar nas suas causas. O preconceito demanda medidas persuasivas destinadas a redefinir o sentido da pluralidade racial, reconstruir a representação social dos negros e negras e preparar crianças e jovens para a valorização positiva da pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Georg Reid. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: EDUSC, 1998.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLACK, Edwin. **A guerra contra os fracos**: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior. São Paulo: A Girafa Editora, 2003.

BODIN, Jean. **Method for the easy comprehension of History**. Nova York: W.W. Norton & Company/ Columbia University Press, 1969. (Tradução da edição latina de Beatrice Reynolds).

COUTINHO, Carlos. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DA MATA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987. pp. 58-85.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York: Random House, 1989.

DE MELO, Celso Eduardo. **Racismo e violação aos direitos humanos pela internet**. 2010. 100p. Direito - USP, São Paulo.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

- HANSENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Ed. Martin Claret, São Paulo, 2006.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.
- MARTINS, Carlos; MONTEIRO, João Paulo. **John Locke: Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1999.
- MELLO, Leonel. In: WEFFORT, Francisco. **Os Clássicos da Política - John Locke e o individualismo liberal**. São Paulo: Ed. Ática, 2004. Vol. 1, p. 79-110.
- NASCIMENTO, Milton. In: WEFFORT, Francisco. **Os Clássicos da Política - Rousseau: da servidão à liberdade**. São Paulo: Ed. Ática, 2004. Vol. 1, p. 187-201.
- PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**, Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- QUERINO, Manuel Raimundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Afro-Ásia, n. 13, 1980, pp. 143-158. Disp. Em: <http://www.afroasia.ufba.br/educacao.php?pagina=2>. Acesso em 28/04/2017.
- RIBEIRO, Renato. In: WEFFORT, Francisco. **Os Clássicos da Política - Hobbes: O medo e a esperança**. São Paulo: Ed. Ática, 2004. Vol. 1, p. 51-77.
- ROSEMBERG, Flúvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio G. (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. Pp. 73-91.
- SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. 5. ed. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane. Recife: Massangana, 2010.
- SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. Tradução: Renato Janine Ribeiro e Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

DO INGRESSO A PERMANÊNCIA: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE COTAS NO CURSO DE AGRONOMIA

Jean Carlo Nogueira Baron

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dois Vizinhos – Paraná

Paola Alves

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dois Vizinhos – Paraná

Tatiane Kucmanski

Universidade Paranaense
Francisco Beltrão – Paraná

Aline Ariana Alcântara Anacleto

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dois Vizinhos – Paraná

RESUMO: Considerando-se que a educação é um direito fundamental de todo ser humano, sem qualquer distinção, direito este protegido tanto pela legislação nacional quanto pela internacional no âmbito dos direitos humanos universais, percebeu-se que sua regulamentação, para o Ensino Superior de esfera federal, é muito recente. E, em razão disso, há uma lacuna de iniciativas e pesquisas, nessa esfera da educação, com o ingresso e permanência de alunos que adentraram na Universidade por meio de políticas afirmativas. Sendo assim, o objetivo desse estudo foi compreender a efetivação do sistema de cotas do curso de Agronomia da UTFPR Campus Dois Vizinhos. Para isso, foi realizado um

levantamento de dados quantitativos do sistema acadêmico do Campus desde o segundo semestre de 2011, até o período atual, segundo semestre de 2017. A análise quantitativa, buscou relacionar os dados dos estudantes cotistas que ingressaram, com os que evadiram, os estudantes regulares com que os concluíram o curso. Os resultados indicam de maneira geral a efetivação das políticas afirmativas, por meio da ocupação das vagas desatinadas ao sistema de cotas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências agrárias. Cotistas. Ensino superior.

ABSTRACT: Considering that education is a fundamental right of every human being, without any distinction, a right that is protected both by national and international legislation in the context of universal human rights, it was perceived that its regulation, for High Education at a federal level, is very recent. Because of this, there is a gap in initiatives and research in the sphere of education, with the entry and permanence of students who entered the University through affirmative policies. Therefore, the objective of this study was to understand the implementation of the quota system of the UTFPR, Campus Dois Vizinhos, in the Agronomy course. For that, a survey of quantitative data of the academic system of the Campus was carried out from the second half

of 2011 until the current period, second half of 2017. The quantitative analysis sought to relate the data of the quota students who entered, with those who evaded and the regular students with whom they completed the course. The results indicate in general the effectiveness of affirmative policies, by means of occupying the vacant positions in the quota system.

KEYWORDS: Agrarian sciences. Quota students, Higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil é um país de grandes desigualdades e o ranço desse problema existe até hoje, seja no aspecto social, econômico e/ou racial. Para contrabalancear essa realidade social de desigualdades, mecanismos legais surgiram tendo como princípios norteadores a igualdade e a justiça histórica (HABRITTER, 2012). No entanto, o conteúdo da lei precisa ser posto em prática através de ações firmadas tanto por órgãos públicos como pela iniciativa privada. Nesse sentido, toda ação que visa suprir uma desigualdade existente e historicamente acumulada, seja de caráter racial ou social, é considerada uma ação afirmativa. Tais mecanismos “surgiram como uma forma de promover a igualdade entre grupos historicamente preteridos ou discriminados em uma sociedade” (HABRITTER, 2012).

A Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), prevê que sejam destinadas, por parte das universidades públicas federais, a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição de 25% destas vagas entre estudantes com renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e levando-se em conta critérios de cor ou raça a autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Para garantir sua viabilidade, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que já destinava 50% das vagas para cotistas vindos de escola pública desde 2008, em 2012 implementou integralmente a política de cotas da referida Lei, para ingresso nos cursos de graduação via Sistema de Seleção Unificada, garantindo assim seu cumprimento. O objetivo do presente trabalho é verificar a trajetória, desde o ingresso à conclusão, de alunos beneficiados pelas ações afirmativas do curso de Agronomia da UTFPR.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa abrangeu um levantamento de dados armazenados no Sistema Acadêmico da Universidade, buscando a identificação quantitativa de estudantes do curso de Agronomia que estão relacionados à Política Afirmativa de Cotas para o Ensino Superior, desde o ano de 2011, quando do início das primeiras ações de cotas.

Nesse sentido, buscou-se levantar dados quantitativos relacionados ao ingresso dos estudantes por cada categorização de cotas, a situação de permanência dos estudantes com o levantamento das evasões totais do curso e a situação de periodização dos mesmos, bem como os dados de conclusão dos estudantes, buscando identificar os números de concluintes. Os dados foram organizados em gráficos e analisados de forma a entender a relação entre ingresso e conclusão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos levantamentos de dados do sistema acadêmico indicam que desde o segundo semestre do ano de 2011 até o segundo semestre do ano de 2017, portanto um período de seis anos, os quais abrangem 13 semestres de entrada de estudantes no curso de Agronomia, compreendem um número de 352 estudantes não cotistas e 287 estudantes ingressantes por algum tipo de categoria de cotas, totalizando um número de 639 estudantes.

Os números indicam então que para cada 1.22 estudante não cotista existe 1 estudante cotista, portanto, se pode entender que a garantia de vagas para cotistas está sendo utilizada pelo público, de modo que essa utilização remete a uma efetivação da garantia do acesso ao ensino superior, compreendida por uma perspectiva de igualdade de acesso a bens fundamentais, como aponta Piovesan (2005, p. 40) de que “(...) políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social”.

Em relação aos dados dos estudantes cotistas, foi identificado que a situação atual dos 287 ingressantes pode ser resumida em 1 estudante afastado para o exterior; 43 iniciaram o curso, mas em algum momento desistiram; 18 desistiram sem cursar, apenas efetuaram a matrícula; 1 estudante foi expulso; 21 estudantes estão formados; 1 estudante mudou de curso; 10 estudantes realizaram o trancamento; 4 solicitaram transferência para outras instituições e 188 encontram-se em situação regular. Esses números indicam que excluindo os estudantes regulares, os formados e afastado para exterior, apenas 77 estudantes evadiram-se do curso por algum motivo, ou seja, apenas 26% dos estudantes ingressantes evadiram-se ao longo de todo esse período. Interessante abordar esses dados, uma vez que a evasão é um dos principais pontos analisados na política de cotas e entendido de forma bastante negativa para a manutenção da mesma, visto que gera vagas ociosas, difíceis de serem ocupadas, enfraquecendo o sistema de cotas (CARDOSO, 2008).

Considerando o rendimento acadêmico dos estudantes cotistas, uma das formas de verificação, foi o levantamento dos dados referentes ao período em que os estudantes cotistas se encontram em relação ao período de ingresso e ao período de possível conclusão. Sendo assim, se pode verificar que dos 188 estudantes regulares,

106 estudantes estão regulares no período do curso referente ao seu semestre de ingresso, 78 estão desperiodizados, ou seja, não estão cursando o período regular do curso, considerando seu semestre de ingresso e 4 estudantes estão adiantados no curso, considerando seus semestres de ingresso. O segundo período do curso é o semestre com maior número de estudantes não periodizados, com um total de 16 estudantes; na sequência temos o terceiro período com 14 estudantes, o quarto período com 11 estudantes e o quinto período com 10 estudantes, perfazendo um total de 51 estudantes. Os outros períodos somam um total de 27 estudantes. Esses valores indicam que os estudantes possuem uma dificuldade maior no desempenho acadêmico do segundo ao quinto período do curso, períodos que possuem maior número de reprovações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as cotas se referem a todo um importante sistema de possibilidades para os jovens das minorias, que em muitos casos, acaba sendo a única possibilidade de ingresso dos mesmos no ensino superior e em condições de obter uma formação qualificada. Os dados levantados por esse estudo parcial refletem a interação desse sistema de possibilidades, com as Políticas Afirmativas de Cotas para ingresso no Ensino Superior com a realidade da efetivação da política nos contextos das Instituições Universitárias, demonstrando que os resultados de ingresso, periodização e conclusão dos estudantes cotistas, são coerentes entre si, indicando que há de fato uma efetivação da política.

Contudo, entende-se também que o estudo se refere a uma condição muito específica de apenas um curso e que fica evidente que o sistema de cotas precisa de outros estudos mais complexos e aprofundados, a fim de construir uma avaliação das cotas que dê maior embasamento para sua manutenção e seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 30/8/2012, Página 1;

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2008;

HALBRITTER, Luciana de Oliveira Leal. O sistema de cotas raciais como ação afirmativa no direito brasileiro. **Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. 2012.** Disponível em: Acesso em: 28/09/2017;

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 35-46.

VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Rogério Goulart da Silva

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Educação Física
Curitiba - Paraná

Maria Regina Ferreira da Costa

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Educação Física
Curitiba – Paraná

RESUMO: Através do projeto PIBID/CAPES/UFPR analisamos a violência escolar, nomeadamente o *bullying* em relação ao gênero/sexualidade. Entendendo-o como fenômeno histórico-social que ultrapassa os muros da escola, o mesmo pode ser compreendido no estudo das formas de exercício de poder, enquanto elemento da cultura. Desenvolvemos o estudo em quatro etapas: observação, tematização, planejamento e intervenção. Após análise redirecionamos o trabalho pedagógico construindo estratégias docentes nas aulas de Educação Física visando o questionamento dos estereótipos. O estudo de caso foi desenvolvido nos primeiros anos do ensino fundamental, na cidade de Curitiba, de modo que os exercícios acadêmicos debruçaram-se, durante o ano de 2016, na observações das aulas, anotações no diário de campo, discussão dos relatórios, planejamento dos conteúdos, problematização e intervenção didático-pedagógica. O

bullying ocorria entre os alunos/as, onde a sexualidade de um aluno era questionada por não apresentar características “masculinas” determinadas pelos papéis de gênero. O trabalho pedagógico realizado foi decisivo para que o aluno vítima do *bullying* participasse ativamente das aulas, e os/as demais compreendessem as diferenças no modo de se relacionar e se comportar.

PALAVRAS CHAVE: Identidade, estereótipos, sexualidade

ABSTRACT: Through the project of PIBID/CAPES/UFPR we analyze school violence, especially bullying in relation to gender/sexuality. Understanding it as a historical-social phenomenon that goes beyond the walls of the school, the same can be understood in the study of the forms of exercise of power, as an element of culture. We developed the study in four stages: observation, thematization, planning and didactic-pedagogical intervention in Physical Education class. After analysis we redirected the pedagogical work constructing teaching strategies in the classes of Physical Education aiming the questioning of the stereotypes. The case study was developed in the first years of elementary school in the city of Curitiba, so that during the year 2016 the scholarship looked at the observations of the classes, notes in the field diary, discussion

of reports, planning content, problem-making and didactic-pedagogical intervention. Bullying occurred among students, where a student's sexuality was questioned for not having "masculine" characteristics determined by gender roles. The pedagogical work carried out was decisive for the students who were victims of bullying to participate actively in the classes, and the others understood the differences in the way they relate and behave.

KEYWORDS: Identity, stereotypes, sexuality

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência que visa a formação do licenciando nas escolas com a participação do professor das escolas, supervisor, bolsistas de iniciação à docência que são os alunos dos cursos de licenciatura e professores das instituições formadoras. O intuito do PIBID é qualificar a formação inicial e continuada dos professores uma vez que em estudos anteriores tem-se constatado o baixo interesse e motivação pela carreira docente, sobretudo por: a) precárias condições de trabalho, b) baixos salários, ausência de planos de carreira, e c) desvalorização do baixo status profissional. Atentos a estes dados o Ministério de Educação criou programas de incentivo à licenciatura com fomento de bolsas, formação complementar, intercâmbio internacional, intervenção direta nos estados e municípios para a definição de piso salarial e plano de carreira visando a adesão de novos docentes.

O PIBID tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura, e para dar conta dos objetivos de formação a Capes concede bolsas para alunos, professores supervisores e coordenadores dos projetos nas Instituições de Ensino Superior dos cursos de licenciatura. É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores na educação básica, além de promover, desde o início da formação acadêmica, a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, de modo que, sob a orientação do professor do curso de licenciatura e do professor supervisor da escola, desenvolvam atividades didático-pedagógicas.

Contudo, a estrutura que estava sendo construída para melhoria da educação, formação e valorização do magistério fora amplamente afetada com a aprovação do ajuste fiscal em 2016. Em 2015 houve corte de bolsas, diminuição de verbas de custeio e risco de extinção do programa, de modo que o governo federal, através do MEC e Capes, não vem realizando esforços para manter o programa. Este tipo de política denota forte desinvestimento nos projetos destinados à formação de professores. Porém, com ações do Fórum do PIBID (FORPIBID) o programa tem resistido às tentativas de desmontes da educação.

Portanto, os projetos do PIBID continuam sendo desenvolvidos com esforço coletivo e dedicação de cada participante, de modo que o projeto em questão tem

arrolado várias nuances educativas entre as quais destacamos o tema da violência escolar a qual observamos e conjecturamos a seguir.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA 2 – RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O projeto PIBID Educação Física 2 desenvolve ações nas escolas públicas, municipal e estadual da cidade de Curitiba - Paraná, desde o ano de 2011, edital 2011-2013, e edital 2013-2018, trabalhando com a problematização das relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

O PIBID Educação Física 2 atua com a ideia da educação como direito humano, compreendendo que a qualidade social da educação está associada às exigências de participação de ambos os sexos, democratização do acesso, permanência, aprendizado, equidade, bem como o trabalho para a superação das desigualdades e das injustiças.

Neste sentido, a atenção está voltada à diferença e diversidade, de modo que as desigualdades de gênero e sexualidade adjacentes as questões de origem socioeconômica, étnico-raciais, de idade, etc. requerem políticas de currículo que não mascarem, sob o véu da igualdade de oportunidades, a falta de condições de acesso aos bens sociais e culturais, permanência e aprendizado de meninos e meninas.

O trabalho desenvolvido nas escolas tem o propósito de tratar as questões de gênero/sexualidade sistematizando os saberes emergentes da prática docente para formalização do conhecimento acadêmico. Planejamos, portanto, atividades com a finalidade de que meninos e meninas se envolvam nas aulas de Educação Física e aprendam a respeitar e reconhecer a diferença e diversidade do gênero e sexualidade.

O trabalho desenvolvido na Educação Física está respaldado no referencial cultural e assim o corpo biológico e social remete à síntese da cultura. Pois, homens e mulheres, através do seu corpo, assimilam normas e costumes sociais num processo de apropriação ou incorporação.

Cientes do contexto cultural, focalizamos as ações no entendimento do corpo como local de construção e afirmação das identidades: somos homens, mulheres, brancos, negros, heterossexuais, homossexuais, atléticos, esbeltos, etc. Quando remetemos o trabalho ao corpo, remetemos a nós mesmos, numa relação inconsciente entre natureza e cultura. O corpo é construído culturalmente e sobre o qual são inscritas distintas marcas em diferentes momentos da história, espaços, condições econômicas, sociais, étnicas, etc., em outras palavras, a natureza do corpo é ressignificada pela cultura e, assim, reconstruída de acordo com o imaginário coletivo da cultura de determinado tempo histórico.

A identidade de gênero está relacionada as construções discursivas que são histórico-culturais e acabam determinando verdades, lugares dos sujeitos no contexto social. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é forjada, sempre,

no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 1995)

Nós, professores e professoras de Educação Física, trabalhamos com a cultura impressa no corpo e expressa por ele; sendo assim atuamos na sociedade de modo explícito questionando os valores e normas implícitos de forma inconsciente. O trabalho realizado na escola fez emergir elementos da cultura corporal, e instigou o questionamento dos modelos historicamente produzidos pelos princípios da adaptação progressiva do corpo ao esforço. Conseqüentemente, pedagogizamos os conteúdos dos jogos e brincadeiras, esporte, ginástica, dança e lutas, isto é, com a transformação didático-pedagógica as atividades propostas envolveram a participação e aprendizagem de meninos e meninas, bem como a reflexão das ações que emergiam durante a aula. Nosso intuito, portanto, teve como premissa questionar os estereótipos de gênero e sexualidade.

A metodologia desenvolvida no projeto vai de encontro às ideias de Andrade et al. (2002) que consideram o jogo um importante espaço de aprendizagem social, criatividade e de trabalho coletivo, capaz de promover reflexões sobre como as formas sociais são estabelecidas e apresentam dificuldades para o brinquedo e o jogo. Os autores utilizam como referência comportamentos sociais que ocorrem durante os jogos, como agressões verbais e físicas, segregação de gênero e em função de habilidades motoras, manipulações na formação de equipes, etc. e como tais elementos geram situações de isolamento e discriminação. Depois disso, através do diálogo coletivo buscam encontrar alternativas aos problemas vividos.

A Educação Física na perspectiva cultural remete a questões que tratam as práticas corporais como envoltas em temas como poder, identidade, relações sociais e com a produção conflituosa de significados. Para Giroux (2003) cultura abrange elementos políticos, pois é referência para a maneira como as ações de poder regulam imagens, significados e ideias presentes na vida cotidiana. A cultura compreende uma dinâmica em que a produção de significados é “um local de intensas disputas sobre como as identidades devem ser moldadas, a democracia definida e a justiça social ressuscitada”. (GIROUX, 2003, p.17).

A cultura, portanto, exerce função pedagógica emaranhada nas relações de poder, Giroux (2000) salienta que a cultura participa da construção das identidades, da mobilização de desejos e da formação de valores morais. Pois, de acordo com este autor “como forma de política cultural, o currículo da educação de um professor, acentua a importância do social, o cultural, o político e o econômico como categorias primárias para análise e avaliação do ensino escolar contemporâneo”. (GIROUX, 1990, p.218)

As relações culturais são marcadas por trocas, apropriações e desapropriações, neste caso, em movimentos que representam estratégias de lutas e resistências na tentativa de afirmar certas práticas de significação. No cruzamento de referências, contudo, local em que as normas e aspectos da dominação são estabelecidos, as

noções de autoridade são criadas, ao mesmo tempo em que são construídas, reconstruídas, rejeitadas por estratégias diferenciadas que se perdem e se renovam. A cultura é estratégia, e representa um local de negociação em que aspectos políticos e pedagógicos emergem na maneira como construímos modos específicos de viver em sociedade.

O homem é fruto da cultura de seu tempo. Cabe, portanto, entender quais são as formas e significados das trocas simbólicas que emergem nas relações sociais, quais valores são reproduzidos nos locais de interação social. Pois de conforme o modo como os intermediadores e interlocutores interagem no meio, há possibilidade de ressignificação das noções que os indivíduos têm uns dos outros.

ESTUDO DE CASO: *BULLYING* COM UM MENINO DE 8 ANOS

As observações e análises deste caso foram realizadas durante as atividades das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Curitiba, durante o ano letivo de 2016.

Goode e Hatt (1979) relatam que o estudo de caso é uma maneira de organizar os dados, preservando o caráter unitário do objeto estudado. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que faz parte de um método abrangente, com base na lógica de planejamento, coleta e análise de dados. Para Stake (1999) o contexto estudado é relevante para o entendimento do caso.

Tendo presente as considerações acima descritas desenvolvemos, portanto, um estudo de caso com um aluno do 4º ano do ensino fundamental. Conforme nossas observações o aluno foi objeto de escárnio e homofobia, e a forma como meninos e meninas agiam com ele, condenavam-no a alvo de *bullying* homofóbico. Tais atitudes fornecia-nos evidências da reprodução e banalização da violência psicológica imputada ao menino. Diante de dantesca situação, analisamos o comportamento do aluno de 8 anos, dos meninos e meninas da sua turma, sem perder de vista a maneira como as professoras da escola agiam.

Os bolsistas observaram as aulas e extraíram anotações do contexto escolar; elaboraram o diário de campo com tais anotações e impressões pessoais. Este material foi objeto de discussão nas reuniões do projeto, bem como serviram de base para o planejamento dos conteúdos, problematização e intervenção didático-pedagógica.

O *bullying* ocorria entre os alunos/as, onde a sexualidade de um aluno era questionada por não apresentar características “masculinas” determinadas pelos papéis de gênero. Isto é, o menino não participava de ações que exigiam virilidade ou força bruta, nem das agressões, também não reproduzia ofensas ou palavrões. O irmão gêmeo também sofria violência porque era irmão “do seu calcinha”. Cabe registrar que o aluno foi encaminhado para atendimento psiquiátrico devido à diferença de comportamento. O quadro apresentado era de naturalização da discriminação, as professoras, de modo geral, observavam as agressões, e nada faziam. Permitindo,

assim a violência.

Bullying segundo Fante (2005) é palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão. De acordo com Rosa

O *bullying* é um dos fatores de violência que gera muitas discussões e exige de todos, conhecimento, reflexão, atitudes preventivas, como forma de desmistificar essa violência na escola. Inicialmente visto pelos jovens como uma brincadeira, no entanto a intenção é intimidar, perseguir, provocar, apelidar, incomodar, e até mesmo espancar aqueles que determinado indivíduo ou grupo decidem ser diferente dos demais. (ROSA, 2010, p.152)

O *bullying* acontece diariamente com perseguições, geralmente mascarada pelos praticantes, e é um ato de violência que deve ser levado a sério pelos educadores e educadoras.

Fante (2005) define *bullying* como um subconjunto de comportamentos agressivos, devido a sua repetição e por desequilíbrio de poder. O que caracteriza é o fato da vítima não conseguir se defender com facilidade, por diversos fatores, como ter estatura menor, ou menor força física, por estar em minoria; por falta de firmeza, baixa autoestima perante o autor ou autores dos ataques, ou por apresentar pouca habilidade de defesa.

Assim encontramos vários alvos, motivos, características aparentes que faz com que as perseguições, opressões, violências em suas várias formas aconteçam com aqueles que estão fora do padrão da escola e da sociedade.

Identificamos o *bullying* em relação a um menino, e a partir disto anotamos no caderno de campo como acontecia, como o aluno reagia, e como foi o processo para alterar esta realidade, isto é, quais ações pedagógicas utilizamos para atingir os objetivos, e os resultados do processo de reinserção do aluno nas aulas de Educação Física.

Em conversa com a professora supervisora comentamos o perfil da turma, na qual foi destacada a violência. Cabe ressaltar que a turma do 4º ano do período integral realizavam, pela manhã, práticas pedagógicas denominadas de oficinas, enquanto o turno vespertino desenvolviam as atividades do ensino curricular. Na oficina de Prática do Movimento observamos que um aluno em especial, se afastava das aulas, não participava das atividades, e por diversas vezes se excluía da turma.

As exclusões ocorriam pelo isolamento, já que este aluno não se sentia parte daquele contexto, tempo e espaço. O aluno carregava um brinquedo, e assim que sofria algum tipo de *bullying*, saía do espaço da aula e brincava sozinho. Observamos que em cada vez que este aluno entrava em sala de aula, os demais iniciavam insultos, agressões verbais, e incitavam agressões físicas, tentando diminuí-lo, ofendê-lo em referência a orientação sexual e a sexualidade de um modo geral, “seu calcinha”, “viadinho”, etc.

As formas de viver a sexualidade, de experimentar os desejos e prazeres, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura. O que chamava atenção é que este menino tinha oito anos de idade, e era notório o desconforto, e incompreensão frente aos atos dos colegas de turma, ou seja, dos meninos e meninas. A expressão incisiva e recorrente partia dos meninos.

Conforme Dinis (2011, p.42) “na escola a homofobia se expressa por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à *heteronormatividade*.” Vale salientar que esse conceito foi criado pelo pesquisador americano Michael Warner (1993) para descrever a norma que toma a sexualidade heterossexual como norma universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. (DINIS, 2011)

O comportamento do aluno enquanto ameaça à heteronormatividade incomodava os demais meninos porque tal aluno não apresentava o comportamento masculino padrão; era aparente a sua delicadeza, e, portanto, comparada ao modelo típico de comportamento considerado feminino. A “brincadeira”, o *bullying* questionava diretamente sua sexualidade.

Segundo Ferrari

Essas agressões ou “brincadeiras” são organizadas por falas, gestos, práticas, traduzidas em apelidos, nomes, xingamentos, injúrias que definem sujeitos. As pessoas não são sujeitos simplesmente pelo nome que são chamadas, apelidadas, xingadas. Ao ser tratado desta forma, esse nome, apelido ou xingamento está servindo para menosprezar. No entanto, ele também pode ser entendido e utilizado de outra forma, abrindo uma nova possibilidade. (FERRARI, 2010 p. 43)

Ao olhar a escola e as aulas de Educação Física a partir da perspectiva coeducativa é necessário refletir sobre o modelo de aulas mistas, conteúdos ministrados, os modos de intervenção docente, avaliação, o ensino implícito de valores e comportamentos direcionados aos meninos e meninas, o preço que os meninos pagam por demonstrar os valores da masculinidade e suas implicações na educação das meninas. A coeducação visa intervenção intencional nas aulas desfazendo os estereótipos de gênero e sexualidade. Um aprendizado da relação entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas, isto é, uma educação equitativa dos sexos.

O trabalho a partir da perspectiva das relações de gênero e sexualidade é um tabu, principalmente na escola nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a sexualidade e os desejos são ignorados, e os papéis de gênero são reforçados, tornando essas questões “invisíveis” dentro da escola.

É perceptível o esforço dos defensores da norma para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina. Existe, então, aparatos ou dispositivos para que se desenvolvam masculinidade e feminilidade de acordo com o modelo heterossexual.

Para Weeks (1999), o gênero, – a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres – a sexualidade enquanto forma cultural, pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado se traduz no ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino culturalmente definido como apropriado, implicando numa forma de transgressão.

Quando trabalhamos com gênero questionamos os estereótipos que define como é ser homem, como é ser mulher, sem dar ao sujeito alternativas do modo de ser e se comportar. Vianna; Finco afirmam que

Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes, (VIANNA; FINCO, 2009, p.272)

Para trabalhar com o caso pensamos em uma estratégia que abordasse as questões de forma dialogada e que atingisse toda turma, e especialmente aquele aluno, que sofria o *bullying*.

Inicialmente recorreremos ao conteúdo da Educação Física que nos auxiliasse na modificação daquela realidade. Elaboramos o planejamento das aulas através da problematização e a partir desta estratégia mediamos as relações entre os meninos e meninas. Como estávamos operando o trabalho em oficinas, tínhamos liberdade de trabalhar o conteúdo escolhido até o final do ano, fato compreendido como ponto positivo. Após a discussão no grupo de estudo, optamos pelo conteúdo de Jogos e Brincadeiras, como Jogos Tradicionais, desconstruindo a ideia do que é brincadeira de menino, e o que é brincadeira de menina. Assim trabalhamos com amarelinha, peteca, peão, bafo, bolinha de gude, elástico, etc. Jogos cooperativos, onde trabalhávamos aspectos que exigiam e estimulavam respeito, colaboração, com base nos Jogos pré-desportivos, onde discutíamos a competição, desconstruindo o senso comum sobre competitividade, isto é, a ideia de ganhar a qualquer custo na busca de triunfo em todos os momentos.

Após decisão dos conteúdos nos reunimos para elaborar os planos de aulas, e estratégias pedagógicas para que nosso aluno participasse. Decidimos que toda vez que as humilhações, xingamentos, e qualquer tipo de violência ocorresse com este aluno interviríamos dialogando sobre as questões nas aulas, portanto, o objetivo centrou-se no trabalho com a coeducação.

Neste sentido, atentamos para as relações entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas, e amparamos o aluno para que enfrentasse as situações, inicialmente com nosso apoio. A medida que o aluno se sentiu fortalecido por nossas ações, passou a enfrentar os colegas, e com isso começou a revidar as agressões,

reproduzindo as ações que seus colegas faziam com ele anteriormente.

Percebendo o ocorrido modificamos as ações pedagógicas, pois o objetivo não era o de que este aluno tivesse a mesma reação com seus colegas, mas sim que se sentisse parte da turma, e que todos/as tivessem respeito mútuo, já que muitas crianças expressavam comportamento agressivo na resolução de conflitos ou até mesmo nas relações entre alunos e alunas, modo que acabou se tornando uma característica da turma, com agressões físicas e verbais.

Notamos que quando ocorria algo que não o agradasse, este respondia com violência, ficava nervoso, inclusive enfrentando os professores, de tal maneira que o levou a um novo comportamento. A partir destas reações percebemos a necessidade de repensar as ações pedagógicas.

Toda vez que o aluno se afastava ou agia violentamente, uma acadêmica bolsista chamava-o para conversar explicando que ele não poderia agir daquela forma, pois estava agindo com violência e que essa não era a melhor maneira para resolver seus conflitos, estimulando-o a pensar que poderia dialogar ao invés de agredir. Para que houvesse progresso na análise e nas mudanças comportamentais anotamos quando o comportamento violento iniciava, e de que modo era “resolvido”.

As ações violentas ocorriam em resposta ao *bullying* ou quando durante um jogo, ou alguma atividade, ele ou seu time perdia. Notamos que ele não conseguia lidar com as frustrações, com a derrota.

A partir daí discutimos nas reuniões e decidimos continuar com a proposta inicial de trabalhar respeito, diversidade, violência com a turma de um modo geral, e que os diálogos com esse aluno em específico deveriam continuar. Na conversa refletíamos sobre a dinâmica de comportamento dele, observamos assim a evolução positiva das ações em conjunto resultando na melhora perceptiva do menino, inclusive no modo como reelaborava os dilemas na turma. Após cinco meses de ações intensivas notamos uma melhora significativa na turma, principalmente nos Jogos e Brincadeiras, onde os conflitos diminuíram, os materiais eram distribuídos de modo equitativo, a turma conseguia se organizar com cooperação e colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho na escola significa refletir que nesse espaço há questões culturalmente instituídas e estruturadas no imaginário das pessoas. A escola, portanto, é uma instituição que vela por normas, espaços, tempos, símbolos do que significa ser feminino ou masculino. Gestos, falas, entonação, isto é, expressão corporal são marcas atribuídas aos corpos que escapam ao que é determinado socialmente como masculino ou como feminino.

O estranhamento diante dos meninos que ultrapassam as fronteiras do gênero está relacionado com o contexto social que exalta a masculinidade hegemônica, instituindo o poder de modo sutil, de tal forma que os dominados participam e interiorizam a sua

própria dominação, desvalorizando o ser feminino.

O poder disciplinar atrelado a heteronormatividade assegura a ordenação da multiplicidade dos modos de ser e se comportar em relação ao gênero e a sexualidade, isto é, da identidade de gênero. O poder disciplinar tende a mapear, transformar, nomear e classificar aqueles e aquelas que não se adequam ao modelo heteronormativo como casos patológicos, aqueles e aquelas que “devem ser tratados”.

Cabe ressaltar que a escola trabalha com uma pedagogia do gênero que desconsidera a emergência de novos modelos de família, e de outras instâncias educativas como a mídia, restringindo o processo de socialização à família e à escola. Assim, a escola (re) produz o modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade. Entretanto, meninos e meninas resistem ao encapsulamento dos corpos e sofrem a opressão pelo seu modo de ser e se comportar, haja vista a dimensão que está tomando os jargões criados pela ideia da “escola sem partido”.

Contudo, a diversidade é tema central no processo educativo, a ação pedagógica que parte da perspectiva dos gêneros remete ao questionamento dos estereótipos. Para tanto, ilustramos as aulas com vídeos, fotos, referência linguística feminina e masculina para que meninos e meninas se reconheçam como sujeitos no processo. Cuidamos das relações entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas. A intenção é afirmar que meninos e meninas choram, ficam tristes, sorriem, se revoltam, porque todo o tipo de sentimento é parte constitutiva da cultura. Potencializamos, assim, o aprendizado e a participação de meninos e meninas nas atividades, com base no diálogo sobre os tabus e preconceitos, que são construídos culturalmente e engendrados nas relações de poder; objetivando, por fim, que meninos e meninas sejam sujeitos de aprendizagem e que se expressem de modo plural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.V. et al. O jogo e a reprodução social, vivendo e fazendo história na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.21, n.1, p.158-164, setembro/1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2 - Junho/1995.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n.39, p. 39-50. Editora UFPR. jan./abr. 2011.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2º ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.

FERRARI, A. Homofobia na escola. In: SEED/PR **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba, Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf Acesso em 10 abril 2017.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje.

Barcelona: Paidós, 1990.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 65-76.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

GOODE, W.J.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, jul/dez., 1995.

ROSA, M. J. A. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8. **Revista Fórum Identidades**. Jul-dez de 2010.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

VIANNA, C. FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. São Paulo, n. 33, p.265-283, julho-dezembro 2009.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. IN: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 1999.

YIN R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

TRÍADE MULTIDISCIPLINAR: FAMÍLIA(S), CRIANÇA(S) E ESCOLA(S)

Eliane Lima Piske

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Rio Grande- RS.

Ângela Adriane Bersch

Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Rio Grande- RS.

Maria Ângela Mattar Yunes

Universidade Salgado de Oliveira, Universo, Niterói, RJ e colaboradora na Universidade La Salle, UNILASALLE/Canoas, RS. Niterói- RJ.

Narjara Mendes Garcia

Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Rio Grande- RS.

RESUMO: O artigo tem por objetivo escutar as percepções das crianças sobre as diferentes estruturas familiares no ambiente escolar e problematizar as relações familiares numa perspectiva multidisciplinar. Foi desenvolvida uma ação com crianças de uma escola pública estadual do município de Rio Grande/RS, envolvendo dois projetos de extensão: Psicomotricidade Relacional e Educação Parental. Ambos integram o Centro de Referência em Apoio à Família (CRAF). A base teórica foi a Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. A intervenção

demonstrou que a escuta atenta, o diálogo e a afetividade são necessárias e esclarecem novas concepções e aceitação das diferentes formas de estruturas familiares contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas. Crianças. Famílias. educadores. Multidisciplinariedade.

ABSTRACT: The article aims to listen to children's perceptions about the different family structures in the school environment and question family relationships in a multidisciplinary perspective. The action was developed with children from a public school in Rio Grande / RS and involved two extension projects: Relational Psychomotricity and Parental Education, both of which are part of the Family Support Reference Center Program (CRAF). It was also based on the Bioecology of Human Development of Urie Bronfenbrenner. The intervention showed that attentive listening, dialogue and affection are necessary to make clear and provoke approval of the different types of contemporary family structures.

KEYWORDS: School. Children. Family. Teachers. Multidisciplinary.

1 | INTRODUÇÃO

O relato de pesquisa visa apresentar uma ação resultante de discussões mobilizadas na

disciplina: Infância, globalização e participação do grupo social das crianças pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Contou com 8 educadores ambientais de diversas áreas do conhecimento, como Educação Física, História, Pedagogia, Geografia, dentre outras áreas além de Mestrandos e Doutorandos do PPGEA/FURG. Os encontros foram semanais e mediados pelos educadores em rodas dialógicas tendo, as infâncias como temática central dos encontros. Os conhecimentos foram compartilhados e capazes de mobilizar atuações conjuntas com e entre os educadores ambientais.

As discussões possibilitaram refletir e aliar o tripé ensino, pesquisa e extensão pelas e com as ações desenvolvidas no Programa Centro de Referência em Apoio a Família pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG/CRAF). O CRAF é um Programa de Extensão da FURG, fica localizado no extremo Sul do país, na cidade de Rio Grande/RS. É um centro que integra cinco projetos multidisciplinares, que juntos realizam (além de ser referência) atividades que abordam temas envolvendo a(s) família(s), a(s) escola(s) e a(s) comunidade(s), sendo eles: Direitos Humanos e Cidadania, Mediação de Conflitos, Educação Parental, Resiliência Profissional e a Psicomotricidade Relacional.

No decorrer da escrita, será apresentada uma ação que foi desenvolvida com foco em dois projetos: Psicomotricidade Relacional e a Educação Parental que integram o Programa CRAF/FURG. A atividade aconteceu numa escola da rede pública estadual com crianças na faixa etária de 3 até 12 anos, totalizando 18 crianças. Foram mediadoras 2 coordenadoras, uma do curso de Educação Física e a outra do curso de Pedagogia, além de 6 bolsistas de extensão. A inspiração se deu ao participar ativamente das discussões em rodas na disciplina Infância, globalização e participação do grupo social pelo PPGEA/FURG, no decorrer do segundo semestre de 2015. Aliar e estar envolvidas com as ações dos projetos foi propulsor para a realização das atividades com as crianças onde, integramos com o objetivo de escutar as percepções das crianças sobre as diferentes estruturas familiares.

As atuações dos projetos Educação Parental e Psicomotricidade Relacional (NEGRINE, 1995) implicam o apoio e a mediação às famílias sobre o cuidado, a educação e a afetividade com as crianças visando possibilitar um espaço dialógico, participativo e interativo com e entre as crianças no ambiente escolar e familiar. Conforme Cruz (2008) explicita, se queremos entrar no mundo das crianças, devemos dar espaço e tempo para ações individuais em prol das coletivas. Cientes que a interdisciplinaridade pode e deve rejuntrar ciências ao potencializar o desenvolvimento e a participação ativa das crianças ao interagir sobre e com as famílias, o que justifica a escrita deste artigo.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi elaborada a partir de uma construção coletiva para escutar as crianças, tendo como base teórica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011) com os princípios da Psicomotricidade Relacional (NEGRINE, 1995) onde, inserimos as contações de histórias a ser completadas/continuadas pelas próprias crianças pelo uso de fantoches integrando o movimento e a expressão corporal que, resultaram em desenhos a partir da temática: famílias.

A história foi contada por um fantoche, chamado Théo que interpretava uma narrativa sobre as diferentes estruturas familiares que se encontravam na escola, logo as crianças eram convidadas a continuar a história, de acordo com a criatividade. As múltiplas linguagens corporais, a iniciativa e a participação das crianças resultaram em desenhos construídos e interpretados por elas. Foram as crianças que fizeram os desenhos e contaram ao Théo e as demais crianças, partindo deles expressar suas expectativas e percepções sobre as diferentes estruturas familiares existentes em nossa sociedade contemporânea.

3 | RESULTADOS

As maneiras diferentes no tratamento e ao lidar sobre as percepções das crianças no ambiente escolar e familiar apresentaram uma fragilidade em dialogar e construir um trabalho ao ouvir o que as crianças pensam sobre as diferentes estruturas familiares. Sabemos que, antes de apontar os erros precisamos investigar as causas das dificuldades ao problematizar sobre as diferentes estruturas familiares, foi exatamente isso que fizemos ao averiguar e estabelecer um diálogo com as crianças. Enfim, nós educadores precisamos ser/estar flexíveis, dispostas e atentas para construir práticas educativas que são ambientais *com* as crianças sobre suas relações familiares e não ao contrário, precisamos escutar o que as crianças sabem e querem nos contar sobre as diferentes famílias.

Com a intervenção, alcançamos que a escuta atenta e o diálogo sobre as diferentes estruturas familiares são necessárias no ambiente familiar e escolar. De forma coletiva, começamos uma história e as crianças continuaram a sua maneira, nos contando um pouco sobre suas famílias, todas as crianças foram convidadas e aceitaram participar da intervenção sendo que, acordamos que elas seriam identificadas por pseudônimos. Como podemos perceber pelas palavras de uma das crianças, o Luka:

Oi! Aqui quem fala é o Luka e tenho duas mães e deixa eu vê, tenho, tenho muitos irmãos. Só que sabe assim, a gente nem pode ficar tão junto assim, o pai dos meus irmãos ta sempre dizendo que não podemos nos ver e que ele não vai deixar um menino ir ver duas mulheres (LUKA, 2015).

Com o relato fica evidente que, não existe uma única estrutura familiar em nossa sociedade e que, todas elas precisam e devem ser respeitadas. Embora no diálogo tenha ficado claro, o quanto os preceitos atrapalham as relações familiares, impedindo afinidades por não considerar a diversidade de gênero. Posteriormente, as crianças fizeram um desenho, interpretaram e foram à frente contar suas construções/percepções em relação à temática: famílias. Conforme o relato da Ana:

Eu vou partir a folha ao meio e fazer duas famílias, a família da minha mãe e a família do meu pai. Agora eu to desenhando da minha mãe (...). É eu, minha mãe, o meu vô, a minha vó, meu dindo e meu tio, minha irmã. Ah, e meu irmão emprestado e depois é do meu pai e lá é só minha tia e ele, e eu, né (Ana, 2015).

A criança nos contou que nunca ninguém tinha deixado dividir a folha, representando sua família, inclusive perguntou mais de uma vez: “posso mesmo cortar a folha ao meio? Vou cortar a folha mesmo” (Ana, 2015). Percebemos a insegurança dela ao falar sobre sua família e principalmente, o medo em representar seus familiares em dois ambientes distintos. Entendemos que comparar famílias é um equívoco e não podemos, embora fique evidente nas palavras de Ana.

É algo que deve ser em prol do coletivo ao estabelecer um diálogo com as crianças e escutar o que elas sabem e querem nos contar sobre suas famílias, consequentemente, experienciando a partir do vivido pelas crianças no ambiente familiar que se encontram no contexto escolar: a relação interdisciplinar que, precisa e deve ser problematizada ao considerar a diversidade humana. Conforme apontam estudos que nos fazem pensar nas razões pelas quais desejamos a interdisciplinaridade e, paradoxalmente, encontramos tanta dificuldade em propor e realizar atividades interdisciplinares nas práticas educativas (Japiassu, 2006), em especial, com as crianças.

Diante desta prerrogativa, apostamos em aprendizagens coletivas ao problematizar as diferentes estruturas familiares existentes em nossa sociedade, integrando os conhecimentos que são e fazem parte dessa pluralidade interdisciplinar. Percebemos que, ao dialogar com as crianças podemos fugir das verdades absolutas e construir conceitos coletivos, como famílias no plural já que, consideramos diferentes estruturas familiares na sociedade. O que vem ao encontro do que ressalta Amaro:

O estudo das várias dimensões **das famílias** deve ser feito numa perspectiva dinâmica, mostrando que a família é uma instituição em permanente evolução e que a sua estrutura, as suas funções e as relações que se estabelecem entre os seus membros sofrem modificações ao longo do tempo (AMARO, 2014, p. 5, grifos das autoras).

A heterogeneidade que faz e é parte das diferentes estruturas familiares é o que movimenta a existência humana nos diferentes contextos familiares que se encontram e constroem aprendizagens na escola, “o primeiro momento para conhecer a família é a OBSERVAÇÃO. Nada mais é do que olhar” (SZYMANSKI, 2011, p. 78). O olhar atento as peculiaridades é fator decisivo ao desenvolvimento, assim como o diálogo

é fundamental para compreender a existência humana que estão e fazem parte das estruturas familiares. Diante desta junção, percebemos que as estruturas familiares em nossa sociedade são múltiplas e as crianças precisam expor suas percepções, para assim, trabalhar de maneira interdisciplinar sobre as famílias que se encontram e estão no contexto escolar.

As práticas educativas escolares precisam ser e estar aliadas ao tentar reverter as ações que desconsideram a escuta das crianças frente a suas percepções sobre as famílias, estando assim em parceria: escola e famílias, vindo ao encontro do que compartilha Szymanski: “Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola” (SZYMANSKI, 2011, p. 21). No intuito de fortificar esse entrelace, apostamos na parceria com o Projeto Educação Parental, que inclui atendimentos e conversas nas comunidades envolvendo o ambiente escolar ao (re)pensar as famílias, concomitantemente com o Projeto Psicomotricidade Relacional que, aposta em sessões lúdicas, cooperativas e interativas pelas e com as aprendizagens que, podem e devem ser compartilhadas com os familiares, com as crianças e com os educadores numa permuta interdisciplinar. Atualmente, as diferentes estruturas familiares se fazem presente no contexto escolar pela socialização, mas será que garante de fato e de forma efetiva a inserção das diferentes estruturas familiares nas propostas escolares?

Precisamos investigar as causas e consequências das diferentes estruturas familiares não serem inseridas e problematizadas no ambiente escolar, embora cientes que: “há inúmeros fatores a serem levados em conta na consideração da relação família/escola” (SZYMANSKI, 2011, p. 21). Devemos trabalhar numa parceria entre/com a escola, as famílias e as crianças, tríade indispensável para garantir os conhecimentos plurais e os sentidos ao viabilizar estudos sobre as diversas famílias que se encontram no contexto escolar, como reitera Fazenda: “novas formas de conhecimento, a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado” (FAZENDA, 2007, p. 115).

Neste sentido, a conversa sobre/com as famílias propostas nas rodas dialógicas compartilhadas na disciplina: Infância, globalização e participação do grupo social das crianças resultaram com a intervenção realizada ao aliar os Projetos: Educação Parental e a Psicomotricidade Relacional, foram capazes de potencializar as diversas e múltiplas manifestações das crianças sobre serem e/ou não ouvidas no contexto escolar e familiar. Visto pelo relato das crianças, elas se percebem separadas do mundo dos adultos, como falou Joyce: “os adultos ficam lá fazendo coisas deles e aqui as crianças”. Percebemos com esse relato, como se as crianças estivessem fora dos contextos ditos adultos, infelizmente, como menciona outra criança, a Marta:

Nem adianta eu falar que gosto do pai, a mãe não deixa mesmo e eu queria ir lá e aí ela diz que lá as pessoas não presta e são grande, que é aqui que tenho crianças pra brincar, ir na escola e andar de bicicleta, sempre, sempre me pergunta se eu esqueci o que ele fez comigo, quando abandonou (MARTA, 2015).

Os argumentos mostram que as crianças não são ouvidas o que é confirmado nos relatos da Ana, da Marta, da Joyce e do Luka, o que também podemos comprovar com o desenho de João e sua interpretação ao contar:

(...) Foram e eu corri, corri atrás. Eles estavam dentro do caminhão e eu fui correndo (...). Não alcancei, fiquei, agora tenho que ficar só em casa com a mãe que tem medo do pai me roubar também e eu não vi nunca mais, não vi meu irmãos que agora estão lá, lá longe com o pai (JOÃO, 2015).

A expressão da criança denota tristeza, o que logo descobrimos, se tratava de uma separação, aliás, mais uma e ele não poderia brincar mais nem jogar futebol com os irmãos. Ele contou que sua mãe já tinha se separado uma vez e ele teve seus irmãos afastados repentinamente, o que aconteceu novamente. O que vem ao encontro do que compartilhamos com Corsaro: “os efeitos das mudanças nas famílias sobre a vida cotidiana das crianças são raramente consideradas” (CORSARO, 2011, p. 16). Diante dos relatos, verificamos mais do que nunca os efeitos das alterações familiares, além do quanto são necessárias ações junto com as famílias, alunos e os educadores, jamais isoladamente e/ou sem considerar os desenhos e as interpretações das crianças.

O mediador ao atuar com as crianças precisa ter claro essas informações e incorporá-las nas suas interações e nos seus planejamentos. As intervenções nos Projetos não aconteceram individualmente, foi necessário compartilhar aprendizagens com todos os atores, numa perspectiva interdisciplinar. As crianças tendo a oportunidade de contar através das histórias e dos desenhos apresentaram inúmeras possibilidades ao recriar uma realidade usando a imensa dimensão simbólica, na expectativa de serem escutadas, como disse Luiza: “as famílias são nossa e como são diferentes aqui, nem pensei que era e são”.

Os Projetos Psicomotricidade Relacional e Educação Parental não funcionariam se acontecessem individualmente, foi necessário o compartilhar de aprendizagens entre e com todos os atores. Foi cogente incluir as crianças como sujeitos ativos em suas ações, contempladas dentro das práticas educativas. Vale mencionar que, não enfatizamos os problemas familiares, mas, ao mobilizar em alternativas dialógicas e cooperativas para que, as crianças possam lidar com as adversidades de maneira a minimizar ou superar os medos de não serem ouvidas nos contextos familiares e escolares.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostamos e salientamos a necessidade de construir uma proposta educativa ao ouvir e estar com as crianças partindo do que elas sabem e querem nos contar sobre as diferentes estruturas familiares. Foi exatamente isso que, a disciplina: Infância, globalização e participação do grupo social das crianças proporcionou ao propor uma

intervenção *com* e não para as crianças, o que somente foi possível pela parceria no Programa CRAF/FURG ao alicerçar uma construção *com* as crianças sobre as diferentes estruturas familiares.

Nas rodas dialógicas ao envolver as contações vivenciais e os desenhos criados pelas crianças tivemos a oportunidade de compartilhar conhecimentos, dúvidas e aflições além de, descobrir que podemos falar *com* e não somente falar para elas, como contou Cristina: “nossa, saímos do lugar e ai fomos conhecendo as famílias dos amigos da escola e a nossa família também”. Salientamos que, a escuta atenta ao estabelecer um diálogo com as crianças foram elementos chave para problematizar sobre as diferentes estruturas familiares. Outro fator potencial foi a parceria entre/com os educadores e as crianças no ambiente escolar, sem esquecer os familiares, que são e fazem a diferença nesse coletivo.

Os resultados da ação apontam que, as crianças não eram ouvidas, o que justifica defender um trabalho multidisciplinar entre/com elas, os familiares e os educadores numa parceria de atuações onde, todos possam opinar e (re)pensar as estratégias transdisciplinares na educação.

REFERÊNCIAS

AMARO, F. **Sociologia da Família**. Lisboa: ISCSP. Factor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos/** U. Bronfenbrenner; tradução: CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius; revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. **Acriança fala: a escuta de crianças em pesquisas**- São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

EDGAR MORIN E O PENSAMENTO COMPLEXO: PERSPECTIVAS NA CIÊNCIAS SOCIAIS

Nei Alberto Salles Filho

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Aplicadas Ponta Grossa, Paraná

RESUMO: No movimento de construção do pensamento e práxis social do século XXI, uma das vozes a ser considerada é, seguramente, a de Edgar Morin. Este filósofo francês, nascido em 1921, continua em plena atividade intelectual. A longevidade de Morin é um dos aspectos fundamentais que o coloca como relevante intelectual em nosso tempo, tendo vivido os grandes momentos da história do século XX, adentrando o século XXI com todas as mudanças, entre avanços e recuos, de nosso tempo. Este artigo vai tratar de aspectos biográficos e teóricos de Edgar Morin que tangenciem as questões relacionadas à reflexão do pensamento social da atualidade. A análise levará em conta o conjunto das obras “O Método”, em seus seis volumes, escritas por Morin ao longo de mais de duas décadas, que discutem os fundamentos do que ele chama de pensamento complexo, ainda entendido como paradigma da complexidade ou teoria da complexidade, de acordo com diferentes grupos de pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Edgar Morin, Pensamento Complexo, Pensamento Social

ABSTRACT: In the movement for the construction of 21st century social thought and praxis, one of the voices to be considered is surely that of Edgar Morin. This French philosopher, born in 1921, continues in full intellectual activity. Morin’s longevity is one of the fundamental aspects that makes him a relevant intellectual in our time, having lived the great moments of the history of the twentieth century, entering the twenty-first century with all the changes, between advances and setbacks, of our time. This article will deal with the biographical and theoretical aspects of Edgar Morin that touch on the issues related to the reflection of social thought of the present time. The analysis will take into account the set of works “The Method” in its six volumes, written by Morin over more than two decades, that discuss the foundations of what he calls complex thinking, still understood as a paradigm of complexity or theory of complexity, according to different groups of researchers.

KEYWORDS: Edgar Morin, Complex Thought, Social Thought

1 | INTRODUÇÃO

O pensamento social acompanha a história da sociedade. Esta afirmação óbvia pode esconder um detalhe fundamental. O desenvolvimento da sociedade não é linear nem

previsível, uma vez que múltiplas determinações são tecidas nas redes complexas da vida. Como argumenta Aron (1999, p. 3): “Só os indivíduos socializados podem ser objeto da observação sociológica; existem sociedades, não uma sociedade, e a sociedade global é composta por uma multiplicidade de sociedades”. Esta percepção nos dá a medida da importância da complexidade da análise social que se pretenda adequada.

Este é o trabalho e a função da sociologia. Nesse sentido, continuamos com Aron (1999, p. 7) quando define esta ciência/área de conhecimento:

A sociologia é o estudo, que pretende ser científico, do social enquanto social, seja no nível elementar das relações interpessoais, seja no nível macroscópico de vastos conjuntos, como as classes, as nações, as civilizações ou, para empregar a expressão corrente, as sociedades globais.

A perspectiva sociológica é de amplo espectro, caminhando dos níveis micros aos macros, analisando as relações, tensões e complementos entre indivíduo e sociedade, além de considerar relações ainda mais extensivas, como a espécie, o planeta e a própria vida. A sociologia, desde as dimensões cotidianas da relação entre indivíduos, depois destes em sua comunidade, desta com as cidades, estados e países, abrangendo continentes e os fluxos globais, pode ser avaliada, pesquisa e organizada em diversas orientações. Não obstante a diversidade na abordagem e no pensamento sociológico sejam fundamentais, muitas vezes parece que encontram limitações nas análises globais, quando o objetivo é um pensamento mais integrado e amplo sobre a vida, a sociedade e as relações.

Nesta caminhada, vamos ancorar as reflexões sobre o pensamento social ao pensamento complexo, particularmente na vida e obra de Edgar Morin, procurando contribuir ao vasto mundo/universo constituído pela sociologia. Como expressa o próprio Morin (2015, p. 80): “A compreensão intelectual necessita apreender o texto e o contexto, o ser e seu meio, o local e o global, juntos”. Com esta premissa, vamos à construção de um pensamento social complexo.

2 | SOBRE EDGAR MORIN

Ao empreender o caminho do pensamento complexo, precisamos rever também, com atenção, a forma de abordagem para tal percurso. Para isso, é necessário entender que:

A pesquisa em Ciências Sociais ocupa-se das pessoas e de seus contextos vitais, bem como de questões filosóficas ligadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), aos valores (axiologia) e ao ser (ontologia) que sustentam os julgamentos e as atividades humanas. (BALL, 2015, p. 19)

Observando o alerta, este artigo é desenvolvido a partir de um olhar teórico-

reflexivo, focado em pesquisa bibliográfica ou exame da literatura, objetivando alongar a reflexão e incorporação do pensamento complexo de Edgar Morin às análises sociais. Concordamos com Vasconcelos (2002, p. 159), ao referir-se que na pesquisa teórica “trata-se de colocar o objeto de pesquisa e a própria problemática teórica e/ou conceitual de um determinado campo específico”.

Em nosso caso, o próprio “objeto pensamento social” só tem sentido de ser observado na perspectiva complexa, englobando as relações macro e micro. Por isso, pensamos a pesquisa teórica como aquela que vai às fontes bibliográficas e volta os olhares para as reflexões necessárias, buscando um contexto amplo, num conjunto de argumentos significativos à temática em questão. Portanto “ocupar-se das literaturas não é só um processo ritual ou mecanicista” (KAMLER; THOMPSON, 2015, p.55).

A biografia de Edgar Morin é importante para compor o pensamento social do século XX e a passagem para o século XXI, justamente pela longevidade do pensador. A construção dos conceitos fundamentais da Teoria da Complexidade, embora gestados ao longo de décadas, tornam-se realidade no início dos anos 1970, já com a maturidade intelectual de Morin, que engloba inúmeros pensadores dos séculos anteriores, propondo tanto aprofundamentos quanto alongamentos, integrando com estudos atuais sobre cérebro-mente-máquina. Disso, surge a perspectiva da complexidade de Morin, um esforço intelectual que o afasta de rótulos e classificações acadêmicas fechadas, marcado por um caminho que vai das artes e do cinema, à filosofia e sociologia, à antropologia, neurociências e biologia do conhecimento.

Aqui vamos descrever básicos de sua vida que contribuam para a análise de sua obra. Seguiremos os estudos de Petraglia (2008) que tratam a vida e obra de Morin. Nascido em oito de julho de 1921, em Paris, Edgar Nahoum (adotou o codinome Morin no período do exército) era filho de imigrantes judeus espanhóis. Uma marca para sempre presente em sua vida e obra, foi a morte de sua mãe quando tinha apenas nove anos. Por isso, ainda na infância, começa a escrever seus primeiros ensaios sobre a vida. Ao entrar na adolescência, se interessa pela política e ao mesmo tempo pela cultura, com leituras variadas, tanto filosóficas como artísticas e também no teatro e cinema. Entre os dezessete e vinte anos, vê a República na França desintegrar-se com a segunda grande guerra, o que o leva a filiar-se Partido Comunista. Na sequência, ingressa na universidade onde matricula-se em cursos diversos – História, Geografia, Direito, Ciências Políticas, Sociologia e Filosofia (PETRAGLIA, 2011).

Izabel Petraglia (2011) conta que ao terminar os estudos superiores (1942), tendo acumulado diferentes saberes filosóficos, históricos, sociológicos entre tantos, Morin alista-se como combatente voluntário na Resistência das forças francesas que enfrentavam o nazismo (inicialmente como Tenente, mais tarde como representante do Estado Maior e depois chefe da Assessoria de Comunicação e imprensa do governo militar francês na Alemanha). Após a guerra retorna para a França, onde continua com seus estudos e produção literária. É expulso do Partido Comunista por divergir do *stalinismo* (1951), quando percebe os limites e contradições dos regimes totalitários

e do comunismo. Neste mesmo ano passa a integrar o Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (onde atua até 1989). Torna-se mestre (1961) e doutor (1970) em pesquisa. Nos anos 1950 e 1960 dedica-se a estudos culturais, especialmente ao cinema, buscando a relação entre imaginário e real, encontrando significado no âmbito da Revista *Arguments*, que dirigiu entre 1957-1962. Porém, neste percurso não deixa suas reflexões sobre Política, Sociologia e a busca do pensamento complexo, especialmente pela diversidade e qualidade dos estudos difundidos pela revista. Uma mudança importante em sua trajetória foi quando passa a integrar um grupo de estudos chamado “grupo dos 10” (1968-1975), com cibernéticos e biologicistas, vivendo e lecionando algum tempo nos Estados Unidos. A participação neste grupo deu a Morin as bases decisivas para seus estudos sobre a complexidade.

De 1977 a 2002, Morin constrói a obra “O Método” em seis volumes. Não obstante, continua com sua produção ativa que orbita nas questões do método e da complexidade. Evidenciamos que neste período a discussão sobre o pensamento complexo, no mundo, ganha visibilidade e a produção de Edgar Morin é muito grande, com diversos parceiros e em diferentes áreas do conhecimento. Em todas elas, Morin procura articular sempre suas questões centrais sobre o ser humano em várias dimensões (econômica, social, cultural, espiritual). Sobre o pensamento de Edgar Morin, construído ao longo de várias décadas, é importante reconhecer o que ele próprio examina em “Meus Filósofos” (livro de 2011 na França e 2014 no Brasil), as principais influências teóricas em sua vida. Nesse caminho há este pensamento que demonstra a necessidade de Morin pela complexidade do ser e do saber, que conduziu seu pensamento e sua obra:

Com isso, fui estimulado a elaborar um pensamento apto a reconhecer e afrontar incessantemente as contradições, em situações onde o pensamento “normal” não vê senão alternativas, e a descobrir minhas verdades em pensadores que se alimentam de contradições: Heráclito, Pascal, Hegel, Marx. Da mesma forma, eu me sensibilizaria com a filosofia chinesa do Tao, a “Via” exposta no *Tao Te King* atribuído a Lao Tsé, eu integraria a concepção dos princípios internamente contraditórios, e ao mesmo tempo complementares do yin (o negativo, o feminino, a sombra o frio) e do yang (o positivo, o masculino, o sol, a claridade, o calor) na *unicidade* do ser (noção que se impôs a mim).

Para Morin (2014) o conjunto de tantas leituras refletidas pelas experiências de vida que o fizeram buscar a articulação entre filosofia, ciência, literatura e poesia, sem defini-la neste primeiro momento, como “complexidade”.

3 | O PENSAMENTO DE EDGR MORIN E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

A seguir, de acordo com a obra “Meus Filósofos” (2014), Morin explicita seus “mestres”, ou seja, as referências relevantes (mas não únicas), em seu desenvolvimento

intelectual. Ao contrário do título, os filósofos de Morin não são todos “filósofos de formação”, mas foram definidos assim por ter, em vários sentidos, iluminado o seu pensamento. Morin nesta obra não se preocupa com linearidade, pois são estudos revistos ao longo de sua vida e obra. Seguiremos uma certa temporalidade, apenas para fins didáticos.

Num breve exame de “Meus Filósofos”, temos pistas da construção do pensamento de Morin. Com Heráclito de Éfeso (535 a 475 a.C) assume o princípio da contradição, presente em vários aspectos do pensamento de Heráclito como: “viver de morte e morrer de vida”, “acordados, eles dormem” e “o Bem e o Mal são uma coisa só”. Com Buda (564 a 483) Morin diz que adquire a noção da impermanência, que aponta para a necessidade de regeneração dos ciclos de vida e da própria humanidade. Com Jesus Cristo, vai perceber a importância do princípio do perdão e do amor, como condições importantes na convivência humana.

Nas reflexões iniciais sobre a ciência, Morin vai à René Descartes (1596-1650), mas busca reinterpretar o *cogito* cartesiano “Penso, logo existo”, tentando ampliar a noção de existência. Com Michel de Montaigne (1533-1592) sensibiliza-se com a noção de imersão em si mesmo na busca da condição humana. De Montaigne, Morin internaliza a expressão “cabeça bem feita”, presente em várias de suas obras. Uma referência decisiva para Edgar Morin é Blaise Pascal (1623-1662), no qual encontra uma premissa fundamental de sua vida e obra, a noção do “bem-pensar” como base da ética e da moral, na união entre fé, razão, dúvida e religião. Em seus estudos universitários, Morin conhece também a obra de Baruch Spinoza (1632-1677) e, através do “Tratado teológico-político”, analisa que Spinoza procura reconduzir a mensagem da Bíblia na perspectiva de um conteúdo ético. Além disso, aponta para um Deus imanente e não transcendente.

Com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Morin assume uma ideia-chave para seu pensamento: a noção de “ensinar a viver”, como reencontro com a natureza humana. Em pleno Iluminismo, Rousseau afirma a importância do “povo”, num momento em que o conhecimento erudito era altamente considerado. Aí um princípio igualmente revolucionário. Demonstrando a ênfase no encontro entre diferentes fontes e perspectivas Morin, a partir do estudo de Georg W. F. Hegel (1770-1831) aprofunda-se na dialética, pressupondo as contradições e antagonismo. Porém, procura avançar na noção de dialética para “dialógica”, termo que considera assumir a totalidade como fragmentada e inalcançável. Igualmente em Karl Marx (1818-1883) Morin apreende a importância do conceito de “práxis”, como elemento integrativo entre filosofia, ciência e ação. Faz uma crítica ao materialismo histórico como determinista e mecânico.

Ao considerar os seus “filósofos” vindo de fontes diversas, Morin destaca Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881) de onde valoriza a destaca as angústias do ser humano. Esta compreensão humana no sentido complexo é fortalecida por Morin através do estudo de Marcel Proust (1871-1922), reconhecendo a simultaneidade como um traço de vida. A partir dos anos 1950 Morin aprofunda estudos em

Sigismundo Schlomo Freud (1853-1939) encontrando diversos aspectos que agradam ao pensamento complexo, especialmente a relação indivíduo-sociedade-espécie e o diálogo entre ego-superego-id. Neste caminho também se concentra, entre 1957 e 1962, como diretor da Revista *Arguments*, nos estudos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse e Bloch). Deste período destaca o trabalho de Adorno, na premissa: “A totalidade é a não verdade”. Outra vez fica clara a questão de que abordar, na perspectiva complexa, não quer dizer abordar a totalidade. Além desta questão, a discussão sobre racionalização e racionalidade, além da reflexão sobre a mídia de massa também é feita por Morin.

Outros “filósofos” que contribuíram com Morin são Martin Heidegger (1889-1976) de onde diz: “[...] Heidegger me ajudou a compreender que era necessário pensar os problemas da humanidade planetariamente, que os tempos modernos devem ser pensados sob o ponto de vista do nascimento e desenvolvimento da era planetária” (MORIN, 2014, p.128). Com Henri Bergson (1859-1941) agrega a noção de vida como “impulso vital” como auto-organização biológica do ser humano. De Gaston Bachelard (1884-1962), Morin aprofunda a ideia de que o “simples é sempre o simplificado”. Aponta que as teorias precisam ser expostas sempre à complexidade e que não devemos “[...] reduzir as complexidades à simplicidade, mas sim traduzir a complexidade em teoria” (MORIN, 2014, p.134). Em Jean Piaget (1896-1980), o caráter transdisciplinar dos estudos, entre a organização cognitiva e a organização viva, levaram Morin a pensar a epistemologia da complexidade.

Entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, Morin chama como seu período de “revolução californiana”, quando estudar nos Estados Unidos. Nesse período convive com teóricos das ciências naturais, com ênfase em biologia e cibernética, levando-o a acessar três teorias: 1. A teoria dos sistemas: o todo é mais do que a soma das partes. 2. A teoria da informação: ordem – desordem e reorganização. 3. A teoria cibernética: estudo das máquinas autônomas. Nestes estudos são importantes as ideias em Henri Atlan, Heinz von Foster, Erwin Schrodinger, Ilia Prigogine, Niels Bohr, entre outros. Nesta fase ainda estuda epistemólogos como Popper, Holton, Kunh e Lakatos, de onde extrai a noção principal da discussão sobre o valor da ciência, entre uma ciência vazia de sentido, ou conectada às realidades e tempos históricos. Para Morin, eles ajudaram “a compreender que as teorias científicas são sempre limitadas e provisórias e, além disso, apoiam-se nos fundamentos da incerteza” (2014, p.152).

Ao estudar Edmund Gustav A. Husserl (1859-1938), Morin apreende a noção de a ciência sem a consciência de si mesma. Por isso, Morin sempre valorizou a relação de múltiplas áreas no entendimento das questões da vida, do homem, da sociedade e do planeta. Voltando aos movimentos da vida, Morin destaca o a fase do “surrealismo” europeu (anos 1940) como uma influência importante em seu pensamento, pois se dirige para o entrecruzamento de poesia, pensamento e vida. Igualmente com Ludwig Van Beethoven (1770-1827) Morin diz que a arte/música em seu sentido original é pulsante no ser humano. Estes traços das artes e cultura influenciam o pensamento

complexo por abrir a percepção do ser humano para além da razão.

Finalizando a influência recebida dos seus “filósofos”, Morin destaca Ivan Illich que aponta ideias sobre o “mal-estar psíquico”, a “civilização da convivialidade” e dos “aparelhos ideológicos do Estado”. Porém, diferente de Illich, Morin não acha necessário suprimir as instituições, mas sim transformá-las. “É preciso desburocratizar, religar as instituições, romper com a falsa racionalidade técnica e gestonária que oculta (...)” (2014, p. 163). Finalmente, considera Immanuel Kant (1724-1804) como um de seus principais filósofos de referência, seja pela sua teoria como pelas aberturas reflexivas que possibilitou ao próprio desenvolvimento da teoria da complexidade. Por isso evidencia (MORIN, 2014, p.170):

[...] Kant identificava apenas a profunda marca organizacional do espírito humano nos fenômenos, sem conceber a possibilidade de um circuito recursivo/generativo entre a organização do espírito e a organização do mundo conhecível, circuito esse que de fato, se desenvolveu no decorrer da evolução biológica, na qual o cérebro se formou e desenvolveu.

Com estes fragmentos vimos algumas perspectivas desenvolvidas por Edgar Morin sob a iluminação de seus “filósofos”. Iguamente são apontados filósofos, sociólogos, compositores, religiosos, antropólogos, escritores, psicólogos, biólogos, físicos, entre diversos mestres que contribuíram com a formação de seu pensamento. Percebemos em grande parte das questões, uma tentativa de interligação, de interconexão e entrecruzamento de perspectivas contraditórias que, aos poucos, vão gerando uma nova abordagem ou, “O Método” de Edgar Morin, que procura ser mais do que a soma de partes, é uma construção a partir de elementos claros e analíticos, como veremos a seguir.

4 | O MÉTODO DE EDGAR MORIN

Os seis volumes de *O método* expõem esse ponto central: não existe o conhecimento de um objeto, não existe objetividade sem a tentativa de autoconhecimento do sujeito cognoscente. (MORIN, 2014, p.87)

A opção em transitar pela obra de Edgar Morin, especialmente “O Método”, em seus diversos volumes, foi para obter maior clareza dos fundamentos que levaram este pesquisador a propor as bases para uma ideia de ciência para o século XXI. Todos os volumes foram publicados originalmente na França, entre 1977 e 2002. Aqui, utilizaremos as edições publicadas aleatoriamente no Brasil, pela Editora Sulina, entre 2005 e 2013.

Considerando as datas originais das publicações, o conjunto da obra inicia com “O Método 1: a natureza da natureza” (2013) abrindo a reflexão de Morin, onde discorre sobre questões relacionadas aos conceitos de ordem, desordem e organização. A partir da complexidade da física moderna e a noção de sistemas, o autor introduz as bases

do que chama de pensamento complexo. Assim, “O Método 1” possibilita valorizar e entender a importância da ciência avançada, mas que igualmente reconhece seus limites para salvar a humanidade pelo recrudescimento daquilo que chamamos de humanização.

Em “O Método 2: a vida da vida” (2005) Morin aprofunda o volume anterior e engloba outros elementos ao que chama de auto-eco-organização, apontando para a importância da complexidade viva e que busca sua organização. Neste volume já se aproxima de argumentos sobre a vida humana de maneira mais profunda. Do “Método 2” enfatizamos a importância de relacionar razão/emoção como elementos inseparáveis, se quisermos fazer análises que envolvam os seres humanos no processo de humanização e socialização.

Já em “O Método 3: o conhecimento do conhecimento” (2012) o foco está no conhecimento humano, passando por discussões atentas à biologia, especialmente sobre o cérebro, mas também, abrindo espaço para pensar sobre os mitos, a espiritualidade e a consciência. Assim, do “Método 3” retomamos que o conhecimento do conhecimento é aquele que une na diferença, ou seja, que vê na ligação de saberes de diferentes áreas, as possibilidades de aproximação como forma de avançar no conhecimento, não só da própria complexidade como também das diversas áreas. Sendo o cérebro o espaço de encontro destes conhecimentos, e a vida como local onde se vivem estes conhecimentos, vemos que a ciência, especialmente a que envolve processos sociais e humanos é espaço privilegiado para a complexidade ser explorada.

Na sequência de seus estudos, Morin (2008) lança “O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes e organização” onde discute temas culturais, do mundo da diversidade e como as formas de viver apresentam caminhos emaranhados pelas diferentes formas de ver e viver o mundo. Neste volume vemos com clareza a ideia de que o conhecimento sempre será situado e influenciado pela cultura de forma ampla (família, etnia, identidade nacional, de civilização) e com muitas nuances, por vezes contraditórias e não-lineares, logo, não objetivas nas causas e efeitos.

Em seguida, no livro “O Método 5: a humanidade da humanidade” (2007) Morin trata daquilo que designa como “enraizamento cósmico”, onde retoma algumas discussões sobre espécie, relacionando à tríade indivíduo/sociedade/relação com o outro. Nesse volume, Morin apresenta discussões sobre os traços culturais como dimensão fundamental para as convivências humanas. O “Método 5” revigora a perspectiva da humanidade pela dimensão na *noosfera* como espaço de tudo o que é objetivo, subjetivo, intersubjetivo, mítico, espiritual. É nesse espaço (noosfera) que o ser humano habita como identidade humana, como espécie humana, como ser no mundo.

O último volume, “O Método 6: ética” (2011) é onde Morin expõe outras preocupações, ao deter-se em temas como ética da religião, auto-ética e antropológica, balizados pelo que ele chama do “pensar bem” como uma forma de conectar-se com a

complexidade no sentido positivo. Portanto, o “Método 6” considera a ética no sentido das relações mais verdadeiras entre as pessoas, na amizade essencial, na cooperação, solidariedade e todas as novas formas que tanto são faladas, mas que não encontram consistência objetiva (ética) para obter sustentabilidade nas sociedades atuais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento complexo é o próprio pensamento social! O pensamento social é complexo, porém, pode escorregar pelas mãos. Como estas questões ficam a partir da complexidade? Para Outhwaite (2017), uma guerra por exemplo, pode ser explicada pela tomada de decisão política e militar, porém é fruto de fenômenos estruturais amplos, como economia ou geopolítica. A complexidade acrescentaria ainda a relação entre os seres humanos que matam, morrem e sofrem, além dos impactos sobre a espécie humana e o planeta. Mesmo que com estudos específicos, se pretendemos alguma mudança de fato, estes precisam encontrar pontos de convergência e ação regeneradora, princípios da complexidade.

A complexidade, portanto, não é uma revolução, mas é uma metamorfose, uma regeneração do conhecimento, do pensamento e da compreensão. Para Morin (2015, p.183): “Tudo isso engajaria o grande círculo virtuoso na vontade de concretizar a missão histórica do saber-viver-pensar-agir no século XXI”. Aqui, as bases de um pensamento social complexo!

REFERENCIAIS

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 539 p.

BALL, S. Prefácio. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.) **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 471 p.

KAMLER, B.; THOMSON P. Trabalhando com literaturas. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.) **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 471 p.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005. 527 p.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007. 309 p.

_____. **O método 4: ideias – habitat, vida, costumes, organização**. 4 ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008. 319 p.

_____. **O método 6: ética**. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011. 224 p.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4 ed. Tradução de Juremir Machado. Porto Alegre: Sulina, 2012. 286 p.

_____. **O método1**: a natureza da natureza. 3. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2013. 479 p.

_____. **Meus filósofos**. 2. ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014. 175 p.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Pessari Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

OUTHWAITE, W. **Teoria Social**: um guia para entender a sociedade contemporânea. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. 142 p.

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vera Núbia Santos

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão – Sergipe

RESUMO: O artigo aborda os desafios postos ao estágio supervisionado no Serviço Social na atualidade e partir de uma reflexão sobre a educação superior no Brasil e a formação em Serviço Social, com especial atenção aos princípios contidos no projeto ético-político da categoria. Sinaliza os aspectos que caracterizam a gestão da instituição superior no Brasil e os rebatimentos ao trabalho docente, ao mesmo tempo em que apontam as implicações desse modelo para a defesa de uma formação pautada numa educação pública, gratuita e referenciada socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior Pública; Formação em Serviço Social; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: The article discusses the challenges posed to the supervised training in social work at the present time and from a reflection on higher education in Brazil and training in Social Work, especially the principles contained in ethical-political project. It signals the aspects that characterize the management of the top institution in Brazil and reverberations

to teaching, while pointing the implications of this model for the defense of a guided training in public education, free and socially referenced.

KEYWORDS: Public Higher Education; Social Work Training; Supervised Practice.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto, apresentado no 4º Encontro Internacional e Política Social e 11º Encontro Nacional de Política Social, realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2016, propõe-se abordar os desafios postos à formação em Serviço Social no Brasil, especialmente no estágio supervisionado em um momento que aprofunda a lógica privatista da educação superior no país, com rebatimentos na profissão do Serviço Social.

O ano de 2015 trouxe para a Educação Superior no Brasil a viabilidade de manter em destaque o debate sobre seu significado num contexto de crise do capital e, cumulativamente, de refração cada vez mais acentuada do papel do Estado nas políticas sociais. Neste ano, servidores de todos os níveis da educação federal empreenderam uma greve que durou 139 dias, a maior greve docente em 35 anos de atividades de greve dessa categoria. Somente

no primeiros quinze anos deste século contabilizam-se seis momentos de greve, com as mais longas greves ocorridas em todo o período em destaque. Mas, por que utilizar desse instrumento?

A contrarreforma do Estado brasileiro, marca da adesão do governo ao projeto neoliberal na década de 1990, afetou diretamente as políticas sociais, e também a política de educação, incidindo na ampliação maciça da oferta de ensino superior na modalidade privada. Ressalte-se que houve um significativo avanço da oferta de ensino superior em instituições públicas (universidades, institutos federais, principalmente) a partir dos anos 2000, mas o modelo de educação pública e gratuita para este nível de ensino não tem crescido no mesmo sentido da oferta no ensino privado. Essa lógica, associada à crescente perda de direitos já garantidos à classe trabalhadora com a Constituição de 1988 e a cada vez maior precariedade nas condições de trabalho, avolumam as justificativas para que os movimentos paredistas obtenham adesão cada vez maior na categoria profissional.

As mudanças que perpassam a formação superior, já se conformam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas a Reforma Universitária implantada no Governo Lula, a partir de 2003, levou a cabo a coroada privatização da educação superior também com recursos públicos diretos, com a criação do PROUNI e a reestruturação do FIES. Nas palavras de Martins (2013, p. 31) é preciso perceber as contradições no discurso de um governo que se por um lado

aponta a democracia como método e como fim da Reforma [...] e evoca razões republicanas e estatais, reforçando o compromisso do Estado em oferecer o ensino superior e regular a oferta na área privada [por outro, traz] uma diluição dos conceitos público e privado, em vantagem para a ampliação do ingresso e fixação do setor privado no ensino superior brasileiro.

No caso do Serviço Social, essa expansão levou a um aumento significativo de cursos em instituições privadas, ainda que a abertura de cursos em universidades públicas (em novas universidades, mas também em grandes universidades, como por exemplo UFBA, UNIFESP e UFRGS) e trouxe um grande impacto, principalmente pela expansão do curso na modalidade a distância.

A formação em Serviço Social na atualidade resulta da articulação de entidades representativas da categoria e traz como fundamento “a defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana” (ABEPSS, 2009, p. 2-3). A ampliação da oferta nessa área leva a identificar a necessidade de refletir sobre o estágio como imperativa, haja vista sua peculiaridade no processo de formação.

O estágio supervisionado constitui-se num momento privilegiado da formação acadêmica no Serviço Social brasileiro, especialmente por permitir a escuta de três sujeitos envolvidos nesse processo (estudante, supervisor de campo e supervisor acadêmico), na compreensão de que a formação profissional não se esgota na Unidade

de Formação Acadêmica, mas se desenvolve também nos espaços ocupacionais em que se inserem assistentes sociais. Essa formação baseia-se em princípios, dentre os quais pode-se salientar a articulação entre universidade e sociedade e entre formação e exercício profissional, a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, interdisciplinaridade, unidade teoria-prática e indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (ABEPSS, 2009).

Ao mesmo tempo em que se defende os princípios acima, observa-se que a atual crise política e econômica brasileira, evidenciada com uma redução ainda maior do Estado na condução das políticas sociais, reforça a contrarreforma na Educação Superior, com um progressivo contingenciamento de recursos da política de educação pública e injeção de recursos na iniciativa privada, por meio de financiamento público em instituições privadas. Castro (2010), ressalta que na lógica da expansão do setor de serviços no capitalismo “a educação superior, assim como a saúde e a previdência, passam a ser vistas como mercadorias a serem adquiridas no mercado” (p. 199). Só para ilustrar, na modalidade a distância o Censo de Educação Superior de 2013 aponta a existência de 86,6% da oferta de ensino superior na iniciativa privada. (INEP, 2014). Deve-se considerar também que além do crescimento dessa modalidade o Censo indica que em apenas seis das 27 unidades federativas no Brasil há mais estudantes matriculados no ensino público: Paraíba, Santa Catarina, Paraná, Roraima e Tocantins.

Isso leva à necessidade de refletir sobre o ensino superior no Brasil e as mudanças no modelo de gestão, como sinaliza Chauí (1999), uma vez que dos mais de sete milhões de estudantes inseridos/matriculados nesse nível de formação no ano de 2013, pouco mais de dois milhões estão matriculados na instituição pública. Ressalte-se que do total de 2.391 instituições de ensino, são 301 instituições públicas e 2.090 organizações privadas, e nos níveis de ensino, a maioria das matrículas em graduação e em cursos sequenciais estão localizadas na rede privada, enquanto no caso da pós-graduação há inversão dessa lógica, conforme aponta o Censo. (INEP, 2014).

No caso do Serviço Social, observe-se que em 2005 havia 231 cursos no Brasil, sendo 178 em organizações privadas e 53 em instituições públicas (Simões, 2007), já em maio de 2011 há quase o dobro de curso, num total de 418 cursos, sendo 66 em instituições públicas. (ABEPSS; CFESS, 2011). Trazer essas reflexões para o Serviço Social justifica-se pela necessidade de compreender a contrarreforma do Estado e as implicações para um projeto profissional que defende a expansão da educação superior pública, gratuita e laica, como um eixo importante da compreensão da formação profissional numa sociedade onde a desigualdade de classes ainda se constitui marco regulador.

A partir do foco no estágio supervisionado, a formação profissional apresenta desafios que devem ser entendidos como elementos para análise. Assim o presente

texto busca abordar alguns elementos necessários para essa reflexão, tendo por base duas temáticas que inter-relacionam e interferem no debate: a compreensão da atualidade da educação superior pública no Brasil; e a compreensão do estágio como um importante componente da formação profissional em Serviço Social. Busca-se concluir o texto com alguns aspectos sobre a formação profissional e os desafios que permeiam a atuação do assistente social, tendo como foco uma experiência na supervisão acadêmica no nordeste brasileiro.

2 | UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E O OCASO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE

Tratar da educação superior no Brasil exige, primeiramente, entender o modelo de universidade hoje em voga no país: de instituição pública, as universidades públicas transformam-se em organizações. (CHAUÍ, 1999). Isso significa ser definida por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade, na qual

É regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. (CHAUÍ, 1999, s/n).

Cumprir ressaltar que na formação brasileira recente, a educação superior no contexto pós Guerra Fria, baseou-se em princípios de uma modernização conservadora que teve por base o modelo de universidade estadunidense com a adoção do golpe militar na década de 1960, com adoção de programas de colaboração que “vinham sendo desenvolvidos antes do Golpe e, embora com objetivos frequentemente desvinculados da Guerra Fria, difundiram o modelo estadunidense de educação superior como o modelo por excelência para o Brasil”. (LEHER; LOPES, 2008, p. 8).

O modelo de universidade, e de ensino superior no país, passou por profundas mudanças em decorrência da intervenção militar no governo brasileiro nos anos de 1960 e, se por um lado expressou formas de “repressão aos estudantes e professores, censura à produção intelectual e aos debates políticos, alteração de sua estrutura e dinâmica de funcionamento e no seu reordenamento institucional face aos interesses do capital – ela também se constituiu em espaço de resistência”. (ALMEIDA, 2009, p. 641).

A universidade passa por processo de refuncionalização, a partir de 1968, já com o incentivo à privatização da educação superior por meio da criação de novas instituições de ensino e mesmo com a estruturação e hierarquização da carreira docente, ainda que em níveis diferenciados de contratos trabalhistas. (ALMEIDA,

2009; LEHER; LOPES, 2008).

Nesse processo, consolida-se em finais do século XX o modelo de universidade operacional, um modelo que sustenta educação superior desde a década de 1990, em decorrência da opção do Estado brasileiro pelos princípios neoliberais e naturaliza-se como um espelho da forma atual do capitalismo.

Desponta-se uma “incapacidade” de compreender a totalidade da vida social, fruto da invasão pós-moderna no processo de conhecimento, que reflete significativamente na educação superior, e, por conseguinte, nas instituições que a “operam”. Nesse sentido, no último quartel do século XX observou-se uma transição significativa para o que hoje ainda se observa como universidade operacional. Há que se considerar que a ideia de universidade voltada diretamente para o conhecimento, foi superada no Brasil pela universidade funcional, que se volta diretamente para o mercado de trabalho e hoje volta-se para si mesma, enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (CHAUÍ, 1999).

Algumas características que aportam esse modelo de universidade atual já eram evidenciadas desde a década de 1970, principalmente em decorrência de duas formas de contratação de pessoal docente, uma pelas instituições de caráter autárquico, com garantia de regime jurídico estatutário, mas com menor salário, e outra de caráter fundacional, cujo salário docente era mais valorizado, mas o regime de menos segurança jurídica, o que levou à uma luta da categoria no sentido de unificar essa condição do trabalho docente. (LEHER; LOPES, 2008).

O que se esperar dessa organização se não o que já se exacerba em pleno século XXI: defesa do produtivismo científico, com criação de parâmetros voltados para o desenvolvimento científico; excesso de carga horária em sala de aula, numa contraposição ao tripé ensino-pesquisa-extensão fundamental à educação superior; subsunção da vida acadêmica a editais públicos e privados, numa forte incorporação da lógica de mercado ao processo de produção de conhecimento científico. (TREIN; RODRIGUES, 2011; LEHER; LOPES, 2008).

As chaves para compreensão dessa organização na atualidade podem ser observadas também nos papéis de um governante que teve apoio de grande parcela da população em razão da sua capacidade de arregimentar apoio de vários lados para implantar uma reforma universitária que aprofundou a programática privatização da educação. Martins (2013, p. 30), ao analisar o discurso do governo a solicitar apoio, lembra que “as principais justificativas apresentadas pelo governo em relação à Reforma Universitária vão no sentido de reconhecer e viabilizar um compromisso histórico das Universidade públicas com o desenvolvimento socioeconômico do país”.

Posicionamentos contrários e críticos à Reforma Universitária são marcados pelas entidades dos trabalhadores e, inicialmente, de estudantes, uma vez que

Perceberam a interpenetração e a difusão do público e do privado e um projeto que, de início previa isenções ao setor privado, que poderia chegar à ordem de R\$

3 bilhões para gerar até 140 mil vagas (no máximo). Na mesma época, em 2004, a ANDIFES apresentou um estudo afirmando que seria possível, com um investimento de R\$ 1 bilhão, criar 400 mil vagas em cursos noturnos nas universidades públicas federais [...]. (MARTINS, 2013, p. 31)

A lógica da universidade operacional, pode-se dizer, já se consolida e as implicações, que se agudizam em razão do aprofundamento da implantação dos princípios neoliberais, que levam ao capital avançar com o crescimento de medidas antissociais por meio da contrarreforma do Estado: “amplia-se o espaço de trabalho precário, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, reduzindo a função do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais” (GUMARÃES, MONTE, FARIAS, 2013, p. 36).

Guimarães, Monte e Farias (2013), ao analisarem a evolução das instituições de ensino superior no período de 1995 a 2011, sinalizam que mesmo com crescimento de instituições públicas nos governos Lula e Dilma, em termos absolutos houve um incremento da privatização da educação superior, de forma que entre 2002 e 2011 o percentual de instituições privadas permanecessem no patamar de 88,0% do total de instituições superiores. Nesse sentido, para os autores, faz-se necessário compreender três aspectos que interferem no trabalho docente: o produtivismo acadêmico, a instensificação do trabalho e a precarização, como também sinalizam Trein e Rodrigues (2011) e Leher e Lopes (2008).

As implicações desse modelo de universidade atinge diretamente o Serviço Social, por se tratar de uma profissão que, deliberada e prioritariamente, traz como objetivo do projeto profissional a opção por uma sociedade sem dominação de classes e cuja justiça social seja um dos elementos que conformem a formação profissional, numa clara rota de colisão com o modelo de educação superior em vigência. No caso do estágio supervisionado esse perfil depara-se com uma realidade que deve ser cada vez mais decifrada, a fim de superá-la.

3 | ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTRACORRENTE DA PRECONIZADA FORMAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O modelo de universidade operacional atinge diretamente o que propõem as diretrizes curriculares construídas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. O que isso quer dizer? Ao contrário do que se define para a formação de profissionais para o mercado, ou para atender à gestão, no Serviço Social busca-se uma formação amparada em três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; dimensões que devem dar conta de apreender a dinâmica da realidade para que se possa intervir na realidade social.

O estágio é percebido, nesse sentido, como uma atividade curricular de inserção de estudantes em espaços ocupacionais. Um momento da formação acadêmica que

tem por objetivo a aproximação do exercício profissional capacitação, como definem as diretrizes curriculares da área. (MEC, 2002). Cabe ressaltar que as diretrizes curriculares evidencia como perfil para formandos em Serviço Social, o de profissional que ao atuar nas expressões da questão social, seja capaz de formular e implementar “propostas de intervenção para o seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho”. (MEC, 2002, s/p).

No âmbito da formação profissional, o estágio capacita profissionais no exercício da profissão, uma vez que a supervisão de estágio é uma atribuição privativa de assistentes sociais, prevista no artigo 5º da Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão de assistente social. (BRASIL, 1993).

O conjunto de competências e habilidades requeridas nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC reforçam uma formação que tanto *atende* ao modelo de ensino superior em evidência, quanto *permite* a existência de possibilidades de construção de uma proposta pedagógica que busque no projeto profissional do Serviço Social brasileiro, a sustentação para uma formação crítica da realidade social e criativa para superar os desafios que essa realidade impõe às profissões.

O estágio supervisionado entra aqui como uma proposta político-pedagógica articulada a um projeto profissional posicionado na defesa dos interesses da classe trabalhadora (classe majoritária na sociedade) e do compromisso com a autonomia, a plena expansão e a emancipação dos indivíduos sociais. A concretização dos princípios desse projeto, já consolidado na década de 1990, é um desafio no cotidiano docente porque requer uma formação capaz de fundamentar, teórica e metodologicamente, e instrumentalizar para a análise da realidade social.

A ABEPSS (2009, p. 10) ao apontar como necessária a formação “dirigir-se para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora” ressalta a oposição à sua redução à racionalidade instrumental

o que exige do estágio supervisionado curricular possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso ético-político e sustentação teórico-metodológica. (ABEPSS, p. 2009, p.10).

O estágio constitui-se “num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional”. (ABEPSS, 2009, p. 11)

Mas se é importante considerar esse momento em sua importância na formação, não se deve desconsiderar as condições objetivas as quais estão submetidas

supervisores acadêmico e de campo. É comum no projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social, especialmente aqueles de cursos na modalidade presencial, indicar a supervisão direta de estágio com esses dois sujeitos, pois no processo de estágio estão em articulação duas unidades/instituições, a UFA e a instituição campo de estágio. A Resolução CFESS n.º 533/2008, no seu artigo 2º define a supervisão direta como

atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino. (CFESS, 2008, s/p).

Articulam-se no processo de supervisão as condições éticas e técnicas do exercício profissional, além de outros mecanismos que dão suporte ao trabalho do assistente social nos diversos espaços ocupacionais onde atua (CFESS, 2006). Cabe ressaltar que se exige dessa relação a competência profissional, que se vincula a um projeto profissional “inovador e crítico, com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país”. (IAMAMOTO, 2009, p. 18).

Assim, a competência profissional significa compreender que nas relações sociais instituídas na divisão de trabalho capitalista, a burocracia cinde os interesses particulares do interesse geral, na relação entre o público e o privado, e reforça a inversão na forma de tratar os homens e as coisas, quer dizer a competência crítica deve ser compreendida como indica lamamoto (2009, p. 17) no sentido “de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática” que muitas vezes invade o exercício profissional.

Importa destacar, na contracorrente dessa atuação, a competência crítica gerada pela capacidade de uma atuação amparada na socialização das informações como perspectiva de acesso aos direitos dos usuários. (SILVA, 2000). A socialização das informações configura-se também como efetivação da cidadania, pois se trata de um processo de politização voltado à reflexão e crítica. Esse processo desenvolve-se por meio do estabelecimento de uma relação democrática entre o saber profissional, institucional e político do assistente social e o saber do usuário, com vista a elevar o seu poder na consecução do direito. (SILVA, 2000).

As exigências contemporâneas para o exercício do Serviço Social estão vinculadas a três dimensões, que se inter-relacionam, quais sejam: a dimensão do conhecimento teórico-metodológico consistente; a dimensão do compromisso ético e político presente no código de ética profissional do assistente social – CEPAS; e a dimensão da capacitação técnico-operacional, traduzida nas estratégias de ação direcionadas aos interesses e necessidades dos usuários dos serviços. (SILVA, 2000).

A capacitação para atender as exigências estão postas na atualidade pela

própria dinâmica da atuação profissional, que depende da relativa autonomia de que dispõe o assistente social, uma vez que essa autonomia “é dependente da correlação de forças econômica, política e cultural em nível societário e se expressa, de forma particular, nos distintos espaços ocupacionais construídos na relação com sujeitos sociais determinados”. (IAMAMOTO, 2009, p. 39).

Nesse sentido, as três dimensões ressaltadas por Silva (2000), que, de acordo com as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, compõem os projetos políticos pedagógicos nas UFA's, devem ser compreendidas como inerentes à formação acadêmica para lidar com o cotidiano profissional e sugere: a apropriação da realidade social e das demandas e possibilidades de ação profissional, uma vez consistente a dimensão teórico-metodológica; a apropriação e realização dos compromissos presentes no CEPAS, tendo em vista os princípios nele inseridos; e, junto à capacitação técnico-operacional, para consolidar o projeto profissional da categoria.

A apropriação dessas dimensões interfere diretamente no exercício profissional na atualidade, o que traz rebatimentos no processo de estágio. A dinâmica da sociedade mostra que no âmbito dos serviços sociais, o trabalho profissional desenvolve-se numa contradição: Silva (2000, p. 121) lembra que ao mesmo tempo em que para o capital “os serviços sociais constituem formas de socializar os custos da reprodução da força de trabalho”, para os trabalhadores e usuários os serviços são necessários, mesmo que insuficientes, para atender às necessidades básicas, ou, como denuncia lamamoto (2009, p. 40), “re-elaboradas na óptica dos empregadores no embate com os interesses dos usuários dos serviços profissionais”.

Observe-se que no processo de estágio essa problematização permite compreender a relação entre exercício profissional e formação acadêmica e deve ter em foco, além da legislação pertinente, a percepção da dinâmica social para compreender os desafios postos na educação superior. O crescimento dos cursos superiores no Brasil, intensificado com a ampliação do setor privado no ensino, iniciado na década de 1990 e impulsionado com os programas de financiamento a partir dos anos 2000, comprometeu significativamente o projeto de formação em Serviço Social defendido pelas entidades da categoria – ABEPSS, CFESS e ENESSO.

Os desafios profissionais e acadêmicos impostos ao Serviço Social brasileiro na atualidade são inúmeros, dentre os quais, lamamoto (2009, p. 43) ressalta: 1) uma formação rigorosa no trato teórico-metodológico, para que se possa compreender e analisar o processo de desenvolvimento do capitalismo, e as formas particulares que o realiza no Brasil sob a hegemonia do capital financeiro. Essa formação deve considerar as implicações para as políticas públicas e suas refrações no exercício profissional; 2) a necessidade de acompanhar a qualidade da formação ante o aumento significativo do ensino privado e, principalmente, na modalidade a distância; 3) “articulação com entidades, forças políticas e movimentos dos trabalhadores no campo e na cidade em defesa do trabalho e dos direitos civis, políticos e sociais”; 4) afirmação do projeto profissional no cotidiano, com vistas a adensar as lutas em defesa da ampliação e

preservação dos direitos conquistados, com especial atenção à participação nos espaços de representação e fortalecimento das formas de democracia direta; 5) manter atitude crítica na defesa das condições de trabalho, bem como da qualidade dos serviços, de forma a potencializar a autonomia profissional.

Esses desafios, numa realidade de projeto de formação superior adversa, ganha contornos que o processo de estágio pode ressaltar, por se constituir em momento em que a inserção de estudantes no campo de estágio.

4 | CONCLUINDO: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

A supervisão no processo de estágio é o lócus privilegiado onde os desafios se mostram recorrentes, e tem uma função pedagógica que insere dimensões sócio-profissional, ética e política e que “no contexto da crise contemporânea e de seus impactos no Estado, nos espaços sócio-ocupacionais, nas demandas e no exercício profissional, constitui-se, ainda, uma lacuna a ser preenchida pela produção teórico-bibliográfica crítica”. (GUERRA; BRAGA, 2009, p. 533).

Dada a importância da supervisão no processo de estágio, principalmente pela relação que se estabelece entre as duas instituições envolvidas – instituição de ensino, ou UFA, e instituição de campo, e entre os sujeitos, pode-se enfatizá-la como espaço de realização de ensino-aprendizagem numa perspectiva aprimoramento, tanto da formação acadêmica, quanto do exercício profissional. Guerra e Braga (2009, p. 535) entendem a imprescindibilidade da supervisão na formação e capacitação profissional permanente, “que se realiza por meio da formulação e implementação de políticas e serviços sociais”.

Trata-se de um processo, continuam as autoras, de estímulo, provocação, acompanhamento e contribuição, cuja finalidade é operacionalizar a intervenção profissional. Por outro lado, observa-se que ainda que se tenha por norte essa direção, a produção da temática não se constitui um forte na produção do Serviço Social na América Latina, e especialmente no Brasil (GUERRA; BRAGA, 2009).

Ainda que a estrutura das instituições públicas estejam cada vez mais subsumidas na lógica da sociabilidade capitalista, há caminhos que possibilitam ir de encontro ao que está exposto, no sentido da defesa do projeto profissional. Há que se observar as formulações que orientam a gestão da educação superior, que integra um esforço formulado por organismos multilaterais, que subsumem os processos pedagógicos (ALMEIDA, 2009).

Um dos caminhos está amparado na dimensão jurídico-formal, na qual a legislação da área ainda se direciona para o que preconiza a direção social da profissão. Como exemplo, observe-se a Lei 8.622 (BRASIL, 1993), que no âmbito da regulamentação

da profissão de assistente social, define como competências – Art. 4º, e atribuições privativas – Ar. 5º, dentre outras: o planejamento, organização e administração de programas e projetos; elaboração, execução e avaliação de políticas sociais; orientação de indivíduos e grupos no sentido da defesa dos direitos; assessoria e consultoria a movimentos sociais; realização de estudos socioeconômicos com usuários para fins de benefícios sociais; *assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.* Almeida (2009, p. 645), porém, alerta que o trabalho docente enfrenta uma tensão que se revela pela implantação das diretrizes curriculares, colidente com as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases, junto a condições de trabalho cada vez mais precárias e da exigência de produtividade, “que submetem a autonomia intelectual, a capacidade criativa e as práticas pedagógicas a um conjunto de inovações e procedimentos alheios às referências que de fato deveriam pautar o trabalho acadêmico”.

Torna-se evidente a tensão entre projeto profissional, que afirma ao assistente social a sua autonomia para realizar o seu trabalho profissional com liberdade e a condição de trabalhador assalariado – tanto o supervisor acadêmico quanto o supervisor de campo, cujas ações são submetidas às determinações empregadores, aos quais individualmente forjados a subordinar-se, ainda que coletivamente possam rebelar-se. Ressalte-se que ainda que se possa, dada a autonomia docente em instituições públicas, apontar possibilidades de superação de algumas condições limitadoras do pleno desenvolvimento do projeto profissional via projeto pedagógico, as questões institucionais no campo de estágio estão além da interferência direta da UFA. Em face dessas considerações, e com base numa experiência de estágio na supervisão acadêmica, pode-se apontar os seguintes desafios da atuação no contexto do estágio supervisionado no Brasil:

- necessidade de capacitação continuada de supervisores, na perspectiva de ampliação da percepção do estágio como um dos componentes curriculares de síntese da formação acadêmica. A capacitação continuada, expressa em forma de cursos de atualização ou especialização, atividades institucionais conjuntas, ou mesmo produção bibliográfica coletiva (aqui incluído o estudante), tem como objetivo oportunizar esses sujeitos da supervisão problematizem o estágio como inerente à formação, mas também ao exercício profissional;

- reflexão contínua no processo de estágio sobre a condição de trabalhador assalariado do assistente social, de forma a permitir descortinar as nuances que permeiam o estágio supervisionado, seja obrigatório, seja não obrigatório. O marco jurídico-normativo apresenta aspectos pertinentes ao significado e desenvolvimento do estágio supervisionado, mas não se pode perder de vista que este realiza-se sob supervisão de um determinado trabalhador e as condições de trabalho passa a ser um importante aspecto nesse processo;

- reflexão crítica sobre os espaços sócio-ocupacionais onde atuam assistentes sociais, sejam aqueles vinculados historicamente à profissão, sejam novas demandas postas, no sentido de compreender a lógica que os imprime na sociedade capitalista. Os espaços sócio-ocupacionais devem ser percebidos como espaços reais de inserção profissional, sem perder de vista que há, além do marco jurídico formal, uma perspectiva ética-política sobre as ;

- apropriação do marco legal que dá sustentação ao exercício do Serviço Social, com especial atenção ao conjunto de resoluções do CFESS voltadas ao trabalho profissional, como aspecto primordial para possibilitar o papel e o significado da profissão em determinados espaços ocupacionais;

- abertura de campos de estágio em conformidade com o que preconiza a Política Nacional de Estágio da ABEPSS e a Resolução 533/2008, do CFESS, com o acompanhamento devido das UFA's, na perspectiva de que a defesa do compromisso com uma formação acadêmica e profissional com qualidade também se estabelece nos campos de estágio;

- a necessidade de criação de espaços de reflexão coletiva sobre o estágio, como por exemplo o Fórum de Supervisores, com o apoio das UFA's, instituições campos de estágio e do Conselho Regional de Serviço Social – CRESS, bem como de outras entidades da categoria.

Esses desafios não são os únicos, mas aqui se aponta possibilidades para superá-los, e traduzi-los no que propõe o projeto profissional do Serviço Social de forma a alcançar uma formação crítica e competente dos sujeitos envolvidos no processo do estágio.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política nacional de estágio**. 2009. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigeida.pdf

ABEPSS; CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 108, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. Magistério, direção e supervisão acadêmica. CFESS & ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Regulamentação da profissão de assistente social**. Lei 8.662. 1993. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 15/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES152002.pdf>

CASTRO, A. B. B. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. En I. Boschetti, E. R. Behring, S. M. M. Santos & R. C. T. (orgs.), **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

- CFESS. **Resolução 533/2008**. Regulamentação da supervisão direta de estágio no Serviço Social. 2008. Disponível em <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao533.pdf>
- CFESS. **Resolução 493/2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. 2006. Disponível em http://www.cfess.org.br/js/library/pdfs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/Resolucao_493-06.pdf
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha**. 1999. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>
- GUERRA, Y.; BRAGA, M. E. Supervisão em Serviço Social. CFESS; ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- GUIMARÃES, A. R., MONTE, E. D., FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, ano XXII, n. 52, Brasília, 2013.
- IAMAMOTO, M. V. O serviço social na cena contemporânea. CFESS & ABEPSS (Eds.). **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- INEP. **Censo da educação superior 2013**. 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf
- LEHER, R.; LOPES, A. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. 2008. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf
- MARTINS, A. Expansão universitária: discurso e justificação. **Universidade e Sociedade**, ano XXII, n. 52, Brasília, 2013.
- SILVA, M. L. L. Um novo fazer profissional. CFESS & ABEPSS (Eds.). **Capacitação em serviço social e política social. Módulo IV: O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília, DF: CEAD/UnB, 2000.
- SIMÕES, P. **Cursos de serviço social no Brasil. Catálogo**. 2007. Disponível em http://www.pbcom.com.br/lab10/publicacoes_teste/docs/cursos_de_servico_social.pdf
- TREIN, E.; RODRIGUES, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 769-792. doi 10.1590/S1413-24782011000300012

A ÉTICA DO CUIDADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADE DE PRÁXIS HUMANIZADORA?

Ilíria François Wahlbrinck

Doutoranda em Teologia na EST.

Frederico Westphalen - RS

Luci Mary Duso Pacheco

Doutora em Educação.

Coordenadora do PPG - Mestrado em Educação
na URI.

Frederico Westphalen - RS

RESUMO: Tendo, como mote, conhecer se a efetividade da Ética do Cuidado na Extensão Universitária possibilita diálogo sobre práticas educativas libertadoras, esta pesquisa se realizou como tema de dissertação no PPGEDU - Mestrado em Educação na URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Nela, considerou-se Ética do Cuidado como forma de ocupação para dignificar a vida; Extensão Universitária como ação emancipadora/libertadora, desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender de forma a gerar protagonismo e Práticas Educativas Libertadoras como negação e rompimento de estruturas/práticas desumanizantes e empenho em processos humanizadores, em que sujeitos

se assumam em eticidade: como cuidadores. De abordagem qualitativa, metodologia bibliográfica e dialética, considerou-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade que, vivenciado, traduz-se em eticidade, sendo a identidade de um *ethos* humanizador. A pesquisa permitiu compreender que o desenvolvimento de ações extensionistas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar, gera dinâmicas em que a universidade pode pontuar, na comunidade, seu compromisso histórico-social como instituição comunitária. Considerando que formar para transformar é missão da universidade, a referida indissociabilidade é geradora de dinâmicas em que a universidade se constitui como instituição formadora e transformadora. que se empenha para que, na formação profissional que proporciona, a humanização seja resultado de uma práxis libertadora que gera protagonismo, transformação, e que pode ser caracterizada como Extensão Universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Ética do Cuidado. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Práxis humanizadora. Universidade comunitária.

ABSTRACT: Having as a motto, to know if the effectiveness of the Ethics of Care in the

University Extension enables dialogue on liberating educational practices, this research was carried out as a dissertation topic in the PPGEDU - Mestrado em Educação na URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. In it, Ethics of Care was considered as a form of occupation to dignify life; University Extension as an emancipatory / liberating action, developed in a social-historical context defined by perceived or required needs that the university proposes to attend in order to generate protagonism and Liberating Educational Practices as denial and disruption of dehumanizing structures / practices and commitment in humanizing processes, in which subjects take on ethics: as caregivers. From a qualitative approach, a bibliographical and dialectical methodology, Care was considered as constitutive of the human being in its authenticity, which, experienced, translates into ethics, being the identity of a humanizing *ethos*. The research made it possible to understand that the development of extensionist actions by the principle of indissociability between teaching-research-extension, in a dialogical and interdisciplinary way, generates dynamics in which the university can punctuate its historical-social commitment as a community institution in the community. Considering that forming to transform is the mission of the university, the inseparability generates dynamics in which the university constitutes itself as a formative and transforming institution that strives for humanization to be the result of a liberating praxis that generates protagonism, transformation, and can be characterized as a University Extension.

KEYWORDS: Ethics of Care. Indissociability teaching-research-extension. Humanizing praxis. Community university.

1 | INTRODUÇÃO

Por esta pesquisa, procurou-se conhecer se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre Práticas Educativas Libertadoras. Sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, sugeriu-se o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade. A pesquisa foi orientada por três guias: 1) a apresentação da Ética do Cuidado como um modo de ser e de conviver; 2) a apresentação da Extensão Universitária como o elo entre universidade e comunidade e 3) a apresentação de Práticas Educativas Libertadoras como ação dialógica e (trans)formadora.

A proposta foi desenvolvida em Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, fundamentada na compreensão de que a educação é, conforme Freire (1985), tarefa exclusiva do ser humano, pois o verdadeiro papel que cabe aos homens é serem sujeitos de transformação do mundo, com o que se humanizam. Considerou-se que a humanização consiste num modo de ser e de conviver em que as pessoas não são objetivadas, sugerindo-se o Cuidado como princípio de humanização, pois, conforme Heidegger (1989-1976) (2005, p.17), “para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa

significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)?”.

O conceito *Cuidado* foi trabalhado a partir da compreensão de que cuidar não é só assistir e/ou somente prevenir, ou então meramente informar e/ou instruir. Considera-se de que, para que haja Cuidado, não basta somente ver, escutar, perceber e amparar: cuidar é promover dignidade de vida pela transformação do fenômeno do descuido em Cuidado sendo que, por isso, demanda educação.

Na pesquisa, considerou-se que a adoção do Cuidado como saber e fazer resulta em humanização. Isso compreende um modo de vida em que a humanização se efetiva pela ética fundamentada em princípios universais não passíveis de negação; princípios que não podem ser esquecidos, negligenciados ou negociados. Implica, portanto, em um *ethos* compreendido como modo de ser e de conviver. Tal *Ethos*, fundamentado em princípio axiológico, promove posturas e atitudes em que se apoie e (re)crie práticas que conduzam à autonomia do ser, numa relação terapêutica com o meio em que se convive e com o outro ser (a outriedade), sob a perspectiva do Cuidar. Tais princípios, para que não sejam esquecidos ou negligenciados, demandam ser (re)lembrados, aprendidos e ensinados o que remete, novamente, à educação.

A educação, nesta abordagem, foi considerada como o mais amplo fim da universidade, cujo compromisso social é o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o conhecimento das realidades onde está inserida, o que faz com que desenvolva a função de educar as pessoas como lideranças para o mundo e a vida. Isso implica, para Paviani e Pazenato (1980, p. 23), no “cultivo dos ideais e valores que dignificam o próprio homem na medida em que aprende a ser livre, como agir em relação a si e aos outros, na medida em que a conquista da liberdade e da solidariedade formam a consciência do cidadão”.

No processo de formação por ela desenvolvido, assume-se o compromisso de ser instituição que prima não só pela qualidade no ensino, mas, também, no desenvolvimento de pesquisas e ações que resultem em dignidade de vida e de conviver. Em resumo, sua função é formar para transformar: formar o ser humano que nela busca uma formação profissional para que se institua liderança no contexto histórico-social em que é e atua.

Considerando-se que a universidade propõe-se à formação de lideranças, esse propósito deve se dar como formação humana que resulta em uma atuação profissional em que tais lideranças sejam compromissadas com a transformação de tudo aquilo que não dignifica a vida. Para Heidegger (2009, p. 7) “a liderança é o comprometimento com uma existência que, em certa medida, compreende de maneira mais originária, global e definitiva as possibilidades do ser-aí humano, devendo, a partir dessa compreensão, funcionar como modelo”. Para o autor em questão, ser liderança é “dispor de possibilidades mais elevadas e mais ricas da existência humana que não se impõem aos outros, mas, de maneira discreta, são exemplares e, assim, particularmente eficazes” (idem, p. 9). Assim, ser exemplo não é impor, mas viver de tal forma que, sendo exemplar, se torna eficaz no processo de humanização.

Conforme Sousa Santos (2010), a universidade precisa desenvolver ensino como formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão sendo que a Constituição Brasileira, sob artigo 207, traz a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um princípio que, conforme Moita e Andrade (2009, p. 269), “é orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. Dessa forma, em sua radicalidade, somente a indissociabilidade destes três fazeres universitários possibilita a transformação dos sujeitos neles envolvidos e do contexto histórico-social no qual a universidade se encontra inserida de forma a contemplar a ética e o cuidado.

2 | A INDISSOCIABILIDADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Buscou-se desenvolver a temática em caráter inter e transdisciplinar, por considerar-se que não há área, disciplina, profissão ou campo em que se possa prescindir de uma reflexão sobre a Ética do Cuidado se o alvo for dignidade de vida. Ao possibilitar a construção de conhecimento e formação de profissionais, pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a universidade pode promover dignidade de vida fazendo educação. Nesse contexto, a Extensão Universitária consiste prática educativa que é sustentada por um objetivo: ser o elo entre universidade e comunidade.

Considerada um específico do fazer universitário, o desenvolvimento da pesquisa requer uma permanente abertura, sendo realizada a partir de perguntas surgidas do/no cotidiano, de modo que quem a realiza representa um determinado contexto histórico-cultural. Por pesquisa entende-se toda atividade voltada para a solução de problemas, elaborada como busca e indagação, diante da realidade vivida sendo que esta atitude não só é questionar, mas, também, buscar coerência, definição de conceitos, debate e discussão de ideias numa relacionalidade comprometida com o mundo da vida, pois a partir dela pode-se elaborar um conhecimento que melhor possa servir de orientação, esclarecimento e direção.

O estudo e compreensão da realidade, pela pesquisa, pode resultar em conhecimentos que conduzam a ações que podem se dar como ensino, nova pesquisa ou extensão universitária, considerada o elo entre universidade e comunidade. A extensão direciona-se à margem e não ao seio da universidade desenvolvendo-se, via de regra, no seio da comunidade. Seu desenvolvimento, junto à comunidade, pode ser libertador ou opressor e, em seu retorno à universidade, configura possibilidade de novos questionamentos, novas pesquisas, novos ensinamentos sendo que, por isso, Ensino, Pesquisa e Extensão precisam desenvolver-se entrelaçadamente, unidas pelo princípio da indissociabilidade. A contemplação desse princípio, no desenvolvimento das três áreas possibilita à universidade desempenhar sua função de formar para transformar.

O ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três elementos básicos do fazer

universitário, em conformidade com o artigo 207 da Constituição Brasileira, em que se esclarece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Diante do exposto no artigo, ensino, pesquisa e extensão são equivalentes e merecem igualdade em tratamento.

Para Silva (2002, p.1), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como obrigatoriedade constitucional é importante para que a condução das universidades se dê associando e integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma complementar, no propósito de formar seus profissionais como lideranças. Assim, a pesquisa permite o aprimoramento do conhecimento existente e a produção de novos conhecimentos que, pelo ensino, são conduzidos aos educandos. A extensão, por sua vez, permite a socialização e democratização do conhecimento existente, bem como possibilita novas descobertas.

A Lei 5.540/68 legaliza a indissociabilidade entre Ensino e Pesquisa e vincula a Extensão Universitária à prestação de serviços e cursos com vistas à melhoria nas condições de vida da comunidade e, também, como contribuição no processo de desenvolvimento. Conforme Fagundes (1985, p. 60),

A primeira referência à extensão, no período pós/64, encontra-se no Decreto Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, quando estabelece, no art. 10: “A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. Esta formulação é transposta, mais tarde, para o art. 20 da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária. Esta prevê, ainda, em seu art. 40, letra “a”, o seguinte: “As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”

A partir da criação do CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão, órgão do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) dá-se a primeira Política de Extensão Universitária no Brasil, elaborada pelo MEC em 1975 como Plano de Trabalho de Extensão Universitária que, conforme Fagundes (1985, p. 62),

Concebe a extensão como uma forma de atendimento da universidade a outras instituições e à população em geral, recebendo, em troca, o influxo da retroalimentação para o ensino e a pesquisa. A difusão de resultado das pesquisas, a difusão cultural e os projetos de ação comunitária são as três modalidades de extensão previstas.

Com isso, a Extensão passa a não mais ser concebida como assistência (na forma de cursos ou prestação de serviços) e pode-se perceber o caráter dialógico, possibilidade de troca entre os saberes acadêmico e popular. Ela passa a ser referida como um componente a partir do qual se torna possível repensar o Ensino e a Pesquisa e, em 1976, passa a ser referida na Coletânea de Documentos sobre a Extensão Universitária, organizada pelo MEC, como uma das funções básicas da universidade

sob a compreensão de que não há universidade sem extensão. No texto, cita-se a Extensão Universitária como possibilidade para melhorar as condições de vida do povo e contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Doravante, o princípio da indissociabilidade promove o processo da interatividade crítica rompendo com a cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

3 | ASPECTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO

Desenvolvida sob abordagem qualitativa e metodologia dialética, a presente pesquisa buscou relacionar sujeito e objeto em interdependência, na compreensão de que a abordagem qualitativa oportuniza a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27). Considerou-se, ainda, que a atualidade caracteriza-se por problemas complexos que requerem não só novas perguntas e respostas, mas, sobretudo, posturas de respeito, diálogo e troca sendo que a Extensão Universitária, fundamentada na Ética do Cuidado, pode, nesse contexto, trazer importantes contribuições, pois, conforme Galo (2010, p. 20),

A extensão universitária deve ter como parâmetro o tripé constituído pela ética, pela sustentabilidade e pela interdisciplinaridade. Nem todas as concepções de extensão podem cumprir esta exigência. A concepção assistencialista e a concepção mercantilista não respondem adequadamente aos imperativos do tripé, por conta de seus enfoques parciais e fragmentados. Já a concepção acadêmica tem condições de atendê-los por conta da integração entre ensino, pesquisa e extensão e de estabelecer uma relação dialógica entre universidade e sociedade.

Numa educação que busque formar para transformar, a Extensão Universitária pode configurar-se em prática pedagógica libertadora? Considera-se que na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a práxis libertadora pode ser experienciada numa relação de interdependência. Considera-se, também, que a contemplação da Ética do Cuidado no desenvolvimento da Extensão Universitária pode oportunizar transformações no contexto histórico-social em que a universidade se encontra inserida. Nesse processo, 3 aspectos podem ser basilares:

- 1) revitalizar a humanidade no ser humano;
- 2) esclarecer conceitos fundamentais (educação, ética, cuidado, humanização);
- 3) difundir a reflexão acerca da urgência na revitalização do Cuidado assumido como *ethos*.

Julga-se importante esclarecer o termo humanidade acima referido. Ao usá-lo desse modo, busca-se reforçar a ideia do humano no ente pertencente à espécie humana, numa tentativa de evitar que seja confundido com o substantivo. O termo refere-se a uma forma, um jeito de ser moldável somente pelo Cuidado e que, em

decorrência, possibilita, ao ser humano, o pertencimento autêntico à humanidade: sendo humano, ele se humaniza e ajuda a humanizar.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Frederico Westphalen – RS, cuja visão é “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade e ação solidária, inovação e integração com a comunidade” e que almeja, como missão, “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”. Na pesquisa, considera-se que a Extensão Universitária pode configurar prática pedagógica libertadora a partir da observação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, pois que nisso requer-se postura dialógica e interdisciplinar, o que contempla a visão da Ética do Cuidado.

Pensa-se ser pertinente, ainda, abordar o sentido de tres termos acima referenciados: ética, cuidado e extensão universitária:

O termo *ética*, conforme Vázquez (2008) e Vaz (1988), deriva do termo grego *ethos* e significa ‘modo de ser’ ou ‘caráter’: um modo de vida construído pelo ser humano como o lar onde se desenvolve a humanidade como autêntico modo de ser na existência. Os gregos, conforme Galo (2010), entendiam o *ethos* como a casa existencial, uma gama de relações tecidas entre o ambiente e a comunidade.

O termo *cuidado*, em sua origem latina, significa *cura* e surge como resposta a necessidades humanas percebidas ou requeridas impondo-se como ética. Assim, o Cuidado é a identidade de um *ethos* humanizador sendo que, para Heidegger, expoente do existencialismo, cuidar implica em humanizar.

O termo *extensão* é apresentado conforme definição do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

Parte-se da concepção de que desenvolver a Extensão Universitária como práxis humanizadora implica a compreensão de que a humanidade consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Nesse contexto, Freire (2006, p. 56) fala em inacabamento do ser, cuja consciência move a um jeito de ser com vistas

à interdependência e complementaridade: “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”.

Essa consciência conduz a uma forma de ser em que relações são tecidas fundamentadas no cuidado: como relações de interdependência e complementaridade. Isso, no desenvolvimento da Extensão Universitária, pode ser contemplado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, podendo ser experimentado como troca de saberes e construção de possibilidades de desenvolvimento na busca conjunta por caminhos. A dialogicidade, assim experienciada, se instituirá processo educativo, cultural, científico e político e pontuará na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização seja resultado de uma práxis libertadora.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela compreensão do sentido da Universidade e da Extensão Universitária a pesquisa permite afirmar que a universidade, ao formar, é chamada ao ensinar, mas, também, desafiada para transformar. Ela é espaço onde o humano se molda como liderança que protagoniza a transformação e, nisso, o desenvolvimento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, em indissociabilidade, é pontual.

A pesquisa permite afirmar, ainda, que a contemplação da Ética do Cuidado na Extensão Universitária é possibilidade de humanização e acontece fundamentada em um princípio axiológico caracterizado como Cuidado. Sua compreensão e vivência como modo de ser e de fazer (no caso em questão, trata-se especificamente no desenvolvimento da Extensão Universitária), torna-se um ethos. Essa vivência é a eticidade que resulta em humanização. A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão contempla a Ética do Cuidado, pois resulta em inter e transdisciplinaridade, em protagonismo, em troca de saberes e em eticidade.

Pode-se afirmar, ainda, pela pesquisa realizada, que, para ser libertadora, emancipadora, uma prática educativa precisa resultar no protagonismo de sujeitos éticos. A eticidade, vivência de um modo de ser em que se contempla relações de interdependência e complementaridade é um modo de ser humano, cuidador. A Ética do Cuidado consiste em um modo de ser que não aceita que os outros sejam reduzidos a coisas passíveis de subjugar, manipular ou explorar.

Pela pesquisa pode-se afirmar, também, que o desenvolvimento da Extensão Universitária, pelo princípio da indissociabilidade, possibilita relacionar diferentes ações. Dessa forma, pelo ensino ocorre a formação de lideranças, pela pesquisa auxilia-se no desenvolvimento regional e pela extensão se dialoga com a comunidade. Tal relação, dialógica, contribui para que a comunidade seja cuidada pela universidade possibilitando, também, que a universidade seja desafiada a novas ações que

contemplem o seu fazer.

Na pesquisa demonstrou-se que a universidade é comprometida com uma formação humana e cidadã o que é expresso em seus documentos (como missão e visão) e se reflete, também, no desenvolvimento da Extensão Universitária pelo princípio da indissociabilidade. Dados da pesquisa mostram que as ações extensionistas são significativas e diversificadas: destacou-se a prática extensionista relacionada ao ensino, sob perspectiva emancipadora. Apontou-se, também, que Extensão Universitária compõe-se de reuniões e encontros, confecção de materiais, palestras, visitas, trilhas, exposições, orientações empresariais, assessorias, oficinas, campanhas, grupos de estudo, contações de histórias, musicalização, brincadeiras, formação de animadores e lideranças, pesquisas, ações práticas de cultivo de alimentos e organização social, cursos, debates, acompanhamento técnico.

A pesquisa bibliográfica mostrou que a Extensão Universitária foi desenvolvida, durante muitos anos, sob as modalidades do ensino e da prestação de serviços, mas a pesquisa de campo mostrou que, atualmente, já é possível pontuá-la, ainda que de forma incipiente, mas significativa, como prática educativa libertadora, emancipadora e, portanto, cuidadora.

Nas ações desenvolvidas de forma inter e transdisciplinar, inter setorial e inter profissional, a pesquisa mostrou protagonização desta prática, pois nelas se vivenciam, pela dialogicidade, novas formas de convívio, de produção, de consumo e, até mesmo de comercialização. Em tais experiências, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão se faz sentir de maneira contundente, o que serve de inspiração para mostrar que é possível apostar na formação de lideranças comprometidas com um ethos cuidador. Sugere-se que estas ações possam configurar tema de estudo no campo de políticas públicas.

Diante da percepção da falta de “humanidade” em atuações profissionais ou diante de uma “situação desumana”, em algum contexto histórico-social, a Extensão Universitária é desafiada a uma ação cuidadora. Tal ação, ao ser práxis (ação-reflexão) emancipadora, resulta em humanização. Nesse sentido, pela pesquisa permite-se afirmar que a práxis da Extensão Universitária desenvolvida pela URI – FW é significativamente cuidadora. Sempre que o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é observado, ela é desenvolvida de forma interdisciplinar, gerando não só inclusão e participação, mas o protagonismo que conduz à dignidade de vida, no que configura uma prática libertadora.

Ressalta-se que tal protagonismo pode ser sentido como movimentos de resistência ou de resiliência. Quando o fenômeno do descuido quiser se impor com suas manifestações de descaso, omissão e violência, ocorre a resistência. Por outra via, quando o cuidado se mostrar como possibilidade de continuidade ante os descaminhos e a falta de perspectivas animadoras para a comunidade, ocorre a resiliência. Pela pesquisa, pode-se afirmar que pela Extensão Universitária desenvolvida na URI – FW busca-se revitalizar culturas (a cultura camponesa, por exemplo) e saberes (uso de

plantas medicinais pela sabedoria popular, por exemplo). Tais práticas demonstrando comprometimento ético da universidade com o desenvolvimento humano e regional.

A pesquisa torna possível afirmar, ainda, que a Extensão Universitária pode ser significativamente cuidadora sempre que pautada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e desenvolvida de forma interdisciplinar, pois possibilita gerar não só inclusão, mas o protagonismo, sendo conduzida, portanto, como prática libertadora. Considera-se uma prática educativa libertadora sempre que conseguir negar e romper com estruturas e práticas desumanizantes apostando em processos cuidadores, em que se propicie humanização.

Entender a Extensão Universitária como ação libertadora, é desenvolvê-la em contexto histórico-social definido por necessidades que foram percebidas ou requeridas e que a universidade se propõe atender de forma a gerar protagonismo. Importa esclarecer, ainda, que o protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano, cuidador, consiste na transformação em que humanização não é mera teoria e libertação deixa de ser fantasia, pois é práxis cuidadora, que dignifica a vida da pessoa. Entre a tomada de consciência e a conscientização move-se o *HOMO-CURA*, aquele que conduz o processo de humanização.

Assim, pode-se afirmar que a aplicabilidade do conceito de ética na educação pode ser traduzido como humanidade e, igualmente, a aplicabilidade do conceito de cuidado na educação pode ser traduzido como cultivo do saber; cultivo este que permite o sabor da eticidade. A realização da pesquisa “Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da Ética do Cuidado em projetos de extensão” permitiu compreender que a Ética do Cuidado consiste em um modo de ser e conviver que resulta em dignidade de vida.

Isso demanda tomada de consciência e conscientização: a tomada de consciência, conforme Freire (1978, p.119), é aquela fase do processo emancipatório em que as pessoas, dando-se conta da situação em que se encontram imersas, dela emergem para transformar a realidade. A conscientização, por sua vez, é um posicionamento vivenciado com vistas a protagonizar uma transformação comprometida com a humanização.

Se for fato que, atualmente, se vive a “era das incertezas”, também é fato que nem só de incertezas se vive. Há caminhos em construção. Estes, talvez, mais se apresentem como clareiras de onde é possível partir sendo que estas clareiras consistem, precisamente, numa certeza. É o ponto, pois, de onde é possível partir. O que outros e outras deixaram como legado é o ponto de onde cada um e cada uma pode partir. É, também, o ponto de onde em conjunto se pode partir. E aquilo que se construir e deixar, a partir daí, é o ponto de onde outros e outras irão, por sua vez, partir. Como o cuidar depende de motivação constante, é importante educar não só o pensamento, mas, também, o desejo e a vontade para protagonizar um modo de ser que seja caracterizadamente cuidador para consigo e com o outro e a outra, o que se constitui como abertura permanente para continuidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 49. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: 1985.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GALO, Zildo. **Ética, sustentabilidade e interdisciplinaridade: balizas para a extensão universitária**. 2010. Disponível em <portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/1928/1249>, acessado em 27/04/2014.
- HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **Ser e Tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.
- _____. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.
- MOITA, F. M. G. da S. C. e ANDRADE, F. C. B. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.41 maio/ago 2009, p 269-280.
- PAVIANI, Jayme e POZENATO, José C. **A universidade em debate**. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1980.
- PROen, Pró-Reitoria de Ensino. **URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- VAZ, Henrique C de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: PROCESSO E DESTAQUES CUIABANOS NO SÉCULO XX

Geisa Luiza de Arruda

Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em História
Cuiabá- MT

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo a apresentação do processo de feminização da docência no Brasil e, em especial, abordar brevemente a biografia de duas mulheres cuiabanas que se destacaram nesse processo: Maria Dimpina Lobo Duarte e Bernardina Rich. O campo da docência foi paulatinamente tornando-se uma atividade vista como natural exercício das mulheres, processo ao qual deu-se o nome de “feminização”. Buscamos apresentar como tal processo encontra-se recheado por regras e limites impostos pela sociedade patriarcal do início do século XX e como as professoras Maria Dimpina e Bernardina Rich representam mulheres que, de uma certa forma, com seus atos e discursos, vão na contramão de uma sociedade em que à mulher era permitido apenas a esfera privada do lar. Além disso, há o destaque para o enfrentamento ao preconceito racial na história da professora Bernardina Rich.

PALAVRAS-CHAVE: Docência, Gênero, Feminização, Mulheres.

ABSTRACT: The present article aims to present the process of feminization of teaching

in Brazil and, in particular, to briefly discuss the biography of two cuiabanas women who stood out in this process: Maria Dimpina Lobo Duarte and Bernardina Rich. The field of teaching gradually became an activity seen as a natural practice of women, a process which was called “feminization”. We seek to present how such a process is filled with rules and limits imposed by the patriarchal society of the early twentieth century and how the teachers Maria Dimpina and Bernardina Rich represent women who, in a certain way, with their acts and speeches, go against a society in which for women were allowed only the private sphere of the home. In addition, there is the highlight for the racial confronting prejudice in the history of the teacher Bernardina Rich.

KEYWORDS: Teaching, Gender, Feminization, Women.

1 | A PRESENÇA DE MULHERES NO CAMPO DA DOCÊNCIA

Este trabalho visa a apresentação de um cenário geral acerca da presença das mulheres no campo da docência. Abordaremos, preferencialmente, o processo de feminização deste campo tendo como foco suas principais características, juntamente com a apresentação de algumas personagens que participaram

desse processo em Cuiabá, relacionando intimamente os conceitos de gênero e docência e destacando como essas professoras, que habitaram este campo tão honroso, defendiam causas feministas, ainda que de uma forma velada e contida.

O direito à educação, no início do século XX, foi um fator preponderante para a permissão de uma forma de participação feminina na esfera pública. Personagens como Maria Dimpina Lobo Duarte e Bernardina Rich, mulheres e professoras cuiabanas, emergem nesse cenário patricarcal em que à mulher era apenas concedido o espaço privado e em que também a elite, predominantemente branca, representava a sociedade urbana cuiabana.

1.1 A feminização propriamente dita

É visível a presença majoritária de mulheres exercendo a profissão do magistério, mas vale ressaltar que essa predominância não ocorre desde sempre. O ensino, em grande parte da vida da humanidade, foi exercido por homens. A escola dita “moderna”, nos moldes que conhecemos atualmente, vem sofrendo transformações desde a Idade Média,

mas é somente no final do século XVIII, posteriormente às revoluções burguesas, que um processo massivo de escolarização tem início, porque é aí que o Estado se coloca o dever de ensinar”. (FERREIRA, 2015, p.175).

A partir da segunda metade do século XIX, aproximadamente, as mulheres, além de alunas, tornam-se também professoras, condição esta consolidada nas primeiras décadas do século XX. Torna-se importante frisar aqui que um longo processo de feminização aconteceu e que esse processo é marcado, primeiramente, pelo ingresso das mulheres nos bancos escolares enquanto alunas e, posteriormente, pela “permissão” do acesso ao exercício da docência. Segundo Maria Ondina Vieira Ferreira (2005, p.176)

a feminização da docência pode ser compreendida como um processo formado por duas dimensões: (1) aumento massivo de pessoas do sexo feminino no ofício (feminilização); (2) identificação das características desse ofício como eminentemente femininas (*feminização* propriamente dita), o que inclui o valor social conferido ao mesmo.

Podemos considerar o Decreto Imperial, datado de 15 de outubro de 1827, uma importante fonte, dentre muitas outras, que delineiam a trajetória da feminização da docência, pois, a partir dele, os novos rumos escolares são traçados e, conseqüentemente, às mulheres serão abertas oportunidades da saída do seu mundo privado, embora a publicação do decreto não tenha significado uma mudança nas relações de poder da época do dia para a noite. Além de tudo, as características da profissão de professora eram, e ainda hoje são intimamente relacionadas com os “dons femininos naturais” da mulher, o que significa que o texto do decreto não liberta

as mulheres da sua “condição” de segundo sexo nas relações de poder entre homens e mulheres. No referido decreto, D. Pedro I, no parágrafo primeiro decreta: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A sociedade brasileira do início do século XIX, com a passagem da estrutura patriarcal para a nuclear, estava sofrendo modificações como bem afirma Nailza Gomes (2009, p.41):

[...]observou-se um deslocamento do poder paterno para as mãos do Estado, tendo sido fundamental nessa mudança o papel desempenhado pelas mulheres, visto que, como educadoras dos filhos, passaram a ser valorizadas no seio da família e da sociedade.

O acesso à escolarização estava orientado no decreto acima citado, porém, há de se frisar que a distinção entre os sexos feminino e masculino era latente, como apresenta-se na redação dos artigos sexto, décimo primeiro e décimo segundo do decreto:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, **proporcionados à compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (grifo meu)

Art 11º Haverão **escolas de meninas** nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, **julgarem necessário este estabelecimento**. (grifos meus)

Art 12º As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética **só as suas quatro operações**, ensinarão também **as prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art 7º. (grifos nosso)

Verifica-se o tratamento diferenciado dispensado aos meninos e às meninas e também os ditos do currículo escolar para ambos os sexos. As distinções entre o masculino e o feminino já eram bem marcantes desde o início da implantação das organizações escolares e muitas práticas, naturalizadas pela sociedade, arrastam-se até os dias atuais. Tal naturalização pode ser entendida como o processo pelo qual internalizamos determinados conceitos e os adotamos como formas únicas e comuns de agir, como se fossem decorrências “naturais” do comportamento humano, conforme descreve Guacira Lopes Louro (2011, p.64):

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas.

Essa distinção não deixa de ser fruto de uma internalização de valores e culturas, construídos ao longo de séculos, que nos fazem entender que existem espaços que podem ser ocupados apenas por homens ou meninos e espaços que podem apenas ser ocupados por mulheres ou meninas. No caso da escola, essa delimitação de espaços torna-se muito evidente, uma vez que é tido como natural que os meninos usem os espaços externos e a quadra de esportes e as meninas façam atividades mais estáticas, como trabalhos manuais ou ligados a arte. É a marca impressa para traduzir a fragilidade feminina e

as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino de habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens 'prendadas', capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. (LOURO, 2011, p.66).

1.2 O Gênero inserido no processo

Torna-se importante apresentar aqui que nos estudos feministas, na perspectiva da historiadora estadunidense Joan Wallach Scott, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990, define: “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (apud PEDRO, 2005, p.86). Tais relações sociais constroem hierarquias que, ao longo da história, consolidam-se e tornam-se regras; mas essas regras não são fixas, nem mesmo são regras, são costumes consolidados e discutir essas relações e desconstruir essas dicotomias tradicionalmente fundadas (homem/mulher, forte/fraco, masculino/feminino) é preciso. Segundo Louro (2011, p.35):

a proposição de *desconstrução* das dicotomias- problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Do mesmo modo, não podemos negligenciar que a pluralidade e a diferença existem em todos os polos, na unidade interna de cada um. Nada é uno, único, inerente ou fixo. Assim, faz sentido o uso da palavra gênero, conforme descreve Joana Maria Pedro (2005, p.88),

o uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero.

As práticas educativas, em geral, eram diferentes e tinham suas especificidades, como por exemplo:

para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. (LOURO, 2007, p. 445).

Havia diferenças também na educação dos descendentes indígenas, que se limitavam ao aprendizado das práticas ligadas à sua própria etnia e não compartilhavam da mesma educação que as crianças “urbanas” por ser vedado seu acesso às escolas públicas. Diferenças ainda existiam quanto às práticas educativas relacionadas aos imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola etc. Não obstante, as meninas das camadas populares eram, desde cedo, envolvidas com o trabalho doméstico, na ajuda quanto à criação de irmãos mais novos e nos trabalhos rurais que a elas não era priorizado o acesso à educação. Enfim, eram diferenças dentro das diferenças e a categoria gênero engloba todas essas relações tão particulares.

Muitas das mulheres que passaram pelos bancos escolares como alunas tornaram-se professoras e, enquanto alunas, vivenciaram práticas educativas de distinção entre os sexos feminino e masculino, aprisionando-se em estereótipos e convenções sociais, tais como a ideia de que um trabalho assalariado feminino seria um complemento (apenas) na renda familiar.

1.3 O perfil das mulheres no magistério

No campo profissional feminino no início do século XX, especificamente o magistério, deparamo-nos com uma mulher normalista, na maioria das vezes pertencente à elite, que teve a oportunidade de ter acesso a uma escolarização formal, porém, que não foge às amarras do patriarcado, conforme consta no artigo 127 do Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, de 1910, encontrado no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso:

Art.127. As senhoras que se propuserem ao magistério publico, deverão instruir o seu requerimento com a licença do marido, se fôr casada, do pae, se fôr solteira e do tutor se fôr orphã. As viúvas com certidão de óbito do marido, e as que sendo casadas, estiverem divorciadas, apresentarão certidão de sentença de separação conjugal, passada em julgado.

O exercício da profissão era permitido, porém, sem grandes liberdades, pois a futura professora ainda estava submetida à tutela patriarcal. Conforme Adriana Piscitelli (2009, p.32) “Patriarcado é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem”. Tal controle já começava na intenção em se candidatar ao cargo, como bem vimos nas condições do regulamento acima citado. Além disso, havia correntes contrárias e a favor desse processo, conforme afirma Louro (2007, p.450):

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identidade da

mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia cum completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vezes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos.

Como se não bastasse todas essas dificuldades, os salários dos professores homens e das professoras mulheres não eram equiparados. A docência passou pelo processo de permissão, mas junto com essa permissão, veio o sentimento de sacerdócio. À mulher cabia sim este papel, visto que a associação a sentimentos como paciência, carinho, afeto, dedicação e doação casavam perfeitamente com sua condição feminina. Estes sentimentos, conseqüentemente, contribuíram para a construção da imagem de trabalhadoras abdicadas e pouco reivindicadoras, “o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc”. (LOURO, 2007, p. 450). Em pesquisas no Arquivo Público de Mato Grosso foi encontrado um requerimento ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda de Mato Grosso, em 1913, feito pela professora Rita Marques Garcia, do Grupo Escolar Costa Marques, situado em Cáceres, em que solicita que seus vencimentos sejam pagos na mesma localidade em que trabalha e cita seu descontentamento com o baixo salário:

Diz Rita Marques Garcia, professora interina do Grupo Escolar Costa Marques, que não lhe sendo possível, receber no Thesouro em Cuyabá, sem gravame de seus vencimentos, **de si já mingoados**, vem requerer a V. Ex^a. que se digne determinar que a supp^e. a partir de 1º de Janeiro do corrente anno, seja paga de seus alludidos vencimentos pela Collectoria das Rendias Estaduais nesta cidade. (grifo nosso)

Além de pouco valorizada financeiramente na profissão, a professora, já em exercício, estava permanentemente presa às regras e representações construídas socialmente acerca do perfil docente. Ainda hoje, as professoras carregam a ideia de exemplo a ser seguido e, conseqüentemente, são lhes embutidas características sóbrias, de mulheres abnegadas e dedicadas exclusivamente à profissão.

Sua sexualidade tinha que ser totalmente invisibilizada, como se fosse um ser assexuado, já que presença de um companheiro ou mesmo de filhos traduzia e deixava transparecer as “marcas distintivas da sexualidade feminina”. (LOURO, 2011, p.110).

1.4 Maria Dimpina Lobo Duarte e Bernardina Rich

Neste cenário, emergem Maria Dimpina Lobo Duarte e Bernardina Rich, pois, além de professoras que se destacaram e - não é tôa que ambas foram homenageadas com os nomes de escolas na capital - extrapolararam o campo da docência e exerceram papéis importantes também na seara jornalística.

Maria Dimpina Lobo Duarte, nascida em 1891, viveu até 1966 e se destacou por ser a primeira mulher a estudar no tradicional Liceu Cuiabano e por ser também a primeira funcionária pública do estado de Mato Grosso. Maria Dimpina foi uma das fundadoras da revista feminina *A Violeta*, que circulou entre 1916 e 1950 aproximadamente. Pertencia à elite cuiabana, era casada e juntamente com outras colaboradoras fundou a revista. Era uma das redatoras e escrevia, entre outros escritos, crônicas para o periódico, nas quais, além de relatar a vida cotidiana cuiabana, reivindicava “melhoria nas condições educacionais das mulheres mato-grossenses” (SILVA, 2003, p. 39). Sua visão de docente certamente influenciou sua defesa pela educação e profissionalização feminina, pois nas suas palavras “A educação da mulher deve ser uma das primeiras preocupações do governo”. Enquanto cronista, ela defendia que à mulher fosse dado o direito de se profissionalizar conforme excerto abaixo, extraído da crônica de 30 de janeiro de 1924, da revista *A Violeta*:

Em vez, si todas se preparassem para exercer um cargo ou uma profissão que lhes garantisse a independência, esse emprego ou essa profissão mesmos, seriam um escudo aos revezes da sorte e não uma justificação de desonra. [...] Ultimamente, quantas que commigo mesmo tem falado, existem em busca de uma colocação que lhes garanta o futuro! [...] A mulher, repito com Mme. Remember, deve trabalhar; e, só sahirá da sua inferioridade pelo trabalho e só trabalhará si fôr preparada. (*A Violeta*, nº 113, 1924, p. 2)

O empenho em fundar a Escola Doméstica em Cuiabá também se fez presente nos escritos de Maria Dimpina, fundação esta que ocorreu em 1946. Julia Lopes de Almeida (escritora, amiga das redatoras da revista e patrona do grêmio literário “Júlia Lopes” fundadas por algumas mulheres cuiabanas), em resposta a uma carta enviada por Maria Dimpina, esclarece algumas atividades desenvolvidas em outras escolas domésticas já existentes em outros estados do país, conforme excerto da carta constante na dissertação de Gislaíne C. Silva (2003, p.49-50):

[...] Higiene – nações sobre saúde, asseio, hábitos (hora de sono, exercício, sport, etc). Alimentação, tratamento do seu corpo e da sua casa, afabilidade e serenidade de maneiras, etc. Ginástica sueca - desenho, música - (cantos, coros, higiene da voz). Jardinagem-pomicultura-horticultura – não há nenhum inconveniente que as moças aprenderam a cultivar a terra e a fazer inxertias para melhores frutos dos seus pomares, as flores dos seus jardins...Puericultura – Este assunto deve merecer o máximo carinho da diretora, pois que os cuidados dispensados às crianças desde o primeiro dia do seu nascimento são a melhor garantia da sua saúde e da felicidade dos paes...Costura – corte de vestidos e de roupas brancas para uso de homens, feitos a maquina e a mão. Pontos de marca bordados a branco e renda de vários sistemas, consertos de roupas velhas, cerzir meias, remendar, etc. Noções de Química – tintura de roupas, desinfecções e lavagens, fabricações de sabão, óleos caseiros, etc. Cozinha – arte culinária, modo de manter a cozinha apuradamente limpa. Ensino prático e teórico. Lavar – roupa branca; rendas, lãs. Engomar e passar. Economia doméstica – escrituração em ordem, notas diárias, assentamento de pessoas, verificação de contas e de recibos, conhecimento dos preços do mercado, modo de comprar, etc. [...]

A educadora Maria Dimpina era uma mulher religiosa e que prezava pela estrutura familiar, antes de tudo. Para ela, conforme cita Fernando Tadeu de Miranda Borges (2005, p. 175),

a família consistia numa plenitude de sentimentos entre esposa e marido, conforme ela mesma aconselha no único livro que publicou, *Fôlhas Sôltas*: “Se não tens esta noção de respeito à fidelidade conjugal, se pensas apenas na capacidade do sustento material de tua Família, se não te julgas capaz de manter acesa, perenemente, a lâmpada do amor conjugal alimentada pela sinceridade e pureza de teus afetos não cases”.

Ao mesmo tempo, Maria Dimpina acreditava que a mulher tinha total legitimidade em desejar se instruir, sempre que possível. Na crônica de 25 de julho de 1925, Maria Dimpina exalta a participação de Berta Lutz como representante da cultura feminina do Brasil em um evento na América do Norte:

O facto de Berta Lutz haver brilhado no Congresso de Washington nos orgulha, nos contenta, nos estimula[...]

[...]Mas, a nós, que vimos atravessando uma era em que as opiniões a respeito- até em que ponto a mulher deve saber ou o que deve ser- divergem, é suficiente um exemplo dignificante de Bertha Lutz para nos encorajar[...]

[...]Tudo isto, que me veio a ideia a proposito de Bertha Lutz, é um exemplo para vós, meninas, que sois as flores preciosas, a desabrocharem, na sociedade cuiabana, Cultivae, tanto quanto puderdes a vossa inteligência que nada tendes a perder, que tudo tendes a ganhar, quer o destino vos chame como a Bertha Lutz para representar a vossa cara Patria, quer sob aquelle tecto, que for o vosso tecto, tenhaes necessidade de ser a mestra dos vossos filhos.(*A Violeta*, nº 126, 1925, p. 1)

É inegável o posicionamento feminista de Maria Dimpina Lobo Duarte, mesmo que de uma certa forma contido, quanto à defesa da educação feminina. Sua função de redatora e cronista da revista ajudou na exposição de suas ideias, pois como bem afirma Silva (2003, p.50) “a mulher urbana e letrada passava a interagir num outro espaço, e o seu subjetivismo se tornou público, pela imprensa escrita”.

Bernardina Maria Elvira Rich viveu na Primeira República. Era mulher e professora no início do século XX em Cuiabá também. Mas Bernardina enfrentou ainda uma outra batalha. Ela não se destacava simplesmente por ser mulher e professora num período em que predominava os moldes patriarcais, mas também destacou-se por ser negra. Na dissertação de mestrado de Nailza da Costa Barbosa Gomes (2009), encontramos informações interessantíssimas acerca da vida de Bernardina e de seus enfrentamentos para vencer a barreira do racismo, ainda que velado. Para conseguir se consolidar como professora efetiva, pois apesar de ter concluído o curso normalista no colégio Liceu Cuiabano e ter prestado o concurso público para o cargo de professora primária na capital do Estado de Mato Grosso, em 1888 (ano da abolição da escravatura no Brasil), no qual os arquivos das atas pesquisadas e analisadas na referida dissertação

de mestrado acima demonstram sua capacidade para o cargo, foi impedida de assumi-lo em razão da sua cor, ou seja, por ser uma mulher negra. Segundo Gomes (2009, p.69),

conclui-se que foram muitas as barreiras encontradas por Bernardina Rich para se estabelecer enquanto profissional da área de educação e lidar com todas essas tensas e conturbadas problemáticas. Pode-se dizer que, em relação a sua profissionalização, o desfecho do processo seletivo do qual participou foi a primeira tentativa de impedimento rumo à sua integração no mercado de trabalho competitivo.

Deste primeiro concurso participaram apenas duas candidatas: Bernardina e outra candidata branca. Apesar de ter sido considerada qualificada pela banca examinadora, Bernardina não foi aprovada, tendo sido a vaga ocupada pela outra candidata, o que nos leva à conclusão de ter havido preconceito racial. Sobre a o resultado final desse processo, Gomes (2009, p.67) analisa:

Quanto à “invisibilidade do racismo, no caso da professora Bernardina Rich parece ter ocorrido algo dessa natureza, ou seja, nada a impossibilitou de pleitear a vaga, visto que, igualmente a sua concorrente, possuía todas as condições necessárias para tal. No entanto, testada a sua capacidade intelectual, conclui-se que causara certa “estranheza” ver que uma pessoa de “cor” tinha um preparo além das expectativas, principalmente em se tratando daquele período em que os negros acabavam de sair oficialmente do processo de escravidão e, portanto, precisavam aprender qual era o seu “lugar”.

Mesmo sem ter logrado êxito nesse concurso, Bernardina continuou sua vida profissional como educadora e em 1890 conseguiu efetivar-se como professora do Estado. Além de professora, ela integrou o corpo fundador da revista *A Violeta*, assim como Maria Dimpina, participando como redatora, tesoureira e mais tarde, em 1934, seu nome foi escolhido para o cargo de Presidente da Federação Mato-Grossense pelo Progresso Feminino tendo sido a primeira a ocupar esse cargo no Estado.

Segundo GOMES (2009, p.84), “ocupou, ainda, a cadeira de Diretora da Imaculada Conceição, onde se pôs à frente das obras assistenciais e desenvolver muitos trabalhos filantrópicos em favor dos menos favorecidos”.

Não teve filhos biológicos, adotou uma menina, mas, mesmo solteira, era sempre convidada para madrinha de casamentos.

Enfim, após este breve apanhado acerca da feminização da docência e da síntese da vida de duas docentes cuiabanas que se enquadraram neste processo com suas atitudes e discursos, ficamos nós com a certeza de que muitas mulheres, ao contrário do desejado para o período referenciado, posicionavam-se em defesa de muitas causas femininas e iam de encontro com preconceitos e cerceamentos de comportamentos, além de exercerem a profissão com muita excelência.

REFERÊNCIAS

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. Casamento e educação dos filhos no olhar de uma cuiabana letrada: Maria Dimpina. In: PERARO, Maria Adenir; BORGES, Fernando Tadeu de Miranda (Orgs). **Mulheres e famílias no Brasil**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2005.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docência e Gênero. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Organizadores). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na primeira república: limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMT, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWACO, José Eduardo (Org.). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SILVA, Gisleine G. **Uma mulher educada, educa com homens: a Revista “A Violeta” e a educação feminina durante o período estadonovista em Cuiabá**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMT, 2003.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Decreto Imperial consultado no site oficial da Presidência da República pelo endereço: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Último acesso em 17/08/2018.

Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, de 1910, pertencente ao acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

Requerimento ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda de Mato Grosso, de 1913, pertencente ao acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso.

Revista *A Violeta*, edição nº 113, de 30 de janeiro de 1924, p. 2. Edição consultada no site da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional Digital.

Revista *A Violeta*, edição nº 126, de 25 de julho de 1925, p. 1. Edição consultada no site da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional Digital.

LUGARES DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Shirlei Alexandra Fetter

Faccat, RS

Daniel Luciano Gevehr

Faccat, RS

RESUMO: O artigo discute o papel desempenhado pelo ensino de história na educação básica, através da utilização de elementos trazidos pela Nova História Cultural. Buscamos relacionar como as noções do passado, concebidas pelo professor de história, se relacionam com os conceitos de representação social, monumentalidade e produção da memória social, ambos inscritos na dimensão da educação patrimonial e de uma perspectiva inovadora para o ensino da história, contribuindo, desta forma, para a formulação de estratégias metodológicas, na perspectiva de desenvolver a região de sua atuação profissional. Através das relações possíveis existentes entre esses conceitos, acreditamos se tornar possível, um ensino de história pautado não apenas no estudo das fontes tradicionalmente concebidas pela escola (livro didático, vídeos, etc.), mas também no exercício crítico de interpretação sobre os lugares de memória. Nossa pesquisa busca contribuir para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem da história, se propondo a levar para a sala

de aula novos elementos simbólicos, como os monumentos históricos e outros diversos lugares de memória, promovendo uma leitura crítica dos espaços e ressaltando a educação patrimonial enquanto um vetor de inovação para o ensino de história para além da sala de aula. Com isso acreditamos ser possível lançar outros “olhares” sobre a produção do espaço geográfico no qual se insere o passado. Esses novos olhares, por sua vez, permitem ao professor de história explorar novos objetos da história, muitas vezes renegados por outras fontes empregadas no ensino da história na escola brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Educação Patrimonial. Lugares de Memória. Desenvolvimento Regional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É acertado dizer que tanto a memória social quanto a produção dos sentidos interferem na construção das representações do passado que compõem o mosaico sobre o qual os estudiosos das ciências humanas e, de forma especial, os historiadores se debruçam, tentando fazer, através de suas próprias perguntas e métodos, uma possível leitura do passado. O vínculo que se estabelece entre as representações sobre

o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino – baseia-se na investigação das novas configurações sociais que expressam-se, materialmente, (entre outros elementos) através da urbanização presente em nossa sociedade - e da construção e nomeação de lugares – onde a história é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso, em nossa sociedade é perceptível na medida em que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições, que tem significados os mais diversos em nosso meio.

A produção de determinadas narrativas sobre o passado passa, por assim dizer, por uma complexa rede de comunicação e sofre – inevitavelmente – a interferência dos sujeitos – e também de sua subjetividade – na produção escrita sobre os fatos do passado. Assim, podemos afirmar seguramente que o conhecimento sobre o passado, está intimamente associado, a noção de “seleção” sobre aquilo que se quer mostrar e o que não se quer mostrar muitas vezes sobre esse passado. Esses elementos são facilmente notados se realizarmos uma leitura mais atenta sobre algumas fontes que nos revelam informações sobre os acontecimentos, tais como a produção jornalística, literária e cinematográfica.

As representações sociais construídas sobre o passado, bem como a forma como essas se articulam com os conceitos de *memória* e com a construção dos *lugares de memória* são o propósito central da discussão que nos propomos a realizar. Afinal, a representação do passado, a memória e construção dos lugares de memória, que nos levam a (re)lembrar sobre os feitos do passado são, em nossa percepção, os três pontos de inflexão que nos permitem melhor compreender a dinâmica de produção do significado que cada lugar apresenta para os indivíduos que convivem em sociedade.

Consideramos que as representações sociais produzidas sobre o passado não estão desvinculadas do meio no qual são produzidas. Como explica Pesavento (2012), as representações sociais estão ligadas ao contexto socioeconômico, cultural e político no qual elas são produzidas. Tendo essa questão como ponto de partida, procuramos compreender quais os fatores que estiveram envolvidos na construção das representações sociais sobre o passado humano e de que forma essas representações estão – inevitavelmente - relacionadas à memória coletiva da sociedade que a produz.

A MEMÓRIA NA AULA DE HISTÓRIA: REPESSANDO O OBJETO

Na perspectiva apresentada por Pesavento (2002), para quem a memória é um elemento indispensável para se compreender a construção de representações sociais, é que iniciamos nossa descrição dos contextos nos quais se produzem diferentes representações sobre o passado. Interessa-nos entender, por exemplo, como a memória de sobreviventes de diferentes conflitos que se sucederam ao longo da história humana produziram discursos e como esses, por sua vez, foram decisivos para a construção dos imaginários sociais sobre o passado da humanidade.

Já para Le Goff (2003), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido.

Na história do Brasil, foram vários os exemplos dessa tentativa de construir uma nova denominação para as localidades que presenciaram conflitos marcantes e que abalaram a vida de seus moradores. Um desses exemplos pode ser encontrado no estudo realizado por Theodoro (1997) em relação a Canudos, na Bahia. A autora aponta para a importância do “apagamento” do local em que ocorreu o conflito em 1897. Numa tentativa de apagar da memória coletiva o passado de Canudos, o território ocupado pelo arraial foi coberto pelas águas do açude de Cocorobó em 1968, em pleno regime militar. Frequentemente no período das secas, podem ser vistas na área cruzeiros, ossadas e crânios, muros, e peças de artilharia.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos, mas também em diferentes formas narrativas. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema – acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada”.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da história nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente, sobre os propósitos que levam o autor a “contar” a história desta ou daquela perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada. Esta é, sem dúvida, uma das questões mais intrigantes da história e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar história, uma vez que a história a ser ensinada na sala perpassa por toda essa

produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Isso também nos faz pensar naquilo que Pollack (1989, p.04) chamou “*de trabalho de constituição e de formalização das memórias.*” Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da história e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica - procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas. As representações sociais construídas sobre o passado histórico permitem-nos ainda pensar naquilo que Pollack denominou de “*trabalho especializado de enquadramento*” (Ibidem, p.11). De acordo com o autor, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida.

Quanto a essa questão, observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de história – fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula - inserem-se precisamente nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época. Com isso, torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, etc.) sobre o passado, observando em cada um deles a forma como retratam os lugares da história, seus protagonistas e seus diferentes enredos.

Considerando as afirmações de Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p.53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no “*qual lembramos menos para conhecer do que para agir.*” Segundo a autora, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim diretamente identificada com os interesses que fazem as pessoas lembrarem de um determinado fato. Nesse sentido, a memória pode ser manipulada de acordo com os interesses de determinados grupos e de determinadas épocas. O mesmo, podemos dizer, ocorre na sala de aula, na medida em que o professor de história é esse elemento mediador, que ao tratar com as fontes, acaba interferindo também no processo de construção do conhecimento de seus alunos sobre o passado em questão. De acordo com Seixas (2004) não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de história, devemos atentar para o estudo realizado por Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está

diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma “*inocente nem inconsciente*” mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um poder simbólico (BOURDIEU, 2001). Segundo ele, esse poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em “*verdades absolutas*”.

Outro elemento de fundamental importância para nosso estudo é a compreensão de como se torna possível a difusão das representações sociais sobre o passado, produzidas por diferentes autores. Entende-se aqui como autores não apenas os autores dos materiais didáticos propriamente selecionados e adotados pelos professores de história, mas também a própria autoria das fontes primárias analisadas e utilizadas como recursos pedagógicos para suas aulas. A própria corrente teórica e a visão que essas impõem sobre a história são, em nosso entendimento, determinantes no “tipo” de conhecimento sobre o passado que estará presente na sala de aula. É correto afirmar que o professor, inevitavelmente, ao “escolher” suas fontes e seus autores, realiza consciente ou inconscientemente essa definição, o que naturalmente implica em escolhas em seu fazer pedagógico do fazer história na sala de aula.

A ANÁLISE CRÍTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da história no contexto escolar, vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Procurando realizar uma discussão de caráter interdisciplinar sobre o ensino da história na atualidade, buscamos também nos estudos realizados por Leenhardt (2004), algumas contribuições sobre as leituras que podemos fazer do passado. Para ele a literatura exerce um papel fundamental na formação dos imaginários sociais, na medida em que expõe a opinião do autor, ao mesmo tempo em que se apresenta descompromissada com a “verdade” dos fatos históricos.

Outra questão que nos parece não poder faltar no debate sobre a história e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que, era antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a

história era explicada fundamentalmente, através das ações de personagens heróicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A construção da imagem heróica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de história) uma intencionalidade. Parece-nos que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e o contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os cenários em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles, identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da história e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolvem a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto, muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria história e a dimensão física do espaço.

Constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de lugares de memória, em razão destes se constituírem em lugares de lembrança – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito tem produzindo atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. A produção de imagens sobre os lugares da história e presentes nessas diferentes fontes e, que por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado imprimem certas visões do passado.

Mais um aspecto importante a ser considerado é o da produção das diferentes representações sobre os personagens históricos. Encontrados, muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada, acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Nesse caso, os personagens mostrados são antagônicos, em que a narração das virtudes de um serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” quanto o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado tem suas representações construídas, a partir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de história e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo

com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação aquilo que está sendo narrado pelo texto de história. Como nos ensina Carvalho (1990, p.11), “os traços de heroísmo, de virtudes cívicas, oferecidos aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir as paixões da glória, da devoção à felicidade de seu país.”

Na medida em que consideramos a dinâmica que envolve a produção (e difusão) de imagens e ideias sobre o passado e que se tornam perceptíveis na sala de aula, na medida em que o professor (enquanto ser social) também muitas vezes assume posições e realiza – algumas vezes – leituras pessoais sobre esse passado que está sendo “ensinado”. Essa visão de ensino de história, que prioriza os personagens centrais e os coloca no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade.

DESPERTANDO “OUTRAS HISTÓRIAS”

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004, p.150) chama de *memória coletiva*. Para esse estudioso da questão da memória e de sua relação com a produção do conhecimento histórico é fundamental observarmos algumas questões. Halbwachs mostra como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva. A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva. Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis - que passam a representá-la – pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões como problema, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na história (como disciplina no currículo escolar) passaram – e continuam passando – por um processo de (res)significação. Coerentes com uma nova visão interpretativa da história, os lugares de memória tem uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado – desde que esta reconheça estes lugares como portadores de significado.

Para Carvalho (1990, p.13), os imaginários não são resultado de um trabalho inconsciente, dissociado do contexto e das aspirações ideológicas de sua época. Ao contrário, os imaginários sociais são, sem dúvida, resultado da manipulação de determinadas versões sobre o passado, que procuram dar veracidade através da veiculação de símbolos e de diferentes narrativas ou imagens sobre um determinado

fato do passado. A partir da compreensão das condições e dos interesses que estão presentes em cada época é que podemos analisar os diferentes lugares de memória, como resultado daquilo que determinados grupos procuram imprimir como noção de “verdade”. A criação dos lugares de memória atuam nesse sentido, de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer mostrar e aquilo que se quer “apagar” da memória social.

Como exemplo disso, poderíamos citar a despreocupação que ainda se verifica no contexto brasileiro, no qual a preservação dos acervos, dos museus e até mesmo dos monumentos históricos situados em espaços públicos não recebem o devido tratamento e cuidado com a preservação. Parte disso revela aspectos ideológicos que consideram como não importante se preservar “esses ou aqueles” vestígios do passado.

Ainda, de acordo com Halbwachs (2004, p.30) nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.” Halbwachs mostra como a memória não é resultado de um trabalho individual, mas sim resultado do trabalho coletivo. Para o autor, a memória, inserida no meio social, é construída coletivamente.

É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (res) significação da história, uma vez que os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação (MENESES, 2004, p.87).

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar sobre os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Este, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas o de apresentar ou dar uma informação neutra. Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar uma memória viva pela emoção. Consideramos que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, mas sim diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu.

Eis um dos sentidos da educação patrimonial, compreendida como uma estratégia do ensino de história para “fora da sala de aula” – contribuindo para a promoção do desenvolvimento de uma região – na medida em que busca “educar os olhares” e as posturas cidadãs frente à conservação e a preservação do patrimônio cultural regional.

Evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos, permitindo pensar em formas de valoração e produção de sentido das diferentes manifestações culturais – materiais e

imateriais – de um comunidade, em suas escalas local e regional.

Em razão disso, a história local de uma vilarejo, de uma cidade ou até mesmo a história regional (como é o caso da história do Rio Grande do Sul) – sobretudo aquela transmitida oralmente pelas sucessivas gerações também são alvo de manipulações e até mesmo (res)significações ao longo do tempo. Desta forma, a mudança do paradigma do ensino de história permite repensar o local e o regional, produzindo novos significados, a partir do exercício crítico do “pensar a história”. Para tanto, cabe ao professor, também mudar e repensar seus (velhos) paradigmas.

Cabe aqui lembrar um outro privilegiado espaço de *fabricação de alteridade*, que é a literatura, que apresenta protagonistas de determinados períodos da história como heróis ou bandidos. Essas visões polarizadas, entre “o bem e o mal”, são responsáveis, em grande medida, pela construção do imaginário social sobre o passado, que se assentará sobre sua desqualificação social. Verificamos, nesse caso, o estabelecimento de um “diálogo entre passado e presente” (BARREIRA, 2003, p.315), em que o passado serve de elemento essencial para justificar as ações do presente.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo, produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – circunstanciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem está “lendo” os vestígios do passado. Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória) destacamos aquilo que Chartier (2002) refere-se quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que este nunca é “lido” de uma única maneira.

Segundo Chartier, existem diferentes formas de interpretação de um símbolo, sendo que sua leitura está diretamente vinculada ao contexto no qual o observador está inserido, bem como ao olhar que este lança sobre o objeto em questão. Daí, a origem das múltiplas interpretações que dão significados diferentes a esses símbolos. Consequentemente, pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de história que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da história, a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, concordamos com Hobsbawn (1997), na medida em que critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado. Partindo das colocações feitas por Hobsbawn observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes de estudo empregadas pelo professor de história na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado, influenciando a construção do imaginário.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Nora (1993, p.25), para quem *“a memória pendura-se em lugares assim como a história em acontecimentos.”* Acreditamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos, assim como a renomeação dos lugares de memória, que passaram a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos, desempenharam papel fundamental na produção do conhecimento sobre o passado.

Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos afirmar que a discussão que nos propomos a fazer nesse exercício sobre o “fazer da história” na sala de aula teve como desafio maior articular diferentes questões que implicam no fazer pedagógico do professor de história na atualidade. Articular questões de cunho metodológico com concepções de educação patrimonial, observando nos lugares de memória da história possibilidades de exploração dos sentidos produzidos sobre o passado e identificar nesses lugares possibilidades de interpretação sobre personagens e fatos encobertos pela historiografia “tradicional” foram algumas das provocações que procuramos trazer com essa discussão.

Através da análise mais atenta sobre as produções sobre o passado buscamos interrogar sobre as condições em que os “discursos da história” são produzidos. A difusão de determinadas visões (muitas vezes parciais) sobre esse passado a ser ensinado na sala de aula pode trazer, como consequência, o ensino de uma história desprovida de criticidade e inserida num contexto de anacronismo. Ao contrário, a interpretação racional e crítica por parte do professor e a escolha de fontes que corroborem para o desabrochar de uma visão complexa e desafiadora sobre o passado, produzirão “novos discursos” sobre essa história pesquisada na sala de aula.

Se por um lado eles correrão o risco de continuarem sendo “visões” sobre esse passado, ao menos trarão à tona novas “possibilidades de se enxergar” esse passado, através de novos “óculos”, com novas lentes sobre o passado humano, ainda que algumas vezes ofuscado por diferentes condicionantes históricos.

Observar e analisar criticamente os “lugares de memória”, presentes nas escalas local e regional são, sem dúvida, proposições necessárias do professor de história, desde que este se mostre efetivamente preocupado com as novas questões do ensino de “sua área do conhecimento”. Promover o olhar crítico sobre o lugar é, em nosso entendimento, um vetor fundamental daquilo que consideramos um dos caminhos do desenvolvimento regional. Desta forma, a região em que se vive toma relevo e

importância, articulada com a dinâmica que envolve a compreensão da história, em suas diferentes escalas, desde a local até a global.

REFERÊNCIAS

- BARREIRA, Irllys Alencar F. A cidade no fluxo do tempo: invenção do passado e patrimônio. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FÉLIX, Loiva Otero e ELMIR, Cláudio P. **Mitos e heróis: a construção de imaginários**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (org). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEENHARDT, Jacques. As Luzes da Cidade. Notas sobre uma metáfora urbana em Jorge Amado. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº10, dez. 1993. [Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História PUCSP].
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **História Cultural: Experiências de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. Número 6. 2006, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Disponível em <http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>. p. 4. Acesso em: 10 jan. 2012.

PESAVENTO, Sandra. **O imaginário da cidade. Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas: UNICAMP, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução.** São Paulo: Editora 34, 2005.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil.** 200 anos de Augusto Comte. Porto Alegre: AGE Editora/UFRGS, 1998.

THEODORO, Janice. Canudos 100 anos depois: da vida comunitária ao surgimento dos movimentos fundamentalistas. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin e ALEXANDRE, Isabel (orgs.). **Canudos: palavra de Deus sonho da terra.** São Paulo: SENAC; São Paulo/ Boitempo Editorial, 1997.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: AVANÇOS E NOVOS DESAFIOS

Jovina Maria de Barros Bruno

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Administração de Pessoal, Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

Rita de Cassia Santos Freitas

Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO: Este trabalho apresenta os principais resultados de estudo de produção teórica sobre o tema assistência estudantil, realizada a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações defendidas entre 2005 - 2014, nos artigos disponíveis em sítios de cunho acadêmico e nas publicações coletadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. A metodologia proposta, referente à fundamentação teórica e revisão da literatura, foi a da pesquisa exploratória, ou seja, o método de levantamento bibliográfico e documental. A assistência estudantil se encontra em processo de construção que demanda continuidade, aperfeiçoamento e qualificação, de modo a responder à diversidade das questões estudantis e contribuir efetivamente para que o ensino superior seja de fato um direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; assistência estudantil; direito social

ABSTRACT: This paper presents the main results of theoretical production of study on the subject student assistance, performed from the Digital Library of Theses and Dissertations, produced between 2005 – 2014, in the works available in academic nature sites and articles collected in the “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais”. The proposed methodology, referring to the theoretical background and literature review, was the exploratory research, that is, the literature method and documentary. The student assistance is currently under construction process that demands continuity, improvement and qualification, in order to respond to the diversity of student issues and contribute effectively to that higher education is actually a right of everyone.

KEYWORDS: higher education; student assistance; social rights

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta e analisa resultados de estudos sobre a política de Assistência Estudantil desenvolvida nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES na perspectiva do acesso e permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica

e cultural no ensino superior. Para uma melhor compreensão do tema, o trabalho se inicia com um breve relato de políticas públicas desenvolvidas na perspectiva do direito social e se estrutura em quatro itens: o primeiro item refere-se à questão do acesso, da permanência e da evasão do estudante no ensino superior público federal; o segundo item traz questões sobre o perfil dos estudantes das IFES brasileiras; o terceiro item aborda a evolução da assistência estudantil e seu marco legal; o quarto item discorre sobre os estudos de avaliação das políticas de assistência estudantil e, finalmente, as considerações finais.

Nos últimos anos muito se tem falado sobre o processo de democratização do sistema educacional brasileiro, especialmente sobre as universidades públicas. Democratizar esse acesso passa necessariamente pela incorporação de estudantes de baixa condição socioeconômica e cultural. Entretanto, não basta assegurar-lhes o acesso à educação superior pública; é necessário considerar que o compromisso efetivo com a democratização deste ensino pressupõe a criação de condições concretas de permanência do estudante até a conclusão do curso.

As ações afirmativas “constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade” (SANTOS, 2009, pag. 54). Consideradas como mecanismos de natureza temporária e especial têm por objetivo minimizar situações resultantes de um processo histórico discriminatório envolvendo populações negras e indígenas e promover o acesso a bens públicos que possam elevar as condições de vida dos estudantes. Essas medidas vêm ao encontro dos princípios norteadores do ensino previstos no art. 206 da Constituição Federal de 1988, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público.

Inseridas na expansão do ensino superior brasileiro, a assistência estudantil e as ações afirmativas são caracterizadas por ações voltadas a garantir a equidade social. A principal condição para a consolidação da democratização do acesso passa pelo atendimento de camadas da população mais desprovidas de capital econômico, social e cultural. Nascimento (2010, p.1) destaca que:

Assistência Estudantil é compreendida como sendo uma modalidade da Assistência Social, que envolve a discussão sobre o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, uma vez que é interpretada sob o olhar do direito à Educação Superior e à Assistência Social.

Assis *et al.* (2013, p. 3) caracterizam a assistência estudantil “como uma ação assistencial que busca atender às necessidades sociais básicas da população e está inserida no campo das políticas públicas”. De acordo com os autores esta recebe o nome de “política” por estar estruturada com base em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações no campo das Instituições de Ensino Superior.

Dessa forma, a assistência estudantil como política operacionalizada no âmbito das IFES pode contribuir para o cumprimento do compromisso social destas instituições em garantir o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, viabilizando as condições necessárias à sua formação acadêmica e profissional.

2 | ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO DO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOS PÚBLICO FEDERAL

Coulon (2008) analisa a relação entre o sucesso na universidade e a “aprendizagem do ofício de estudante”. Para o autor, o sucesso acadêmico do estudante depende de sua capacidade de inserção neste novo campo, a universidade. O autor afirma que ao ingressar na universidade o estudante vivencia três momentos.

O primeiro momento seria “o tempo do estranhamento”, o tempo em que o estudante se percebe em um mundo desconhecido, onde ocorrem rupturas com seu passado recente e mudanças de referências. A entrada na universidade representa a entrada em outro mundo, onde as relações anteriores não mais existem e novas relações devem ser criadas. Essas mudanças ocorrem de maneira diferenciada, conforme a trajetória anterior de cada estudante.

O segundo momento é “o tempo da aprendizagem” onde o estudante passa por um processo de familiarização, de adaptação ao mundo universitário, que traz insegurança e ansiedade. E nesse “tempo” se inicia o trabalho intelectual. E, por fim, o terceiro seria “o tempo da afiliação” onde o estudante percebe e interage com a dinâmica daquele campo, sentindo-se parte dele.

A duração da passagem por esses “tempos” é variável e depende do grau de adaptação, de assimilação e de capacidade do estudante. Este, para ser considerado como tal, deve ter competência para reconhecer o tipo e quantidade de trabalho intelectual, o que é necessário fazer e o prazo para fazê-lo. Assim, aprender o “ofício de estudante” requer que cada estudante, inserido neste novo campo, consiga tornar-se parte dele. Mais precisamente, para o autor o sucesso acadêmico do estudante está relacionado à sua afiliação a universidade. “Afiliação é naturalizar e incorporar práticas e modos de funcionamento correntes na universidade que antes não faziam parte dos hábitos dos novos estudantes” (COULON, 2008, p. 261). O autor destaca ainda que “a afiliação constrói um *habitus* que permite que reconheçamos alguém como estudante, que o incluamos no mesmo universo social e mental de referências e perspectivas comuns” (p. 262).

Assim, seguindo a linha do estudo de Coulon, ao estudante cabe aprender o “ofício de estudante” para não ser eliminado ou se autoeliminar. No entanto, o ingresso e a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica e cultural na universidade, expõe a problemática das desigualdades educacionais entre as classes sociais e o funcionamento do campo universitário.

É importante enfatizar que as desigualdades sociais reforçam as desigualdades escolares, pois o ingresso nos níveis mais elevados de escolaridade ocorre, em sua maioria, por estudantes das camadas de maior poder econômico, social e cultural. Já os estudantes das classes populares, ao conseguirem transpor a barreira do ingresso, se deparam com novas dificuldades, relativas à realização dos estudos. Essas afirmações nos remetem às considerações feitas por Bourdieu (2008) sobre o “demônio de Maxwell”. O autor tem como contexto o sistema escolar francês, mas suas reflexões nos auxiliam a pensar a realidade brasileira. Este demônio atua reproduzindo uma ordem pré-existente, mantendo a separação de alunos com “capital cultural herdado daqueles que não o possuem” (BOURDIEU, 2008, p. 37). Entende-se que a assistência estudantil, associada a outras políticas públicas, deve contribuir para que os alunos de populações desprovidas de capital cultural possam quebrar a prática desse “demônio”.

Zago (2006) aponta em sua pesquisa que os estudantes ao considerarem suas condições sociais e econômicas, muitas vezes optam por cursos menos concorridos de modo a obterem maior chance de aprovação no processo seletivo. Fato também observado por Bourdieu (1992). Nesta perspectiva, a origem social do estudante reflete na escolha da carreira universitária e no seu acesso ao ensino superior. Zago (2006, p. 232) afirma que “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.” Assim, o estudante se autoelimina no processo de escolha da carreira ao prejudicar sua condição desfavorável e, ainda, por desconsiderar a possibilidade de a universidade oferecer condições para seu sucesso acadêmico.

Outra questão a ser considerada é a condição de estudante trabalhador. Os estudantes nessa condição, e em função do tempo dedicado ao trabalho, se vêem, às vezes, à margem de atividades acadêmicas. Contudo, aqueles que participam de programas oferecidos pela universidade se apropriam com maior intensidade da cultura acadêmica, ampliando o capital cultural que já trazem de suas famílias de origem.

Araújo (2013) constata que a partir da segunda metade dos anos 2000 há maior frequência na citação desta categoria e maior debate oficial sobre a “permanência”, associando-a: ao acesso e à expansão da educação superior; à inclusão de deficientes; à assistência estudantil; à evasão na graduação e a evasão em cursos na modalidade a distância; às políticas de cotas e ações afirmativas; e às políticas de permanência. No entanto, para a autora é necessária a compreensão da efetividade da “permanência” enquanto política social e, por isso, aponta para a importância de se aprofundar os debates acerca do tema. A mesma preocupação aparece em Lima (2014) ao ressaltar que a lei de cotas, mesmo que possa ser considerada um avanço no processo de inclusão social, necessita ainda de aperfeiçoar-se, de modo a assegurar a inclusão de negros e brancos de forma equânime.

Em relação às desigualdades no acesso ao ensino superior, Krainski (2008, p. 8) destaca que: “As desigualdades no acesso ao ensino superior, principalmente de jovens oriundos de camadas populares, não se constituem em causa, mas consequência de uma sociedade, que vem priorizando, ao longo dos tempos, outras instâncias em detrimento das políticas sociais”.

Ao abordar a temática da evasão ou abandono do ensino superior, constata-se que estudos estão sendo realizados de forma mais significativa nos últimos dez anos. Esses estudos buscam revelar causas da evasão ou abandono e apontar medidas que possam contribuir para o retorno dos estudantes às instituições e ainda, para prevenir novas perdas.

Cunha (2013, p. 82) constata que a evasão “é um fenômeno multifacetado e com várias causas”. A autora classificou as causas da evasão de alunos da educação superior em três grupos: 1) causas pessoais, relacionadas à imaturidade do estudante, ao baixo capital cultural e ao desconhecimento no momento de optar por um determinado curso; 2) causas institucionais, atreladas às causas pessoais se relacionam à localização da universidade, a estrutura do curso e ausência de laços afetivos com a universidade; e 3) causas gerais, articula-se às anteriores, mas relaciona-se às deficiências acumuladas na educação básica (que resulta em baixo aproveitamento e repetidas reprovações), desmotivação, e insuficiência econômica. Um só fator não atua sozinho na evasão, conclui a autora.

Considerando o quadro de expansão das vagas no ensino superior, bem como os mecanismos de diversificação do acesso que propiciaram a inserção de um maior contingente de estudantes nas universidades federais, os desafios da permanência destes, em especial aqueles dos segmentos de baixa renda, apontam para a necessidade de uma maior discussão acerca da implementação de políticas que subsidiem não somente o ingresso, mas também a permanência na universidade. Nesse sentido, é importante conhecer o perfil dos estudantes brasileiros que chegam às IFES.

3 | O PERFIL DOS ESTUDANTES DAS IFES BRASILEIRAS

O processo de democratização do acesso ao ensino superior realizado através da implementação de ações de assistência estudantil, tem alterado o perfil dos estudantes das universidades federais. Os dados levantados em pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, nos anos de 1997, 2004 e 2010, para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras trazem questões sobre a realidade socioeconômica e cultural e demonstram os principais indicadores sociais: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, transporte, saúde, acesso à biblioteca, acesso à cultura, esporte e lazer, conhecimento básico e informática, domínio de língua estrangeira e

participação de movimentos sociais. Constatou-se nas duas primeiras pesquisas que, respectivamente, 44,29% e 42,8% dos estudantes pertenciam as classes C, D e E, estabelecidas de acordo com o critério ABIPEME. Na terceira pesquisa constatou-se que 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E, também estabelecidas de acordo com o critério da ABEP.

O critério ABIPEME, da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado foi desenvolvido com a finalidade de dividir a população em categorias segundo padrões ou potenciais de consumo. Este critério cria uma escala ou classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a um conjunto de itens de conforto doméstico e do nível de escolaridade do chefe da família. Dessa forma, a classificação socioeconômica da população é apresentada por meio de cinco classes, denominadas A, B, C, D e E, a maior pontuação a classe A e em uma escala decrescente, a de menor pontuação a classe E. O critério ABEP desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas. A divisão de mercado definida é de classes econômicas, estabelecidas por faixas considerando a renda familiar a partir de pontuação de itens de conforto doméstico e do nível de escolaridade do chefe da família.

Comparando os dados levantados nas três pesquisas constatou-se que a maioria dos estudantes é jovem, com um universo de 75% na faixa etária de até 25 anos e um contínuo acréscimo no percentual de mulheres de 51,4%, 53,0% e 53,5%, respectivamente. O percentual de estudantes pretos e pardos aumentou da pesquisa de 2004 para 2010 – de 34,2% passou para 40,8%. Esta nova configuração provavelmente resulta especialmente das políticas de inclusão, das políticas de ações afirmativas e do programa de expansão das IFES.

O indicador moradia sinaliza que na primeira pesquisa 28,7% dos estudantes não residiam com os pais. Em 2004 o percentual teve um decréscimo, passando para 27,9%, e em 2010 observa-se uma elevação passando para 28,5%. Quanto ao indicador alimentação 19,10% dos estudantes em 1997 se beneficiavam dos programas de alimentação. Em 2004 esse percentual subiu para 24,7% e em 2010 caiu para 15%. Nas pesquisas realizadas constatou-se que o restaurante universitário se constitui em um importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica e ainda, de um espaço educativo, de ação social e de convivência universitária. A redução no percentual referente ao ano de 2010 foi observada pelo FONAPRACE, mas não foi aferida na pesquisa. No indicador transporte observa-se que o transporte coletivo é utilizado pela maioria dos estudantes para deslocar-se de casa para a universidade e vice-versa. No entanto, observa-se também uma constante queda no percentual de estudantes que utilizam transporte coletivo, de 60,6% em 1997 passou para 59,9% em 2004 e 56,5% em 2010. O indicador trabalho demonstra que 42,0% dos estudantes em 1997 exerciam atividade remunerada não acadêmica. Em 2004 esse percentual caiu para 35,4% e em 2010 volta a subir para 37,6%, mas mantendo-se abaixo da

média de 1997. Ou seja, tem diminuído o número de estudantes trabalhadores? Tem se democratizado o ensino?

Quanto à escolaridade dos pais, os dados levantados na pesquisa de 1997 demonstravam que 70,5% dos pais possuíam pelo menos o ensino médio. Em 2004 a pesquisa não considerou esse indicador. Voltando a considerá-lo em 2010, demonstrou uma pequena elevação deste percentual para 71,6%. Estes resultados expressam o capital cultural das famílias dos estudantes e podem informar que jovens cujos pais não cursaram o nível superior tem uma tendência maior de continuarem fora da universidade, dando continuidade a um círculo vicioso.

Os dados das pesquisas revelam que 45% dos estudantes em 1997 eram oriundos de escola pública. Este percentual passou em 2004 para 46,2%, e em 2010 chegou a 50,4%, poderíamos nos perguntar: que não trabalham ou que trabalham no mercado informal? Na primeira pesquisa 46,3% dos estudantes, para cuidar de sua saúde, utilizavam convênios tipo seguro-saúde. Em 2004 constatou-se uma redução deste percentual (36,7%) e um aumento na utilização dos serviços públicos de saúde (32,7%), e em 2010 essa tendência se confirma com a queda do percentual de 31,4% para os convênios tipo seguro-saúde e com a elevação de 41,7% para os serviços públicos de saúde. Esses dados apontam para um aumento progressivo dos custos com convênio tipo seguro-saúde, direcionando os estudantes para utilização dos serviços públicos de saúde.

As pesquisas realizadas levantaram aspectos relevantes acerca da vida dos estudantes, como atividades extraclasses, fontes de informação, conhecimento de línguas estrangeiras, participação no movimento estudantil, atividades físicas, dentre outros. Os resultados apresentados nas pesquisas demonstraram um contingente aproximado de 42% de estudantes pertencentes às classes C, D e E que apresentam demandas potenciais por ações de assistência estudantil.

No entanto, é importante considerar que é fundamental conhecer as singularidades dessa população. Podemos acrescentar, ainda, a necessidade de conhecer quais dimensões étnico-raciais estão associadas a esses estudantes. Da mesma forma, a questão geracional e de gênero também são dimensões que acreditamos como fundamentais para serem levadas em consideração. Homens e mulheres apresentam características e demandas de apoio diferentes, assim como os casados e os solteiros e os que têm filhos e os que não têm; se são jovens, adultos ou idosos. Enfim, essas são algumas das singularidades que precisam ser observadas a fim de que possam ser adotadas medidas que venham ao encontro dos anseios dos estudantes, no sentido de se encontrar caminhos para garantir a permanência dos estudantes e que o ensino superior seja de fato um direito de todos.

4 | A EVOLUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SEU MARCO LEGAL

Os resultados das duas primeiras pesquisas realizadas pelo FONAPRACE em 1997 e 2004 e os debates ocorridos no âmbito desse Fórum fundamentaram a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil entregue e aprovado pela ANDIFES em julho de 2007. Este Plano representa um marco histórico na trajetória da assistência estudantil no Brasil e, no sentido de nortear a atuação das IFES, estabeleceu quatro áreas estratégicas:

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia - Alimentação - Saúde (física e mental) - Transporte - Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital - Fomento à participação político-acadêmica - Acompanhamento psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão - Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais - Acesso a ações de educação, esportiva, recreativa e de lazer 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação profissional, sobre mercado de trabalho - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e Dependência Química 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

Tabela 1: Áreas Estratégicas

Fonte: ANDIFES/FONAPRACE – 2007

O MEC, considerando “a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a

ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”, publicou a Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O objetivo central deste Programa é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, principalmente a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O FONAPRACE, apoiado pela ANDIFES e pelos movimentos estudantis, empreendeu esforços no sentido de efetivar o PNAES como uma política pública e o resultado desse movimento se concretizou na publicação do Decreto nº 7.234, de 19/07/2010.

Observa-se que o Decreto enfatizou a permanência dos estudantes e ampliou seu espectro, abrangendo questões pertinentes à operacionalização das ações de assistência estudantil. O Decreto define os critérios básicos a serem adotados pelas IFES nos processos seletivos. Em seu art. 5º estabelece o atendimento prioritário de estudantes “oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”. O FONAPRACE é um espaço de luta, de debates, de proposições sobre a política de assistência estudantil, que entendemos deve ser ocupado no sentido de atualizá-la e qualificá-la diante da diversidade de demandas das mais variadas realidades de vida dos estudantes.

Por sua vez, as IFES têm concentrado esforços para que a implementação das ações de assistência estudantil ocorra de forma eficiente e que os objetivos traçados sejam alcançados. Assim, as ações consideradas estratégicas para a permanência atenderão as demandas relacionadas às necessidades básicas de manutenção dos estudantes na universidade. As ações consideradas estratégicas, como o acesso a cultura, lazer e esporte e a assuntos da juventude contribuirão para alteração do *habitus* e ampliação do capital cultural e social dos estudantes. Essas ações contribuirão ainda, para o que Coulon (2008) define como processo de “afiliação” do estudante à universidade e de aprendizagem do “ofício de estudante”. Pelo menos, essa é a proposta, mas como se verifica isso concretamente em nosso país?

5 | OS ESTUDOS DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

No Brasil os estudos sobre a avaliação de programas sociais foram intensificados a partir de 1960. Na leitura de Aguillar e Ander-Egg (1994) sobre avaliação de serviços e programas sociais, os autores discorrem sobre a conceituação de avaliação de acordo com as diferentes épocas históricas, países e perspectivas teóricas e, a partir destas, consideram que avaliar “é uma forma de estimar, apreciar, calcular” (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 17). Afirmam que a avaliação “não é conhecer para agir (como a pesquisa aplicada), mas um conhecer para melhorar as formas de agir” (p. 32).

Consideram que a avaliação deve ser utilizada para corrigir erros e poder ajustar o direcionamento de um programa.

Seguindo essa linha de estudo, Cano (2004, p. 9) ao considerar que “um programa social é uma intervenção sistemática planejada com o objetivo de atingir uma mudança na realidade social”, afirma que a avaliação tem por finalidade comprovar se um programa atingiu ou não seus objetivos. E para tanto, considera relevante comparar os dois momentos do tempo, ou seja, antes e depois da implementação de um programa, verificando se o mesmo contribuiu para a mudança esperada.

Cano (2004, p.99) afirma que “o objetivo mais simples de uma avaliação de programas é averiguar se a intervenção surte os efeitos apregoados por quem planejou”. Para o autor, nessa avaliação há dois componentes essenciais a serem considerados, ou seja, a avaliação de processo ou de implementação, que consiste em esclarecer como o programa foi implementado a partir de sua proposta inicial e a avaliação de impacto ou de resultado que consiste em avaliar os efeitos finais e se os objetivos foram alcançados. No entanto, não basta concluir simplesmente se o programa alcançou ou não os resultados esperados, mas sim, investigar as razões do seu sucesso ou fracasso.

Nos últimos anos, muitos foram os programas implementados e desenvolvidos nas universidades brasileiras na perspectiva de garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com êxito. Pode-se afirmar que esses programas têm alcançado os objetivos traçados? São eficazes? São eficientes? Consistentes em seus resultados? Os resultados promovem efeitos? Quais? Há necessidade de ajustes, de mudanças, de repensá-los, de reorganizá-los? Para responder a tantas perguntas faz-se necessário que as áreas responsáveis pela execução dos programas estabeleçam processos de avaliação.

Sanches (2013) afirma que o maior desafio atual para as IFES é implantar programas de assistência estudantil com qualidade e com resultados positivos. Para o autor a avaliação é uma etapa de grande importância no que concerne ao acompanhamento de programas sociais. Porém, muitas vezes, é relegada a um segundo plano ou mesmo apresenta deficiências nos instrumentos metodológicos capazes de verificar se tal programa está realmente alcançando seus objetivos.

Carvalho (2013), em sua pesquisa considerando os objetivos do PNAES e dos programas desenvolvidos na instituição, avaliou a eficácia da política em relação ao alcance de equidade no rendimento acadêmico e permanência no curso. A autora concluiu que as políticas de assistência estudantil executadas pela universidade “têm sido eficazes no que dizem respeito a este objetivo” (CARVALHO, 2013, p. 113). Considerando a complexidade do tema, ressalta que novos estudos devem ser realizados para avaliar o impacto da assistência estudantil na vida dos estudantes utilizando outros indicadores além do rendimento acadêmico.

Para se afirmar que as ações de assistência estudantil desenvolvidas nas IFES são eficazes e efetivas tornam-se imprescindível sua avaliação. E, para tanto, as equipes

profissionais e os gestores dos programas devem estabelecer indicadores, dentre outros instrumentos, e promoverem sistematicamente o monitoramento e ajuste das ações desenvolvidas. É extremamente relevante a realização de estudos de avaliação da política de assistência estudantil, bem como de monitoramento destas, visando aferir o impacto de suas ações. A avaliação dos programas de assistência estudantil requer ouvir os atores envolvidos na ação - as equipes profissionais e gestores e os estudantes usuários dos programas. Constata-se que estudos estão sendo realizados de forma mais significativa nas últimas décadas e demonstram que é preciso investir mais em debates, em discussões e em novos estudos sobre avaliação programas sociais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas implementadas para a democratização do acesso na educação superior apresentam avanços, porém possuem limites e entraves que precisam ser superados para possibilitar a inclusão e permanência com qualidade de mais estudantes oriundos das populações desprovidas de capital cultural, social e econômico.

Os programas de assistência estudantil devem garantir não somente o atendimento das necessidades básicas dos estudantes, mas apoiá-los em suas demandas acadêmicas, para que possam prosseguir com seus estudos e concluir com êxito sua graduação. A efetivação desses programas requer investimentos consideráveis em assistência estudantil e mais, requer continuidade, manutenção e ampliação.

Para tanto, as IFES necessitam promover pesquisas de modo a conhecer mais profundamente o perfil do seu alunado, conhecendo suas demandas e estabelecer diagnósticos precisos da realidade para que subsidiem a implantação de programas de assistência estudantil que respondam aos anseios e necessidades dos estudantes. Ou seja, esses precisam ser ouvidos, enquanto sujeitos sociais e históricos. As IFES necessitam ainda, fortalecer a inserção da área da assistência estudantil no contexto universitário e sua articulação com as áreas responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão. Essa área é um espaço político fundamental para a garantia da permanência do alunado.

Analisar a gestão dos programas e projetos de assistência estudantil nas IFES representa um grande desafio, na medida em que a dinâmica da realidade desenha a cada momento novos contornos e novas configurações nas implementações da política de assistência estudantil.

A avaliação consiste em um importante instrumento estratégico para os gestores. Mas ouvir os usuários é importante mecanismo de avaliação que deve ser enfatizado. Os estudos apresentados sinalizam que é preciso conhecer as particularidades, as demandas do segmento estudantil, a fim de que possam ser adotadas medidas que venham ao encontro das reais necessidades destes, sejam de caráter acadêmico,

social, econômico e cultural. Os estudos evidenciaram a evolução da assistência estudantil no ensino superior federal, mas é preciso prosseguir de modo a aperfeiçoar e qualificá-la para que possa responder a diversidade das demandas estudantis; nesse sentido, construir políticas e avaliações mais participativas nos parece ser o melhor caminho.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**; tradução de Jaime A. Clasen e Lucia Mathilde E. Orth. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

ARAÚJO, Carla B. Z. M. **A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção**. João Pessoa/PB, 2013. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, jul.-dez. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17778>. Acesso em: 19 nov. 2014.

ASSIS, Anna Carolina Lili; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; e MACHADO, Carla Silva. **As Políticas de Assistência Estudantil: Experiências comparadas em Universidades Públicas Brasileiras**. Florianópolis/SC, 2013. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 6, n. 4, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução de NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução de CORREA, Mariza. 9^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de BAIRÃO, Reynaldo, GARCIA, Pedro Benjamim e BAETA, Ana Maria. 3^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - **Pesquisa amostral do Perfil Sócio-econômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**, 1997.

_____. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**, 2004.

_____. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011.

_____. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil**.

BRASIL. Lei 8.742/93 - LOAS – **Lei Orgânica da Assistência Social**.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Portaria

Normativa nº 39, de 12/12/2007.

BRUNO, Jovina M. B., **Assistência estudantil em la perspectiva de inclusão social**. 2015, 204 f. Tese de Doutorado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. 2015.

CANO, Inácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. **Avaliação da Eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras**. Dissertação de Mestrado em Administração Pública, Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufla.br/handle/1/1262>. Acesso em: 19 nov. 2014.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária** / Alain Coulon; tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador, EDUFBA, 2008.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro e MOROSINI, Marília Costa. **Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão**. Belém/PA, 2013. Revista Cocar. Belém, vol 7, n.14, ago-dez 2013. Disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/283>. Acesso em: 20 nov. 2014.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. **Acesso e permanência no Ensino Superior: perspectivas de democratização**. São Paulo/SP, 2008. Disponível em www.isapg.com.br/2011/ctiepg/download.php?id=49. Acesso em: 19 nov. 2014.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã. 2007.

NASCIMENTO, Clara Martins. **O Papel da Universidade na Garantia da Permanência do Estudante no Ensino Superior: as configurações da assistência estudantil na UFPE**. Recife/PE, 2010. Disponível em http://www.uninove.br/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_VII_Coloquio/Clara%20Nascimento.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. **Avaliação de Programas de Assistência Estudantil**. São Carlos/SP, 2013. Disponível em <http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/22>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política pública de ação afirmativa**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRSantos.pdf. Acesso em: 04 out. 2014.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Rio de Janeiro/RJ, 2006. Rev. Bras. Educ. vol.11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782006000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 nov. 2014.

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE INDIVIDUADA

Amanda Ribeiro da Luz

Universidade Federal de Rio Grande
Rio Grande - RS

Francielle Molon da Silva

Universidade Federal de Pelotas
Rio Grande - RS

RESUMO: O artigo pretendeu descrever a preparação prévia à inserção profissional de universitários como um processo de individuação. A pesquisa se caracterizou como exploratória e qualitativa, investigando relatos, obtidos através de questionários, de alunos matriculados no último semestre dos cursos de gestão e negócios da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas. Observou-se que esses relatos possuíam grande similaridade, significando a apropriação de um discurso homogêneo do mercado de trabalho – função da subjetividade capitalística. A desestabilização advinda da diferença do que se é e do que se deveria ser – sendo este último o perfil ideal de indivíduo do trabalho – faz da preparação prévia aos processos seletivos uma busca, uma assimilação, uma utilização e um repasse de informações e orientações que indicam modos de ser – ou kits de perfis-padrão. Tem-se, portanto, um processo de produção de subjetividades individuadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inserção profissional, preparação prévia, subjetividade, individuação e singularização.

ABSTRACT: The article intends to describe a process of anticipation to the professional insertion of university students as a process of individuation. The research was characterized as exploratory and qualitative, investigating the results, having been carried through questionnaires, of students enrolled in the last years of the Administration courses of Administration and Tourism Faculties of the Federal University of Pelotas. It was observed that these reports had great similarity, meaning an appropriation of a homogeneous discourse of the labor market - the expression of capitalistic subjectivity. The destabilization resulting from the differentiation of what the person is should be better than the ideal profile of the individual at work - preparation for prior training is a task of seeking, assimilating, using and responding to information and guidance that modes of being-or-kits of standard profiles. We have, therefore, a process of production of individuated subjectivities.

KEYWORDS: Professional insertion, previous preparation, subjectivity, individuation and singularization.

1 | INTRODUÇÃO

A atual organização do trabalho se configurara a partir do conceito de flexibilização, que emergira em meados da década de 70, tomando sua glória na década de 90 (HARVEY 2005; ALVES, 2007; ANTUNES, 2002). Isso quer dizer que o enrijecimento característico da organização do trabalho sob o regime fordista-taylorista se pulveriza, dando lugar ao regime *toyotista* que aparece com uma nova forma de organização do trabalho; uma nova forma de discurso do trabalho, principalmente, ao que compete a inserção profissional; e uma nova forma de viver a subjetividade, em um cenário de acumulação flexível.

Diante das transformações oriundas dessa transição entre as diferentes épocas expostas, o indivíduo se vê diante de determinações no que pauta sua condição de existência, principalmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho e as condutas para que isso aconteça. Nesse quadro, emerge a construção de uma carreira pelo próprio indivíduo, em um contexto flexível que transfere essa responsabilidade para tal (BARBOSA, 2011) devido ao fenômeno de desfiliação (CASTEL, 2013) junto aos discursos de empregabilidade, empreendedorismo, competências e outros (ALVES, 2007).

A inserção no mundo do trabalho e, portanto, a constituição de uma trajetória de carreira está atrelada a dois fatos importantes: o modo pelo qual o indivíduo irá conduzir seu desempenho diante das exigências do mundo do trabalho; e o modo da própria vida constituída por ele próprio (OLTRAMARI, 2011). Esses dois principais pontos funcionam como alavanca para iniciação de uma trajetória de carreira, como também, como alavanca à produção de subjetividade, incentivada por um processo de individuação em detrimento de um processo de singularização.

Para tanto, o objetivo do presente artigo se pauta na descrição da forma de preparação prévia à inserção profissional, de universitários, como um processo de individuação. Visto que universitários se apresentam em uma condição de transição entre academia e mercado de trabalho; de que a preparação prévia aparece como um processo de produção de subjetividade; e que às demandas e discurso organizacionais induzem um processo de individuação.

O presente estudo analisou como acontece a preparação prévia dos alunos, matriculados no último semestre nos cursos voltados a gestão e negócios da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas. E se organiza da seguinte forma: capítulo 1 e 2, que trata do referencial teórico utilizado, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

2 | AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E O REFLEXO NO COMPORTAMENTO DOS INDIVÍDUOS

O período de expansão pós-guerra se estendeu entre os anos de 1945 e 1973. Durante esse tempo “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 2005, p.119) foram estabelecidos, contribuindo para emergência da concepção “fordista-keynesiana”, que atesta um marco de ruptura importante: o período pós-guerra. A partir de 1973, aparecem os primeiros ímpetus de passagem para um novo período: “acumulação flexível” (HARVEY, 2005). Este marcado pela fluidez e incertezas, representa outro marco de ruptura (HARVEY, 2005). Ambos são necessários para o entendimento de como a organização do trabalho se configurara, afetando, portanto, dimensões da vida do indivíduo.

Conhecido como “anos dourados do capitalismo” o fordismo-keynesiano se caracterizou por um período de comprometimento mútuo entre o Estado (com a política de pleno emprego), o capital corporativo e o trabalho organizado. Este último, representante do fordismo, baseado na produção em massa; no controle dos tempos e movimentos (cronômetro taylorista); no trabalho parcelar e fragmentação das funções; na separação entre elaboração e execução; na centralização e verticalização das unidades fabris; na constituição do operário-massa; dentre outros; apareceu como a primeira forma pela qual a indústria e os processos de trabalho se consolidaram ao longo do século (ANTUNES, 2002).

Porém a crise capitalista que se instaurara pedia novas estratégias para sua inversão. Frente a isso, o regime fordista-keynesiano se mostrou incapaz a essa nova demanda, sendo vistos como ultrapassados diante de um novo tempo: flexível. Isso quer dizer que se a configuração do sistema fordista, a união do capital corporativo, o Estado e organização do trabalho tinham tido tempos de glória, neste momento, caíam à medida que foi reconhecido o caráter rígido e indomável de tal regime que, escamoteavam, ao invés de garantir, a acumulação do capital. Assim se encerra o até então sólido regime fordista, que se manteve até 1973, baseado simplificada em uma produção em massa, com padrões estáveis de lucros, monopólios e, também, de vida da população trabalhadora. Conquanto depois da recessão alojada a partir de 1973, emerge o início de uma de transição ancorada no mais interior da acumulação de capital (ANTUNES, 2002; HARVEY, 2005).

Inicia-se um período de reestruturação política, social e econômica que, influenciado por um contexto característico por oscilações, instabilidades e incertezas acabam por afetar a organização industrial, vida social e política.

A flexibilização de contratos, contando com acordos atípicos de trabalho – com tempo indeterminado, vínculos informais, etc.; institucionalização de uma hierarquia horizontalizada – com incentivo para equipes de trabalho e elevando o grau de autonomia; a jornada de trabalho com horários flexíveis independentemente da

presença física – modificando as concepções de espaço e tempo; a variedade de tarefas direcionadas à multiplicidade, multifuncionalidade e polivalência – substituem a tradicional condição de assalariamento; hierarquia rígida e piramidal; as jornadas bem definidas de trabalho – onde se podia enxergar seu início e fim; divisão do trabalho e especialização da atividade (HARVEY, 2005, ALVES, 2007, ANTUNES, 2002). Assim se consolida o processo de reestruturação.

A vista disso a crise do binômio taylorismo-fordismo tornou hegemônica uma nova organização científica do trabalho: o *toyotismo*. Suas características quanto à forma de organizar o trabalho se transformaram em exigências para as organizações, que passaram a se adaptar a estas como forma de obter competitividade (HARVEY, 2005). Para tanto, o *toyotismo* fora instilado nas organizações, enaltecendo-se através de características fora dos padrões do regime precedente, flexibilizando o aparato produtivo, a organização do trabalho e, também os indivíduos (ANTUNES, 2002).

A flexibilização dos indivíduos se refere tanto ao ato de trabalhar como ao de viver. Sennett (2009) afirma que o capitalismo flexível corrói o caráter dos indivíduos e os impede de construir uma trajetória de vida coerente, devido: a transição de uma visão de longo para curto prazo, assim como, a superficialidade dos vínculos e precariedade nos modos de conduta; a busca por uma trajetória fragmentada ao invés de uma trajetória estável; individualismo e competição entre pares a transferência da responsabilidade por um emprego, da empresa para o indivíduo aliada ao discurso de autoempreendedorismo, de competências e de resiliência frente ao risco; desfiliação de laços de pertencimento ao Estado e a organização; são alguns exemplos – dentre outros – objetivados, no que pauta a mudança do modo de vida (ALVES, 2007; SENNETT, 2009; HORST, et. al., 2011; OLTRAMARI, 2011; BARBOSA, 2011; CASTEL, 2013). Todos os fatos elencados também causam ansiedade (SENNETT, 2009). Visto essas inúmeras instabilidades pelas quais as trajetórias de vida dos indivíduos passam, as organizações aparecem como uma representação significativa a se aliar por inteiro, sem questionamentos quanto a sua legitimidade (HORST, et. al., 2011), apta a se constituir como espaço de criação de uma carreira.

Essa nova lógica trouxe uma modificação bastante interessante no que compete a trajetória profissional: a concepção de emprego fora esgotada no período fordista e é substituída pela concepção de carreira. Isso significa que a carreira está sob a responsabilidade do indivíduo assim como o emprego está sob a responsabilidade de organização. Há um deslocamento da responsabilização da condição de existência material. E o indivíduo passa a ser o único e total responsável pela sua empregabilidade (BARBOSA, 2011).

O caráter de uma carreira progressiva e linear durante uma vida, sob proteção de uma organização empregadora se perde dando entrada para uma carreira condizente ao tempo que se configura: flexível. A mobilidade ascendente (SENNETT, 2009) dá nome a uma trajetória que a todo instante se desloca em prol de maiores e melhores condições de *status*; de forma que, experienciar vários trabalhos/cargos/atividades em

curto prazo ganha mais força ao invés da estabilidade de um emprego duradouro em uma única organização.

A carreira, nesse sentido, se refere “às formas de autocontrole pelo comprometimento e dedicação à empresa e desenvolvimento das competências necessárias ao crescimento profissional exitoso” e “às formas de controle a respeito das políticas da vida que se constituiu”, fatos os quais resultam em processos de subjetivação, à vista de que o indivíduo investe sua vida à organização rendendo seu corpo, sua vida, sua saúde (OLTRAMARI, 2011, p.75).

Para tanto, essa nova forma pela qual a organização do trabalho passara a ser estruturada modificou a esfera produtiva, mas não só esta. O indivíduo, àquele que se submete ao trabalho como forma de condição existencial, visto que este [o trabalho] é posto por Marx (2008) como elemento central na vida humana, também sofre modificações. Isso significa que as exigências desse novo modelo não operam tão somente na esfera do trabalho, mas também, operam no indivíduo e na sua trajetória; na medida em que, este, para se inserir no mercado de trabalho e construir uma carreira, deve corresponder às demandas ou preencher os requisitos necessários à atividade ou vaga oferecida, mesmo que isso possa vir a afetar a formação de sua subjetividade.

Pode-se dizer, portanto, que as “carreiras estão associadas às discussões sobre subjetividade e processos de subjetivação, que revelam estilos de vida contemporâneos, principalmente aqueles relacionados à velocidade, à instantaneidade, à mobilidade, à intolerância, à frustração [...]” (OLTRAMARI, 2011, p.77), visto que “a inserção no mercado de trabalho é um momento particular no qual o ingressante aprende suas regras” (OLIVEIRA, 2011, p.102).

3 | SUBJETIVIDADE, PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO

A discussão da subjetividade, para Grisci (1999a, 1999b), está atrelada a outros dois fenômenos, transformados pela reestruturação produtiva, recém vistos: o tempo e o trabalho.

A experimentação do tempo, no contexto vigente oposta ao regime predecessor, acontece de uma nova forma: flexível e acelerado, a simultaneidade e instantaneidade demarcam o tempo que fora controlado pelas linhas de montagem. O tempo linear e crescente fora arrebatado por um tempo desregular e imediato: “tempos a indicarem coexistências, a enaltecerem o aqui e agora. Tempos atravessados por velocidades extraordinárias que desvalorizam passado, presente e futuro” (GRISCI, 1999b, p.03). O tempo passa a ser associado à velocidade e a aceleração devido às fugazes demandas de trabalho; mas não é o tempo que acelera ou se torna veloz, é o indivíduo

(KEHL, 2009). Portanto, é no trabalho que se se processam modos de experimentar o tempo, aparecendo, nesse sentido, uma vertente importante de subjetivação (GRISCI, 1999a, p 94).

O que passa despercebido, como salienta Kehl (2012), é que o tempo é o tecido da vida, portanto, a vida é feita de tempo; e o resto é o que se faz com ele. Porém, a percepção do tempo passara a ser outro: o tempo está acelerado e a isto impede com que se construa uma trajetória coerente, pois não se tem mais a experiência e, sim, vivência; isso quer dizer que o tempo se tornara banal, na medida em que a velocidade/aceleração que preside a vida faz com que as ações sejam instantâneas e impensadas e, por isso, esquecidas rapidamente.

Tais formas de experimentar o tempo afetam o modo de viver dos indivíduos e, com isso, absolutizam e banalizam trajetórias que, diante da exigência de velocidade, não se pensa e não se compreende; se age (GRISCI, 1999b): “a sensação do tempo não é, no entanto, necessariamente, acompanhada de uma reflexão acerca dele, uma vez que a própria forma de experimentá-lo pode não possibilitar ao sujeito um tempo de reflexão” (GRISCI, 1999b, p.04). Esse fato somatiza a questão da subjetividade, neste caso, em prol dos ditames do capital.

A inter-relação das novas concepções de trabalho e tempo, mediadas pelas transformações da reestruturação produtiva, afetam as subjetividades. Grisci (2002) alerta que nesse contexto: “cabe às subjetividades reconfigurarem-se. Tais reconfigurações mostram-se atravessadas pela questão do trabalho e do tempo, paradigmáticos nos modos de viver e de subjetivar contemporâneos” (GRISCI, 2002, p.05).

Deste modo, o indivíduo diante da sua situação frente ao mercado de trabalho junto aos ditames deste – que possui o privilégio de decisão da inserção e exclusão – “torna-se capacitado para assimilar e aceitar de forma ativa as mudanças que a eles se impõem como se fossem naturais” (SOUZA, 2008, p.334). Por isso, a formação de subjetividade em prol de uma ordem proclamada pela acumulação flexível aparece como um meio de inserção profissional.

Os autores colocam em voga a produção de subjetividade sob a égide de uma máquina capitalista, de uma ordem capitalística e de um capitalismo mundial integrado, ocasionando “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.16), uma vez que “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.32).

Nesse sentido, o indivíduo, ao mesmo tempo em que está consigo se encontra diante de inúmeras determinações no presente, já tendo as encontrado em outras circunstâncias no passado e, ainda, há de se deparar no futuro. Essas determinações são, muitas vezes, consumidas de forma que afeta a produção de sua subjetividade. Nesse sentido, o indivíduo, para Guattari e Rolnik (1996), existe como um terminal

que “se encontra na posição de consumir subjetividade”. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. – sistemas que não tem nada a ver com categorias naturais universais” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.32). Diante disso, os indivíduos passam a ser resultado de uma produção em massa, “serializado, registrado e modelado” no registro social (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.31).

Dois importantes conceitos engendram a discussão no que pauta a subjetividade capitalística, o “capitalismo mundial integrado” e a “ordem capitalística” (GUATTARI, ROLNIK, 1996). O primeiro dá nome ao atual contexto que engloba todos os aspectos evidenciados até o presente instante; a última aparece como a ordem do mundo ou a ordem que acentua o CMI, que se projeta tanto na realidade do mundo, como também, na realidade psíquica (GUATTARI, ROLNIK, 1996). Ambas operam as máquinas capitalistas produtoras de subjetividade que preparam os indivíduos, através de equipamentos coletivos desde a infância para o consumo da subjetividade capitalística e, portanto, para uma reprodução de uma vida pautada em valores capitalistas (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Isso contribui para compreensão de como a disseminação de, primeiramente, um discurso de perfil ideal do indivíduo do trabalho e, logo, o aparecimento deles em sua forma concreta: um amoldamento de subjetividades e indivíduos similares. Isso acontece quando “tudo que é produzido pela subjetivação capitalística [...] não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transformação de significações por meio de enunciados significantes”, também não “se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos e etc.”, e sim “trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.27).

Visto isso, os indivíduos “são reduzidos a nada mais do que engrenagens concentradas sobre o valor de seus atos, que respondem ao mercado capitalista e seus equivalentes gerais. São espécies de robôs, solitários e angustiados” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.40). Nesse caso a subjetividade perece em prol da ordem capitalística, que “‘amassa’ os processos de vida social, em sua riqueza diferenciadora e, com isso, produz, a cada fornada, indivíduos iguais e processos empobrecidos” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.39), já que a que “a tendência é igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.40).

Sendo a subjetividade social (GUATTARI, ROLNIK, 1996) é vivida pelos indivíduos particularmente, sob uma relação de “alienação e opressão” ou “expressão e criação”. Esse tipo de relação retrata a forma pela qual os indivíduos consomem a subjetividade – resgatando a ideia de terminal individual. Nesse sentido, uma relação de “alienação e opressão”, em que acontece a submissão dos indivíduos à subjetividade de ordem capitalística, o resulta em um processo de individuação; em contrapartida uma relação de “expressão e criação” o qual o indivíduo resiste à subjetividade de ordem capitalística, resulta em um processo de singularização (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

“O processo de singularização de subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.37), sendo abortivo aos valores capitalísticos, com o objetivo de afirmação aos valores próprios e particulares de si, mesmo que os valores capitalísticos permaneçam incessantemente em volta. Tal processo é automodelador, ou seja, ele entende os elementos da situação e constrói, a partir disso, suas próprias referências, independentemente da ordem a qual se impõem. Isso confere ao indivíduo possibilidade de preservar exatamente o que se é (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Em contrapartida, o processo de individuação da subjetividade é “correlativa de sistemas de identificação que são modelizantes” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.38) que, por consequência, pretende bloquear o processo de singularização, para sua instauração efetiva. Dessa forma “os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.38) e em vista disso “passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.38). Grisci (1999a) alerta que o processo de individuação e o que dele procede “não só ignoram, como também interrompem os modos de experimentar o viver, o morrer, o nutrir e o trabalhar cultivados pelos sujeitos” (GRISCI, 1999a, p. 101), ocorrendo uma produção de indivíduos a fornada (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Vale ressaltar que o processo de singularização e o processo de individuação possuem sentidos opostos, mas isso não quer dizer que não coadunem. Guattari e Rolnik (1996) alertam para esse fato: o da possibilidade de um entrecruzamento de ambos: “pode haver um deslizamento entre um e outro, visto que ora o indivíduo pode impor resistências, ora se vê assujeitado pelos dispositivos da produção de subjetividade” (OLTRAMARI, 2011, p.79).

Parece utópico a tentativa de um processo de singularidade, visto a proclamação de valores legitimados pela ordem capitalística: “a apropriação da produção de subjetividade pelo CMI esvaziou todo o conhecimento da singularidade” e, por isso as tentativas de singularização parecem tão difíceis e problemáticas, já que “todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.50). Porém os autores manifestam que possibilidades concretas de resistências e, portanto, de singularização.

Após essa breve discussão, torna-se explícito o intuito de uma massificação de subjetividade – e não, de um processo de singularização – em prol do capital, que abrangem não só modo de trabalhar, mas também, ao modo de viver, derivada de uma nova ordem social vigente, que desencadeou o aparecimento abundante de novas manifestações subjetivas (KEGLER, 2006, p.02) em configurações frágeis, visto a enormidade de demandas subjugadas ao mundo do trabalho e aos tempos que correm; desencadeando, portanto, a produção de “indivíduos deslocáveis ao sabor do mercado” (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

O indivíduo, portanto, compelido a responder às transformações “perde o norte de suas produções subjetivas singulares, mas a indústria lhe devolve uma subjetividade reificada, produzida em série, espetacularizada” (KEHL, 2003, s.p). A subjetividade industrializada aparece como consumidora avida do vazio, uma vez que o preenche com o que lhe é propício. Nesse sentido o indivíduo seduzido pela “paixão de pertencer à massa, identificar-se com ela nos termos propostos pelo espetáculo” (KEHL, 2003, s.p) se deixa envolver.

A possibilidade de uma inserção social, no sentido lato, e organizacional em sentido específico, está alicerçada à adoção de uma subjetividade específica, ou como Rolnik (1997) prefere: kits, “kits de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades” (ROLNIK, 1997, p.01), que o próprio mercado determina, anuncia e espera, dessa forma, que sua “produção a fornada” (GUATTARI, ROLNIK, 1996) bata a sua porta.

No sentido desse estudo, os kits de perfis-padrão, que influenciam a formação da subjetividade daqueles que rumam à inserção profissional, serão elucidados a partir das exigências que partem do mundo do trabalho.

4 | METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente artigo corresponde a um estudo qualitativo e exploratório que possibilitam o entendimento da realidade social, entre mundo real e sujeito (GIL, 2002) para fins do estudo pretendido: descrever a forma de preparação prévia à inserção profissional, de universitários, como um processo de individuação.

Foram utilizados questionários como fonte direta para obtenção dos dados, a fim de entender como acontece a preparação prévia dos jovens universitários. Para tanto, aplicou-se questionários, estruturados com perguntas abertas referentes à temática pretendida, ao universo de pesquisa: alunos do último semestre dos cursos Bacharelado em Administração, Superior em Tecnologia em Gestão Pública e Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais do Departamento de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas. Totalizaram-se 80 (oitenta) questionários válidos divididos entre os cursos, sendo 14 (quatorze) alunos do curso de Bacharelado em Administração, 31 (trinta e um) alunos do curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública e 35 alunos do curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

A escolha desse universo se deu por dois motivos principais: tomou como pressuposto de que os alunos dos cursos apresentados, matriculados no último semestre e presentes nos dias das aplicações, se apresentam em situação final à graduação e, portanto, possuem uma preocupação com sua breve entrada, mais qualificada, no mercado formal de trabalho após o recebimento do título; e o fato de que as turmas correspondem a cursos de orientação gestor e negócios, ou seja, cursos fortemente expostos ao discurso neoliberal e, conseqüentemente, empresarial

que emboscam a ideia de responsabilização da condição de emprego ou carreira, a partir de conceitos imersos a essa lógica: empreendedorismo, competência, livre iniciativa, sucesso, entre outros. Para tanto, por conveniência, os universitários foram representados pelo público alvo já explicitado.

Vale ressaltar que não houve identificação dos sujeitos respondentes nos questionários, dessa forma adotou-se a seguinte nomenclatura para situar os relatos correspondentes a cada um dos respondentes: Q1, para o questionário respondido número 1; Q2 para o questionário respondido número 2; Q3 para o questionário respondido número 3, e assim por diante.

Por fim, para análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os dados obtidos foram considerados quanto ao seu conteúdo, como forma de, posteriormente, relacioná-los diretamente com a teoria que, respectivamente, o alude, permitindo, dessa forma o alcance do objetivo do estudo em questão.

5 | ANÁLISE DA PREPARAÇÃO PRÉVIA À INSERÇÃO PROFISSIONAL

Os dados analisados permitiram o entendimento de como acontece à preparação prévia à inserção profissional dos universitários questionados. Suas respostas se voltaram às questões similares, ou seja, houve uma aparente homogeneização de um discurso no que pauta o entendimento das exigências do mundo do trabalho e as ações de preparo. Ainda, se fez presente à intenção de mudança de si em prol da desejada vaga de emprego. Os dados serão analisados a partir dos relatos obtidos como resposta ao questionário, para melhor percepção e análise.

Entre o preparo prévio e a inserção no mercado de trabalho existe uma espécie de funil: o processo seletivo, porta de entrada ao emprego. Este, por ser a forma de garantia de emprego e, mais que isso, de construção de uma carreira, aparece como um momento de decisão, mais da organização do que do indivíduo – mesmo que a responsabilidade de emprego recaia sobre o indivíduo (BARBOSA 2011) –, o que causa preocupação, nervosismo e ansiedade frente à imprevisibilidade dos tempos, tratados como normalidade – aspectos evidenciados como mal do vigente regime de acumulação (SENNET, 2009, GRISCI, 1999, ROLNIK, 1997, KEHL, 2009) – pelos respondentes ao apresentarem tais sentimentos.

É sempre um momento tenso onde em muito pouco tempo você será avaliado se tem ou não o perfil para ocupação da vaga. (Q29)

É normal não se sentir pronto, devido à imprevisibilidade das perguntas que são feitas. (Q16)

A questão do perfil requerido, pelos discursos presentes no mercado de trabalho, é evidenciada, assim como a adaptação a este, e ainda a recorrente sensação de que sempre se tem algo a buscar, o que traz à vista a aceleração e experiência *versus* vivência (KEHL, 2009, 2012).

Precisamos estar sempre a frente dos demais adaptando-se sempre ao ambiente e à competitividade. (Q34)

Acho que nunca vou me sentir preparada, quanto mais se estuda ou se tem conhecimento, menos confiança eu tenho, pois mais se sabe o quanto ainda pode ser aprendido. (Q46)

Dessa forma o indivíduo tem sob sua própria responsabilidade a condição de emprego, porém a decisão final foge às suas mãos, já que lhe independe (BARBOSA, 2011). Por isso, deve estar atento as demandas, como evidenciada pelos respondentes: imprevisíveis e imediatas, respondendo-as na forma de adaptação, o que demonstra um consentimento, inconsciente ou não, do processo de individuação (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Ainda nesse sentido, a preparação prévia desponta como uma necessidade, um pré-requisito a esse meio, posto que os respondentes que afirmaram se sentir preparados ao momento de seleção, relacionaram esse fato ao estudo que fizeram sobre a organização a qual prestavam processo seletivo, além da atenção aos requisitos quanto a cargo, função e, ainda, perfil demandado. Os respondentes apontaram que esse tipo de auxílio traz sensação de segurança e aparecem como vantagem diante o entrevistador, pois adequam-se condutas e falas conforme o que foi buscado como informação/orientação prévia, que garantem sucesso.

A preparação em si, dos universitários respondentes, acontece por meio do que Guattari e Rolnik (1996) chamam de equipamentos coletivos “que praticamente teleguia, codifica as condutas, os comportamentos, as atitudes, os sistemas de valor, etc” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.128). Sendo estas: a escola, a universidade, a mídia e outros, sendo neste caso: cursos, palestras, internet/sites/redes sociais, professores, familiares, revistas, jornais, livros e funcionários/amigos conhecidos que trabalham na empresa desejada.

As principais informações/orientações buscadas como preparo se referem: à empresa divulgadora da vaga, ao perfil requerido, às respostas prontas e corretas para perguntas frequentes, à aparência física, às formas de comportamento e conduta, e metodologia utilizada nas entrevistas. E os motivos relatados sobre tal busca correspondem: ao sentimento de segurança e confiança no momento da seleção; demonstrar preparo e interesse; se aproximar ao máximo do perfil pretendido; saber se comportar adequadamente; obter melhor colocação entre os candidatos; maior chance de contratação.

Percebe-se, portanto, como há de se confirmar nos próximos trechos, ainda, a preocupação entre o que se é e o que se deve ser para inserção profissional, fato o qual compreende o que Rolnik (1997) chama de desestabilização. A referência identitária, neste instante, aparece como conflituosa ao perfil desejado, fato que promove vazios no sujeito. Como forma de preencher tais vazios, se consomem os “kits de perfis-padrão” de Rolnik (1997) por meio de informações/orientações advindas do mundo do trabalho.

Houve, por parte dos respondentes, não só a busca por informações/orientações, mas também o uso destas, e afirmam que estas tiveram pertinente influência diante da seleção – em entrevistas e dinâmicas de grupo – na postura, no comportamento, na aparência, na similaridade com o perfil exigido, no conhecimento sobre a empresa em questão e em respostas prontas. Alguns trechos exemplificam:

Tentei me lembrar da forma recomendada de como passar as informações sobre o meu perfil. (Q49)

Respondendo o que o entrevistado gostaria de ouvir. Demonstrando algum conhecimento sobre a empresa. (Q2)

Como um filtro para o que eu deveria falar a salientar no momento certo (Q49).

Dizendo que possuo um hobby sendo que não possuo, nunca possui, ou que pratico esporte quando sou sedentária. Só porque sei que isto é importante (Q38)

Percebe-se, assim, a preocupação com a adequação às exigências que o contexto impõe. Os relatos dos indivíduos versam sobre uma forma pontuada, programada e atuada frente à possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Ou seja, na busca por “kits perfis-padrão” (ROLNIK, 1997) o indivíduo se perde do seu próprio eu – ou de suas singularidades (GUATTARI, ROLNIK, 1997; KEHL, 2003).

Ainda, os respondentes mencionaram que se não se preparassem da forma explicitada poderiam conviver com a insegurança durante o processo, não corresponderiam às exigências, teriam desempenho inferior ao que se gostaria/deveria e não teriam sucesso quando à efetivação, como se pode observar nos trechos:

Sentiria fora do padrão estipulado, entretanto, nem todas empresas utilizam o mesmo padrão, desta forma, isto poderia ser benéfico. (Q36)

Poderia ser mais sincera, mas teria convicção que seria descartada. (Q?)

Acredito que poderia não ter deixado o entrevistador tão satisfeito. (Q49)

A preocupação com a condição de emprego – que depende somente de si (BARBOSA, 2011) –, e com o padrão exigido se torna evidente diante da possibilidade de “descarte”, como fora colocado, ou fracasso na linguagem de Sennett (2009). Ainda questões intrínsecas a existência humana como o emocional e o impulso – de determinadas formas de expressão – são vistas como absurdas, ou extraordinárias que perturbam a harmonia. Para Guattari e Rolnik (1997) isso chamam isso de infantilização – uma função da subjetividade capitalística – que aspecto que rompe a espontaneidade, senco característico do processo de individuação (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Dessa forma o preparo prévio que, neste caso, significa a busca, o uso e a assimilação das informações/orientações aparece como forma de auxílio nos processos de seleção.

Com certeza, pois te ajuda a demonstrar segurança e ajuda a salientar as possíveis características que a empresa esteja buscando no momento da seleção. (Q49)

Ocasionalmente, no ponto de vista dos respondentes, um resultado positivo:

O entrevistado que conhece um pouco da empresa, pode direcionar seu discurso para tentar impressionar o entrevistador e ter alguma vantagem. (Q40)

Após buscar orientações consegui o sucesso na entrevista ocasionando na contratação. (responsabiliza o preparo) (Q43)

Fui selecionado. (Q57)

Consegui a vaga. (Q58)

Acredito que estou empregado devido as estas orientações. (Q49)

Nesses trechos não só aparece o preparo prévio, mediante as formas expostas, como algo vantajoso, mais do que isso, como uma garantia de sucesso à efetividade da seleção – resultado positivo. Como pode ser visto, alguns respondentes acreditam que sua efetivação no processo seletivo é consequência de tal preparo ou, nas entrelinhas, do discurso. O discurso, que por detrás, está incutido desde a infância, através do reforço por equipamentos coletivos, formando uma subjetividade capitalística, ou propiciando o processo de individuação para.

Após ser visto que os respondentes buscam por certas informações/orientações como preparo prévio, as assimilam, as aplicam e as utilizam nos processos seletivos; eles mencionam também que as repassam como forma de ajudar aqueles que se encontrarão em mesma situação. Tem-se a disseminação em todos os níveis dos ditames do mercado, fato que facilita o processo de individuação.

Existe, portanto, um amoldamento, ora inconsciente, ora consciente. Os respondentes quando tratam de sua disposição a mudança, a transformação e a adaptação como forma de inserção no mundo do trabalho consentem:

Acredito que pequenas mudanças nas atitudes sejam necessárias para a adaptação ao local de trabalho. Uma empresa ou cargo pode exigir que para que haja o efetivo exercício da função o profissional apresente comportamentos distintos, assim como, é possível que este tenha que se comportar de acordo com a cultura e normas da empresa. (Q37)

Quando se precisa de um emprego, acredito que devemos passar por cima de algumas coisas. Abrir mão de outras e se adaptar-se ao ambiente o qual está inserido. (Q39)

Qualquer atitude é válida para uma vaga. (Q78)

Vejo que quando chego a um novo local devo respeitar e me adaptar a esta nova realidade, penso que o empregado adaptar-se a empresa e não ao contrário. (Q13)

Tais respostas se alinham com o que Oliveira (2011) menciona sobre que o ingressante ao mercado de trabalho, aprende suas regras. Intenções futuras, construção de uma carreira, mobilidade ascendente e sonhos profissionais também foram marcantes a disposição à mudança.

Pois às vezes temos que se moldar para ter o que sonhamos, nem que esse molde tenha um tempo determinado. (Q59)

Se a vaga é desejada e interessante para o que queremos para nossa vida podemos considerar a adaptação. (Q41)

Para crescer profissionalmente é necessário mudanças. (Q67)

Nesses trechos percebe a inserção profissional mais que um emprego na concepção que antecederia, e sim como algo mais amplo, como o que se pretende da vida, como realização de sonhos, que se alinha com a concepção de carreira. Tem-se, portanto, a carreira em detrimento do emprego (OLTRAMARI, 2011).

Ainda a mudança foi associada: a uma forma de melhoria; ao aprendizado; a sua essencialidade no tempo vigente; a necessidade financeira, que fora citada como incentivadora; e quem se opõe a ela, terá como punição a exclusão. Além disso, vale ressaltar que se obtiveram respostas de que a mudança é uma exigência da vida, assim como, houve comparações de que a transformação do homem e do mercado é constante e estão alinhadas. Nesse sentido se percebe o alinhamento dos respondentes para com o mundo do trabalho, e como isso é percebido como uma demanda a ser respondida, sem possíveis indagações, o que permite mais facilmente o processo de individuação (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

Alguns poucos respondentes demonstraram “sinais” do que Guattari e Rolnik (1996) chamam de processo de singularização, ou seja, existe a preocupação com a fidelidade à referência identitária.

Não atingindo a minha dignidade e nem de demais pessoas, mudaria/adaptaria para melhor conquistar o emprego desejado. (Q45)

Pois busco um local que mire o mesmo norte que eu. (Q79)

Pois minhas atitudes vêm do que eu sou, ou eu não renderia 100%. Ou teria muito esforço em mudá-las me descaracterizando. (Q15)

Ainda que fora inexpressiva a quantidade de indivíduos que apresentaram suposta singularização em comparação aos demais respondentes, se fez necessário tornar tal fato em evidência, como forma de demonstrar o conflito entre a individuação e singularização, ou ambas em mesma face, trazendo à tona a desestabilização que Rolnik (1997) sinaliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados possibilitaram o entendimento de como acontece o preparo prévio à inserção no mercado de trabalho do público alvo, permitindo fazer a reflexão deste para com o processo de produção de subjetividades individuadas. Através relatos obtidos se pode perceber a influência das transformações do mundo do trabalho – submersa em um regime de acumulação flexível – nos indivíduos, mediada por uma preparação prévia aos processos de seleção, que se dá a partir da busca, assimilação, uso e repasse de informações/orientações disseminadas pelos mais diversos meios – equipamentos coletivos – de como se deve ser no meio organizacional. Vale ressaltar que as respostas obtidas foram similares e de mesma percepção do mundo, fato o qual evidencia a apropriação de um discurso homogêneo – função da subjetividade

capitalística. Fato esse que pode estar relacionado ao grupo investigado pertencer a um coletivo que de certa maneira molda seu comportamento aquilo que o mercado espera, uma vez que o ensino dos cursos de gestão tem, em geral, esse aspecto presente nos seus currículos e em suas discussões.

O tempo efêmero clama por efemeridade, e o indivíduo imerso nesse contexto toma como obrigatoriedade respondê-lo da forma como lhe é exigido, para sua inserção profissional, seja como garantia de emprego, seja como primeiro passo à construção de uma carreira – associada a desejos e sonhos. Nesse sentido, aparece uma lacuna do que se é e o que se deve ser; entre em cena a mudança e a adaptação às exigências impostas – sob a forma de perfis específicos –, como forma de preenchimento ao vazio propiciado por tal lacuna.

Esse estudo contribuiu para reflexão dos processos de individuação em que todos são submetidos e sobre como, nós mesmos somos reforços, pelas nossas escolhas para tal. Por isso, essa discussão não deve ter como fim esse único estudo. Além disso, é válido ressaltar que a amostra se restringiu a um público seletivo, por conveniência, de forma que limita a abrangência dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Editora Praxis, 2007.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.19, n.38, p.121-140, fev. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução: Iraci D. Poleti. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUATTARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho, tempo e subjetividade e a constituição do sujeito contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p.87-106, 1999a. Edição especial.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da psicologia nas organizações. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.19, n.1, p.2-13, 1999b.

GRISCI, Carmem Ligia lochins. Tempos modernos, tempos mutantes: produção de subjetividade na reestruturação do trabalho bancário. **Socius Working Papers**, Lisboa, n.3, p.5, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HORST, Ana Carolina. et al. Os vínculos frágeis no capitalismo flexível e o sequestro da subjetividade.

In: FERRAZ, Deise Luiza da Silva; OLTRAMARI, Andrea Poletto; PONCHIROLLI, Osmar. (Org). **Gestão de pessoas e relações de trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p.52-65.

KEGLER, Paula. **As patologias do narcisismo e a clínica psicanalítica**: novas configurações subjetivas na contemporaneidade. 2006. Monografia (Graduação em Psicologia). Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. **Artigos e ensaios Maria Rita Kehl**, 2003. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/oespetaculocomomeiodesubjetivacao.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

KEHL, Maria Rita. Depressão e capitalismo: entrevista com Maria Rita Kehl. **Estadão**, São Paulo, 22 abr. 2009. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/luz-zanin/depressao-e-capitalismo-entrevista-com-m/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

KEHL, Maria Rita. Café filosófico: aceleração e depressão. **Youtube**, 2012. Entrevista concedida ao Café Filosófico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6sCMi4s-kzo>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MARX, Karl. 2008. **O capital**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. Ponto de partida: a juventude e o ingresso no mercado de trabalho. In: FERRAZ, Deise Luiza da Silva; OLTRAMARI, Andrea Poletto; PONCHIROLLI, Osmar. (Org). **Gestão de pessoas e relações de trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p.66-79.

OLTRAMARI, Andrea Poletto. A carreira e sua auto-gestão. In: FERRAZ, Deise Luiza da Silva; OLTRAMARI, Andrea Poletto; PONCHIROLLI, Osmar. (Org). **Gestão de pessoas e relações de trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p.102.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: Daniel Lins (Org.). **Cultura e subjetividade**. Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUZA, José dos Santos. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme. (Org). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2008. p.334.

Alfred Hitchcock, como mestre do suspense e do mistério, e consolidou seu estilo cinematográfico. A narrativa focaliza um detetive (John “Scottie” Ferguson) forçado à aposentadoria precoce depois que um incidente, durante expediente, ocasionou o desenvolvimento de acrofobia (medo extremo de alturas) e vertigem (uma falsa sensação de movimento de rotação). Scottie é contratado por um conhecido, Gavin Elster, como investigador particular, para seguir sua esposa, Madeleine, que vem se comportando de forma estranha. O suspense ganha corpo à medida que as escolhas do enunciatário oferecem pistas parciais à percepção do enunciatário. A clarificação desses conceitos e de suas funções implica uma aproximação com a teoria semiótica e seus princípios de análise.

Diana Barros (2011), em *Teoria Semiótica do Texto*, oferece subsídios teóricos iniciais para a compreensão da semiótica de linha francesa, greimasiana, na qual a noção de “texto” pode ser aplicada para quaisquer objetos de comunicação, inclusive análises visuais, como no caso de obras cinematográficas. Assim, ela afirma que “a semiótica tem por objetivo o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011, p. 7).

Não só a noção ampla de texto é importante para a semiótica, como também a de efeito de sentido, que, segundo essa abordagem, conseguimos apreender por meio da análise dos textos. Um texto pode-se definir de duas formas como a autora diz:

“um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um corpo de sentido, como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2011, p. 7)

Compreendendo a complementaridade dessas duas faces da análise textual, procuramos, neste trabalho, manter foco sobre as características de organização e estruturação. Por essa razão, a escolha dos objetos de estudo recaiu sobre produção consagrada do cinema, em que se pode contar com aprofundado conhecimento prévio das escolhas narrativas e estéticas dos diretores e das direções narrativas características de seus trabalhos, o que contribui para consolidação de informações referentes à enunciação e às expectativas de recepção da obra. A obra cinematográfica *Um corpo que cai*, de Alfred Hitchcock, foi selecionada por trazer, em sua construção fílmica, notável riqueza de elementos discursivos e narrativos passíveis de serem explorados.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Tomando a proposta original dos esforços teóricos de Greimas, a análise semiótica pode ser interpretada como um determinado modo de aproximação do texto, que tem como objetivo desvendar seu sentido. Como em qualquer método de embasamento

científico, em que não é possível empreender a análise de um objeto esgotando as possibilidades de observação, da mesma forma, na proposta de investigação a partir da semiótica, não é possível estudar os textos esgotando todas as suas possibilidades de significação. Entretanto, preconiza-se, nessa linha teórica, a possibilidade de uma abordagem do texto considerando sua constituição em camadas de sentido, a partir das quais pode ser atingido determinado efeito, alicerçado em determinados recursos que incidem sobre seu leitor ou fruidor. Essas camadas seriam três: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo. Segundo Diana Barros:

São estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis. A primeira etapa de percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima. No segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito. O terceiro nível é o discursivo ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2011, p. 9).

No nível fundamental, haveria uma primeira tensão, a partir da qual os sentidos no texto seriam direcionados. No nível narrativo, os elementos da oposição fundamental adquiriram um pouco mais de concretude, sendo assimilados por actantes (sujeito, objeto, antissujeito, destinador, antidestinador), mas ainda são fundamentalmente abstrativos. No terceiro dos níveis, o nível discursivo, os actantes do nível narrativo recebem cobertura figurativa. Isso significa que o sujeito deixa de ser uma força narrativa e se torna uma figura concreta, com sinais e signos sensoriais que o situam no tempo, no espaço e na relação de proximidade ou distância em relação ao conteúdo que é narrado. A maior concretude do nível discursivo permite, também, que nessa etapa sejam evidenciadas as marcas enunciativas do sujeito e dos demais actantes. As formações discursivas conseguidas por meio dessas marcas são, comumente, comparadas pelo enunciatário (aquele que recebe o texto de comunicação construídos) com outras marcas historicamente consagradas, possibilitando a construção da intertextualidade, ou seja, da relação de tensão e assimilação entre discursos distintos dentro do espaço de disputa da linguagem pública. Também é no nível discursivo que determinadas situações são recolocadas por diversos discursos, transformando-se em tópicos ou temas, e garantindo coerência dos textos com as demandas culturais e intelectuais de seus consumidores. Em produções consagradas do cinema, pode-se contar com aprofundado conhecimento prévio das escolhas narrativas e estéticas dos diretores e das direções narrativas características de seus trabalhos.

Odair José Moreira da SILVA (2011), na sua tese *“O suplício na espera dilatada: a construção do gênero suspense no cinema”* nos introduz a semiótica greimasiana e explora o gênero *suspense* originada do percurso gerativo de sentido. Os gêneros, pensados como enunciados que comportam um conteúdo temático, um estilo e uma

construção composicional, fundam a identidade fílmica. Seguindo a tese de Odair José, duas características são importantes para o desenvolvimento do gênero *suspense*: o estilo do gênero e o estilo do autor. É por essa razão que Alfred Hitchcock avulta como uma notável figura de análise, sendo precursor do gênero e grande referência quando pensamos em cinema clássico.

A obra cinematográfica *“Um corpo que cai”*, de Alfred Hitchcock, traz em sua construção fílmica notável riqueza de elementos discursivos e narrativos passíveis de serem explorados na análise. O trabalho de investigação sobre as estruturas do filme tem condições de evidenciar suas estratégias de enunciação e amplificar seu valor a partir do reconhecimento de suas particularidades de estilo.

3 | HITCHCOCK E O ESTILO SUSPENSE

Não é à toa que Hitchcock recebeu a alcunha de “mestre do suspense”, pois o diretor revolucionou a indústria do cinema na década de sessenta. Essa alcunha, na verdade, remete ao susto que o estado emocional “suspense” provoca. No entanto, Hitchcock não a recebe apenas por esse efeito, mas também por seus traços de estilo na condução da narrativa, organizados com o intuito de fazer o espectador (enunciário) sofrer, esperando os acontecimentos que virão.

Alfred Hichcock é considerado um representante do cinema clássico, praticado principalmente nos anos anteriores à década de 1960. Esse paradigma cinematográfico, estabelecido a partir da explosão comercial de Hollywood, consolidou parâmetros bem definidos para as produções, tais como clareza, unidade, objetivos claros para as personagens e preocupação com a verossimilhança estabelecida pela aceitação do que é apresentado pelo enunciador como “realidade”. Dentro desse modo historicamente consolidado de fazer cinema, torna-se possível analisar os filmes em suas estruturas narrativas, considerando sua divisão em movimentos internos do enredo.

A concepção de Syd Field sobre a divisão do filme em atos toma como premissa a ideia da estruturação de um filme enquanto unidade de sentido e estabelece aquilo que denomina “paradigma estruturado” de uma narrativa e de um argumento fílmicos. O autor propõe então uma estrutura em que um filme pode ser dividido em três grandes atos: Ato I – a apresentação; Ato II – a confrontação; e Ato III – a resolução. Ele ainda propõe na divisão pontos de virada. Essa divisão de atos é justificada por Syd como

“[...] O Ato I é uma unidade de ação dramática [...] mantida coesa dentro do contexto dramático conhecido como Apresentação. O Ato I apresenta a história, estabelecendo sobre quem e sobre o que ela é, e define o relacionamento entre os personagens e suas necessidades. O Ato II é uma unidade de ação dramática [...] mantido coeso no contexto dramático conhecido como Confrontação. Aqui o personagem principal enfrenta obstáculo após obstáculo no caminho de alcançar sua necessidade dramática. Necessidade dramática é o que o personagem quer ganhar, conseguir ou alcançar durante o transcurso do roteiro. [...] O Ato III é uma unidade de ação dramática [...] mantido coeso no contexto dramático conhecido

como *Resolução*. Resolução significa solução” (FIELD, 1997, p. 18).

Entre a primeira e a segunda metade do Ato II, Syd mostra a necessidade de um Ponto Central, que conectaria essas duas metades. Esses pontos constituem o *Paradigma* na estruturação de um filme.

Se aplicarmos as *Um corpo que cai* o paradigma estruturado ficaria da seguinte maneira:

Ato I (Apresentação)	Ato II (Confrontação)	Ato III (Resolução)
Apresentação PV I (encontro de Scott com Madeleine no restaurante) →	Confrontação PC (Investigação sobre Madeleine e Carlotta) PV II (Scott vê o colar de Judy) →	Resolução (Scott desmascara Judy)

Paradigma estrutural baseado em Field para o filme “Um corpo que cai”

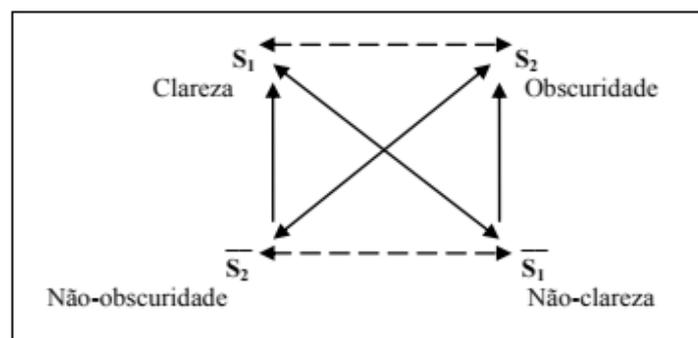
No Ato I somos apresentados ao personagem principal Scott e ao que vai ser a trama do filme seguindo até o que Field nomeia “o primeiro ponto de virada” (PV I), que estaria quase no final do Ato I logo seguindo para a Confrontação, início do Ato II, em que a segunda metade do filme é apresentada. Field também observou que o Ato II, o maior, do mesmo modo apresenta divisão interna. Para esse ato o autor estabeleceu uma divisão em duas metades, sendo o meio do filme. No elo entre a primeira e a segunda, haveria então o “ponto central” (PC), aqui representada pela investigação de Scott sobre Madeleine e, respectivamente, sobre Carlotta. O ponto central, segundo o teórico americano, é um elo na cadeia dramática. Ele enfoca o enredo em uma linha de ação específica, que encaminhará para o ponto de virada II (PV II), no final do Ato II, numa direção, numa linha de desenvolvimento.

Toda a narrativa discursiva gira em torno do segredo de Judy, em manter o segredo de Scott ou contar a verdade. Quando Scott finalmente vê o colar de Judy e percebe toda a trama por trás acontece o segundo ponto de virada, sendo essa essencial para o Ato III e ao fim.

4 | CLAREZA VS. OBSCURIDADE

Como podemos perceber na análise da estrutura narrativa, no âmbito do discurso cinematográfico, *Um corpo que cai* estabelece uma oposição semântica fundamental entre clareza vs. obscuridade que, no nível discursivo, podem ser compreendidos pelas figuras da revelação e do enigma, conforme Odair José Moreira da Silva já citado. Esses termos são contrários, visto que quando postos no sentido do filme, a não clareza é o contraditório de clareza e a não obscuridade é o contraditório de obscuridade. Desse modo, não clareza implica obscuridade e não obscuridade implica clareza.

Fiorin (2005) aponta que os termos de contrariedade se definem pela presença e pela ausência de determinados traços. Os termos contraditórios clareza vs. obscuridade são definidos pela presença e ausência de uma transparência evidente. Clareza e obscuridade possuirão, dessa forma, uma qualificação semântica. Cada um dos termos recebe um valor positivo e um valor negativo. No nível discursivo, podemos dizer, então, que /exposto/ está para /clareza/ assim como /oculto/ está para /obscuridade/, fazendo assim o enigma como oculto e a revelação para o exposto. No quadro a seguir segue um esboço de um quadrado semiótico de filmes do gênero *suspense*:

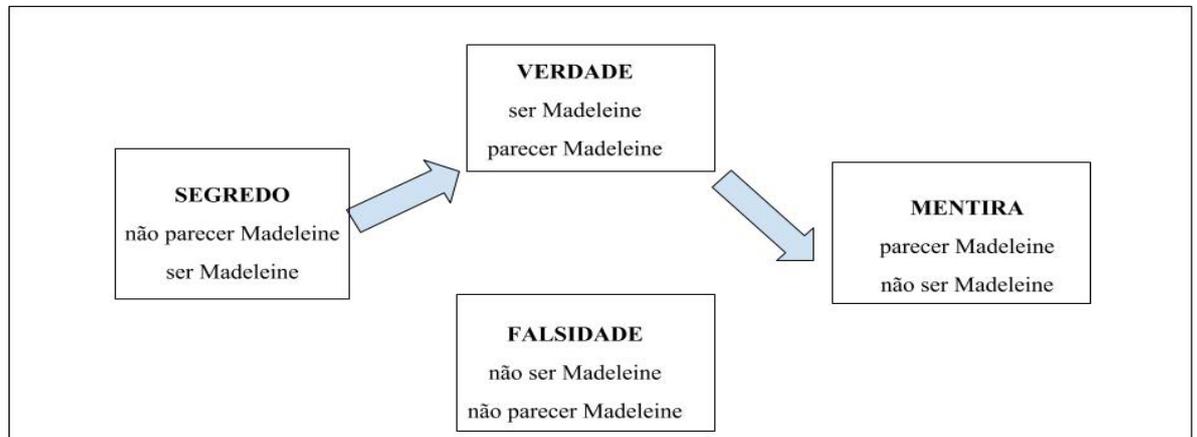


Quadro semiótico de filmes do gênero suspense

A oposição fundamental indicada por como elemento fundamental dos filmes de suspense incide sobre todas as partes do texto cinematográfico de cada um desses filmes. Dessa forma, além de organizar o plano narrativo e discursivo, serve como princípio para análise de cenas específicas, que são representativas do sentido global da obra. Para fins de exemplificação, será destacada a cena de indecisão de Judy após o primeiro encontro com Scott depois da separação deste e de Madeleine.

No Ato II, quando Scott leva Judy para casa depois do encontro, no momento em que os personagens conversam dentro do quarto da moça, o jogo de sombras se faz presente. Judy está nas sombras quando pergunta para Scott se ele tem vontade de sair com ela pela aparência, porque ela o lembra de Madeleine. O espectador já sabe que Madeleine na verdade é Judy, um artifício muito usado por Hitchcock chamado *voyerismo hitchcockiano*, mas o jogo entre contar a verdade e manter o segredo

dialoga com o jogo de sombras na cena. Quando o rosto de Judy está dividido pela sombra e pela luz ela está considerando a possibilidade de contar a verdade (ser, parecer) em detrimento de manter o segredo (não parecer, ser) até que, finalmente, ela vira seu rosto para a sombra e aceita fazer a vontade de Scott, preferindo esconder a verdade e aceitar a troca de favor entre ela e Scott. O quadro semiótico para essa cena ficaria assim:



Quadro semiótico clareza vs. obscuridade do ponto de vista de Scott

A oposição semântica fundamental clareza vs. obscuridade que se estabelece na diegese do filme toma rumos figurativos importantes. Todo o discurso narrativo do filme gira em torno do segredo de Judy e vemos que o jogo de sombras entre luz vs. sombras é construído no plano da expressão, principalmente de Judy, estão relacionado à oposição fundamental clareza vs. obscuridade. Vemos que essa oposição, que serviu para a construção do sentido no nível fundamental, pode ser retoma retomada no plano da expressão, em se tratando da luminosidade (luz física) e respectiva sombra.

5 | CONCLUSÃO

A pesquisa mostra como os desenvolvimentos teóricos da semiótica de linha francesa permitem desvendar estratégias de construção de sentido em textos cinematográficos, levando em consideração as estruturas de gêneros consolidados, como o suspense. Alfred Hitchcock foi um mestre dentro dessa arte e podemos ver sua influência em filmes até hoje. A utilização das características do gênero suspense pode ser vista em duas linhas importantes: o estilo do gênero e o estilo do autor sendo ambos usados com maestria. A utilização dessas ferramentas é o que faz o autor ser o precursor desse gênero, não só pelo efeito gerado no telespectador do estado emocional de “suspense” mas também pelo modo como Hitchcock conduzia sua narrativa, levando o enunciatário, no caso o espectador, esperar os acontecimentos que virão. Seguindo a premissa de Syd Field, a divisão do filme em atos toma

como premissa o filme como uma unidade de sentido. Para isso ele estabelece o que chamamos de “*paradigma estrutural*”, segundo o qual o filme é dividido em três grandes atos: Ato I – a apresentação; Ato II – a confrontação; e Ato III – a resolução. No filme *Um corpo que cai* todos os três atos são apresentados, com pontos de virada e pontos centrais por meio dos quais a trama conecta-se. Seguindo a análise narrativa, destaca-se na obra do cineasta a noção de *clareza vs. obscuridade* presente na cena de Judy e Scott, mostrada cinematograficamente pelo jogo de luzes e sombras. Assim, *Um corpo que cai*, obra de incontestável prestígio estético, revela ainda mais riqueza de informações e possibilidades a partir de uma abordagem semiótica, que leva em conta suas estruturas discursivas e o encadeamento dos elementos de sentido que se evidenciam em uma leitura analítica mais detida.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. P. L. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2011.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, O. J. M. da. **O suplício na espera dilatada: a construção do gênero suspense no cinema**. 2011. 317 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

Anna Paula Lombardi - Possui graduação em Bacharelado em Geografia (2011) e Licenciatura em Geografia (2014) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. Mestre em Gestão do Território (2014) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Doutora em Geografia (2018) pela mesma Instituição. Bolsista Capes pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior realizado na Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Chihuahua/México pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo no Doutorado em Estudios Urbanos (2017). Conhecimento na área de Geografia e Ensino de Geografia. Atua principalmente nas áreas de espaço urbano, Planejamento Urbano, sociedade; práticas sociais, grupos de minorias, políticas públicas e os estudos da Geografia da Deficiência (the Geography of Disability). Trabalhou como Professora/formadora na UAB no curso de Licenciatura em Geografia pela disciplina de (OTCC) Orientações de trabalho de conclusão de curso pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Atualmente é Docente pela Faculdades CESCAGE e realiza Orientações e supervisões no curso de Especialização em História, Arte e Cultura a distância pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-051-3

