



UNITAU
Universidade de Taubaté

RCH

REVISTA

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

INTERFACES DA EDUCAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

VOLUME 12 - NÚMERO 3
EDIÇÃO 25 **2019**



Revista Ciências Humanas
Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Volume 12 n 3, Edição 25
3º Quadrimestre/2019



UNITAU
Universidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano
da Universidade de Taubaté

Reitora: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA CHEFE

Dra Alexandra Magna Rodrigues
Universidade de Taubaté, Brasil

EDITORAS EXECUTIVAS

Ana Maria Gimenes Corrêa Cali
Universidade de Taubaté, Brasil

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté, Brasil

Mariana Aranha de Souza
Universidade de Taubaté, Brasil

Rachel Duarte Abdala
Universidade de Taubaté, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Carlos Alberto Máximo Pimenta
Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa
Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Douglas da Silva Tinti
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Gladis Camarini
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Maria Antonia Garcia de Léon Alvarez
Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Míriam Carmo Rodrigues Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Suzana Ribeiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Secretaria dos cursos de mestrado

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Setembro/Dezembro de 2019

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: Prof. Júlio César Voltolini

UNITAU - Universidade de Taubaté
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e

Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,
12100-000, Taubaté, SP, BR.

CONSELHO CONSULTIVO

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Míriam Carmo Rodrigues Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté, Brasil

Selvino Assmann

Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil

Vera Maria Antonieta Tordino Brandão

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade De Taubaté, Brasil

Salvador Antonio Mireles Sandoval

Marcia Dos Santos Macedo

Universidade Federal Da Bahia, Brasil

Mabel Mascarenhas Torres

Universidade Estadual De Londrina, Brasil

Lucília Regina De Souza Machado

Centro Universitário Uma, Brasil

Dra. Ana Lúcia Manrique

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, Brasil

Andre Luiz Da Silva

Universidade De Taubaté, Brasil

Antônio Augusto Neto Mendes

Universidade De Aveiro, Portugal

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL

Interfaces da Educação com políticas públicas e práticas educacionais..... 5

CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:

um enfoque na Universidade de Brasília 7

FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO COLÉGIO MILITAR DOM PEDRO II 20

POLÍTICAS DE ACESSO NOS PROCESSOS SELETIVOS DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRA-

SIL: uma análise de desempenho 33

A CONTRARREFORMA DO ESTADO COMO FATOR DE AGRAVAMENTO NAS DESIGUALDADES DA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....

46

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS PARA ALÉM DO MERCADO:

o que pensam os docentes de uma associação profissionalizante..... 56

ENFERMEIRO É UM EDUCADOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE..... 69

INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA 80

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:

a reflexao ambiental por meio de projetos no ensino fundamental 94

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E CULTURA:

a relação “raiz x nutella” nas mídias sociais 103

ALFABETIZAR NA ERA DIGITAL:

um apelo à realidade..... 119

Interfaces da Educação com políticas públicas e práticas educacionais

EDITORIAL

Neste último quadrimestre de 2019, a Revista de Ciências Humanas da Universidade de Taubaté reúne artigos com temáticas diversas, que encontram na educação e no ensino um eixo central de investigação e de análise. Nota-se que a diversidade temática apresentada revela os fenômenos e as contradições vividas na realidade brasileira contemporânea. Conjetura-se, nesse momento político conjuntural, uma direção governamental de regressão de direitos sociais com cortes/contingenciamentos orçamentários na Educação e nas demais políticas sociais, que têm em sua base o liberalismo e o conservadorismo.

Diante desse contexto, esse número apresentou um caminho de resistência, pois desvelou aspectos da desigualdade social como resultado da trajetória política do país ao tratar das nuances presentes na política de educação, além de valores que perpassam questões relacionadas ao meio ambiente, à intervenção docente e aos novos instrumentos de representação indenitárias e culturais.

O leitor terá a oportunidade de tecer reflexões desde as raízes estruturais da sociedade, com a temática da desigualdade, até os fenômenos contemporâneos ora apresentados. Buscando um encadeamento lógico para a organização dos artigos, encontramos pesquisas que investigam a escola como porta de entrada de crianças e jovens para a educação formal, e

como porta de saída dos egressos para o mundo do trabalho. Ao acompanhar o percurso dessas crianças e jovens através das instituições de ensino, os artigos aqui reunidos destacam temas como identidade, cultura, criatividade, desigualdade social, meio ambiente e era digital. Convidamos o leitor a percorrer conosco esse trajeto, e a conhecer as perspectivas dos pesquisadores sobre essa passagem – ora assustadora, ora fascinante – pelo caminho da educação formal.

Os artigos que abrem a edição destacam questões relacionadas ao acesso à educação. O primeiro deles, “Caracterização da política de assistência estudantil: um enfoque na Universidade de Brasília”, versa sobre a democratização do acesso ao ensino superior, analisando a política de assistência estudantil frente ao cenário de desigualdades sociais. Em seguida temos o artigo “Formação para a inclusão da equipe pedagógica do Colégio Militar Dom Pedro II”, que analisa o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. No artigo “Políticas de acesso nos processos seletivos da rede de educação profissional no Brasil: uma análise de desempenho”, coloca-se em questão a adequação dos processos seletivos para o ingresso de estudantes no Ensino Médio Profissionalizante.

Em sequência, o leitor encontrará dois artigos que abordam a temática da desigualdade

social e suas consequências, dentre elas, as situações de vulnerabilidade social e dificuldade de acesso à educação de qualidade. Em “A contrarreforma do Estado como fator de agravamento nas desigualdades da sociedade brasileira a partir dos anos de 1990”, aborda-se a questão da política neoliberal como fator de agravamento das desigualdades sociais e a emergência do neoconservadorismo como expressão do caráter hierarquizado e autoritário da sociedade brasileira. Em “A formação profissional de jovens para além do mercado: o que pensam os docentes de uma associação profissionalizante”, a formação de jovens em situação de vulnerabilidade social é analisada a partir da perspectiva de docentes.

Ainda sob o enfoque da perspectiva docente, o artigo “Enfermeiro é um educador? Representações sociais sobre a prática docente” analisa as representações sociais da docência para enfermeiro professor de cursos de graduação em Enfermagem, enquanto o artigo “Intervenção para o desenvolvimento da criatividade de estudantes de engenharia” aborda o tema

da preparação profissional e do desenvolvimento da criatividade, encontrando na motivação um fator primordial no processo de aprendizagem. Ainda nesse bloco, temos o artigo “Educação transformadora: desenvolvendo a consciência ambiental em alunos do ensino fundamental”, que aborda a questão da educação ambiental aliada ao fortalecimento da autonomia dos alunos do ensino fundamental.

Na era digital, o tema da educação informatizada não poderia ser deixado de lado. Os últimos dois artigos desta edição abordam temáticas relacionadas à internet, às mídias digitais e à alfabetização no mundo digital. O artigo “Identidade, representação e cultura: a relação ‘raiz x nutella’ nas mídias sociais” discorre sobre as representações identitárias e culturais expostas na internet por meio das mídias sociais. Fechando a edição, temos o artigo “Alfabetização na era digital: um apelo à realidade”, que discute as concepções de professores alfabetizadores sobre a alfabetização na era digital.

Boa leitura!

Angela Michele Suave
Débora Inácia Ribeiro

CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: um enfoque na Universidade de Brasília

CHARACTERIZATION OF STUDENT ASSISTANCE POLICY: an approach to the University of Brasília

Marcia Costa de Sant'Anna¹, Geraldo Eustáquio Moreira²

Resumo

O presente artigo descreve a política de assistência estudantil enquanto estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais na Universidade de Brasília – UnB, uma vez que, no Brasil, essas diferenças são bastante expressivas. Para tanto, na realização deste estudo foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental, partindo-se de um breve histórico em relação às políticas de educação voltadas à democratização do acesso e à garantia da permanência do estudante no ensino superior, com objetivo de analisar como se caracteriza essa política por meio da assistência estudantil na UnB. Os resultados permitiram concluir que a assistência estudantil na universidade supracitada caracterizou-se, principalmente, por meio do oferecimento de programas que corroboram com os objetivos previstos no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, muito embora não se contemple todas as ações previstas no decreto.

Palavras-chave: Universidade de Brasília. Assistência estudantil. Desigualdade social. PNAES.

Abstract

This article describes the policy of student assistance as a strategy for coping with social inequalities at the University of Brasília, since in Brazil these differences are quite significant. In order to do this, the bibliographical and documentary research was used, starting from a brief history in relation to the education policies aimed at the democratization of access and the guarantee of the permanence of the student in higher education, in order to analyze how characterizes this policy through student assistance at UnB. The results allowed us to conclude that student assistance at the aforementioned university is mainly characterized by the offer of programs that corroborate with the objectives set forth in the National Program of Student Assistance - PNAES, although not all the actions foreseen in the decree are contemplated.

Keywords: University of Brasilia. Student assistance. Social inequality. PNAES.

¹ Universidade de Brasília – UnB, Técnico Administrativo - Assistente Social.

² Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UnB (Mestrado e Doutorado acadêmicos e Mestrado profissional).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646> E-mail: geust2007@gmail.com

Recebido em 10 de 04 de 2019; Aceito em 10 de Outubro de 2019.

INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel de extrema importância na formação da cidadania. Torna o indivíduo mais crítico e consciente, ampliando sua visão de mundo e sua percepção sobre o papel que exerce na sociedade. A educação nos oportuniza não só compreender a realidade tal como ela é, como também atuar, efetivamente, no intuito de transformá-la e buscar condições de participar ativamente na sociedade, incluindo todos os indivíduos na busca de seus direitos (SILVA; FERREIRA; MOREIRA, 2018; MANRIQUE; MOREIRA, 2018).

De acordo com Veloso (2009) a educação é fundamental para o desenvolvimento de um país, em especial, para um país como o nosso, o qual vivencia um contexto de grandes desigualdades sociais, regionais e econômicas, descambando em um nível educacional de baixa qualidade. Além disso, o autor ressalta que há uma priorização inversa em relação aos investimentos nesta área, direcionando mais recursos para o ensino superior do que no fundamental e médio, contribuindo para que a mobilidade educacional no Brasil seja baixa e deficitária.

Dentro desta realidade de desigualdade e precarização do sistema educacional, Silva Júnior e Sampaio (2013) entendem que para os estudantes provenientes de famílias com menor poder aquisitivo, o acesso a educação insere-se como espaço primordial para que haja uma transformação cultural, além da mobilidade social garantindo assim, melhores condições de acesso e oportunidade no mercado de trabalho.

Neste contexto, a educação superior no Brasil vem aumentando as formas de acesso e permanência, visando à equidade de oportunidade entre as diversas camadas da população, através de políticas públicas voltadas aos estudantes oriundos de famílias menos favorecidas financeira ou socialmente (MANRIQUE, MOREIRA, 2018). Assim, como estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais, a política de assistência estudantil torna-se foco deste estudo, pois será analisado como ela se caracteriza na Universidade de Brasília - UnB, já que esta tem por objetivo contribuir para permanência do estudante identificado em situação de vulnerabilidade social, durante a realização do curso de graduação até sua diplomação.

Ressalta-se que a referida estratégia é fruto de políticas públicas educacionais, oriundas de reformas administrativas do Estado, que tem seu histórico marcado, ao longo do século XX, por ações assistencialistas e seletivas, mas que foram evoluindo seu desenho institucional em busca da ampliação de direitos e da inclusão social daqueles que se encontram socialmente excluídos (MOREIRA; MANRIQUE, 2014; MANRIQUE, MOREIRA, 2018).

Para tanto, este estudo faz uma contextualização através dos aspectos históricos, conceituais e legais que discorrem sobre as formulações que embasam as políticas públicas, em especial na área da educação voltadas para o ensino público superior até sua caracterização através da política de assistência estudantil da UnB.

FUNDAMENTOS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO BRASIL

Segundo Silva Júnior e Sampaio (2010), a pobreza está diretamente relacionada às desigualdades sociais, somada ao baixo nível educacional da população brasileira. De acordo com estes autores este déficit educacional interfere não só no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, mas no desenvolvimento do país.

O déficit educacional existente nas famílias consideradas pobres geralmente perpassa várias gerações e sob a ótica de Silva Júnior e Sampaio (2010), está associado ao baixo *background* familiar, ou seja, baixo nível de educação formal dos chefes de famílias. Este conceito concebe que, quanto menos estudos os pais de família têm, seus filhos também tenderão a possuir pouca formação educacional, resultando na perpetuação da pobreza. Assim como, no sentido inverso, um maior *background* dos pais gera maior nível de escolaridade para seus filhos. Este movimento circular se fundamenta a partir de um “círculo vicioso” explicado pelo princípio da causalidade circular e acumulativa.

A teoria do princípio da causalidade circular e acumulativa supracitada consiste na seguinte explicação: “O conceito envolve, naturalmente, uma constelação circular de forças, que tendem a agir e reagir inter-

dependentemente, de sorte a manter um país pobre em estado de pobreza” (MYRDAL, 1960, p 27). Myrdal (1960) explica ainda que, em uma relação circular onde os elementos são positivos, ou seja, quando há uma maior possibilidade de realização de trabalhos intelectuais, mais saúde e maior qualidade na alimentação, por exemplo, há uma acumulação favorável de crescimento e não de declínio, da mesma forma que quando este processo não é favorável à ascensão, as desigualdades tendem a aumentar.

Diante dessa teoria, o Estado tem um papel fundamental na sociedade, já que através das políticas públicas é possível intervir em uma determinada realidade, no intuito de contribuir com a diminuição das desigualdades, sejam sociais, sejam econômicas ou, ainda, de inclusão (MANRIQUE, MOREIRA, 2018). Para Silva Júnior e Sampaio (2010, p. 85) “a maioria destas políticas consiste em transferências monetárias vinculadas a outras ações sociais focadas em públicos específicos”. Estes autores afirmam ainda que, em uma sociedade capitalista, somente através da oferta de renda para o atendimento às necessidades do cidadão é que poderemos alcançar a plena cidadania.

Desta forma, as políticas públicas se constituem como um conjunto de ações oferecidas pelo Estado para promoção e garantias dos direitos dos cidadãos. Dentro desta perspectiva, a política de assistência estudantil tende a realizar ações voltadas à garantia dos direitos à educação e estas vão além da democratização do acesso ao ensino superior. Faz-se necessário investimento financeiro, de forma direta, em elementos que contribuam para o provimento dos recursos essenciais para permanência do estudante na universidade como alimentação, moradia, aquisição de materiais acadêmicos, custos com transporte, dentre outros, com objetivo de reduzir as desigualdades às quais estes estudantes estão submetidos. O inverso disso oportuniza o acesso e a permanência de estudantes de todas as classes e necessidades no ensino superior brasileiro, como apontam distintas pesquisas significativamente atuais (MANRIQUE, MOREIRA, 2018; SILVA; FERREIRA; MOREIRA, 2018; MOREIRA; OLIVEIRA; LOPES; PANTOJA, 2018).

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco para o avanço das políticas públicas, já que esta veio garantir direitos sociais e dentre eles, a educação:

[...] Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

As políticas de educação concretizam-se e solidificam-se através de algumas legislações que surgem para assegurar este direito. No ensino superior, não diferente das demais políticas públicas, sua história vem marcada por uma trajetória de lutas e conquistas.

Neste sentido, elencam-se, abaixo, os principais documentos norteadores das políticas voltadas à educação pública superior, posteriores a Constituição de 1988, já que a partir dela iniciam-se os reconhecimento dos direitos sociais sob a forma de lei, inclusive com grandes contribuições para a assistência estudantil uma vez que esta se tornou uma política de inclusão social, auxiliando na redução das desigualdades sociais através do oferecimento de mecanismos que possam viabilizar a permanência na universidade, dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, até sua diplomação (MANRIQUE; MOREIRA, 2018).

Antes, porém, de citar as principais legislações que ocorreram após a promulgação da Constituição de 1988, consideramos oportuno mencionar, devido sua relevância, a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)¹, que ocorreu no final do ano de 1987,

1 O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e

o qual se configurou como um grande aliado para o fortalecimento e implantação da assistência estudantil no ensino superior.

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surge em 1996. Esta se baseou no princípio universal da educação para todos, após um período de reformas educacionais. Nesta legislação a assistência estudantil encontra apoio em seu 1º princípio do Art.3º que discorre sobre a igualdade de condições tanto para o acesso como também para a permanência do estudante (BRASIL, 1996).

A lei nº 10.172 regulamenta o Plano Nacional da Educação (PNE), de 09 de janeiro de 2001, que vem estabelecer a necessidade de elaboração de planos estaduais, municipais e distrital de educação com duração de dez anos onde, após este prazo, um novo plano deverá ser implementado. Os planos são acompanhados e avaliados por comissão interinstitucional e no que tange ao ensino superior, além da expansão do acesso, estimula a importância de criação de programas de assistência estudantil com o objetivo de subsidiar estudantes socialmente vulneráveis com rendimento acadêmico satisfatório.

No ano de 2004 é instituído o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), sob a lei nº 10.861 que tem por finalidade:

[...] §1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional [...] (BRASIL 2004).

Estudantis (FONAPRACE) foi criado por ocasião do III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, realizado de 21 a 23 de outubro de 1987, na cidade de Manaus/AM e congrega os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil. Ver site: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php/sobre/>

Ressalta-se que de acordo com Sobrinho (2010) a avaliação como instrumento de organização e reforma educacional, produz transformações sociais importantes e tem alcançando um papel relevante não só para o estabelecimento de novas exigências da qualidade no ensino superior, mas também para o surgimento de políticas públicas voltadas para a gestão educacional. Especificamente, neste estudo, enfatizaremos a esfera educacional em nível da assistência estudantil, a qual se insere em uma das dimensões institucionais proposta pelo SINAES, a responsabilidade social, sob o aspecto da inclusão social, em função da importância que esta tem em uma sociedade tão desigual, no tocante ao viés socioeconômico, como o que estamos inseridos, retratado por pesquisadores que investigam a situação do ensino superior brasileiro (MANRIQUE; MOREIRA, 2018; RODOVALHO; PORTO; MOREIRA, 2016; RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018)..

Como uma proposta para democratização do acesso, em 24 de abril de 2007 foi implementado o Decreto nº 6.096 que sanciona o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual objetiva criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, tanto no que se refere à estrutura física como também em relação a recursos humanos, de acordo com seu art.1º. (BRASIL, 2007).

Com objetivo de se obter maior definição e traçar diretrizes para a consolidação da assistência estudantil, o FONAPRACE colaborou, a partir de uma pesquisa sobre o perfil dos estudantes das instituições de ensino superior, com a criação, em 2007, do Plano Nacional de Assistência Estudantil que, em 12 de dezembro do mesmo ano, foi instituído como Portaria Normativa nº 39 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para as universidades federais o qual, logo em seguida tornou-se o Decreto nº 7234 em 10 de julho de 2010:

[...] Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação [...]. (BRASIL, 2010)

Dentro desta perspectiva a assistência estudantil vem como uma vertente da política de inclusão social da universidade para redução das desigualdades sociais, já que se faz necessário não só a democratização do acesso ao ensino superior, mas a garantia da permanência do estudante na universidade até a conclusão de seu curso.

[...] Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado - as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público - elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados [...] (RISTOFF 2008, p. 45).

O surgimento destas legislações, mais particularmente o REUNI e o PNAES, veio ascender e institucionalizar a assistência estudantil como política pública, disponibilizando recursos orçamentários específicos para as universidades federais, com intuito de garantir não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes no ensino superior até sua diplomação.

CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNB

A Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) é um setor vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), responsável pela gestão da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília. Suas atividades são voltadas ao planejamento, operacionalização e gerenciamento das ações do PNAES, que se caracteriza, principalmente, além do acolhimento inicial e escuta qualificada de seus profissionais, atra-

vés dos programas de assistência estudantil destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu objetivo é realizar ações voltadas às estratégias de inclusão social, para redução das desigualdades sociais, atuando como instrumento de garantia dos direitos de cidadania dos estudantes.

Para participação nos programas é necessário, inicialmente, a realização de um estudo socioeconômico para verificar se o estudante está inserido em situação de vulnerabilidade social, o qual de acordo com o PNAES são estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Uma vez identificado como estudante Participante dos Programas de Assistência Estudantil (PPAES), estes serão elegíveis para acessar os programas a seguir relacionados.

PROGRAMA BOLSA ALIMENTAÇÃO

É ofertado em parceria com a Diretoria do Restaurante Universitário (DRU), através da gratuidade ao Restaurante Universitário (RU), o qual fornece as três principais refeições diárias - café da manhã, almoço e jantar. Uma vez identificado como PPAES, o estudante tem acesso direto a este benefício, necessitando, apenas, após realização do estudo socioeconômico, assinar o Termo de alimentação². Este benefício é extensivo a todos os estudantes PPAES. Desde agosto de 2015 a UnB possui RU em todos os seus *campi*.

AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO COMPLEMENTAR PARA ESTUDANTES DO PROGRAMA MORADIA DA GRADUAÇÃO

Este auxílio é uma ação complementar ao Programa Bolsa Alimentação, específico aos estudantes que participam do Programa Moradia Estudantil da graduação, na Casa do Estudante Universitário (CEU). Referido auxílio é destinado em pecúnia, no valor de R\$ 15,00 (quinze reais)/dia para os dias em que o R.U. não funciona (finais de semana e feriados).

2 O Termo de alimentação é um documento assinado pelo estudante considerado PPAES. Ou seja, após a finalização de seu estudo socioeconômico, o estudante que se torna elegível a participar dos programas, assina o referido documento para que possa acessar gratuitamente ao RU.

PROGRAMA AUXÍLIO SOCIOECONÔMICO - PASE

É a concessão de um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais). Tem a finalidade direta de contribuir na redução das desigualdades sociais com objetivo de subsidiar a permanência do estudante, na universidade, até sua diplomação. Possui edital próprio. É realizada uma seleção, a partir do número de vagas disponíveis, de acordo com os recursos do PNAES destinados a este fim.

PROGRAMA MORADIA ESTUDANTIL DA GRADUAÇÃO - PME-G

Este programa é destinado sob duas modalidades: em forma de vagas nos apartamentos da Casa do Estudante Universitário (CEU) e através de pecúnia, com repasse mensal de R\$ 530,00 (quinhentos e trinta reais).

A primeira modalidade é ofertada aos estudantes cujas famílias não residam e nem possuam imóvel próprio no Distrito Federal e cujos cursos forem ofertados no campus Darcy Ribeiro. A CEU é composta por dois blocos com 90 (noventa) apartamentos do tipo duplex. Destes, dois são adaptados para portadores de necessidades especiais. Os apartamentos são organizados para receber quatro estudantes, totalizando 360 (trezentos e sessenta) vagas.

A segunda modalidade é destinada quando não houver vagas na CEU e na existência de quotas em pecúnia, de acordo com a disponibilidade orçamentária. Com exceção do Campus Darcy Ribeiro, que é o único que possui residência universitária, este programa é disponibilizado apenas através de pecúnia. Possui edital próprio.

PROGRAMA MORADIA ESTUDANTIL DA PÓS-GRADUAÇÃO- PME-PG

É destinado aos estudantes de pós-graduação *stricto-senso* (mestrado e doutorado) dos cursos presenciais que não residem e não possuem imóvel no Distrito Federal. É ofertado através de moradia temporária em vagas de apartamentos disponíveis no bloco "K" da Colina, no campus Darcy Ribeiro. São 18 (dezoito) apartamentos, com quatro vagas ofer-

tadas em cada um deles, totalizando 72 (setenta e duas) vagas. Ressalta-se que o programa moradia da pós-graduação é financiado pela Fundação Universidade de Brasília - FUB, uma vez que os recursos do PNAES são específicos para estudantes dos cursos de graduação.

PROGRAMA AUXÍLIO EMERGENCIAL

Consiste no auxílio em forma de recurso financeiro no valor de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Este programa dispõe de uma resolução específica e que contempla estudantes que não estejam inseridos nos programas de assistência estudantil da Universidade. Está previsto para situações emergenciais e inesperadas e o valor somente é concedido após entrevista com assistente social para análise e parecer social sobre a situação. O estudante poderá receber até o limite de três auxílios no semestre, caso a situação de vulnerabilidade inicial persista.

PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA - MEC

É um auxílio financeiro proveniente direto do governo federal, através do Ministério da Educação - MEC, com objetivo de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade social de cursos de graduação com carga horária a partir de 5 horas/dia. Para este público é pago uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Além destes, a bolsa também é destinada à todos os estudantes indígenas e quilombolas e em razão de suas especificidades (como condição geográfica, costumes, línguas, entre outros), o valor da bolsa é de R\$900,00 (novecentos reais). Atualmente, o MEC não está realizando inserções de novos estudantes no programa que não sejam indígenas e quilombolas.

PROGRAMA DE ACESSO À LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desenvolvido em parceria com a Escola UnB Idiomas. É disponibilizado até duas vagas, por turma, aos estudantes PPAES, com isenção das mensalidades. O

número de vagas disponibilizadas, por semestre e, ainda, os termos para seleção dos estudantes são elaborados e publicizados pela própria escola UnB Idiomas.

PROGRAMA VALE-LIVRO

Desenvolvido em parceria com a Editora UnB, onde são oferecidos cinco vales por semestre letivo, os quais dão direito a 10% de desconto, além do desconto de 40% já oferecido a todos os estudantes da UnB, para compra de livros na editora supracitada.

OUTROS TIPOS DE ASSISTÊNCIA

Além dos muitos programas anteriormente citados, a Universidade de Brasília conta com outros tipos de atendimento que visam assegurar os direitos e a manutenção do aluno durante sua permanência. Existe o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos – CAEP; o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais; o núcleo de atendimento ao estudante em vulnerabilidade, entre outros.

Esses núcleos, mais voltados à inclusão e à inserção social, têm primordial importância, haja vista que são responsáveis por um trabalho que assegura a igualdade de oportunidade; a igualdade de direitos; a inclusão social; a inclusão das pessoas com necessidades especiais; o atendimento psicopedagógico, entre outros, que também podem ser responsáveis pelo abandono do estudante no ensino superior, como vem apontando diversas pesquisas (MOREIRA; MANRIQUE, 2014; MANRIQUE, MOREIRA, 2018; SILVA; FERREIRA; MOREIRA, 2018; MOREIRA; OLIVEIRA; LOPES; PANTOJA, 2018; RODOVALHO; PORTO; MOREIRA, 2016; RODOVALHO; MOREIRA; MANÉ, 2018).

ABRANGÊNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNB

Este estudo está fundamentado no relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), do ano de 2015, da Universidade de Brasília. Referido documento, dentre outros assuntos, faz um levantamento dos últimos anos, do número de estudantes participantes dos programas de assistência estudantil e da equipe que compõe a DDS. Além disso, enquanto assistente social desta diretoria, desenvolvemos atividades diretamente relacionadas ao atendimento do estudante e

despertou-nos o interesse na temática devido a percepção da importância desta política na vida acadêmica dos estudantes contemplados, já que eles buscam a redução das desigualdades sociais, minimizando a evasão e contribuindo para a garantia da permanência do estudante, na universidade.

Como dados que nos auxiliaram na definição deste artigo, seguem tabelas com os quantitativos de estudantes que foram contemplados através da assistência estudantil, nesta universidade, nos últimos anos. De acordo com eles podemos observar o crescente aumento da demanda de estudantes que são considerados PPAES. Na tabela 1, verificamos que o número de estudantes PPAES cresceu em média 20,24% a cada ano, de 2011 a 2015.

Tabela 1: Estudantes Participantes dos Programas de Assistência Estudantil - 2011 a 2015

Ano	Participantes dos Programas	Varição %
2011	1.972	-
2012	2.604	32%
2013	3.216	24%
2014	4.182	30%
2015	4.816	15,2%

Fonte: Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB– 2015

Por sua vez, na Tabela 2 pode-se observar o mesmo quantitativo da tabela anterior, porém especificado por campus.

Tabela 2: Estudantes Participantes dos Programas de Assistência Estudantil por campus - 2011 a 2015.

ANO	Darcy Ribeiro	FCE	FGA	FUP	Total
2011	1.322	320	142	188	1972
2012	1.735	404	165	300	2604
2013	2.031	431	294	460	3216
2014	2.503	497	337	845	4182
2015	3.121	511	348	836	4816

Fonte: Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB- 2015

Tendo em vista que além do Programa de alimentação, o Auxílio Socioeconômico - PASE e o Programa de Moradia Estudantil da graduação - PME-G são os programas de maior destaque e procura, segue a ilustração do quantitativo de estudantes contemplados em cada um deles. Na tabela 3, abaixo, tem-se o número dos auxílios socioeconômicos (PASE) disponibilizados entre 2011 e 2015.

Tabela 3: Estudantes contemplados com o PASE – 2011 a 2015

Ano	Auxílio Socioeconômico		
	Novas Vagas	Total	Varição
2011	556	1006	-
2012	200	1206	19,9%
2013	280	1480	22,7%
1º/2014	452	1938	30,9%
2º/2014	458		
1º/2015	433	2432	25,5%

Fonte: Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB- 2015

Ainda sobre o PASE, conforme o relatório de gestão da DDS, em 2º/2015 houve atraso no processo de publicação do edital, seleção dos candidatos e resultado deste programa, devido greve dos servidores técnico-administrativos (que iniciou em maio e finalizou apenas em outubro/2015). Desta forma, o resultado só foi divulgado no início do ano de 2016 e, portanto, a tabela acima não descreve a totalidade de estudantes contemplados com o referido programa ao longo de 2015. Porém, após a finalização do processo seletivo do segundo semestre de 2015, houve a inserção de mais 414 (quatrocentos e quatorze) estudantes.

Em relação ao Programa Moradia Estudantil da graduação - PME-G, percebe-se que o maior aumento no número de acesso, se deu em 2014. Nesse ano, houve durante o segundo semestre, a reinauguração da CEU o que oportunizou a oferta de mais vagas no programa, segue tabela 4, com o detalhamento das informações:

Tabela 4: Estudantes contemplados com o PME – G

Ano	Moradia Graduação	
	Total	Varição
2011	482	-
2012	467	-3,1%
2013	717	53,5%
2014	1126	57,0%
2015	1197	6,3%

Fonte: Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB- 2015

De acordo com as tabelas acima, percebe-se que os programas de assistência estudantil oferecidos são, a cada semestre, mais requisitados, pois à medida que há uma maior democratização do acesso ao ensino superior, expande-se também o número de estudantes que buscam suporte junto à diretoria supracitada.

Assim, importante se faz verificar, além dos programas oferecidos, se a infraestrutura e o corpo técnico também estão se expandindo para maior abrangência e celeridade nos atendimentos realizados. Para esta verificação apresentamos, na tabela 5, os dados em relação à equipe técnica que compõe a diretoria em questão, em cada um dos *campi* referente ao ano de 2015:

Tabela 5: Profissionais da DDS por Campus - Cargo, Tipo de Vínculo com a UnB – 2015

Profissionais	CEU	Darcy Ribeiro	FCE	FGA	FUP
Servidores					
Assistentes Sociais	2	8	2	2	3
Assistente Administrativo	1	2	-	-	-
Administrador	-	1	-	-	-
Enfermeira	-	-	-	-	1
Estatístico	-	1	-	-	-
Pedagogas	-	3	-	-	-
Técnico em Assuntos Educacionais	-	-	-	-	1
Secretárias Executivas	-	2	-	-	-
Funções de Confiança					
Diretor (CD-4)	-	1	-	-	-
Coordenador Administrativo (FG-1)	-	1	-	-	-
Coordenador SME/CGCEU (FG-1)	-	-	-	-	-
Coordenador SPS (FG-1)	-	-	-	-	-
Assistente de Direção (FG-2)	1	-	-	-	-
Terceirizados					
Contínuo	-	-	-	-	-
Auxiliar Técnico	-	1	-	-	-
Auxiliar Administrativo	-	1	-	-	-
Estagiários					
Estagiário de Graduação	1	3	-	1	1
TOTAL	6	25	2	4	6

Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social de 2015- DDS

Na tabela 6, logo abaixo, segue um comparativo entre total do número de servidores/terceirizados/contratos informais/estagiários dos anos de 2013 a 2015:

Tabela 6: Profissionais da DDS Comparativo - Cargo, Tipo de Vínculo - 2013 a 2015

Profissionais	2013	Novas contratações	Saídas	2014	2015
Servidores					
Assistentes Sociais	9	10	3	16	17
Assistente Administrativo	1	2	-	3	4
Administrador	1	1	1	1	2
Enfermeira	1	-	-	1	1
Estatístico	-	1	-	1	1
Pedagogas	2	1	-	3	3
Técnico em Assuntos Educacionais	1	-	-	1	1
Secretárias Executivas	-	-	-	-	2
Funções de Confiança					
Diretor (CD-4)	1	-	-	1	1
Coordenador Administrativo (FG-1)	1	-	-	1	1
Coordenador SME/CGCEU (FG-1)	1	-	-	1	1
Coordenador SPS (FG-1)	-	1	-	1	1
Assistente de Direção CGCEU (FG-2)	-	1	-	1	1
SICAP¹					
Assistentes Sociais	6	3	9	-	-
Assistente Administrativo	3	-	-	3	-
Terceirizados					
Contínuo	2	-	-	2	-
Auxiliar Técnico	1	1	1	1	1
Auxiliar Administrativo	-	1	-	1	1
Estagiário Técnico	1	-	1	-	-
Estagiários					
Estagiário de Graduação	7	4	5	6	6
TOTAL	38	26	20	44	44

Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social 2015 - DDS

Conforme tabela acima, houve um aumento considerável da maior parte dos servidores técnico-administrativos, assim como por parte dos estudantes contemplados na assistência estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto entende-se que a democratização do acesso tem oportunizado que pessoas de todas as classes sociais acessem o ensino superior e os programas de assistência estudantil tem sido importante aliado junto aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no sentido de subsidiar a permanência dos mesmos e, portanto, contribuir para minimização das desigualdades sociais.

No caso da UnB percebe-se um aumento importante da oferta de vagas nos programas de assistência estudantil oferecidos, demonstrando que houve a expansão não só do acesso à universidade, mas também a ampliação do público contemplado com os programas, já que é necessário fornecer condições de permanência para conclusão, com sucesso, do ensino superior. De todo modo, a assistência estudantil continua sendo muito seletiva, não sinalizando indícios de que possa vir a tornar-se universal, ou seja, atingindo a todos que dela necessitar.

A partir dos elementos descritos neste estudo, verificou-se que, de acordo com as tabelas 1, 3, 4 e 6, nos anos de 2011 a 2015, houve aumento de vagas nos programas oferecidos e, conseqüentemente, do número de estudantes atendidos com um crescimento bastante significativo, já que esta expansão variou de 1.972 (um mil novecentos e setenta e dois) para 4.816 (quatro mil oitocentos e dezesseis).

No que se refere ao número de profissionais lotados na DDS, apesar de ter havido aumento em seu quantitativo, este não acompanha o crescimento exponencial de estudantes atendidos no decorrer dos anos.

Quando se analisa, isoladamente, os profissionais da área de serviço social, apesar de termos observado novas contratações em 2014 e 2015, entende-se que este crescimento não acompanhou o quantitativo de estudantes contemplados na DDS, já que os processos de trabalho desta diretoria, em especial, para inserção dos estudantes na assistência estudantil demandam várias rotinas a estes profissionais, como a verificação manual de todas as documentações entregues por cada um dos estudantes que almejam sua participação na assistência estudantil.

Estas ações são bastante burocráticas e geralmente possuem prazo de finalização específico, visto que os programas são regidos por editais.

Na área da Pedagogia, apesar de ter aumentado em 50% o seu corpo técnico (que variou de dois para três profissionais), o quantitativo de pedagogas, com os novos direcionamentos em relação a este fazer profissional, como o acompanhamento pedagógico aos estudantes ainda está a desejar, pois seria necessário, pelo menos, um profissional desta área em cada um dos outros *campi*, já que, devido o maior número de estudantes contemplados pela assistência estudantil estarem no Campus Darcy Ribeiro, todas as pedagogas estão lotadas no campus em questão.

Ressalta-se ainda que além destes dados, de 2011 até os dias atuais, não houve alteração de localização e infraestrutura destinadas a esta diretoria. A DDS localiza-se no subsolo da reitoria - Campus Darcy Ribeiro onde não há cabines de atendimentos individuais para todos os profissionais que atendem ao público, o que fragiliza o sigilo das informações durante os atendimentos e escutas qualificadas. Nos demais *campi* também não ocorreram modificações na estrutura física do espaço destinado à assistência estudantil.

Com o advento do PNAES em 2010, a assistência estudantil adquire *status* de política pública financiada com recursos da união, a partir de dotação orçamentária específica, através de fundo próprio destinado a esta finalidade a todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com isso, pode-se diversificar e ampliar os programas de assistência estudantil no ensino público superior.

Ainda, de acordo com o decreto Nº 7.234/10, art. 3 estão renunciadas ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso e aprendizagem aos portadores de deficiência e demais transtornos do desenvolvimento. A previsão dessas ações contribui para a oferta de atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, evitando práticas assistencialistas, a retenção e a evasão acadêmica.

A caracterização da assistência estudantil na UnB forma-se, principalmente, através de programas que contemplam várias ações previstas no PNAES, porém não atende todas elas. Ainda se faz necessário, além da ampliação do acesso aos programas existentes, a oferta de novos programas que contemplem apoio à saúde, creche, transporte, cultura, esporte e aprendizagem dos portadores de deficiências e outros déficits. Atualmente a DDS em parceria com o CAEP, têm desenvolvido um grupo aberto de acolhimento aos estudantes participantes do PME-G da modalidade pecúnia, tem em vista estarem distantes da sua base familiar de apoio e o grupo semanalmente discute assuntos relacionados a vida acadêmica, social, familiar e demais aspectos do cotidiano.

Entende-se que a DDS ainda caminha no sentido de buscar muitos avanços, inclusive burocráticos, para que possa ser mapeado e implementado uma rede de apoio, serviços e programas que contemplem todos os aspectos do PNAES, de forma articulada, já que a própria UnB oferece várias dessas ações em setores específicos, mas de forma isolada da assistência estudantil pois só assim a política de assistência estudantil da UnB poderá contribuir para sua expansão e, conseqüentemente, para uma maior visibilidade da importância de suas ações, já que estas auxiliam diretamente no combate às desigualdades sociais, evitando a retenção e evasão dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa teve o apoio da Universidade de Brasília – UnB; da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF, financiadora do Projeto de Pesquisa Formação do Professor de Matemática na Perspectiva da Educação do Campo: formação e prática docente, didáticas específicas de Matemática e acompanhamento da aprendizagem do aluno e também recebeu incentivo do Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Constituinte, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 abril de 2004**. Brasília: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 25 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em : 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39 de 12 dezembro de 2007**. Brasília: Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823931/decreto-7234-10>> Acesso: 03 de junho de 2017.

DA SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato e SAMPAIO, Yony. Notas sobre Pobreza e Educação no Brasil. **Revista Problemas del desarrollo**, v. 41, n. 163, México oct-dic 2010. p.75-96.

DA SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato; SAMPAIO, Yony. Po-

breza e demanda por educação no Brasil: uma análise à luz da Teoria do Capital Humano. **Ensaios FEE**. Porto Alegre. v. 34, n.1, jul. 2013.p.123-148.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. **Avaliação**. Sococaba, SP, v.15, n. 1, mar.2010.p.195-224.

DRAIBE, Sônia M. O WelfareState no Brasil: características e perspectivas. **Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, 1992.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, 1993.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Temas emergentes em gestão e políticas públicas: tendências gerais. **CADERNOS Gestão Pública e Cidadania**, n. 48, p. 43-66, 2006.

LIMA, Wandilson Alisson Silva; FERREIRA, Liliane Caraciolo. Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 116-148, jan./abr. 2016.

MANRIQUE, Ana Lúcia; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Access and permanence conditions for students with special educational needs in brazilian higher education. In: Jaimie Hoffman; Patrick Blessinger; Mandla Makhanya. (Org.). **Contexts for diversity and gender identities in higher education: international perspectives on equity and inclusion**. 1ed., Inglaterra: Emerald Publishing Limited, 2018, v. 12, p. 13-28.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia. Challenges in Inclusive Mathematics Education: Representations by Professionals Who Teach Mathematics to Students with Disabilities. **Creative Education**, v. 05, p. 470-483, 2014.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; OLIVEIRA, Míriam Aparecida Mesquita; LOPES; André Vaz; PANTOJA, Maria Júlia. Concepção de suporte organizacional e intenção de rotatividade com base na literatura. **Sociedade e Cultura**, v. 21, 2018.

MYRDAL, Gunnar. **Teorias Econômicas e Regiões Subdesenvolvidas**. Trad. Ewaldo Correia Lima. Textos de Teoria Contemporânea, 1960.

RISTOFF, Dilvo. A educação superior no Brasil: dez anos pós-LDB: da expansão a democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília da Costa (Orgs). **Educação superior no Brasil: dez anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. P.39-50.

RODOVALHO, Maurício R.; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANÉ, Djiby. Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado. **Revista Eccos**, São Paulo, n. 45, p. 255-272, jan./abr. 2018.

RODOVALHO, Maurício. R.; PORTO, Marcelo Duarte; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Inclusão no ensino superior privado: o caso das senhoras que retornam às salas de aula depois de anos de afastamento. **Revista De Magistro de Filosofia**, v. 20, p. 52-63, 2016.

SANABIO, Marcos Tanure; MACHADO, Carla Silva; MANGALDI, Carolina Alves; ASSIS, Anna Carolina Lili. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, Edição Especial, Florianópolis, p. 125-146, 2013.

SILVA, Flávia Alves da; FERREIRA, Jeanne Michelle Matozinhos de Carvalho; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O regime de cooperação federativa da política educacional: uma análise a partir dos efeitos redistributivos do FUNDEF e do FUNDEB. . **Itinerarius Reflectionis** (Online), v. 14, n. 2, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social de 2015**. Brasília: DDS-DAC. 2015.

VELOSO, Fernando et ali (Orgs). **Educação Básica no Brasil: natureza, causas, origens e soluções**. Editora Campus, 2009.

FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO COLÉGIO MILITAR DOM PEDRO II

TRAINING FOR THE INCLUSION OF THE TEAM OF THE MILITARY COLLEGE DOM PEDRO II

Railda Gonçalves¹, Alessandro Messias Moreira¹, Guaracy Silva¹, Sheldon William Silva¹

Resumo

A educação é um direito assegurado para todos os sujeitos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar como a acessibilidade comunicacional, atitudinal e arquitetônica de uma escola interfere no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como, estimular a discussão sobre o tema na perspectiva de contribuir para a qualidade do processo educacional e de oportunizar a análise e reflexão em relação ao assunto. Como proposta metodológica foi realizado um estudo baseado em referenciais teóricos e legislações que sustentam o tema abordado, além da realização de uma pesquisa de campo com alunos, monitores e professores, no intuito de compreender a percepção e os interesses no que se referem a inclusão escolar. A análise dos resultados favoreceu a divulgação interna e subsidiou ações na perspectiva da inclusão, além de que, permitiu a detecção da necessidade de adequação nas práticas pedagógicas, da formação dos profissionais e da readequação da estrutura física para garantir a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Militar. Formação de Professores.

Abstract

The education is a guaranteed right for all subjects. Therefore, the objective of this paper is to verify how the communicational, attitudinal and architectural accessibility of a school interfere in the process of inclusion of people with special educational needs, as well as to stimulate the discussion about the subject with the perspective of contributing to the quality of the educational process and to provide analysis and reflection on the subject. As a methodological proposal, a study was carried out based on theoretical references and legislation that support the theme addressed, as well as conducting field research with students, monitors and teachers, in order to understand the perception and interests regarding inclusion school. The analysis of the results favored the internal disclosure and subsidized actions from the perspective of inclusion, besides, it allowed the detection of the need for adequacy in the pedagogical practices, the training of professionals and the adjustment of the physical structure to guarantee inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Military Formation. Teacher training.

¹ Centro universitário do Sul de Minas
E-mail: sheldonwilliamsilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação inclusiva é assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola. Nos últimos anos, ocorreu um importante avanço na legislação que trata sobre o assunto, exigindo nova postura dos sistemas de ensino, da escola, dos educadores e dos alunos na perspectiva de adequarem às reais necessidades inerentes a diversidade humana. Por esse viés, preparar adequadamente a comunidade escolar formando professores, especialistas, analistas, diretores, auxiliares, pais e alunos no caminho da inclusão evidencia-se como fator que contribui significativamente para que todos os envolvidos tenham atitudes coerentes e favoreçam o processo; da mesma forma o cuidado com a arquitetura dos prédios, fará com que a escola se torne um espaço para todos.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 traz como um dos objetivos fundamentais o previsto no art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2015, p.11). O Artigo 205 da referida Carta Magna destaca a educação como direito de todos, que deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Dessa forma, o papel primordial da escola sintonizado com a legislação é ofertar um ensino de qualidade e atender a diversidade, considerando que todos os estudantes têm o direito a uma educação de qualidade, independente de possuir ou não alguma necessidade educacional especial.

Partindo dessas premissas, esta pesquisa busca atender alguns objetivos, no sentido de verificar como a acessibilidade comunicacional, atitudinal e arquitetônica de uma escola, interfere no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como, estimular a discussão sobre o tema na perspectiva de contribuir para a qualidade do processo educacional e de oportunizar a análise e reflexão em relação ao assunto.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos foi realizado um estudo de campo no Colégio Militar Dom Pedro II – CMDP II, instituição ligada ao Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal – CBMDF,

local este em que foi aplicado questionários a professores, monitores e alunos. Com o acesso aos resultados, foi estimulado a reflexão e discussão a respeito do tema inclusão escolar, além da oferta de formação continuada que tratou a respeito do assunto.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A promoção da pessoa humana deve acontecer em todos os contextos sociais e de forma peculiar na escola, por meio da oferta de uma educação que promova o sujeito humano, garantindo a ele uma educação de qualidade, capaz de levá-lo para a prática da cidadania e preparação para as atividades laborais (BRASIL, 1996). Assim, tal espaço pressupõe ofertar um serviço que atenda com qualidade todas as pessoas, incluindo alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014).

Nessa lógica, analisar a Educação Inclusiva no espaço escolar pressupõe repensar o ambiente, as práticas, as relações, sobretudo, os vínculos estabelecidos entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Prioste (2006) destaca que muitas das limitações perpassam pelas condições de trabalho e pelos estereótipos perante a diversidade. Ou seja, embora existam espaços compartilhados e a escola é um deles, existe também a exclusão, tendo em vista que a subjetividade do outro é considerada estranha mesmo em um local em que deveria ser observada e acolhida.

Nesse sentido é comum as barreiras que se impõem na operacionalização do processo inclusivo nas mais diversas escolas públicas e privadas do país, que se materializam pela ausência de pessoal especializado, dificuldade frente a prática inclusiva e ineficiência nos processos.

Assim, por mais que exista o substrato legal indicando o que deve ser feito frente a realidade que se apresenta, encontra-se aspectos que escapam tornando a legislação incapaz, por si só, de garantir de uma prática inclusiva que proporcione ao aluno com deficiência o crescimento e a aprendizagem necessá-

rias, de acordo com suas particularidades.

Neves, Rahme e Ferreira (2019) pontuam que mesmo o substrato legal é incapaz de contemplar a complexidade que tangencia a educação inclusiva, o que dificulta que ela seja realmente para todas as pessoas. A esse respeito, as autoras reforçam que “na busca por oferecer uma educação para todos, por combater incisivamente a desigualdade, enseja-se o risco de apagar a identidade e produzir a indiferença, capaz de configurar como uma nova forma de segregação” (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019, p. 11).

Ou seja, o processo de uma educação inclusiva pressupõe muito mais do que trazer as pessoas com deficiência para dentro do espaço escolar, mas sim em criar condições para que esse sujeito cresça, se desenvolva enquanto pessoa humana, construa sua identidade na relação com os pares do processo educativo e tenha todas as condições necessárias à sua emancipação enquanto sujeito (MOREIRA e CHAMON, 2015).

Por esse viés, a educação torna-se desafiante para a sociedade e para as organizações de ensino, se levado em consideração

[...] o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados. Romper com essa lógica e trabalhar na construção de princípios democráticos que efetivem os direitos sociais dessa população, considerando, para tanto, seu protagonismo, torna esse processo ainda mais desafiador, dada a longa experiência de tutelamento ao qual as pessoas com deficiência se encontravam tradicionalmente subordinadas (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019, p. 12).

É essa a lógica que o Colégio Dom Pedro II se depara, ou seja, com as dificuldades inerentes ao processo inclusivo e a busca por romper com as barreiras que impedem a inclusão de fato, que corrobora com o desenvolvimento do sujeito e que traz oportunidades para o aluno com deficiência, bem como, para os pais, demais discentes e profissionais envolvidos no processo, de forma a proporcionar novos laços sociais.

Voltolini (2019, p. 2), por sua vez esclarece que

A criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo.

Situação essa que pressupõe a ressignificação de práticas, conceitos e crenças, uma verdadeira quebra de paradigmas na lógica da construção de laços que promovam as pessoas humanas envolvidas. Assim, não é apenas a lei, a moral que fará a inclusão acontecer, mas sim uma mudança na prática e na própria compreensão do sujeito humano, que ultrapasse as leis e chegue a políticas de educação inclusiva que faça sentido e que contemple todas as pessoas.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em consonância com a política educacional, o tema inclusão vem ganhando espaço na comunidade escolar por meio de debates e reflexões, mudanças de práticas e ampliação do conhecimento teórico dos envolvidos diretamente com o processo, principalmente dos professores.

Por sua vez, as políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal tem sofrido permanentes adequações, visando garantir a inserção de todos no processo educacional, de maneira especial, às pessoas com deficiências. A esse respeito, Montoan e Prieto (2006) lembram que a formação deve ser um compromisso de todos, do sistema de ensino, dos professores, dos gestores e da comunidade escolar. Todos os atores envolvidos devem assegurar uma proposta que corresponda a necessidade humana e de formação constante dos atores envolvidos.

Meirieu (2002) enfatiza que no cenário educacional atual a escola se configura como um espaço de universalização de saberes e da cultura. Nesse sentido faz se necessário que ela atenda à diversidade presente em sua estrutura, em vista da real inclusão escolar. Destaca-se que inclusão não é a inserção da

pessoa em sala de aula, mas a garantia do aprendizado, do desenvolvimento, das relações humanas e do respeito as diferenças. Escola é também lugar de inserção social, dessa forma ela deve configurar-se como um espaço de reflexão das políticas públicas, principalmente as educacionais, corroborando com a sua aplicação.

No Brasil as reformas políticas na área da educação inclusiva foi avançando gradativamente, considerando que, entre o período da década de 1970 e 1980, houve o processo de institucionalização da educação especial no sistema público de ensino (MAZZOTA, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9394/96 traz a Educação Especial como uma modalidade de ensino caracterizada pelo atendimento de natureza complexa, de ação transversal baseada nos princípios da inclusão, que passa todas as etapas e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No Art. 58 da referida Lei, encontra-se que a Educação Especial será “preferencialmente” oferecida na escola regular de ensino, indicando a oportunidade de inserção real na escola e na sociedade, com possibilidade de convivência em espaço que garanta o pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Por esse viés, a Lei nº 7853/89 assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1996), no seu art. 3º, Parágrafo Único destaca que a criança e o adolescente receberão todo o atendimento necessário, sem discriminação. O art. 5º ressalta que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, ou discriminação [...]” (p.9). Por sua vez, a Lei nº 13.005, de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), composta de quatorze artigos e vinte metas desdobradas em Estratégias. A meta 4 ressalta a universalização da educação para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, sendo que esse processo garante aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o acesso à educação básica de quali-

dade e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CMDP II (COLÉGIO MILITAR DOM PEDRO II)

O Colégio Militar Dom Pedro II foi criado através da Lei Distrital nº 2.393, de 07 de junho de 1999 (DISTRITO FEDERAL, 1999), e regulamentado pelo Decreto nº 21.298, de 29 de junho de 2000 (DISTRITO FEDERAL, 2000). Por meio da Portaria nº 021/CBMDF, de 07 de julho de 2000, publicada no Boletim Geral-BG nº128, do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, tem aprovado os Regimentos Interno e Escolar, visando à promoção de um ensino de qualidade.

A organização funcional do CMDP II conta com 187 militares e 197 civis, totalizando 384 pessoas entre servidores do administrativo e do pedagógico. Atualmente o Colégio possui quadro discente de aproximadamente 2.600 alunos na Educação Básica. O CMDP II é uma instituição cuja comunidade escolar é complexa, pois, além de trazer consigo valores militares, atende estudantes de perfis socioeconômicos diversos. Existe também o Serviço de Orientação Educacional, Psicologia e Assistência Social (SOEPAS), composta por uma equipe multidisciplinar responsável pelo desenvolvimento de ações de suporte psicopedagógico e assistencial a todos os segmentos do CMDP II.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), datado de 3 de fevereiro de 2011, apresenta uma proposta pedagógica com o intuito de garantir uma identidade singular desta instituição de ensino, pautada nos princípios constitucionais da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Seu principal objetivo é oportunizar aos educadores e educandos a construção coletiva de conhecimentos científicos e culturais, utilizando o regimento escolar e tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais para a formação de cidadãos comprometidos, empreendedores, responsáveis e conscientes do seu papel na sociedade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Após revisão bibliográfica e documental realizada em março de 2016 a fim de fundamentar o estudo, foi submetido o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa – CEP (CAAE – 53256416.3.0000.5111), sendo aprovado. A coleta de dados aconteceu no mês de abril de 2016. Os dados obtidos foram analisados sob a luz da fundamentação teórica escolhida e a análise dos dados foi realizada com o auxílio de planilha do Excel, que permitiu a tabulação dos resultados e a elaboração de gráficos para evidenciar os resultados.

Foram aplicados quatro questionários, sendo dois deles destinados aos professores civis e militares do Ensino Fundamental e Médio, um para monitores militares do Ensino Fundamental e Médio e outro para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do CMDP II. Os itens que compuseram os questionários pretendiam identificar os participantes da pesquisa, profissionais e alunos envolvidos nos diversos processos organizacionais que podem contribuir com a inclusão.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em 53 professores civis e militares, correspondendo a todos os profissionais da Educação Básica; 20 monitores militares que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio, composta por praças do CBMDF (soldados e sub tenentes), que passam por um processo de seleção realizado pelo SOEPAS para certifi-

cação de perfil; e, 33 alunos da turma do 7º ano do ensino fundamental (nove anos de idade) pelo fato de estarem há pelo menos três anos na escola e pela possibilidade de ainda permanecerem pelo menos por mais cinco anos

Após delimitação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram aplicados os questionários junto aos professores e aos monitores individualmente. Na segunda fase da pesquisa, o questionário foi aplicado aos alunos do 7º ano, coletivamente em sala de aula.

Por fim, com a análise pronta, foram propostas discussões dirigidas com os gestores da escola e com toda a equipe pedagógica que ocorreu durante o ano letivo no intuito de disseminar os princípios da educação inclusiva no âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destaca-se que todos os professores da instituição possuem no mínimo a graduação, sendo que 68% deles possuem especialização e 6% mestrado. Os dados apontam a busca pela formação continuada dos profissionais da escola. Ressalta-se que 46%, 24 docentes possuem vínculo a pouco tempo na escola, menos de 3 anos, merecendo um maior acompanhamento e formação continuada para que compreendam e vivenciem os valores institucionais. Na Tabela 1 é possível perceber os resultados referentes ao perfil dos professores que atuam na escola.

Tabela 1: Perfil dos professores

QUESTÕES OBJETIVAS	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
1. Qual o tempo de atuação no CMDP II?	De 1 a 3 anos	De 4 anos à 7 anos	Mais de 8 anos
	46%	21%	33%
2. Qual a sua formação pedagógica?	Graduação	Pós-Graduação	Mestrado
	26%	68%	6%
3. Quantos cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial e/ou inclusão?	Nenhum	De 1 a 3	Mais de 3
	36%	47%	17%
3.1 Você acredita na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?	Sim	Não	Em parte
	64%	0%	36%

Fonte: elaborado pelos autores

Outro ponto que merece destaque é que 19 (36%) professores alegam não possuir cursos específicos para atender a diversidade humana na escola, o que poderia garantir um processo de inclusão mais efetivo.

Ressalta-se que 64% dos docentes alegam acreditar na inclusão e 36% sinalizam acreditar em parte, dessa forma pode-se destacar que ações pontuais e acertivas podem corroborar com a eliminação da barreira atitudinal, fazendo com que os profissionais compreendam o processo e assumam postura proativa na garantia da inclusão escolar no universo da CMDPII. Outro aspecto considerável está evidenciado na Figura 1, indicando que a maioria optaria em trabalhar com estudantes especiais.

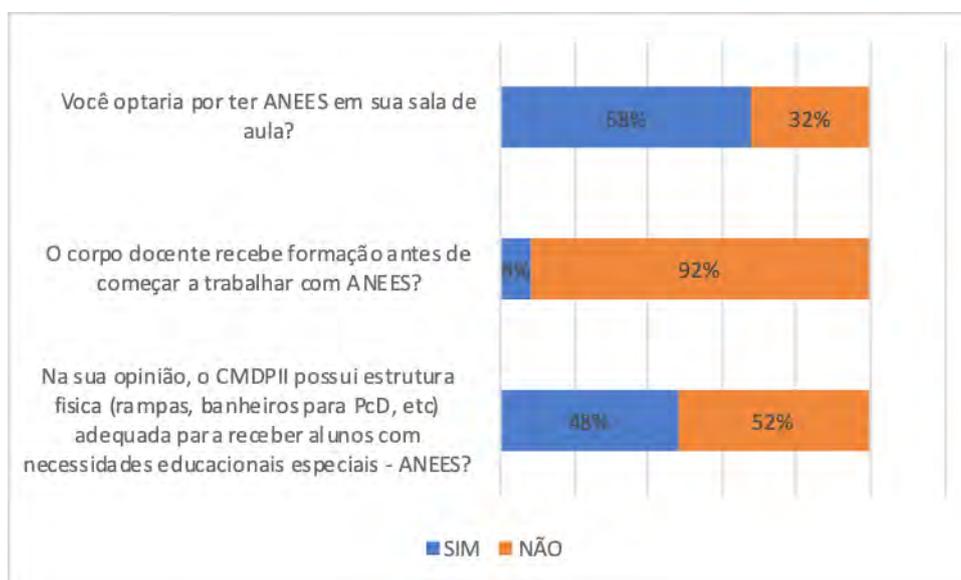
Verificou-se que apenas 8% dos entrevistados declararam ter recebido algum tipo de formação

e suporte para trabalhar com os alunos especiais, o que evidencia uma necessidade de redirecionamento das ações pedagógicas dentro da instituição de ensino em vista de romper barreiras e promover uma acessibilidade comunicacional e atitudinal que rompa com comportamentos associados a exclusão escolar.

De acordo com os dados apresentados, é demonstrado que o CMDPII ainda necessita melhorar suas estruturas físicas e adequá-las as necessidades dos estudantes.

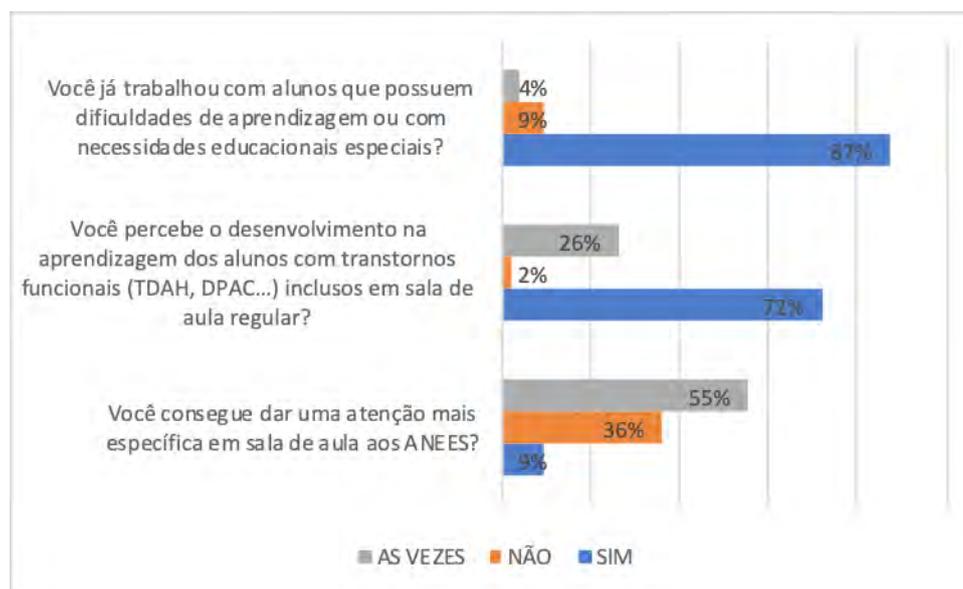
Em relação ao desenvolvimento do estudante, a Figura 2 apresenta a acessibilidade atitudinal presente na relação professor/aluno.

Figura 1: Verificação dos aspectos atitudinais acerca da inclusão



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2: Desenvolvimento do Estudante



Fonte: elaborado pelos autores.

Evidencia-se que 87% dos professores já trabalharam com alunos com algum tipo de deficiência. Nessa linha, comparando os dados da figura 1, percebe-se que os professores possuem conhecimento da educação especial e inclusiva e reconhecem que os estudantes podem se desenvolver adequadamente com a postura inclusiva presente na comunidade escolar. Por sua vez, o questionário possuía uma questão aberta com a seguinte proposição: “Sugestão de trabalho para favorecer a inclusão dos ANEES (Alunos com necessidades educacionais especiais) no CMDP II”. No espaço destinado as respostas dessa questão, foi possível observar o discurso dos sujeitos quanto ao tema proposta, sendo que eles descreveram suas opiniões e sugestões para melhoria do processo educacional inclusivo no CMDP II.

Entre as contribuições, destaca-se:

1. “Fornecer preparação adequada para os professores que têm ANEES em sala”.
2. “Sala de apoio especializadas, salas de aula com menos alunos, adequação curricular, monitores nas situações que necessitem”.

3. “Instituição de ensino com estrutura, profissionais especializados e cursos de aperfeiçoamento e avaliação continuada relativa à inclusão”.

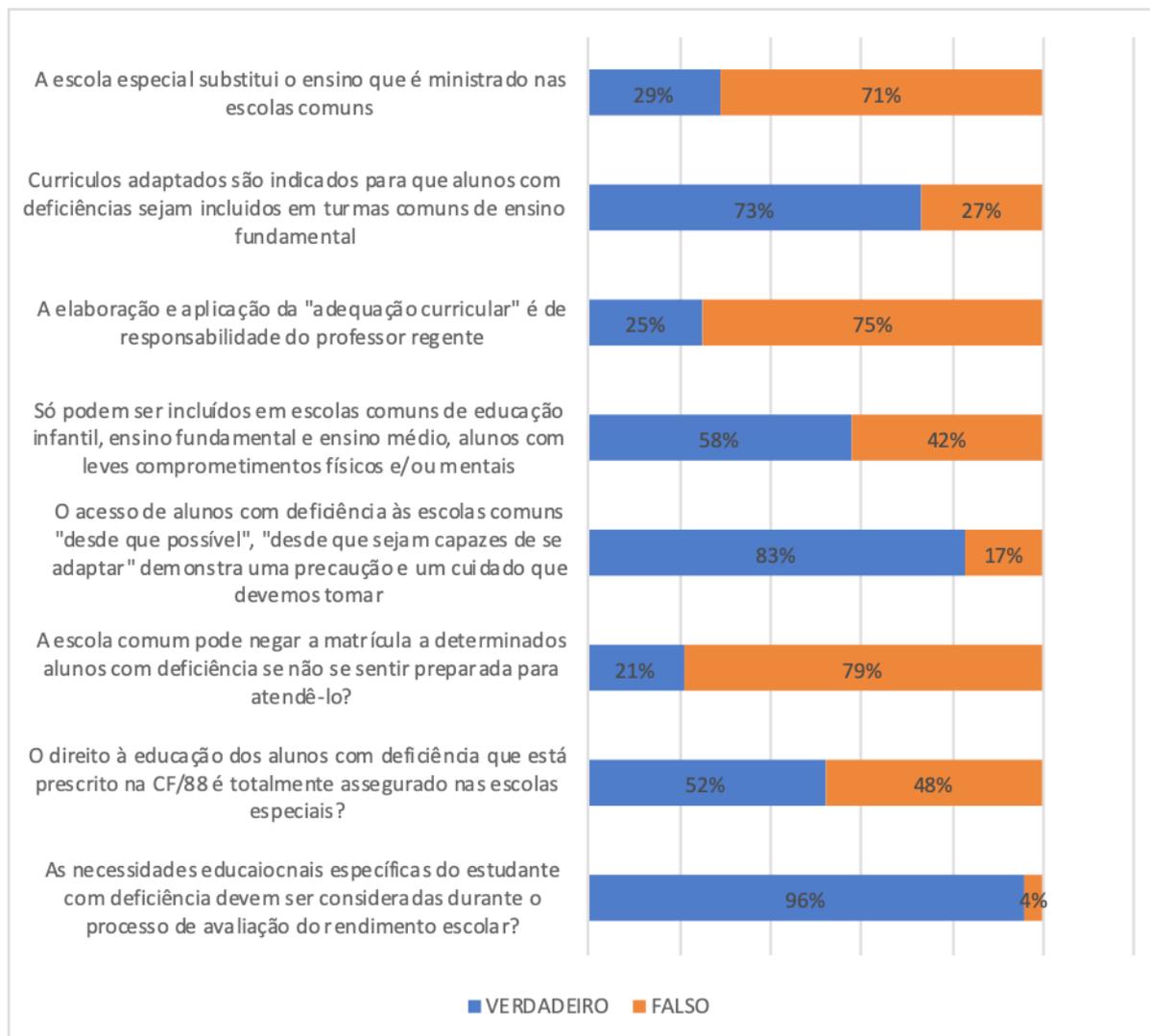
4. “Orientar a comunidade escolar, em especial os docentes, quanto à limitação dos alunos para que os métodos sejam aplicados com eficiência”.

5. “A principal sugestão é que os professores tenham apoio dentro de sala e fora de sala, pois muitas vezes o professor não tem suporte e acaba sem saber como lidar com aquele aluno”.

6. “Com urgência uma sala de recursos com profissionais capacitados e disponíveis para trabalhar com os alunos ANEES em horário contrário à aula.

Os pontos esboçados pelos professores, evidencia a necessidade de intensificação na formação dos profissionais, como também a necessidade de melhor aparelhar a escola para o processo, inclusive com a implantação de salas de recursos para atendimento aos alunos e suporte aos professores. A Figura 3 traz outras questões respondidas pelos professores:

Figura 3: Questionário de percepção de docentes



Fonte: elaborado pelos autores.

A pergunta 1 levantou um ponto importante para análise e demonstrou que um percentual relevante, 29%, acredita que a escola especial substitui o trabalho a ser executado nas escolas comuns. Assim, evidencia o desconhecimento de que o princípio da inclusão traz a tona o fato de que todos os alunos devem conviver no mesmo espaço físico, contudo, com recursos diferenciados que garantam o pleno desenvolvimento biopsicossocial.

A análise das questões revelou a necessidade de realização de oficinas pedagógicas que promovam a reflexão e a eliminação de barreiras atitudinais e comunicacionais que dificultam a inclusão. Formações específicas referentes a adequação e flexibilização

curricular, avaliação diagnóstica, formativa e continuada, adequação dos espaços e tempos escolares, entre outras.

Ressalta-se que na questão 6 apontada na Figura 8, ainda existem profissionais que alegam a legalidade na negação da matrícula em escola comum para pessoas com deficiências, na hipótese da escola se sentir incapaz de oferecer atendimento com qualidade. Vale destacar que tal posicionamento demonstra ferir o preceito legal e os marcos da inclusão, sobretudo a concepção de a escola é para todos.

Por sua vez, existe a concepção, evidenciada por 48% dos sujeitos, de que a escola especial garante o preceito de direito a educação (Carta Magna), quan-

do o aluno está matriculado em escola especial. Destaca-se que o aluno tem direito a educação em escola comum, espaço este que deve oferecer todo o suporte para o êxito, no processo escolar, de todas as pessoas.

Por sua vez, na questão de número 8 (FIGURA 3), é revelado que 96% dos professores percebem a avaliação como ferramenta para identificação do rendimento do aluno, portanto, fortalecem a importância da coerência que deve existir na mesma, sendo ela diagnóstica, formativa e processual.

Como detalhado na metodologia, foi aplicado um questionário aos monitores da escola, na Tabela 2, o condensado das respostas desses profissionais.

Tabela 2: Questionário de percepção de monitores

QUESTÕES OBJETIVAS	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
1. Qual seu tempo de atuação na monitoria?	De 1 a 3 anos	De 4 a 7 anos	Mais de 8
	30%	30%	40%
2. Possui algum curso na área de educação?	Nenhum	De 1 a 3	Mais de 3
	60%	40%	0%
3. Você disponibilizaria tempo para realizar curso na área da educação inclusiva?	Sim	Não	X
	68%	32%	X
4. Você já prestou algum apoio à ANEEs?	Sim	Não	X
	55%	45%	X
5. Você acredita na inclusão dos alunos com ANEEs na escola comum?	Sim	Não	Em parte
	45%	20%	35%
6. Na sua opinião, o CMDPII possui estrutura física (rampas, banheiros para deficientes, etc.) adequada para os ANEEs?	Sim	Não	X
	30%	70%	X
7. Você acha que uma criança com ANEEs aprende e ensina com as outras crianças?	Sim	Não	Em parte
	55%	5%	40%
8. Só podem ser incluídos em escolas comuns alunos com leves comprometimentos e os com graves deficiências devem continuar nas escolas especiais.	Sim	Não	X
	95%	5%	X

Fonte: elaborado pelos autores

No condensado é possível perceber a necessidade de formação desses profissionais, visto que é evidente que muitos deles não conhecem os preceitos básicos da inclusão, na questão 8 fica claro tal fato, já que 95% dos sujeitos alegam que as escolas comuns devem receber apenas pessoas com deficiências consideradas leves. Também é importante destacar que 60% desses monitores reforçam não possuir cursos na área da educação.

Outro ponto que merece observação é a que se re-

laciona com a acessibilidade arquitetônica, já que 70% desses sujeitos alegam que a escola não possui acessibilidade adequada.

Por sua vez, na tabela 3 é demonstrado, na visão dos monitores, os fatores que dificultam a inclusão, com destaque para qualificação, formação, estrutura física e número de alunos por sala. Tais evidências apontam a necessidade de se garantir a acessibilidade, seja ela, arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Tabela 3: Fatores dificultadores da inclusão educacional

Na sua visão quais são os problemas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência?			
Falta de profissionais qualificados para avaliar as Especificidades	Falta de cursos de aperfeiçoamento	Falta de estrutura física adequada para os alunos com deficiências	Excesso de alunos matriculados por turma
30%	23%	27%	20%

Fonte: elaborado pelos autores

Vale destacar que os monitores possuem maior tempo de atuação na instituição, se comparado à análise dos dados pesquisados junto aos professores. Também destaca-se que a maioria não possui nenhum curso na área, o que pode dificultar sua atribuição de prestar suporte ao corpo discente.

Verifica-se que a maioria dos monitores demonstraram interesse em realizar cursos na área da educação especial. Também é evidente a necessidade de sensibilização pedagógica junto a esse grupo, já que demonstram não conhecer os fundamentos relativos a inclusão.

Assim sendo, é perceptível nas respostas de professores e monitores a necessidade de capacitação para a inclusão, passando pelos sustentação teórica relativa ao tema, como também, reflexões a partir da prática profissional, o que poderá favorecer a reflexão na ação.

Ainda em relação aos monitores, o questionário possuía uma questão aberta que buscava levantar sugestões para favorecer a inclusão na escola, sendo as seguintes respostas obtidas:

- Divulgação da necessidade de inclusão, maior apoio dos órgãos de gestão promovendo a inclusão com atividades, palestras, seminários e “workshop” para estes alunos (MONITOR 1).
- Escola adequada e profissionais qualificados de acordo com cada necessidade especial (MONITOR 2).
- Adaptar os banheiros, contratar professores na área, etc. (MONITOR 3).
- Melhoria da estrutura para atendimento dos alunos, proporcionalidade entre o número de alunos com ANEES e professores qualificados na área (MONITOR 4).
- Profissionais qualificados ou especializados, promover cursos de aperfeiçoamento, construir uma estrutura física (MONITOR 5).

Sendo assim, da mesma forma que o percebido entre os professores, percebe-se a necessidade de fortalecimento das práticas inclusivas, como também a

formação profissional, no âmbito da CMDPII. Por sua vez, a Tabela 4 apresenta o resultado referente a aplicação do questionário junto aos alunos do CMDPII, ou seja:

Tabela 4: Questionário de percepção de discentes

QUESTÕES OBJETIVAS	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
1. Você sabe o que é Escola Inclusiva?	Sim	Não	Em Parte
	46%	39%	15%
2. O que você acha de receber na escola alunos com deficiência?	Bom	Ruim	X
	91%	9%	X
3. A interação com alunos com deficiência pode trazer algum benefício para a sua vida?	Sim	Não	Não Sei
	64%	3%	33%
4. Em sua escola, seus colegas têm algum preconceito em relação aos ANEEs?	Sim	Não	Às Vezes
	9%	46%	45%
5. Na sua opinião, o CMDPII possui estrutura física (rampas, banheiros para deficientes, etc.) adequada para os ANEEs?	Sim	Não	X
	71%	29%	X
6. Você aceita que os ANEEs participem das mesmas atividades recreativas que você?	Sim	Nunca	Às Vezes
	82%	0%	18%
7. Você acha que uma criança com deficiência aprende e ensina com as outras crianças?	Sim	Não	Não Sei
	85%	3%	12%

Fonte: elaborado pelos autores

As respostas dos 33 alunos do 7º ano, demonstram que existe uma excelente aceitação por parte dos discentes no que se refere a inclusão da pessoa com deficiência em sua sala, já que eles, quase na sua totalidade, acham adequado receber pessoas com deficiências em suas turmas, aceitam que essas pessoas participem das mesmas atividades na escola, acreditam que podem aprender e ensinar participando e convivendo com outras crianças.

Ressalta-se que a maioria dos estudantes ainda não sabem o que significa educação inclusiva, no entanto demonstram-se abertos ao processo. Como professores e monitores, os estudantes também percebem que a escola precisa adequar suas instalações físicas para atender às reais necessidades dos estudantes. Outro aspecto significativo é que entre os estudantes há uma boa aceitação e interação com aqueles com necessidades especiais, e a maioria reconhece que as diferenças contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa de campo na escola, foi possível observar que em algumas seções do CMDP II foram criadas Normas Gerais Administrativas para atender à realidade atual, considerando que o Regimento Interno do CMDP II e o Manual do aluno precisam ser reformulados para atender às necessidades atuais de organização e funcionamento, já que o atual não faz menção aos ANEEs.

Como o Projeto Político Pedagógico do CMDPII não traz em seu texto referências sobre adequações curriculares e não se encontra baseado nos princípios da educação inclusiva, considerando que o PPP é datado de 2011, sugere-se adequar tal instrumento a realidade atual.

Da mesma forma, atendendo ao objetivo do estudo, buscou-se apresentar aos gestores da escola a necessidade de reformulação e adequação das diretrizes pedagógicas, a adequação dos espaços físicos, ampliação e socialização do conhecimento, a mudança de postura e a criação de um grupo de estudo que possa rever práticas, aprofundar conhecimentos e trocar experiências.

Rever a estrutura da instituição de forma a subsidiar novas ações que respondam às demandas apresentadas pela coleta de dados junto aos professores, monitores e alunos da escola, tornou-se objeto a ser perseguido.

Por sua vez, a pesquisa permitiu o mapeamento institucional, a análise dos resultados por seguimento, a análise do PPP, a verificação da estrutura arquitetônica. Verificou-se que, concomitantemente à realização da pesquisa, foi fomentado dentro da instituição de ensino um maior interesse pelo tema, sendo que os resultados apresentados junto a direção, professores e monitores, subsidiaram novas ações de fortalecimento das práticas pedagógicas, atendendo aos princípios da Educação Inclusiva.

É possível afirmar que o estudo deixou claro que a estrutura física da escola precisa de adequações, faz-se necessário reduzir o número de alunos por sala, existe ainda, certa insuficiência de conhecimento dos aportes conceituais e da aplicabilidade de metodolo-

gias inclusivas que respondam às reais necessidades educacionais dos alunos.

Como limitações da pesquisa destaca-se principalmente o caráter peculiar da instituição de ensino pesquisada. Trata-se de uma escola com característica híbrida - pública e privada - subordinada à Diretoria de Ensino e sob administração do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF). Esse fator dificultaria sua replicabilidade em outras instituições de ensino que não possuem essa especificidade.

Por fim, ressalta-se que o PPP se encontra desatualizado, no entanto tal instrumento garante a formação continuada para os profissionais, faz referência ao investimento financeiro no que tange a capacitação, o que pode viabilizar a oferta de cursos na área. Nesse contexto, como sugestão de futuras pesquisas, entende-se que esse estudo poderá subsidiar o redimensionamento das práticas pedagógicas inclusivas do CMDP II.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm, acesso em 26/10/2017.

_____. **Nota Técnica Nº 04** - Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192, acesso em 13/08/2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acesso em 26/10/2017.

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

_____. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/ SEE, 1996.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 43. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. Estatuto da criança e do adolescente [recurso eletrônico]: **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 14. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

CBMDF. **Portaria nº 021/CBMDF** de 07 de julho de 2000- Regimentos Interno e Escolar do. Boletim Geral-BG nº128 do CBMDF. 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 2393, de 07 de junho de 1999**. Cria o Colégio Militar Dom Pedro II, na área da Academia de Bombeiros Militar do Distrito Federal. 1999. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/50351/Lei_2393_07_06_1999.html, acesso em 26/10/2017.

_____. **Decreto nº 21.298, de 29 de junho de 2000**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei Distrital n.º 2.393 de 07 de junho de 1999, que cria o Colégio Militar Dom Pedro II na área da Academia de Bombeiros Militar do

Distrito Federal e dá outras providências. 2000. Disponível em: <http://www.cmdpii.com.br/images/legislacao-pdf/decreto-n-21298-de-29-de-junho-de-2000.pdf>, acesso em 26/10/2017.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, A. M. e CHAMON, E. M. Q. O. **Ser Professor: Representação Social e Construção Identitária**. Curitiba, Appris, 2015.

NEVES, L. R; RAHME, M. M. F. e FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educ. Real**. [online]. 2019, vol.44, n.1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362019000100203&lng=en&nrm=iso/&tlng=pt, acesso em 13/08/2019.

PRIOSTE, C. D. Diversidade e Adversidades na Escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100204&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13/08/2019.

POLÍTICAS DE ACESSO NOS PROCESSOS SELETIVOS DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma análise de desempenho

ACCESS POLICIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION NETWORK SELECTIVE PROCESSES IN BRAZIL: a performance analysis

Jeremias Rodrigues Da Silva¹, Livia Freitas Fonseca Borges²

Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa exploratória desenvolvida em 2018, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional – PPGEMP – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Nela, intentou-se empreender uma análise quantitativa e qualitativa dos processos seletivos adotados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – REPTC - para o ingresso de estudantes no Ensino Médio Integrado. Neste sentido, o aporte teórico privilegiou as intercessões entre conceitos de Política Pública e Educação Profissional. A ancorou-se em pesquisas anteriores as quais abordaram questões de representatividades docentes e discentes acerca dos processos seletivos e os seus possíveis impactos na qualidade do ensino. Outrossim, valeu-se da análise documental para examinar, a partir dos editais e dos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, os processos seletivos. Na Plataforma Nilo Peçanha, levantou-se os dados relativos às instituições quanto aos percentuais de conclusão, evasão, retenção e eficiência. Estes serviram de base para comparar as formas de ingresso x o desempenho da Rede. Observou-se que as instituições, em sua maioria, optam por processos seletivos por provas ou por análises de histórico escolar. Nas primeiras, verificou-se maiores índices de eficiência, de conclusão e menores percentuais de evasão escolar. Entretanto, nas instituições optantes por sorteio público, registrou-se um número inferior de retenção. Os processos seletivos ainda seguem a uma tradição meritocrática de aplicação de provas. Os fatores analisados sugerem uma variação nos níveis de eficiência que extrapolam a sua conexão com o modelo de seleção empregado.

Palavras-chave: Políticas de Acesso. Educação Profissional. Desempenho Escolar.

Abstract

This article is the result of an exploratory research developed in 2018, in the Postgraduate Professional Master Program - PPGEMP - Faculty of Education, University of Brasilia - UnB. It aimed to undertake a quantitative and qualitative analysis of the selection processes adopted in the Federal Network of Vocational and Technological Education - REPTC - for the entry of students in Integrated High School. In this sense, the theoretical support privileged the intercessions between concepts of Public Policy and Professional Education. It was anchored in previous research which addressed issues of teacher and student representativeness about the selection processes and their possible impacts on the quality of teaching. Moreover, it used the document analysis to examine, from the edicts and the Institutional Development Plans - PDIs, the selective processes. At the Nilo Peçanha Platform, data on institutions were collected regarding percentages of completion, dropout, retention and efficiency. These served as the basis for comparing the ways of entry x the performance of the Network. It was observed that most institutions opt for selection processes for tests or analysis of school records. In the former, there were higher efficiency, completion rates and lower dropout rates. However, in institutions that opted for public draw, there was a lower retention number. The selection processes still follow a meritocratic tradition of applying tests. The factors analyzed suggest a variation in the efficiency levels that go beyond its connection with the selection model employed.

Keywords: Access Policies; Professional Education; School Performance.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, com habilitação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3671-1635> E-mail: jeremias.lab@gmail.com

² Doutora e Professora do quadro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidades Acadêmica e Profissional.

INTRODUÇÃO

Em um estado democrático um dos princípios basilares de sua constituição é a equidade nas políticas públicas. Elas, aliás, são os principais mecanismos de verificação da sua efetividade na promoção da justiça social e da construção de uma sociedade igualitária, capaz de enxergar e de conviver com as diferenças e de reconhecer o direito de todos (as) aos recursos estatais.

Na educação, a equidade pressupõe, em primeiro lugar, o reconhecimento de que a distribuição do conhecimento produzido pela humanidade é feita de forma desigual (APPLE, 2006). Em segundo lugar, denota o entendimento de que a exclusão engendrada historicamente a algumas classes à educação plena alimenta um ciclo de miséria, de exploração e de perpetuação das desigualdades (ARROYO, 2011). Em terceiro lugar, impõe ao Estado o dever de instituir políticas públicas que busquem a reparação dos povos que foram privados em seus direitos se conectarem plenamente com o saber universal (SAVIANI, 1977).

A equidade (ou a sua ausência) é percebida à medida que o Estado se põe em ação. Isto é, a forma como implementa as leis e as executa. O presente estudo investigará a política de acesso a formação profissional em nível de ensino médio. Para isto, se voltará para os processos seletivos adotados nesta fase e suas correlações com as taxas de conclusão, evasão e retenção apresentadas pelas instituições.

Criada pela lei nº 11.892/2008, a REPTC realizou entre 2003 e 2016, de acordo com dados do MEC (Ministério da Educação)¹, entre 2003 e 2016, a construção de mais de 500 novas unidades. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. É formada também por instituições que não aderiram aos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), mas que oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs (Centro Federais de Educação Tecnológicas), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha², atualmente, a Rede possui cerca de 2 (dois) milhões de alunos inscritos em cursos distribuídos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. As matrículas na educação de nível médio integrado correspondem a cerca da metade do total de vagas preenchidas em 2018. A Rede de educação profissional adotou nesta etapa da educação básica a integração entre a formação técnica e o ensino médio científico.

A proposta de ensino médio integrado visa, de acordo com Ciavatta (2008), unir a educação geral com a formação profissional, em uma espécie de imbricação capaz de educar o ser humano em sua omnilateralidade, ou seja, em sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica. Neste Sentido, muito mais do que formar para o mercado de trabalho o ensino médio integrado, ao contrário, dedica-se à formação humana. Por isto, a profissionalização não possui um fim em si mesma, constitui-se apenas de uma possibilidade, entre tantas, de uma formação mais ampla e integral (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2010).

A amplitude da formação no ensino médio integrado ofertado na REPTC, aliada às condições diferenciadas oferecidas ao estudante (professores altamente graduados, laboratórios, salas de aula adequadas etc) elevaram a concorrência a uma vaga nestes cursos. O ingresso depende, na maioria dos casos, de aprovação em vestibulares que cobram conhecimentos básicos predominantemente em Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Quais são as formas de ingresso adotadas pelas instituições para a composição das suas turmas? Como o processo de ingresso se relaciona com o grau de eficiência apresentado nos cursos? A correlação: forma de ingresso + nível de eficiência da instituição seria suficiente para a fundamentação do processo adotado? Estas questões nortearão a presente pesquisa que objetivará (1) mapear os tipos de processos seletivos adotados na REPTC para o ingresso no Ensino Médio Integrado; (2) levantar os desempenhos registrados em cada instituição para esta mo-

¹ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

² Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da REPTC (<https://www.plataformanilopecanha.org/>)

dalidade de ensino no ciclo formativo de 2015-2017; (3) por último, relacionar as políticas de ingresso com os desempenhos registrados neste ciclo.

Inicialmente, discorreremos brevemente sobre o conceito de política pública e a sua materialização no âmbito educacional. Em seguida, retrataremos as políticas de acesso adotados historicamente na educação profissional brasileira. Por último, apresentaremos os resultados da pesquisa em questão e refletiremos sobre as suas possíveis implicações para as políticas de ingresso no Ensino Médio Integrado da REPTC.

BREVE CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

De acordo com Muller e Surel (2002) conceituar política pública é uma tarefa que exige, em primeiro lugar, o entendimento da palavra “política”. Ela apresenta caráter polissêmico e, portanto, é necessário recorrer à língua inglesa para elucidar tal conceito. Em inglês, “política” pode abrigar três significados. Primeiro, pode designar a esfera da política (*polity*), espaço de distinção entre o mundo da política e a sociedade civil; segundo, traduz-se em atividade política (*politics*), – debates, discursos, disputas, mobilização; terceiro, refere-se à ação pública (*policy*) – “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública” (MULLER e SUREL, 2002, p. 10).

A partir dessa diferenciação de sentidos, podemos avançar na conceituação de política pública. Embora as três dimensões – *polity*, *politics* e *policy* – sejam “entrelaçadas e se influenciam mutuamente” (FREY, 2000, p. 217) é na *policy* que os conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos das decisões políticas ganham vida. Dessa forma, *polícies* são o Estado em ação, em movimento. Segundo Frey (2000), na *policy analysis* as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados.

A política pública é, portanto, uma confluência de *polity*, *politics* e *policy*. Porém, é na *policy analysis* que ela ganha um sentido mais real. Na tentativa de construção de um conceito de política pública toma-

remos emprestado de Saraiva (2007) a sua síntese que afirma ser a política pública

um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que influenciam na decisão (SARAIVA, 2007, p. 28).

Observamos na citação acima que, de acordo com Saraiva (2007) o conceito de política pública está relacionado diretamente à inclusão e à justiça social. Obedecendo a este princípio, os fluxos decisórios são orientados a manter certo equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios para modificar uma realidade de desigualdade social. Nas palavras do autor o elemento orientador geral das ações que compõem determinada política é “a consolidação da democracia, a justiça social, a manutenção do poder e a felicidade das pessoas” (SARAIVA, 2007, p. 29). A gênese da política pública obedeceria, pois, a um ciclo composto por agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação. A política pública seria orientada por um princípio de promoção da igualdade social e obedeceria a um ciclo racional de caráter universalista.

A abordagem cíclica corresponde à abordagem sequencial. Nela, as políticas públicas são separadas em uma sequência de ações que, segundo Muller e Surel (2000) correspondem ao mesmo tempo a uma descrição da realidade e à criação de um tipo ideal de ação pública. Dito de outra maneira, é como se cada etapa correspondesse a um tipo de charada de caça-tesouro, em que os atores participantes do processo político fossem construindo os contornos de uma política pública. Apesar de oferecer um quadro ordenado da complexidade das ações que constituem uma política pública, a abordagem sequencial apresenta, ao nosso ver, riscos de o administrador não “enxergar” nesse processo os conflitos de interesses inerentes à luta de classes.

Muller e Surel (2000), valendo-se da teoria marxista, afirmam que a aparição das classes sociais e suas lutas constantes explicam a gênese e a evolução do Estado. Tal afirmação evidencia o papel do Estado, a saber, servir de instrumento da classe dominante. Nesta perspectiva, as políticas públicas, embora tragam em seus documentos norteadores e reguladores, bem como em seus métodos de abordagens, o fim de alcançar o bem de todos, na prática, as reduções das desigualdades quase sempre são inexpressivas a ponto de mudar a realidade social das classes oprimidas.

Esta dinâmica nem sempre é facilmente observável, em função da teoria generalizante que imprime um sentido universal para a política pública. Nela, ignora-se, em grande parte, os sujeitos demandantes da política pública. Em lugar do seu reconhecimento está a rotulação “grupos de pressão” ou “grupos de interesse” que, não obstante descreva os diversos grupos invisibilizados pelo estado na elaboração de políticas públicas, é insuficiente para identificar a sua gênese social e o grau de exclusão a que foram submetidos.

Mbembe (2010), ao descrever o *modus operandi* da política pública em tempos de miséria africana, ajuda-nos a compreender a dinâmica e os atores envolvidos nesse processo. Segundo ele, na África negra, as aspirações materiais - expectativa do alimento - alimentam os sonhos e determinam as atitudes e os gestos, induzindo escolhas simbólicas e dando origem à construção dos idiomas políticos. Segundo o autor, controlar o Estado, ou uma fração do mesmo, significa controlar, total ou parcialmente, redes de acumulação.

Assim, em África, o acesso de um grupo ao controle da máquina estatal provoca a exclusão de vários grupos de usufruto dos bens ditos “públicos”. Entre os marginalizados emergem novas formas autônomas de gestão do meio, por parte daqueles que nele vivem (comitês de desenvolvimento, associações de originários, agrupamentos diversos). Neles nascem o que Mbembe (2010, p. 135) chama de “Redes de Entreatajuda”.

As observações de Mbembe (2010) nos faz refletir sobre a política pública brasileira. Sobre isso

Farah (2001), ao caracterizar as políticas públicas brasileiras até a década de 1980, aponta que

na medida em que os recursos eram controlados pelo governo federal e que as esferas locais de poder eram expostas diretamente a necessidades e demandas dos cidadãos, tendia a estabelecer-se uma articulação entre governos estaduais e municipais e governo federal baseada na troca de favores de cunho clientelista, em que muitas vezes as instâncias locais do poder público transformavam-se em agenciadores de recursos federais para o município ou estado, procurando garantir a implementação de determinada política pública para sua clientela (FARAH, 2001, p. 122).

A situação acima guarda uma relação direta com a realidade descrita por Mbembe (2010), pois, ambas apresentam características semelhantes no que diz respeito a implementação de determinada política pública, a saber, o clientelismo. Ele caracteriza-se por concessões de benefícios a determinados grupos em troca de apoio à continuidade de determinada elite no poder. Resume-se, portanto, a um pacto entre a elite política e a elite econômica com o fim de espoliação dos recursos do Estado.

Outra característica levantada por Farah (2001) remete a exclusão de grande parte da sociedade civil do processo de formulação das políticas públicas no Brasil. Para ela, as políticas públicas promovidas pelo Estado incorporavam interesses da sociedade civil e do mercado, no entanto, “tal incorporação era excludente e seletiva, beneficiando segmentos restritos dos trabalhadores e interesses de segmentos dos capitais nacional e internacional” (FARAH, 2001, p. 123).

A exclusão seletiva apresenta, portanto, duas ações em direções opostas, porém, fundamentais para a manutenção das desigualdades sociais. A primeira é a incorporação de alguns segmentos da classe trabalhadora como beneficiários da política pública. A segunda é (apoiada na primeira ação) excluir a grande maioria dos recursos do Estado. No lugar dessa maioria excluída instalam-se as elites políticas e econômicas, as quais, regulam o acesso aos bens materiais e imateriais do Estado.

A educação, como uma instância de reprodução dos conhecimentos socialmente valorizado, conver-

te-se em palco de luta por legitimação do saber considerado válido. Torna-se, por excelência, o território de disputas por acesso, formação e manutenção/subversão das estruturas de poder/subalternidade presentes nas relações de classe (APPLE, 2006).

POLÍTICAS DE ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A TRADIÇÃO E A INCLUSÃO.

As políticas de acesso à educação no âmbito brasileiro têm apresentado historicamente em seus documentos legais uma duplicidade normativa a depender do público-alvo a que se destinam e do tipo de preparação que se quer empreender. Quando se tratam de ações voltada para os filhos da classe trabalhadora as regras direcionam à formação para as competências manuais, bem como à obediência aos “bons costumes” do “bom cidadão”. Os processos seletivos para este grupo tendem a ser “simplificados” para atender tantos quanto o sistema possa “suportar”. Prevalece aqui a ideia assistencialista aos “desvalidos de sorte”. As ações, portanto, precisam de um alto grau de abrangência (RAMOS, 2011).

Em contraposição, à classe dominante o ensino se volta para a formação de líderes, para a preparação para as carreiras de Estado valorizadas e reconhecidas socialmente. E por seu caráter restrito, os processos seletivos tendem a ser mais rigorosos do ponto de vista acadêmico. Exige-se que o candidato domine - tomando emprestado o termo de Bernstein (1990) - “os códigos elaborados”, os quais configuram-se como uma linguagem própria de sua classe.

Sob estes signos, os dispositivos legais que regulamentam o acesso a determinadas políticas educativas manifestam textualmente o seu caráter extensivo a todos. Entretanto, na prática, operam com mecanismos tácitos exclusivistas, capazes de direcionar, por meio de seus processos, as vagas a determinados grupos. Tal mecanismo de seleção/exclusão atende, sobretudo na educação básica, a uma lógica dual em que, de um lado, mantém a tradição científica no processo formativo, com a finalidade de transmitir para os filhos da classe burguesa uma cultura dominante, que os permitirá manter a posse dos meios de produção. De outro, encaminha os filhos dos trabalhadores

para cursos de natureza profissionalizante, em que o objetivo é sua preparação para a empregabilidade no sistema produtivo capitalista (KUENZER, 2008).

A este ponto, endossamos a interpretação de Kuenzer (1991, p. 6) sobre a teoria marxista em que a divisão social e técnica do trabalho é “condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção”, pois, rompe a unidade entre teoria e prática e, assim, “prepara diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas” no sistema produtivo. Os sistemas educacionais (incluindo a rede de educação profissional brasileira), “[...] em decorrência natural deste princípio” constituiriam políticas de acesso e de formação marcadas por esta dualidade estrutural (KUENZER, 1991, p. 6).

A educação profissional no contexto brasileiro obedeceu em sua gênese a uma lógica assistencialista, voltada para o ensino das primeiras letras e de algum ofício “[...] às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados[...]” (RAMOS, 2011, p. 24). Almejava-se, com isso, amparar os abandonados e conceder-lhes uma formação capaz de evitar que praticassem ações que atentassem para os bons costumes. O primeiro ato oficial que demarcou esta política foi a criação, em 1809, do Colégio de Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (RAMOS, 2011).

O início do século XX, marcou a necessidade do país de preparação de operários para o exercício profissional. A lógica assistencialista assumiria outra faceta, a saber, a de conceder um ofício às massas das classes proletárias recém-chegadas do campo, com o intuito de conceder-lhes meios de lutar pela sobrevivência na cidade. Neste sentido, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566/1909 que criava nas capitais brasileiras Escolas de Aprendizes Artífices – 19 (dezenove) ao todo - com o objetivo de ofertar ensino profissional primário e gratuito. Em seu preâmbulo, o documento enfatiza a necessidade de se

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...] no trabalho técnico e intelectual [...] como também fazê-los adquirir os hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, s/p).

Uma vez que a população atendida seria a massa proletária, os requisitos de acesso eram “simplificados” para atender o máximo de alunos possível nestes estabelecimentos oficiais. O artigo 5º asseverava que “[...] as Escolas de Aprendizes Artífices deveriam receber [...] tantos educandos quanto comporte o respectivo prédio”. No processo de admissão o candidato deveria comprovar, por meio de atestados de autoridades competentes, ter idade 10 a 13 anos; ser economicamente desfavorecido; não possuir moléstia infectocontagiosa e; não apresentar deficiência que o impossibilitasse ao aprendizado do ofício requerido.

Se por um lado as portas da Educação Profissional inicialmente se abriram aos pobres e “desvalidos de sorte” por meio de processos simplificados de seleção, por outro, o acesso aos cursos de formação para as carreiras socialmente valorizadas caracterizou-se pela adoção de processos seletivos extremamente rígidos.

O decreto nº 18.890/1931 dispôs sobre a organização do ensino secundário e determinou que o Colégio Pedro II e os estabelecimentos sob regime de inspeção oficial ministrassem cursos em séries fundamentais e complementares. As primeiras, apresentavam a seriação de cinco anos e ofereciam matérias como, Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão, Desenho, Música, Matemática, Ciências físicas e naturais.

Por sua vez, as séries complementares apresentavam caráter intensivo com duração de dois anos, obrigatórias aos candidatos à matrícula em cursos de ensino superior – Direito, Medicina, Engenharia. As disciplinas exigidas variavam de acordo com a carreira escolhida. Por exemplo, para os candidatos a vagas no curso jurídico estudavam-se Latim, Literatura, Psicologia, Lógica, Filosofia, História da Filosofia, entre outras. Quem sonhasse em cursar medicina, farmácia ou odontologia, deveria cursar disciplinas como Alemão, Química, Sociologia etc.

A admissão nos cursos secundários era precedida de exame de seleção composto de requerimento, contendo idade (11 anos), filiação, naturalidade e residência, acompanhado de atestado de vacinação anti-varíola e comprovante de pagamento de taxa de

inscrição; exame de admissão elaborado por banca de professores, contendo questões de português (redação e ditado), aritmética (cálculo elementar), prova oral com questões destas disciplinas e de História e Geografia do Brasil, e Ciências Naturais.

Retornando à política da Educação Profissional, com o país se adentrando no processo de industrialização, a Constituição de 1937 (art. 129) incumbiu o Estado e os seus entes federativos de assegurar às crianças e aos jovens que não possuíam recursos para estudar em instituições particulares (detentoras da tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico voltado para o ensino superior) a formação “adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”.

O ensino pré-vocacional reservado “às classes menos favorecidas” recebia atenção prioritária, pois, concedia um sentido utilitário à formação em matéria de educação primária, a saber, a qualificação de futuros trabalhadores para a indústria. O Estado fundaria instituições profissionais e incentivaria as indústrias, os sindicatos, as associações particulares e profissionais a criarem escolas de aprendizes destinadas aos filhos da classe operária.

A lei nº 3.552/1959 organizou o ensino escolar dos estabelecimentos de ensino industrial e, posteriormente, o decreto nº 47.038/1959, que veio regulamentar esta lei, criou a rede federal de ensino técnico composto por Escolas Técnicas Federais autárquicas. A rede, então, oferecia cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos, com formações que variavam desde a qualificações para ofícios até a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores no processo produtivo. Como novidade a lei e o decreto determinavam como um preceito do processo formativo a necessidade de observância da formação cultural e de conhecimentos gerais associadas a iniciação técnica e/ou aos estudos tecnológicos dos cursos.

A lei previa a entrada de alunos nos cursos condicionada ao atendimento de critérios como certidões que atestassem a idade exigida, a atualidade das vacinas, não ser portador de doenças contagiosas. A novidade, neste caso, foi a necessidade de compro-

vação de estudos em alguns cursos e a possibilidade de se instituir concurso caso o número de candidatos fosse superior às vagas ofertadas. Às instituições da rede foram instituídos processos de avaliação de rendimento escolar, eficiência e adequação dos cursos ministrados em suas unidades (Lei nº 3.552/1959, art. 21).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), os cursos técnicos de grau médio foram equiparados ao ensino médio acadêmico para efeito de continuidade nos estudos. E embora este último mantivesse o seu *status* de “socialmente mais valorizado”, ainda assim, a equiparação representou avanços na consolidação da rede de educação profissional (MACHADO, 1989).

Passada uma década desde a equiparação do ensino técnico ao regular a Lei nº 5.692/1971 trouxe a profissionalização compulsória para o ensino médio para atender a uma demanda desenvolvimentista. Materializava-se o que Ramos (2011, p. 30) descreveu como “um vínculo linear entre educação e produção capitalista”. À esta época o Brasil já se encontrava sob o regime militar que empreendeu o golpe de 64 e abriu as suas portas ao capital estrangeiro por tomada de grandes quantias de empréstimos. Ramos evidencia a contradição desta lei de promover a universalização do ensino técnico ao passo que contém nesta fase o acesso ao nível superior.

Segundo Ramos (2011, p. 33) a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau (aliada a inexperiência das escolas de ensino médio regular na oferta de formação técnica) conferiu protagonismo às escolas técnicas federais na oferta de cursos técnico. Neste cenário, as escolas técnicas federais se consolidaram como “as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante voltado para a formação e a habilitação técnica”.

Com a entrada em vigor da Lei nº 6.545/1978 algumas escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET – e passaram a ofertar, além dos cursos de 2º grau, cursos superiores. Assim, a partir da década de 1980 a rede federal adquiria reconhecimento pela tradição em formação técnica. Como consequência, o ingresso em seus cursos passou a depender de aprovação

em vestibulares cada vez mais concorridos.

As instituições que compunham a Rede de Educação Profissional se firmaram no cenário nacional como entes de natureza jurídica de autarquia detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Isto significou uma certa independência na organização dos seus processos seletivos. Embora tenham convivido na década de 1990 com políticas neoliberais tendentes a reduzir o seu campo de atuação no ensino médio, em 2004, a aprovação do decreto nº 5.154/04 pavimentou o caminho do ensino médio integrado.

Com a criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica – REPCT, por meio da Lei nº 11.892/2008 as instituições consolidaram a sua autonomia político-administrativa. Isto significou maior liberdade na escolha dos seus cursos a serem ofertados, bem como na forma de ingresso a serem adotadas em cada caso. Abaixo, descreveremos a pesquisa que abordou as políticas de processos seletivos adotados na REPCT e suas repercussões nos índices de eficiência acadêmica.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação seguiu uma abordagem mista e triangulou dados quantitativos e qualitativos (BRIDGES, 2017). Nos valem da análise documental, a partir de documentos contidos na Plataforma Nilo Peçanha e nos editais publicados nos sites das instituições pesquisadas. Na plataforma, consideramos as instituições, as quais encerraram um ciclo de formação em 2018, nos cursos de ensino médio, modalidade presencial, em ofertas do tipo integrado regular.

A análise se pautou pelo princípio da eficiência acadêmica, em que se levou em conta os percentuais de conclusão, evasão, retenção e eficiência das instituições no segmento ensino médio integrado regular – modalidade profissional – para um ciclo formativo. A partir daí, categorizamos as respectivas formas de ingresso (dados obtidos nas páginas eletrônicas das instituições) em três tipos de entrada: provas, análise de histórico escolar ou sorteio público. Ressalta-se que, embora as formas de ingresso variassem nessas

três categorias, ainda assim, todos os processos seletivos utilizam-se da lei de cotas (nº 12.711/2012).

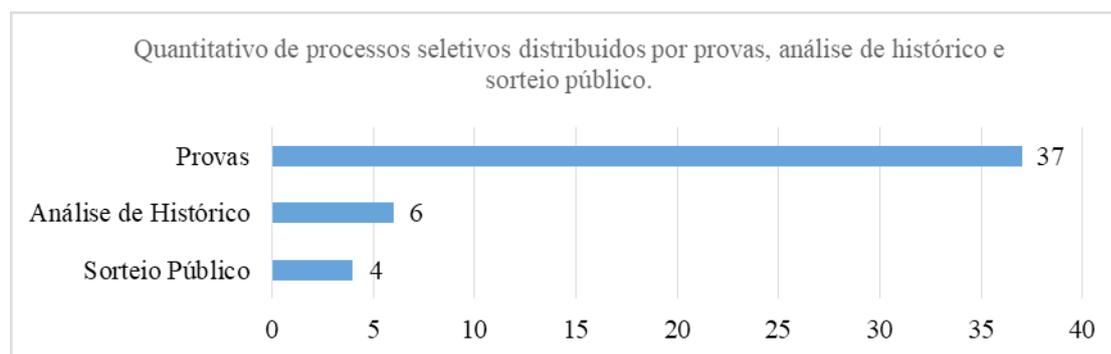
Esta lei determina que as instituições devem reservar no mínimo 50% (cinquenta por cento) das suas vagas ofertadas para estudantes de escolas públicas. Destas, pelo menos metade é destinada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Para concorrer pelo sistema de reserva de vagas, os ingressantes precisam comprovar que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino.

Os artigos 3º e 5º, modificados pela lei nº 13.409/2016, preveem também a reserva de vagas reservadas para autodeclarados pretos, pardos e in-

dígenas e por pessoas com deficiência, considerando os dados dos respectivos grupos contidos no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Com isso, a lei pretende atender ao princípio da inclusão social ao reservar percentuais de vagas a essas “minorias”.

Observados os limites de reserva de vagas, as instituições federais que ofertam cursos de ensino médio integrado por força da lei nº11.892/2011, valem-se de processos seletivos diversificados para o preenchimento das vagas. Os métodos adotados são provas (largamente empregado), análise de histórico escolar, e sorteio público (menor frequência). O quadro comparativo abaixo mapeia a distribuição das 47 (quarenta e sete) instituições ofertantes e os tipos de processos adotados.

Figura 1- Proporção entre as formas de seleção adotadas na rede



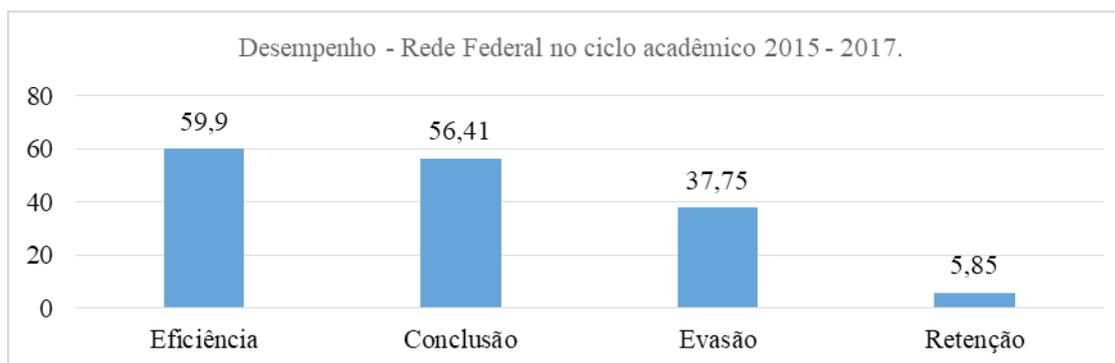
Fonte: Elaboração própria.

Nos processos seletivos por provas (79%), bem como nos processos que analisam os históricos escolares (13%), em sua maioria, requereram dos candidatos os conhecimentos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dentre as habilidades exigidas estavam, conforme previsto no Art. 32 da LDB nº 9394/96, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia.

Por outro lado, as instituições que elegeram o sorteio eletrônico em seus certames (apenas 8%) como um meio de compor as suas turmas ressaltam em

seus Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI - o caráter inclusivo destes processos, nos quais se consideram o contexto de vulnerabilidade socioeconômica dos sujeitos que integram as comunidades atendidas. Neste sentido, norteiam-se pelo entendimento de que a ausência de provas minimizaria as desigualdades de acesso a esta etapa.

Adotamos quatro critérios de análise de rendimento das instituições considerados para um ciclo formativo, a saber, percentuais de conclusão, evasão escolar, retenção e eficiência acadêmica. Considerando os dados consolidados de toda a rede federal para o ensino médio integrado temos o seguinte quadro:

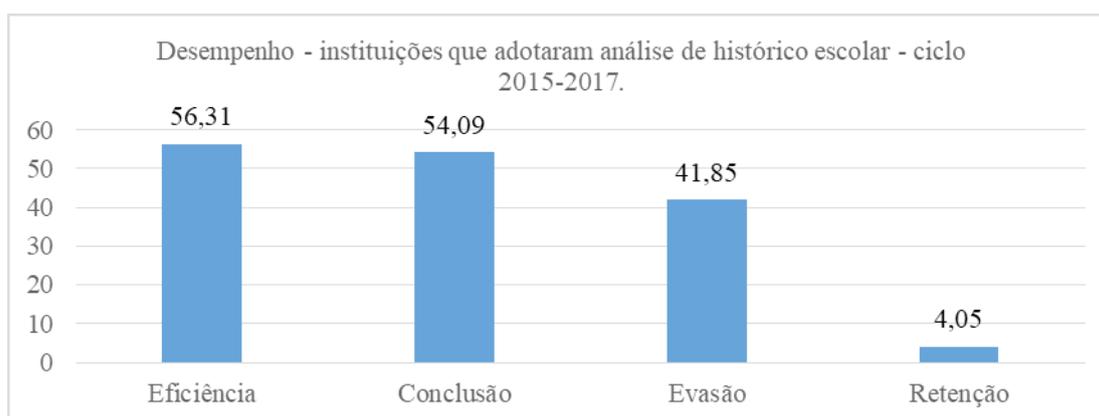
Figura 2- Desempenho geral da rede.

Fonte: Elaboração própria.

Se considerarmos o desempenho da rede no segmento integrado em termos de conclusão x evasão/retenção diremos que a cada 10 estudantes que ingressam nos cursos cerca de 4 deles não logram sucesso na formação. A eficiência da rede permanece em 59,9%. Entretanto, quando as instituições são separadas de acordo com os processos seletivos adotados estes indicadores tendem a apresentar alterações acentuadas.

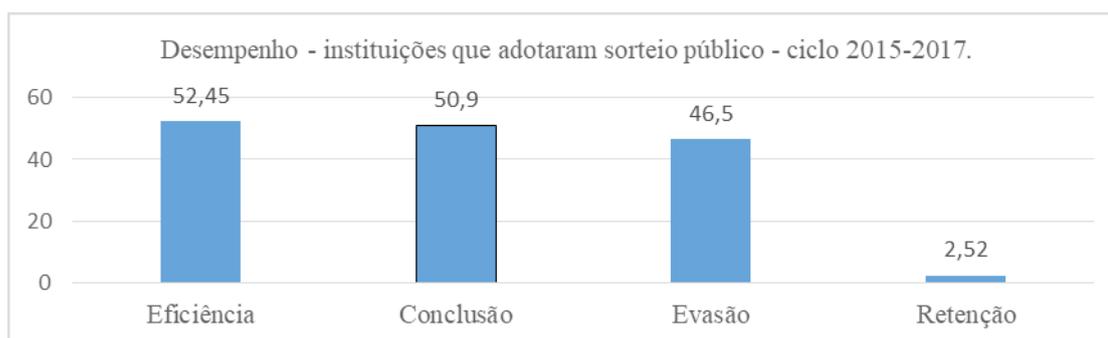
A análise de histórico escolar (figura 3) foi adotada como forma de ingresso por 06(seis) unidades da

rede – IFBaiano, IFCE, IFGoiano, IFPB, IFRO e IFSP. Em comparação com a média da rede estes institutos apresentaram redução de eficiência em cerca de 3%. A retenção, entretanto, diminuiu 1%. Dentre eles o IFSP apresenta eficiência acima da média da rede (65,7%). Chama atenção também o fato de esta unidade registrar um dos menores índices de retenção escolar (1,7%). Por outro lado, o IFCE contabilizou eficiência abaixo da média da rede (47,7%).

Figura 3 - Desempenho - análise de histórico escolar.

Fonte: Elaboração própria.

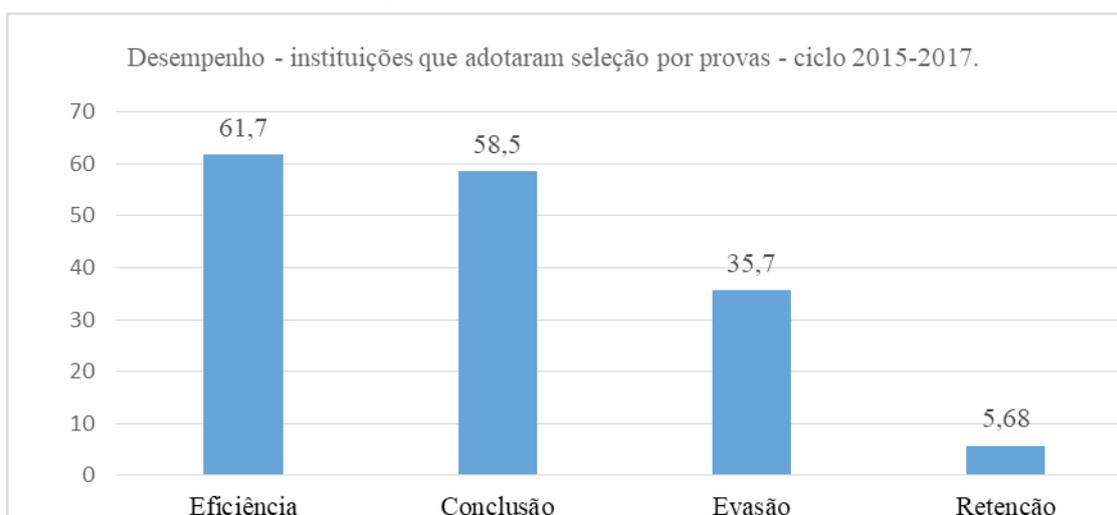
O grupo que optou por sorteio público (figura 4) em seus processos seletivos – IFAC, IFAP, IFB, IFSC - apresentou médias abaixo das apresentadas pela rede. A eficiência acadêmica, por exemplo, caiu cerca de 7% e a evasão escolar aumentou em média 9%. Registrou-se um número elevado de evasão escolar – quase metade dos que iniciaram abandonaram a escola no decorrer do curso. Em compensação, a retenção reduziu cerca de 3%. O IFAP apresentou média de eficiência bem acima da rede (72,5%) e o IFAC registrou 33,1% de eficiência – terceira pior da rede.

Figura 4 - Desempenho- sorteio público.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro grupo que optou por manter a tradição de seleção por provas representa a maioria da rede – 37 (trinta e sete) institutos no total – e registram maior variação de desempenho entre as unidades. Mas, em geral, elevam um pouco a média da eficiência da rede em cerca 1,7%. Os níveis de evasão escolar caem consideravelmente (cerca de 10,8%), quando comparados com o grupo que optou por sorteio público. Entretanto, observa-se uma elevação nos níveis de retenção (3.16%) comparados ao mesmo grupo.

Entre as instituições com maiores índices de eficiência estão o CPII (88%), a UFSM – CTISM (81,7%), a UFMG – COLTEC (79.2%). Chama atenção o fato de que as três instituições não registraram retenção escolar. Neste sentido, os estudantes em sua maioria conseguiram concluir o ciclo formativo. Entretanto, o insucesso ao que parece resulta em evasão escolar. Em sentido contrário, duas das três instituições que tiveram os menores índices de eficiência também compõem o grupo que optou por provas. O IFMS, por exemplo, apresenta apenas 29,4% de eficiência, com evasão escolar em 67,9% e taxas de conclusão de apenas 28,2%.

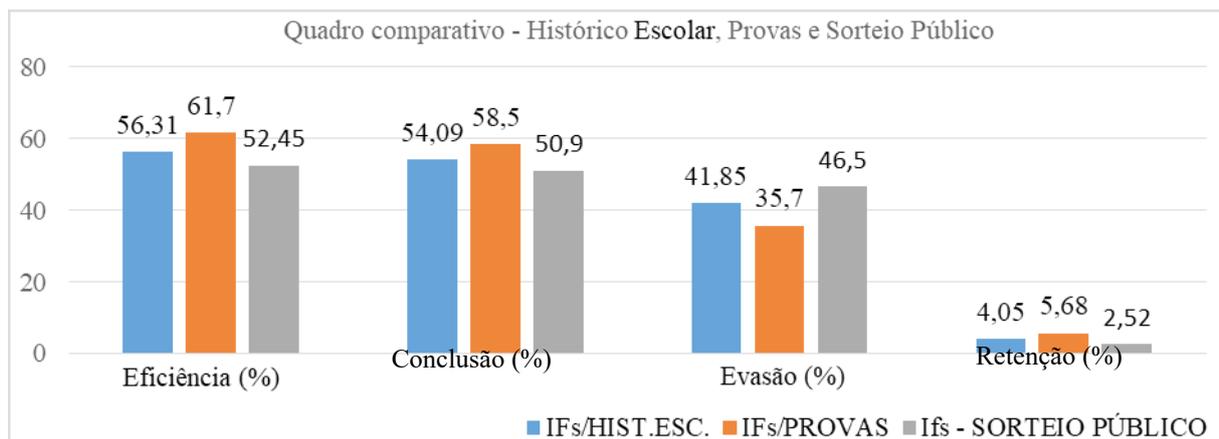
Figura 5- Desempenho - provas.

Fonte: Elaboração própria.

Um resumo comparativo entre os três grupos indica uma pequena elevação da eficiência acadêmica da rede quando se consideram os dados das instituições que optaram por selecionar os seus estudantes por meio de provas e por análise de histórico escolar. Entretanto, cabe aqui destacar três pontos relevantes:

(1) as instituições que optaram por sorteio, embora apresentem altos índices de evasão e, conseqüentemente, baixos graus de eficiência conseguiram manter um nível baixo de retenção por período; (2) o grupo que optou por provas registrou desempenhos opostos entre as suas instituições.

Figura 6 - Comparativo entre os três grupos.



Fonte: Elaboração própria.

Considerando os percentuais de Evasão e Retenção Escolar (Figura 6), constatou-se que os grupos que adotaram processos seletivos por análises de históricos escolares ou por provas, não obstante registrarem maiores índices de retenção (4,05% e 5,68% respectivamente), apresentaram menores taxas de evasão escolar (41,85% e 35,7%) quando comparadas com o grupo que optou por sorteio no ingresso de seus estudantes (46,5%). Embora estes dados não revelem as razões para este fenômeno, ainda assim, sugerem que, diante da possibilidade de retenção, nas escolas em que os estudantes ingressam por provas, a opção pela permanência aparentemente é mais frequente do que a decisão pela evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa investigou as formas de ingresso adotadas pelas instituições da REPTC. Na Plataforma Nilo Peçanha, levantou-se os dados relativamente às instituições quanto aos percentuais de conclusão,

evasão, retenção e eficiência. Estes serviram de base para comparar as formas de ingresso x desempenho da Rede. Observou-se que as instituições, em sua maioria, optam por processos seletivos por provas ou por análises de histórico escolar. Nas primeiras, verificou-se maiores índices de eficiência, de conclusão e menores percentuais de evasão escolar. Entretanto, nas instituições optantes por sorteio público, registrou-se um número inferior de retenção por período.

Os resultados sugerem que os métodos de seleção adotados talvez não representem uma relação direta com o desempenho registrado pelas instituições no ensino médio integrado. Há outros fatores qualitativos não abordados nesta pesquisa, tais como, fatores socioeconômicos, motivações do alunado com os cursos ofertados etc. Ainda assim, os dados aqui apresentados potencializam o embasamento das discussões no âmbito das instituições sobre os rumos das políticas de acesso ao Ensino Médio Integrado, além de, suscitar novas investigações quanto aos fatores aqui investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. London and New York: Routledge, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasil, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 17 fev. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 16 out. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa

Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 04 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRIDGES, David. **Philosophy in Educational Research: epistemology, ethics, politics and quality**. Switzerland: Springer, 2017.

FARAH, Marta F. S. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo**. Planejamento e Políticas Públicas. VOL. 2. No 20. (pp.187-216), Jun, 2001. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6364/4949>> Acesso: 20/08/2017.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. No 21. pp.211-259 - JUN DE 2000. Disponível em : <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. **A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Z.. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Reduc Inep, 1991. 126 p

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Educação Superior em Debate, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.

MACHADO, L. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2Ed, São Paulo: Cortez:1989.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: Cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial**. Lisboa/Portugal: Edições Pedago, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. RAMOS, M.N. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAIVA, Enrique ; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas Coletânea. Volume 1 .Brasília: ENAP, 2007. Disponível: em <http://www.enap.gov.br/documents/586010/601525/160425_coletanea_pp_v1.pdf/ee7a8ffe-d904-441f-a897-c4a2252a2f23>. Acesso: 18/08/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1977, 103 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo ; v. 5).

A CONTRARREFORMA DO ESTADO COMO FATOR DE AGRAVAMENTO NAS DESIGUALDADES DA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS DE 1990

THE COUNTERREFORMATION OF THE STATE AS A FACTOR OF AGGRAVATION IN THE INEQUALITIES OF THE BRAZILIAN SOCIETY

Alessandra Calil¹, Elisa Maria Andrade Brisola¹

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade refletir sobre as condições que favoreceram o surgimento do neoliberalismo como reação do capital à crise da década de 1970, com a implementação do Estado Mínimo e desregulamentação da economia em diferentes países. Nessa direção, aborda-se o projeto de contrarreforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990, o neo-desenvolvimentismo promovido entre 2002-2016 e o ultra- neoliberalismo implementado no Brasil desde 2016 o qual radicaliza a agenda neoliberal com o aprofundamento da desregulamentação de direitos das classes trabalhadoras. Analisa-se ainda a relação do caráter hierarquizado e autoritário da sociedade brasileira, com a re-atualização destes aspectos sob a influência da agenda neoliberal, expressando-se como neoconservadorismo na sociedade. Conclui-se que a ideologia neoliberal como estratégia do capital para retomada da acumulação promove o aprofundamento das desigualdades sociais, a desregulamentação de direitos e influencia a reemergência do conservadorismo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Reforma do Estado. Desigualdade Social.

Abstract

This paper aims to reflect on the conditions that favored the emergence of neoliberalism as a reaction of capital to the crisis of the 1970s, with the implementation of the Minimum State and deregulation of the economy in different countries. In this direction, the project of counterreformation of the Brazilian State, initiated in the 1990s, the neo-developmentalism promoted between 2002-2016 and the ultra-neoliberalism implemented in Brazil since 2016, which radicalizes the neoliberal agenda with the deepening of deregulation rights of the working classes. The relationship between the hierarchical and authoritarian nature of Brazilian society is analyzed, with the re-update of these aspects under the influence of the neoliberal agenda, expressing itself as neoconservative in society. It is concluded that neoliberal ideology as a strategy of capital to resume accumulation promotes the deepening of social inequalities, the deregulation of rights and influences the reemergence of conservatism.

Keywords: Neoliberalism. State reform. Social inequality.

¹ Universidade de Taubaté

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6857-5789>

E-mail contato: aascalil@gmail.com

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo nasceu como uma das respostas do capital à sua crise sistêmica desde a década 1970, defendendo o Estado mínimo e desregulamentação aos fluxos de capitais, espalhando-se pelo mundo a partir das economias centrais.

A relevância do tema situa-se em entender os efeitos da contrarreforma do Estado (BERHING, 2003) e seus efeitos deletérios às classes trabalhadoras, sobretudo aquelas usuárias das políticas públicas em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural, como o Brasil.

Em um primeiro momento, realiza-se breve análise da crise do capital desde a década de 1970; o surgimento do pensamento neoliberal e sua influência nos Estados nacionais. Em seguida reflete-se acerca do processo de implementação da agenda neoliberal no Brasil com a contrarreforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990. Discute-se ainda, a proposta dos governos petistas (2002-2016) os quais implementaram políticas neo-desenvolvimentistas como crítica à agenda neoliberal. Por fim, analisa-se agenda ultra-neoliberal anti-crise promovida pelo governo de Michel Temer (MDB- 2016-2018).

A CRISE DO CAPITAL E A AGENDA NEOLIBERAL

A crise do capital iniciada na década de 1970 pode ser creditada a uma série de fatores, como a crise do petróleo, o esgotamento do modelo *keynesiano-fordista*¹ e a queda das taxas de acumulação de capital. De acordo com Mandel (1990), essa crise em escala global surpreendeu o mundo, pois se acreditava que os governos capitalistas centrais tinham condições de controlar os ciclos industriais. Entre os anos 1974 e 1975 tal fato não ocorreu e os países centrais mergulharam em uma crise de acumulação (HARVEY, 1993), com retração da atividade econômica em nível mundial.

1 Modelo resultante da associação das ideias econômicas inspiradas no economista inglês John M. Keynes, que pregava a regulamentação da economia pelo Estado, e do modelo de produção em massa fordista.

Conforme a análise de Mandel (1990) as crises do capital denotam o caráter cíclico da acumulação capitalista. Em relação à atual crise do capital, o autor reconhece se tratar

de uma crise social do conjunto da sociedade burguesa, uma crise das relações de produção capitalista e uma crise de todas as relações sociais burguesas, que se imbrica com a diminuição durável do crescimento econômico capitalista, acentua e agrava os efeitos das flutuações conjunturais da economia, e recebe por sua vez novos estímulos dessas flutuações (MANDEL, 1990, p.13).

Para o autor a recessão generalizada de 1974/75 é fruto de uma crise clássica de superprodução sobretudo quando se examina a evolução da conjuntura em longo prazo e, logo se conclui tratar de uma fase típica de quebra da taxa média de lucros. Mandel aponta outros aspectos sobre a crise geral do modo de produção capitalista como a queda tendencial na taxa de lucros e o aumento da composição orgânica do capital, os quais devem ser entendidos como desdobramentos da crise, ou seja, como agravantes desse processo.

Segundo Mota (2012, p. 31) “o capital procura enfrentar suas próprias contradições implementando iniciativas que permitam a recomposição das suas taxas de lucro, ao tempo em que desenvolvem ações que as legitimem socialmente”.

Ainda no que se refere à crise do capital, Berhing (2010, p. 26) explica que os liberais-burgueses mais ortodoxos a consideram como necessária, “um ajuste inevitável advindo dos mecanismos naturais do mercado ao qual se sucederá a recuperação do equilíbrio e, para isso, é necessária a redução de custos nas empresas e especialmente no Estado”.

Os Keynesianos por sua vez, explicam a crise pela falta de “regulação [...], excesso de crédito sem escopo por parte dos devedores”, o que gerou “inadimplência e incapacidade de os bancos e instituições financeiras de sustentar essa grande oferta em condições de inadimplência (BERHING, 2010, p. 26),

Conforme Anderson (1995), os ideais do neoliberalismo ganharam força a partir do final dos anos

70/80, visto que seus defensores afirmavam que a origem da crise estaria nos movimentos operários pela pressão que faziam por ampliação de direitos, fato que teria prejudicado as bases da acumulação capitalista e levado os Estados nacionais a aumentar seus gastos.

Em geral, os governos que adotaram a agenda neo-liberal promoveram a reformas diminuindo a presença do Estado, elevando as taxas de juros, diminuindo impostos sobre rendimentos, abolindo o controle sobre os fluxos financeiros, gerando altas taxas de desemprego, minando o poder dos sindicatos, cortando gastos sociais, privatizando o patrimônio público.

A reforma do Estado brasileiro por seu turno, implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002), capitaneada pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado- Luiz Carlos Bresser Pereira, foi materializada com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apresentado ao Congresso Nacional em agosto de 1995.

Para Bresser Pereira (1998) não se tratava de uma reforma neoliberal, mas, sim, de um projeto social-democrático ou social-liberal, pois não visava retirar o Estado da economia, mas aumentar a governança² do Estado, dando-lhe meios financeiros e administrativos para que intervir quando o mercado não tiver condições de estimular a capacidade competitiva das empresas nacionais e de coordenar a economia.

Apesar da tentativa de dar um verniz social às reformas, as medidas implementadas pelo governo FHC basearam-se nos princípios neoliberais de diminuição do Estado, com a escolha dos “funcionários públicos como vilões da pátria e a reforma da administração pública como a solução para os problemas e imperfeições históricas do Estado brasileiro” (OLIVEIRA, 2011, p. 144).

Segundo Behring (2008), Bresser Pereira acreditava que a única saída para o Brasil e América Latina para vencer a recessão que se arrastava desde os anos 1980, era por meio de rigorosa disciplina fiscal,

com privatizações e liberalização comercial. E ainda, que o Estado, em função de seu caráter cíclico e mutável, iria chegar a um modelo social-liberal. “Esse modelo, segundo Bresser, não pretende atingir o Estado mínimo, mas reconstruir um Estado que mantém suas responsabilidades na área social, acreditando no mercado, do qual contrata a realização de serviços, inclusive na própria área social” (BEHRING, 2008, p. 172).

O Plano Diretor expressa a ideia de que a Constituição Federal de 1988 aumentou o custo da administração pública, criando um sistema altamente rígido e centralizado. Para Bresser Pereira (1998), a Carta Magna sacramentou princípios administrativos arcaicos, burocráticos, centralizados e rígidos. Ainda segundo o autor, privilegiou-se o modelo burocrático clássico, pois as tentativas de descentralização geraram práticas clientelistas, acentuadas após a redemocratização.

Naquele contexto, Bresser Pereira criticava a concessão de “privilégios” aos funcionários públicos, como aposentadoria integral e estabilidade. Conforme Oliveira (2011), para os defensores da contrarreforma, a Constituição de 1988 reduziu a capacidade operacional do aparelho do Estado brasileiro. Portanto, seria necessária uma reforma no nível constitucional para reorganizar o Estado.

Nesse sentido, o Plano tinha como finalidade promover a transição do modelo administrativo burocrático para a administração gerencialista, a qual introduzia conceitos de eficiência e qualidade na cultura administrativa brasileira, inspirada em elementos da gestão empresarial, com controle pelos resultados e não pelos processos, esperando uma maior eficiência do Estado (BEHRING, 2008, p. 179).

Conforme Behring (2008) o fato de se explicar a crise contemporânea do capital³ localizada no Estado, representa uma simplificação e empobrecimento na discussão, na medida em que expressa um enfoque unilateral e limitado, impossibilitando uma visão mais realista do contexto.

2 Modo de operação das políticas governamentais e como se relacionam com a sociedade, traduzindo-se na forma em que o poder é exercido na administração dos recursos e na capacidade de articular políticas sociais.

3 A crise do capital conforme Anderson (1995) iniciou-se em 1973, quando o mundo capitalista mergulhou numa profunda recessão, combinando pela primeira vez baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação.

No Brasil, como foi e está sendo engendrada a reforma do Estado, ainda segundo Behring (2008), configura-se num movimento de “contrarreforma”, pois reforça uma inserção passiva e a qualquer custo na dinâmica internacional, ao estilo das classes dominantes brasileiras, implicando em forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, alcançados pelos processos de modernização conservadora, realizados no Brasil.

Esse contexto, em que o problema é centrado no Estado, apresenta sérias contradições, pois se por um lado o Estado deve passar por uma reformulação para torná-lo mais eficaz, com redução de custos, por outro

[...] a política econômica corrói aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro por intermédio de uma inserção na ordem internacional que deixa o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoar pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa (BEHRING, 2008, p. 199).

No que tange às privatizações levadas a cabo no processo de Reforma do Estado, o que se viu foi a entrega do patrimônio público ao capital estrangeiro e a não obrigatoriedade de aquisição de insumos nacionais agravou o quadro de desmonte do parque industrial brasileiro, gerando vultosas remessas de dinheiro ao exterior, desemprego e desequilíbrio das contas públicas. E ainda, estima-se que o governo perdeu no processo o montante estimado de 87,6 bilhões de reais, até dezembro de 1998, com base no que o governo FHC sonegou de informações sobre as condições das vendas, conforme Behring (2008).

Na busca pelo cumprimento de metas de superávit primário⁴ ocorreu drástica redução nos gastos públicos, que atingiu especialmente os investimentos, as atividades-fim e os gastos sociais. Tal política gerou um acirramento em 1999 dos conflitos sociais,

4 O “resultado primário” é definido pela diferença entre receitas e despesas do governo, excluindo-se da conta as receitas e despesas com juros. Caso essa diferença seja positiva, tem-se um “superávit primário”; caso seja negativa, tem-se um “déficit primário”. O “superávit primário” é uma indicação de quanto o governo economizou ao longo de um período de tempo (um mês, um semestre, um ano) com vistas ao pagamento de juros sobre a sua dívida.

aumento nos índices de pobreza e desemprego. Outra dimensão da contrarreforma foi a criação das agências executivas e das organizações sociais, por meio de um Programa de Publicização, para execução de políticas públicas, favorecendo o crescimento de um setor público não-estatal para implementação das políticas sociais (BEHRING, 2008, p. 204-205).

Entretanto, o próprio Bresser Pereira (1998) alertava que um dos riscos da publicização seria a apropriação das organizações sociais por grupos e indivíduos que as usassem como entidades privadas. Nos governos de FHC não houve discussão a respeito do caráter das reformas implantadas, que foram levadas a cabo por meio de reformas constitucionais aprovadas em um Congresso Nacional pouco interessado com os anseios e necessidades da população.

Contudo a agenda neoliberal naquele contexto não produziu os efeitos esperados por seus ideólogos tanto a nível mundial como no Brasil, ou seja, o aumento da acumulação capitalista e a diminuição do déficit das contas públicas diante da resistência dos trabalhadores, o que gerou a continuidade do processo de estagnação do crescimento econômico. Também se constatou o aumento do nível de desemprego, perda de direitos, precarização das relações trabalhistas, privatização dos bens públicos, como a saúde, a educação e a previdência social.

Diante dessa realidade os ideólogos neoliberais buscaram nova estratégia com medidas corretivas de rumo que se explicitaram na perspectiva não mais do Estado mínimo, mas de um Estado com função reguladora das atividades econômicas e operacionalizador, em parceria com o setor privado, de políticas emergenciais, focalizadas e assistencialistas (BRANCO, 2008).

Nessa direção, acontece, conforme Castelo Branco (2012) um duplo movimento: a) o realizado pelas classes dominantes de forma a readequar seu projeto de supremacia, implementando uma agenda social-liberal; e b) a mobilização das classes subalternas contrárias agenda neoliberal.

A agenda social-liberal à primeira vista representa um momento de inflexão do pensamento neoliberal em relação às virtudes do mercado e a função

do Estado e aponta para uma guinada com vistas ao combate à pobreza e às desigualdades sociais. Nessa direção implementam-se políticas de transferência de renda. Tais programas conforme Silva (2015, p. 6) visam “manter a população pauperizada num patamar “minimamente aceitável”, de forma que esta não ameace a ordem vigente”. “Portanto, mínimos distantes das demandas articuladas nas lutas sociais e muito aquém da garantia de padrões de qualidade de vida aceitáveis”.

Experiência neo-desenvolvimentista

No contexto de luta por um projeto de desenvolvimento e crescimento econômico, emerge o neo-desenvolvimentismo o qual, segundo seus ideólogos, expressa uma possibilidade nova, não liberal, nem socialista. Contudo, pesquisas revelam que não é correto afirmar que o crescimento econômico é receita suficiente para enfrentar a pobreza e a desigualdade social ou que nenhum pobre sofre com as reformas pró-crescimento (MALUF, 2000).

Conforme Castelo Branco (2009, p.74-75) o neo-desenvolvimentismo caracteriza-se como

[.] Uma estratégia de desenvolvimento alternativo aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores arcaicos de esquerda e partidários do socialismo quanto à ortodoxia convencional, representada pelas elites rentistas e defensores do neoliberalismo. [...] cujo principal objetivo é delinear um projeto nacional de crescimento econômico combinado com uma melhoria substancial nos padrões distributivos do país [...] um determinado padrão de intervenção do estado na economia e na “Questão Social”.

Esta perspectiva baseia-se na ideia de que para que se concretize o desenvolvimento e o crescimento econômico há que criar “mecanismos de distribuição dos recursos, de modo a enfrentar a questão da desigualdade, agora com foco da discussão da *oportunidade*” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 159) e, para que tal perspectiva se efetive, algumas estratégias são necessárias, dentre elas, a inclusão econômica por meio das políticas sociais e educacionais, de forma a ampliar o consumo das classes populares.

O governo Lula da Silva (2003-2011), por exem-

plo, implementou a agenda neo-desenvolvimentista e não promoveu transformações estruturais (GONÇALVES, 2012), ao contrário, para o autor, naquele governo os eixos estruturantes da proposta desenvolvimentista⁵ foram invertidos na medida em que se constata: desindustrialização, dessubstituição de importações; reprimarização das exportações; maior dependência tecnológica; maior desnacionalização; maior concentração de capital, dentre outros aspectos. Por esses motivos, Gonçalves (2012) afirma que o neo-desenvolvimentismo se constitui no velho liberalismo enraizado, expressando o pensamento do Consenso de Washington⁶, Pós-Consenso de Washington e as formulações da Nova Cepal⁷.

5 A ideologia nacional-desenvolvimentista tem como eixos estruturantes: o nacionalismo, a industrialização substitutiva de importações e o intervencionismo estatal. O nacional-desenvolvimentismo tem como foco estratégico o crescimento econômico com base no planejamento econômico e na política protecionista.

6 A expressão Consenso de Washington surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional. Williamson resumiu as teses que embasaram o Consenso de Washington em dez pontos estratégicos: 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada (<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/consenso-de-washington>). Acesso em mar de 2019.

7 A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) foi criada em 1948, como órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU). Conforme Pereira (2011, p. 122) “originou-se num contexto de insatisfação dos países latino-americanos por terem sido excluídos da ajuda do Plano Marshall à Europa e pelo sucateamento de seus equipamentos industriais fruto da falta de dólares para importar causada pelos anos de crise das exportações. Sediada em Santiago, no Chile, ao invés de ser apenas mais uma agência internacional inexpressiva como muitas já criadas, a Cepal se constituiria na matriz de um original pensamento econômico latino-americano, crítico do liberalismo, que influenciaria toda uma geração de economistas”. A CEPAL influenciou o debate acerca do desenvolvimento durante as décadas de 50, 60 e 70. A CEPAL sofreu inflexão de rumos organizado por Fernando Fajnzylber. Segundo Carcanholo (2008, p. 136) “o principal desses documentos é de 1990, “Transformação Produtiva com Equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 90”. Embora as questões centrais ainda sejam a apropriação do progresso técnico e a desigualdade relativa da renda nacional das economias periféricas, o tratamento dessas questões, as propostas de superação do subdesenvolvimento e o posicionamento frente ao papel das reformas neoliberais é o que nos permitirá enquadrar a Nova CEPAL

Para Azevedo (2016, p14)

O Governo do PT cumpriu então o papel histórico de finalizar a transição neoliberal no Brasil de maneira pactuada. Mantendo alicerces da política macroeconômica do Governo anterior, avançou e aperfeiçoou o processo de privatização da circulação/serviços (já que a produção já o tinha sido na década anterior) aplicando contrarreformas fundamentais deste modelo a qual outros governos sofreriam resistências maiores.

Para autores como Gonçalves (2012) e Castelo Branco (2012) a implementação do neo-desenvolvimentismo nos governos petistas voltou-se basicamente à manutenção da ordem burguesa, esvaziando a luta de classes, em nome de uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários. As promessas do nacional-desenvolvimentismo foram abandonadas ou invertidas, sem reformas estruturais que atendam aos interesses populares.

CARÁTER EXCLUDENTE E DESIGUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O processo de reforma do Estado, se expressa como uma “contrarreforma”, pois se trata de um sistemático ataque às conquistas sociais. Sob a influência do ideário neoliberal, tem, conforme aponta Lopes (2008), afastado a sociedade contemporânea dos princípios do Estado de Bem-Estar Social⁸, criando novo conjunto de condicionamentos sociais, sendo que a exclusão social assume especial importância, apresentando-se como conceito apartado da pobreza. Para o autor, a exclusão social é corolário do modelo neoliberal, fruto das relações entre mercado e trabalho, por seu turno a pobreza é desdobramento do embate entre capital e trabalho, fruto dos interesses de classes.

Lopes (2008) afirma que a exclusão social se apresenta no campo das relações sociais contemporâneas, sob a forma de precarização do trabalho, desqualificação e desfiliação social, desumanização do outro e pela anulação da alteridade. A pobreza, enquanto

característica do sistema de classes sociais, fruto das relações de produção e consumo de uma economia capitalista, torna-se estrutural nesse quadro social, contudo o pobre representa um sujeito com dimensão definida, com participação econômica, vez que o próprio sistema vigente se caracteriza pela produção de pobreza em massa.

A sociedade brasileira tem como característica uma brutal desigualdade, que conforme Iamamoto (2008) apresenta-se como uma particularidade histórica do país. A desigualdade acompanha o processo de desenvolvimento brasileiro, no qual o moderno se constrói por meio do arcaico, recriando a herança histórica patrimonialista⁹, ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformá-las, no contexto de mundialização do capital sob a hegemonia financeira (IAMAMOTO, 2008, p. 30).

Ainda conforme a mesma autora, a condução da vida nacional se dá historicamente de forma vertical sem a participação das classes subalternas. No capitalismo industrial brasileiro não foi implantado por uma burguesia democrática e nacionalista, ao contrário, por uma burguesia avessa à democracia.

O Estado, por sua vez, teve papel primordial na modernização “pelo alto”, evitando-se rupturas radicais com o passado, no intuito de preservar os interesses da burguesia. Nesse sentido, Fernandes (1976) afirma que o golpe militar de 1964, apesar de ser alardeado como uma “revolução” teve o caráter de uma contrarrevolução preventiva, pois se apresentou como uma reação de setores das classes dominantes civis, aliados à cúpula militar, ao risco de perda de seus privilégios.

Segundo Iamamoto (2008), a burguesia brasileira apenas formalmente incorpora o ideário liberal europeu de liberdade do trabalho e igualdade perante a lei, pressupostos úteis à exploração do trabalho. No Brasil as elites dominantes envolvidas nas atividades agro-exportadoras, mantinham seu caráter escravocrata e reafirmava a prática social do favor e do clientelismo, pregando a sobrevivência das estruturas de

dentro do posicionamento ortodoxo representado pelo Consenso de Washington”

8 No Brasil não houve um Estado de Bem-Estar Social nos moldes do Welfare State implementado em muitos países europeus, mas tivemos um Estado de Mal-Estar Social, dada a fragilidade e descontinuidade do sistema de proteção social implementadas em nosso país.

9 O patrimonialismo é conceito desenvolvido por Max Weber para descrever a situação em que a classe política dominante não distingue as esferas pública e privada, impondo mecanismos de controle da estrutura do Estado para satisfazer seus interesses.

produção e poder arcaicas. Não houve, pois, uma evolução de uma burguesia revolucionária contra a aristocracia e realeza em função da revolução industrial.

A formação sócio histórica do Brasil corrobora com o aprofundamento das desigualdades sociais no contexto contemporâneo, agravada pelas políticas econômicas que visam a retomada da acumulação capitalista.

Nessa direção, cabe lembrar aspectos de nossa formação sócio histórica que foram determinantes nos modos de ser da sociedade. Referimo-nos ao mito fundador.

O seu caráter desigual da sociedade brasileira é reforçado pelo autoritarismo. Nesse sentido, Chauí (2001) apresenta o conceito de “mito fundador”, cuja finalidade seria mascarar a natureza violenta e autoritária de nossa sociedade. O mito fundador opera de modo socialmente diferenciado:

[...] do lado dos dominantes, ele opera na produção da visão de seu direito natural ao poder e na legitimação desse pretensão direito natural por meio das redes de favor e clientela, do ufanismo nacionalista, da ideologia desenvolvimentista e da ideologia da modernização, questão expressões laicizadas da teologia da história providencialista e do governo pela graça de Deus; do lado dos dominados, ele se realiza pela via milenarista com a visão do governante como salvador, e a sacralização-satanização da política (CHAUÍ, 2001, p. 53).

Segundo Chauí (2001) o mito fundador opera para camuflar a realidade violenta e desigual da nossa sociedade, oferecendo um modelo em que a Natureza, Deus e seus representantes velam por nós. Desse modo a aversão à politização é marca característica do mito, a lei e a justiça estão incorporadas no poder e na vontade do governante. Nessa perspectiva, encontram-se traços do mito fundador já na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, apresentando o descobrimento como rico em recursos naturais, o “paraíso na terra”. Esse discurso irá percorrer a história brasileira, reforçando a base teológica do poder.

Modernamente, ainda segundo a autora, tal visão é atualizada pelo neoliberalismo, quando se vê o reforço dos privilégios de uma minoria, em detrimento das políticas sociais e a fronteira entre o público e o privado, cada vez mais tênue e confusa. A posição de negociação dos movimentos sociais é fragilizada pelo desemprego e pela criminalização destes, o poder se exerce em relações de intimidade e as decisões se restringem à esfera burocrática, de forma vertical.

Chauí (2001) continua afirmando que o mito fundador cria uma visão messiânica da política. Os representantes políticos eleitos pelo povo, não são tidos como tal, mas sim como representantes do Estado em face do povo, a quem se dirigem para solicitar favores ou obter privilégios. A prática da democracia representativa não se realiza, mantendo-se a relação entre povo e representantes num nível de clientela e tutela, traço que denota o forte caráter populista da política brasileira.

Nessa direção, a perspectiva do “você sabe com quem está falando”, coaduna-se com o mito fundador e a política econômica e o modelo de desenvolvimento que aprofunda a desigualdade social e explica a violência latente.

Para DaMatta (1997) o caráter violento da sociedade brasileira é latente, também camuflado e vem à tona com o que o autor denomina do ritual do “você sabe com quem está falando?”. A sociedade possui uma ordem velada, escondida sob um verniz de cordialidade e tolerância. Quando essa ordem hierárquica é quebrada, vem à tona a separação radical e autoritária das posições sociais. Conforme o autor:

O ‘você sabe com quem está falando?’, além de não ser motivo de orgulho para ninguém – dada a carga considerada antipática e pernóstica da expressão –, fica escondido de nossa imagem (e auto-imagem) como um modo indesejável de ser brasileiro, pois que revelador de nosso formalismo e de nossa maneira velada (e até hipócrita) de demonstração dos mais violentos preconceitos (DAMATTA, 1997, p. 182).

Para o mencionado autor, o rito do “você sabe com quem está falando?” expressa uma situação de conflito e a sociedade brasileira, por sua vez, é

avessa ao conflito, não que com tal atitude se elimine a situação conflituosa, mas em razão de sermos uma sociedade dependente, colonial e periférica, nos sujeitamos a um alto grau de conflitos e crises, contudo não os reconhecemos como tais. Diversamente de outras sociedades que enfrentam as crises e conflitos como inerentes ao sistema, no Brasil as mesmas representam um ponto de ruptura de uma ordem, fim de era, sinal de catástrofe.

Ainda conforme DaMatta (1997), o “você sabe com quem está falando?” representa uma situação de exercício de poder e autoridade: quem a usa deixa de lado o seu papel de indivíduo e passa a ser uma pessoa (identidade). Contudo, nem todos podem usar essa “identidade” em seu lugar, ou seja, o indivíduo usa de sua identidade social para exercer um grau de autoritarismo, com objetivo de conseguir algo das outras pessoas, deixando de lado seu aspecto de indivíduo diante da sociedade. Permite-se estabelecer a pessoa onde antes só havia um indivíduo.

Prosseguindo na diferenciação entre indivíduo e pessoa, DaMatta (1997) afirma que a ideia de indivíduo como unidade isolada foi desenvolvida no Ocidente, ao passo que nas sociedades tradicionais, divididas por castas, predomina a noção de pessoa. Souza (2015), tratando dessa dualidade, aponta que a pessoa merece a solidariedade e tratamento diferenciado, já o indivíduo é o sujeito da lei, foco abstrato e sujeito à repressão e regras. Apresenta como modelo de sociedade individualista e igualitária os Estados Unidos da América (EUA), enquanto a Índia se mostra como modelo de sociedade dominada pelo personalismo. O Brasil dado ao seu caráter de extrema desigualdade social apresentaria elementos de ambas as culturas.

A principal crítica que Souza (2015) faz ao pensamento de Damatta seria sua crença na existência de sociedades não sujeitas às influências do personalismo:

A ‘cereja no bolo’ desse quadro pseudocrítico da sociedade brasileira é a ideia de que existem sociedades sem ‘jeitinho’, ou seja, sem influência de relações pessoais poderosas decidindo o destino de pessoas concretas, muito especialmente nessa sociedade de contos de fadas para adultos que são os Estados Unidos

aos olhos de nossos liberais conservadores (SOUZA, 2015, p.88).

Seria, pois, os Estados Unidos da América a sociedade em que vigeria a confiança interpessoal, o respeito à lei impessoal e a igualdade como valor máximo. Contudo, afirma o autor, refutando tal assertiva, que o policial norte-americano reprime com mais violência os latinos e negros pobres, o governo americano espiona aliados, é conivente com a corrupção no mercado financeiro, sob a desculpa da desregulamentação do mercado, seus bancos apropriam-se dos excedentes econômicos de todo o planeta.

Para Souza (2015) as tentativas dos intelectuais brasileiros de entender os conflitos da nossa sociedade, perdem-se numa tradição do patrimonialismo estatal, ou seja, no Estado concentram-se todos os vícios (politicagem, ineficiência e corrupção), enquanto o mercado permanece como centro de virtudes (competência, eficiência, razão técnica supostamente no interesse de todos). O autor continua afirmando que os ganhos de capital representam 70% do nosso PIB (beneficiando alguns banqueiros e industriais) e apenas 30% é reservado para a massa salarial da esmagadora maioria de brasileiros.

Ainda segundo o autor, afirmando que se existe corrupção no Estado, há também corruptores no mercado. A fraude é consequência normal no mundo capitalista, desde que o mercado não esteja regulado, como a última grande crise financeira mundial deixou claro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de contrarreforma do Estado de diminuição da participação estatal na vida social e, apesar de se apresentar com ares progressistas, visa camuflar seus reais objetivos, quais sejam, atender aos interesses do capital como resposta à sua crise.

O encolhimento do Estado, principalmente em suas funções sociais e protetivas visa a aumentar o superávit primário, com vistas ao pagamento dos juros da dívida pública.

Conforme já delineado a reforma do Estado se expressa como contrarreforma, pois busca liquidar as conquistas sociais obtidas pelos trabalhadores

sociais de modo geral, principalmente na Constituição Federal de 1988.

O modelo neoliberal gerou nos anos 1990 a expansão da pobreza em várias partes do mundo, o desemprego estrutural, a precarização das condições de trabalho e a desregulamentação dos direitos sociais.

No caso brasileiro a implementação da agenda social-liberal nos anos 2000 trouxe ações de combate à pobreza, sem, contudo, promover mudanças estruturais, ou a diminuição ou o fim das desigualdades sociais.

A nossa formação sócio histórica por sua vez, é um agravante na condição de vida dos trabalhadores brasileiros associada às políticas econômicas de corte liberal.

Por fim, assiste-se desde 2016 a implementação de uma agenda ultra-neoliberal na qual os gastos públicos como a educação e a saúde são congelados por 20 anos, a previdência encontra-se sob a ameaça de nova contrarreforma.

Na sociedade emergem vozes conservadoras que atacam a intervenção do Estado junto aos segmentos pauperizados, a Constituição Federal é dilapidada, dissolvendo o pressuposto da Cidadania.

Os tempos são sombrios.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Balanço do Neoliberalismo**. In SADER, E; GENTILI, P. (ORGS.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

AZEVEDO, A. M. C. **Os dilemas do Neodesenvolvimentismo no Brasil: entre as ilusões burguesas e o resultado concreto do desenvolvimento capitalista**. Instituto de Estudos Latino-Americanos UFSC. 2016. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/file/3271/download?token=co1GWhz>. Acesso em Mar. 2019.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª edição, São Paulo; Cortez, 2008.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Uma Reforma Gerencial da Administração Pública no Brasil**. Revista do Serviço Público, ano 49, n. 1, jan.-mar. 1998, p. 5-42

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e sociedade autoritária**. São Paulo; Fundação Perseu Abramo, 2001.

CARCANHOLO, M. D. **Neoconservadorismo com Roupage Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington**. Revista Análise Econômica, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, março de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/10901/6483>. Acesso em Mar. 2019.

CASTELO BRANCO, R. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro**. Serviço Social e Sociedade, n. 112, p. 613-636, out/dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000400002-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em mar. 2019.

_____. **O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano**. Oikos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/132/111>. Acesso em Mar. 2019.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

FERNANDES, F. **A Ditadura Militar e os Papéis Políticos dos Intelectuais na América Latina**. In: **Circuito Fechado**. São Paulo, Hucitec, 1976.

GONÇALVES, R. **Novo desenvolvimentismo e Liberalismo Enraizado**. Serviço Social e Sociedade, n. 112, p. 637-671, out/dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em mar. 2019.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IAMAMOTO, M.V. **Estado, classe trabalhadora e política social no Brasil**. In: BOSCHETTI, I. et al. (ORGS.) **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo; Cortez, 2008, p. 13-43.

LOPES, J.R. **Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza**. Cadernos CRH (online). 2008, vol. 21, nº 53, p. 347-360.

MALUF, R. S. **Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico**. 2000. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/177>. Acesso em mar. de 2019.

MANDEL, E. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo. Ed. Ensaio. 1990.

MOTA, A.E.; **Redução da Pobreza e Aumento da Desigualdade: um desafio teórico-político ao serviço social brasileiro**. In: Mota, A.E. et al (Org.), *Desenvolvimento e Construção da Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo. Cortez, 2012.

MOTA, A.E; AMARAL, A.S; PERUZZO, J.F. **O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina**. In. MOTA, A.E. (Org.) *Desenvolvimentismo e Construção da Hegemonia. Crescimento Econômico e Reprodução da Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, J.M.D. **Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil**. CADERNOS do DESENVOLVIMENTO, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul-dez. 2011. Disponível em:

<http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/223>

SILVA, M. O. da. S. **A política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil**. Revista Políticas Públicas, 2015. Disponível em www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao. Acesso em março 2019.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**. São Paulo. Leya. 2015.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS PARA ALÉM DO MERCADO: o que pensam os docentes de uma associação profissionalizante

THE PROFESSIONAL TRAINING OF YOUNG PEOPLE BEYOND THE MARKET: what do teachers of a professional association think

Rodrigo dos Santos França¹, Áurea Regina Guimarães Tomasi¹

Resumo

Este artigo analisa as percepções de alguns docentes da Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM) em relação à formação de jovens em situação de vulnerabilidade social. Propôs-se uma análise da percepção docente relativa à formação oferecida para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista uma contribuição técnica na área de educação voltada para o desenvolvimento local e não restrita somente à educação e ao mercado de trabalho, com características de inovação social. A fundamentação teórica foi baseada em autores que discorrem sobre as temáticas da juventude, do trabalho, da educação profissional para jovens e da inovação social. A metodologia adotada foi a qualitativa, com finalidade exploratória. Como procedimento de coleta de dados adotou-se a entrevista semiestruturada, que foi transcrita e submetida à análise de conteúdo temático. Os resultados demonstraram que os docentes encontram diversos desafios e obstáculos, mas também possibilidades. Dessa forma, a pesquisa evidenciou a necessidade de modelos de educação profissionais mais flexíveis, uma vez que estes têm mais condições de propor mudanças quando comparados a formatos rígidos na educação e no mundo do trabalho. Os docentes precisam desenvolver e fornecer ferramentas para que os jovens integrem processos inovadores e adaptem seu modo de agir em um futuro repleto de desafios.

Palavras-chave: Docentes. Educação profissional. Percepção. Inovação social.

Abstract

This article analyzes the perceptions of the academic staff at the Vocational Training Association of the Minor, (ASSPROM) concerning the training of young people in situation of social vulnerability. It proposes an analysis of the perception of teachers on the training offered for insertion in the labour market, with a view to a technical contribution in the area of education for local development and not restricted to education and labour market only but also with characteristics of social innovation. The theoretical foundation is based on authors that discuss themes like youth, labour, vocational education for young people and social innovation. The methodology adopted was the qualitative with exploratory purpose. As to data collection, semi-structured interview was used, which was transcribed and submitted to analysis of thematic content. Results show that teachers face a number of challenges and obstacles, but also opportunities. Therefore, the research makes clear the need for more flexible models of vocational education, since these are better able to propose changes when compared to formats that are strict in education and in the world of work. Teachers need to develop and provide the tools for young people to integrate innovative processes and adapt their way of acting to a future full of challenges.

Keywords: Teachers. Professional education. Perception. Social innovation.

¹ Centro Universitário UNA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2783-3953>

E-mail: rodrigo.asocial@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do interesse em investigar e compreender a percepção de docentes na prática pedagógica e os meios de formação de jovens em uma Organização Não Governamental (ONG) do Terceiro Setor de Belo Horizonte, em um programa voltado para a aprendizagem profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social nos anos de 2017 e 2018.

Conhecer e problematizar a percepção dos docentes nas dimensões da relação teoria-prática, os processos de aprendizado de jovens, os saberes construídos e as perspectivas e formação profissional tem o objetivo de identificar os desafios do cotidiano do ensino comprometido com a formação pedagógica e profissional de qualidade, para o jovem obter o melhor delas para ser uma vantagem no mundo do trabalho. Saviani (1999) ensina que a história da educação brasileira, inclusive a profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos jovens.

Entre tantas indagações, elegeu-se como ponto de partida para a investigação deste projeto de pesquisa a seguinte questão: quais percepções, sentidos e interpretações têm os docentes de uma organização social em relação à criação, ao desenvolvimento e à consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam efetivamente promover a formação qualificada de jovens em situação de vulnerabilidade social, que visem ao desenvolvimento local e não se restrinjam à formação para o mercado de trabalho?

Espera-se que este artigo possa veicular a percepção a novas ideias, que melhore e contribua, de alguma forma, em conhecimentos que possam qualificar e aprimorar o trabalho do docente na formação dos jovens.

Como objetivo da discussão, buscou-se, assim, identificar por meio do docente - que é um manancial de conhecimentos - as práticas pedagógicas em

sala de aula e associá-las à compreensão de sua potencialidade profissional e de desenvolvimento dos jovens.

A PERCEPÇÃO DOCENTE: ENTRE A JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As transformações aceleradas da vida contemporânea e a crescente complexidade social vêm trazendo dificuldades na inserção social e profissional de grande parcela da população e, em especial, atingem de forma dramática os jovens das camadas populares.

É fundamental considerar o processo de educação profissional dos jovens diante de fatores de ordens diferentes: a instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica, que acarreta certa superficialidade na aquisição de conhecimentos; a cultura do consumo, geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis; a educação, com seus problemas e desafios; o quadro econômico recessivo, que amplia a exclusão social; os atuais programas de qualificação e inserção profissional, que não promovem o diálogo das competências com a gestão do conhecimento; as barreiras para ingressar em um primeiro emprego e nele permanecer.

A educação profissional é o *locus* visível do trabalho, seja no seu sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político como movimento que oscila nessas duas direções. Quer a educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, baixos salários, baixas condições de trabalho, como também na sua positividade, enquanto um espaço de conhecimento, de luta e de transformação dessas mesmas condições estabelecidas ao sujeito (CIAVATTA, 2014a, p. 51).

Cabe considerar, ainda, que o sistema nacional de emprego e a regulação social do trabalho no Brasil não se mostram em condições ideais/reais de oferecer oportunidades que valorizem o capital humano e social, que integra um processo mundial de reorganização do modo capitalista; a oferta de educação profissional que não transcende a função do ensino quando este é visto apenas como alavanca para a entrada no mercado de trabalho; a maior propensão dos jovens em aceitar condições precárias de empre-

go; questões estruturais, culturais e históricas vinculadas ao modelo de desenvolvimento econômico e social do país, levando à individualização do jovem e ao desinteresse na participação social na esfera pública e política.

Impõe-se, portanto, a necessidade de melhor situar as condições de vida e trabalho dos jovens, como esclarece Frigotto ao tratar da questão juventude, trabalho e educação:

Essa complexidade e essa controvérsia têm início com a dificuldade de se ter um conceito unívoco de juventude, por razões tanto históricas quanto sociais e culturais. [...] Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social (FRIGOTTO, 2004, p.180).

A primeira dificuldade que os jovens encontram é que, por definição, não têm alguma experiência de trabalho. E, na fila dos desempregados, sempre haverá, na atual situação do país, uma ou mais pessoas que tenham experiência em atuar no serviço para o qual há vagas. Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, fica mais fácil uma pessoa mais velha conseguir um emprego depois de ter perdido outro do que uma pessoa mais nova conseguir um emprego pela primeira vez.

Um dos conselhos que são dados aos candidatos ao primeiro emprego é que procurem aperfeiçoar ao máximo a sua formação, assim o trabalho pode desempenhar o princípio educativo na vida dos jovens. Se estiverem no curso secundário, devem procurar formar-se num dos numerosos cursos profissionalizantes oferecidos por entidades do comércio, terceiro setor, indústria e por ramos específicos, como órgãos da administração pública, edificações, informática e serviços.

[...] É importante entender os fatores que aumentam as chances de ingresso e de sucesso dos jovens no mercado de trabalho. Inicialmente, destaca-se o grau de regulação do mercado de trabalho e os custos de contratar e demitir. O excesso de regulação tende a afetar negativamente o emprego entre os jovens, por se tratar de um segmento em que o empregador dis-

põe de menos informações, sendo maior o risco. Na mesma linha, os jovens tendem a sofrer mais com crises econômicas e com outras dificuldades, dado que sofrem competição de indivíduos com maior experiência (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015, p. 3).

Outra característica da relação dos jovens com o trabalho, a partir da realidade brasileira, é que o Brasil não estruturou uma rede de proteção social que possibilite um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos. Para muitos jovens das camadas populares, as primeiras experiências de trabalho já ocorrem na fase de criança, como, por exemplo, ajudar nas atividades domésticas ou fazer “bicos”, o subemprego. No meio rural, o trabalho para o jovem também aparece desde cedo em alguns casos, como no cultivo, plantio e na colheita de outros agricultores ou no auxílio aos pais em suas atividades diárias.

E essa situação se agrava, pois:

Os custos sociais da crise contemporânea têm recaído de forma avassaladora sobre a classe trabalhadora, diante do crescente desemprego, precarização das relações de trabalho, cortes e privatização dos serviços sociais públicos, violência, miserabilidade, repressão e criminalização dos movimentos sociais e populares (GUINALDELLI, 2014, p. 103).

Nos dias atuais, final da segunda década do século XXI, o desemprego em alta, a falta de experiência e o subemprego fazem com que os jovens sejam os que mais sofrem com o reduzido número de vagas no mercado de trabalho brasileiro. Tal fenômeno significa empregar alguém num posto de trabalho inferior às suas potencialidades, mas que atenderia às suas necessidades de vida. O subemprego pode advir de diversos fatores, embora possa ser considerado como um fenômeno instalado na sociedade quando o mercado de trabalho apresenta lacunas legais e as condições de emprego são débeis, principalmente para a juventude. Os jovens trabalhadores não conseguem atender às vagas dos postos de trabalho que deveriam ocupar, de acordo com a sua formação, experiência e desejo profissional, e acabam por aceitar trabalhar em outros cargos disponíveis, porém com

menos status e menor remuneração, como destaca-se por Guiraldelli (2014, p. 102) no qual:

[...] se verifica é a redução de empregos estáveis e protegidos, o que não significa o “fim do trabalho” nem o “fim da história”, com a flexibilização dos contratos de trabalho, provocando a redução dos direitos, a precarização, as ocupações intermitentes e a redução parcial das horas trabalhadas.

A formação profissional especializada em alguns casos pode suprir a falta de experiência de trabalho, reforçando a situação do jovem no caso de ele procurar emprego numa área para a qual está especificamente qualificado. Se, porém, os candidatos ao primeiro emprego possuem condições econômicas e sociais mais favorecidas e estão fazendo curso superior, o ideal é que busquem formar-se como mestres e como doutores e que aperfeiçoem os seus conhecimentos de línguas estrangeiras, aumentando a qualidade de sua formação – quanto mais títulos acumularem, maiores serão suas chances de trabalho – principalmente nas maiores e melhores empresas, mais exigentes em matéria de qualificação. Conforme Abrucio (2016), um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados, com o propósito de criar condições para a inclusão social dos jovens na sociedade para a conquista da cidadania.

A percepção dos docentes no espaço de formação profissional de uma organização não governamental (ONG) de qualificação de jovens em situação de vulnerabilidade social para o mundo do trabalho tem a potencialidade ou a possibilidade de promover alguma mudança de paradigmas profissionais e educacionais na vida desses jovens, tornando-os úteis para o mercado de trabalho. Conforme Jessé Souza (2015, p. 167), “se o jovem não incorpora conhecimento útil, não é gente para o capitalismo”. E continua: “o capitalismo só explora racionalmente o trabalhador que tem conhecimento incorporado, essa é a forma de exploração no capitalismo, o conhecimento” (p. 201).

Neste artigo a discussão será analisada sob a ótica da educação profissional oferecida pelo programa

de aprendizagem da Associação Profissionalizante do Menor de Belo Horizonte, uma ONG do terceiro setor que constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais e promoção de um ambiente de aprendizagem no Brasil. Dessa forma: “o poder público atua por meio do fomento e da garantia de recursos e incentivos fiscais para que a sociedade civil assumira a responsabilidade parceira na solução dos problemas sociais” (AMARAL; MELLO, 2014, p. 36)

Dessa forma, acredita-se que a formação docente para essa modalidade de ensino deve relacionar, entre outros fatores, o domínio dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento e atuação profissional; a capacidade de compreendê-los e de ensiná-los aos outros de forma que a aprendizagem, gerando valores para as partes interessadas, seja possível e ocorra efetivamente, preparando o aluno para o saber, saber fazer e saber ser, criando espaços de significados para a educação profissional. Acredita-se, ainda, que os saberes da docência correspondem ao conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para a atividade profissional da docência (XAVIER, 2014).

A educação profissional é um direito do cidadão. Para garantir esse direito, é necessário aprofundar os estudos sobre a formação em sala de aula, as lacunas de aprendizagem e as práticas pedagógicas enfrentadas pelos docentes, pois é necessário romper barreiras, conceitos, paradigmas; é necessário transcender a postura tradicional e ser interdisciplinar. Segundo Charlot (2013) o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos.

Ao abordar a postura tradicional, com base no conceito de interdisciplinaridade considera-se um novo tipo de educador, mais flexível e mediador na construção do conhecimento para que os educandos se apropriem do conhecimento a partir da ação, reflexão, ação, diálogo com os entraves que explicitem a complexidade dos percursos formativos. Para Carbone (2002), é necessário um novo tipo de educador que aprimore seus saberes. O autor destaca que a

“formação contínua realiza-se em dois planos complementares: o individual, com a aquisição contínua de um saber sólido e atualizado, e o coletivo, com o intercâmbio de ideias, experiências e o trabalho cooperativo” (CARBONEL, 2002, p. 111).

O docente pode ajudar o jovem a se desenvolver, uma vez que este necessita de um conjunto de elementos para a constituição de um ser sociável. São várias as formações que se fazem necessárias para a transformação de um ser, entre elas a educação profissional e a educação escolar, que abrangem características essenciais para a convivência em sociedade, como mostra Bulaty (2014, p. 68) ao compreender o sujeito professor como construtor de seus saberes, “construído de maneira individual e coletiva no dia a dia, nas relações interativas”.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA DE CAMPO

O objeto deste estudo se constitui na percepção dos docentes a respeito do processo de formação e inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho. E a questão que orientou a pesquisa foi: que percepção, sentidos e interpretações têm os docentes de uma organização social em relação à criação, desenvolvimento e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam efetivamente promover a formação qualificada de jovens que visem ao desenvolvimento local?

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a percepção de docentes da Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM) na formação de jovens em situação de vulnerabilidade social. Pertencente ao terceiro setor, para Paes (2017, p. 111), “é o conjunto de Organizações da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos, com autonomia e administração própria. Suas atividades são não governamentais ONG e realizadas em prol da coletividade”. A partir da educação profissional a ONG oportuniza a inserção de jovens no mercado de trabalho por meio do programa de aprendizagem, reduzindo, assim, a vulnerabilidade juvenil e a melhoria do desempenho escolar.

A seleção da amostra da ASSPROM aconteceu da seguinte forma: o universo-alvo da pesquisa foi cons-

tituído pelos docentes de nível superior pertencentes ao quadro permanente de pessoal docente da ASSPROM, isto é, funcionários efetivos com a função de docência na formação de adolescentes e jovens aprendizes.

Os docentes que participaram da pesquisa foram selecionados de acordo com alguns critérios: interesse em participar do estudo; a formação em nível superior nas áreas de humanas, exatas e tecnologia, a fim de abranger as diferentes áreas do conhecimento; dentro da ASSPROM. A amostra foi composta de 10 docentes, sendo três na área de exatas, três na área de tecnologia e quatro na área de humanas, totalizando, portanto, 10 entrevistas. Os docentes entrevistados foram identificados com a letra E acrescentada de um número, sendo registrados como E1 até E10.

Para a organização e a análise dos dados das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo por tema, correspondentes àqueles presentes no roteiro da entrevista e, em seguida, a categorização das respostas dadas pelos docentes, classificando os elementos constitutivos do conjunto de respostas por diferenciação e o reagrupamento das respostas, mediante sua similaridade (BARDIN, 2014).

O PERFIL E MOTIVAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Quanto ao gênero, as mulheres constituem a maioria dos docentes. E a maioria dos docentes encontra-se na faixa etária acima de 30 anos de idade, com exceção de dois deles. A respeito da experiência profissional, três docentes consideraram possuir experiência moderada com até cinco anos de sala de aula e os demais consideraram-se experientes entre cinco e 15 anos de exercício na docência. No tocante à raça/etnia, quatro docentes se consideraram negros e os demais se autodeclararam pardos.

Ao analisar a graduação e formação dos docentes, foi possível verificar que três têm bacharelado em Psicologia e dois licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação. Na área de conhecimento das Ciências Exatas percebeu-se que dois docentes têm licenciatura em Matemática. Na área da Ciência da Computação, são três docentes com bacharelado.

As primeiras perguntas buscaram considerar as características da atividade docente e identificar o perfil, a formação dos docentes, bem como o tempo de experiência e a motivação para educar jovens em situação de vulnerabilidade social em uma entidade do terceiro setor de Belo Horizonte.

Com base nos relatos dos entrevistados, o perfil tem a caracterização de todos os docentes em relação à afinidade com a área social, a responsabilidade e o impacto na sociedade. Os docentes retratam a opção de estarem trabalhando em uma ONG de formação de jovens aprendizes, como relatos a seguir:

[...] sabia do histórico dos adolescentes na entidade e tinha muita vontade para trabalhar em uma entidade do 3 setor (E2).

[...] Estudei para trabalhar justamente com o jovem carente, está em sala de aula com este aluno, a possibilidade de mudar seu caminho ainda que com dificuldade seja importante para meu fazer (E9)

[...] posso dominar uma área de interesse social e lecionar de forma crítica as questões desiguais, saber se comunicar, gostar de aprender, acreditar no poder transformador da educação, querer participar da formação destes jovens me faz estar aqui (E10).

Pode-se deduzir que o docente que leciona na ASSPROM está comprometido com o processo de formação profissional dos jovens. Nesse sentido, buscou-se delinear o perfil do docente que deve estar empenhado em práticas que oportunizem vivências de cidadania, criatividade, ética e inovação.

[...] área pedagógica é preciso desenvolver o autoconhecimento, a persuasão eficaz, a inteligência emocional, a escuta na essência, as novas tecnologias estão criando espaços novos para o trabalho [...] E2.

O docente precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (E3).

As informações sobre a escolha da área social para lecionar confirmaram o interesse e objetivo do docente em trabalhar para os jovens.

[...] penso ser necessário que a formação do psicólogo seja baseada em evidências de pesquisas científicas, que promova a junção da teoria e prática. Tais aspectos, desenvolvidos em um raciocínio crítico (E7).

[...] muitas vezes, entre duas possibilidades: adotar uma gestão mais aberta de minhas aulas, profissionalizada, que faça utilização exponencial de recursos tecnológicos e se abra a novos projetos privilegiando os jovens com tudo aquilo que aprendi. A educação profissional é o melhor lugar para tentar mudar a vida dos jovens (E8).

Outro aspecto relevante é que todos os docentes demonstraram interesse em se envolver mais com a educação profissional, desenvolver habilidades e competências para melhorar seus conhecimentos e, por conseguinte, a condição social do jovem, bem como ajudá-los a terem mais conquistas.

Leio e busco me qualificar nas tecnologias sociais, que se constituem em saberes e temas que interessem os jovens é um conjunto de atividades que podemos tratar na sala chamar a atenção de técnicas transformadoras, produtos ou metodologias inovadoras (E5).

Um jovem com uma nova postura educacional pode fazer suas escolhas, pois a educação profissional aqui pode facilitar a vida de nossos jovens, levar a compreender e ter consciência de situação social na sociedade e buscar melhora de vida, até ensinar como fazer, dou o exemplo do soro caseiro (E7).

Os docentes, durante as entrevistas, ressaltaram a opção pelo ensino na educação profissional, acreditando que seu fazer profissional pode desenvolver os jovens em sala de aula e torná-los capazes de serem cada vez mais capazes.

Talvez pela **pluralidade** da formação dos docentes, identificou-se na proposta de formação profissional uma variedade de saberes e a aquisição de conhecimentos diversos como componentes da formação dos jovens e a necessidade de se promoverem estratégias nas práticas, na didática e no trabalho dos docentes.

[...] a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas em sala de aula, no caso com os adolescentes a tecnologia sempre está sendo renovada, temos que estar buscando sempre atualizar. A formação e a educação continuada são constantes de aperfeiçoamento dos saberes. [...] Uma boa construção do saber faz a diferença e agrega qualidade no ensino para os jovens (E1).

Busco as potencialidades do curso, e uma didática na antecipação de problemas para agir e favorecer o jovem, penso ser necessário fazer este trabalho além das aulas, precisamos registrar nossas ideias (E6).

Essas falas remetem a Tardif, que destaca o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2014, p. 54).

OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Notou-se que os depoimentos em relação a esse tema corroboram a afirmação de que o início da docência é um período marcado por inúmeros sentimentos por vezes contraditórios, mas também de interações, como assinala, novamente, Tardif (2014, p. 118).

Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, ao considerar o que são, fazem, pensam, dizem os professores nas situações de trabalho a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e a socialização.

Os trechos a seguir, retirados das transcrições das entrevistas realizadas, ilustram as respostas oferecidas pelos docentes que assinalaram a necessidade de continuidade da formação docente.

Então a educação continuada é muito necessária para os documentos, em especial para a minha área de formação. Os docentes precisam se atualizar, estamos sempre aprendendo. Assim, para a área pedagógica é preciso desenvolver o autoconhecimento, a persuasão eficaz, a inteligência emocional, a escuta na essência, a agilidade na tomada na sala de aula com e para os adolescentes/jovens (E4).

Muitas vezes os docentes estão cientes de que precisam estar constantemente atualizados e continuar estudando é uma forma de alcançar melhores resultados para nossos jovens. É, claro, ter mais cursos feitos é um caminho mais fácil para os jovens se manterem no mercado de trabalho e melhorarem de vida (E10).

O docente é fundamental para que os jovens tenham uma formação profissional bem-sucedida. Ele desempenha o papel de agente formador de conhecimento a partir de um conjunto de práticas educacionais. Percebe, então, que se atualizar ou desenvolver novas habilidades é abrir portas a novas oportunidades, novos contatos e diferentes perspectivas no âmbito profissional para além de dar nota ao aluno. É desenvolver o autoconhecimento para aprender a lidar com suas dificuldades e aprimorar suas qualidades, contribuindo para a formação dos jovens, como alerta Charlot (2013, p. 36):

[...] o professor deve encarnar essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Foi constatado que todos os docentes que participaram da pesquisa já possuíam vivência e estão comprometidos com a formação continuada dos jovens e ainda buscam tornar os jovens que passam pela formação profissional seres capazes de refletir seus pensamentos de forma autônoma e independente. Foi identificado em algumas falas que eles têm propiciado ao educando a capacidade de adaptar-se, evoluir e atuar na sociedade. Foi assinalado ainda nas entrevistas que o educador precisa estar atento aos desafios das novas tecnologias e metodologias e utilizá-las como ferramentas de ensino no processo educativo.

[...] o conteúdo, mas estamos adequando para atender grande parte dos perfis profissionais propostos pelo setor produtivo, que apresentam características muito vinculadas à formação geral do jovem, no sentido de que ele precisa ter uma forte base humanística, científica e tecnológica (E4).

[...] pensamos em como incentivar nossos adolescentes/jovens a pensarem de forma crítica, fazemos atividades para despertar nos alunos o interesse por temas importantes para a sua formação e armazenamento, a organização e a disseminação de recursos educacionais (E5).

[...] devemos estar atentos e buscar provocar quanto ao conteúdo e análise crítica dos jovens, propostas inovadoras, observar as particularidades da idade (E6).

Outro aspecto importante a destacar é a insatisfação dos professores com a carga horária, ou seja, o tempo vivido nas salas de aula, que deve ser compartilhado na ASSPROM-BH e escola com as atividades teóricas e no local de trabalho onde acontecem as atividades práticas. Na opinião dos professores, a carga horária não é excessiva quando o jovem está na ASSPROM e na escola, quando tem a obrigação de fazer a prática. No local trabalho acontece o acúmulo de atividades teóricas e práticas, verificando-se desgaste físico e mental. Ciavatta (2014b, p. 51) menciona em seu estudo.

Que as exigências da produção capitalista influenciam o comportamento social dos jovens, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva. Tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios.

No que diz respeito à construção do projeto pedagógico pelos docentes da ASSPROM, os entrevistados disseram que explicitam seus propósitos, traçam metas e objetivos comuns, vislumbrando caminhos para melhorar sua atuação. O projeto pedagógico, segundo os docentes, confere valor à entidade como uma instituição que tem personalidade própria, por refletir o pensamento do seu corpo docente em um produto que constrói metas e propósitos educativos a partir de uma perspectiva reflexiva sobre o enfrentamento da vulnerabilidade social dos jovens, a educação profissional e o mercado de trabalho. Ficou claro nas falas dos docentes que um bom projeto, aprimorando a forma como os conteúdos são desenvolvidos e como a avaliação é feita, é essencial

para melhorar a qualidade da formação profissional na ASSPROM.

O projeto pedagógico explicita o olhar que a entidade tem sobre seus educandos, mas pode garantir bons resultados se for construído e acompanhado pelos docentes. Conforme estabelecido nos arts. 429 e 430 da CLT, os programas de aprendizagem deverão manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados.

É importante perceber que nesse enfoque torna-se necessário analisar a própria posição do docente a partir de um contexto crítico e em total sintonia com a realidade, retomando os princípios do projeto político pedagógico em diversos momentos das aulas, promovendo os jovens como sujeitos de direitos.

De maneira geral, parece estar presente a discussão do projeto pedagógico entre os docentes. Já entre o docente e os coordenadores da entidade, percebeu-se que alguns relataram a ausência da discussão com os coordenadores e um docente disse desconhecer a discussão com os coordenadores. Nessa perspectiva foram observadas opiniões diferentes em relação a esse documento.

O projeto político pedagógico, além de verificar a existência e a extensão de problemas, incluirá a possibilidade de atualização e aprimoramento, porém a coordenação planeja as revisões com uma reunião anual, é pouco e precisamos estar presente para alterar de acordo nosso trabalho em sala de aula (E6).

A gente discute com nossos colegas e às vezes em sala de aula, o plano e a atuação compartilhada, é discutida. Já o jovem grande parte está cursando uma faculdade e tem mais consciência para a discussão do projeto político-pedagógico [...] (E9).

Frequentemente se confunde projeto com plano. Certamente o plano diretor da ASSPROM-BH – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. É a minha visão das coisas (E10).

O TRABALHO E A ESCOLA

Sobre esse tema, tratou-se da percepção em relação ao mercado de trabalho e a escola. Os docentes

apresentaram respostas que revelam a necessidade de se articular as atividades da escola com o programa de aprendizagem. Ficou visível que os docentes convivem com a suspeição da influência da escola nas vidas dos jovens, pois a escola tem sido pouco significativa para eles. E o ensino impõe ao jovem um itinerário formativo diferente da realidade e não aborda seus projetos de futuro, não ocorrendo o compartilhamento de experiências práticas da escola e o trabalho.

A questão que se investiga é a defesa ou não da escola no papel de formação do caráter, valores, princípios morais e o trabalho no desenvolvimento do jovem por meio da capacidade de reflexão e criatividade e a utilização de sua força de trabalho como uma mercadoria. Nem todos os docentes demonstraram o mérito ou interesse pela formação ofertada pela escola ou as atitudes e valores da sociedade.

[...] a percepção deformada do processo de ensino é falsa em relação à realidade, [...] a escola forma sim alguns poucos com criatividade e outros críticos, mas em seu total, não (E1).

[...] penso que a formação é para desenvolver sim, construir a própria história. Muitos jovens vêm parar aqui sem vontade real, baseados nas necessidades de suas famílias ou na conquista de bens materiais. [...] Não devemos preocupar com o externo, já estão aqui mesmo, podemos mudar a realidade dos jovens (E6).

Não existe para os jovens que nos procuram a orientação vocacional na escola, poderia ser uma excelente forma de suporte para os jovens (E7)

Os docentes, no âmbito do trabalho, demonstraram em seus relatos que podem construir maneiras de os jovens vencerem as dificuldades.

Eu acho que nós, docentes, com foco no trabalho pedagógico em sala de aula, podemos e devemos aproveitar o máximo do potencial dos jovens, e prepará-lo. [...] as empresas aproveitam destes programas de aprendizagem para conseguir a mão de obra com algum treinamento. [...] existe a necessidade de ganhar dinheiro para ajudar na subsistência familiar [...] (E3).

Às vezes percebo que sim, a sociedade olha o jovem

como produto. [...] o mercado de trabalho sabe que o jovem está em formação, eles aproveitam desta situação [...]. Somos inspiradores em sala, tentamos animar os alunos, tentamos fazer referência, penso que faço a diferença e minha linha de comunicação é horizontal (E9).

Por meio das falas, infere-se que o modelo de formação profissional da ASSPROM propõe que o jovem adquira conhecimentos e desenvolva competências fundamentais para o ingresso no mercado de trabalho. Todavia, observa-se que os docentes acreditam que a contratação do jovem aprendiz tornou-se também uma oportunidade para o empregador contratar mão de obra barata e, assim, atender às exigências da lei e também ao mercado de trabalho.

O mercado altamente dinâmico e impulsionado pela economia do conhecimento torna-se mais árdua, na medida em que as exigências para o profissional estão cada vez maiores. Isso acontece com nossos jovens, [...] seu patrimônio é o conhecimento (E2).

Nossos jovens têm uma dependência comportamental, nossos jovens já entram no mercado de trabalho anestesiados, precisam atender às normas, atender às ideias de seu patrão, só assim tem mais chances de permanecer empregados (E3).

As empresas e até o poder público vem exigindo dos jovens competências como a polivalência, a capacidade de raciocínio e decisão e execução de operações complexas. A rede aqui precisa funcionar por meio do intercâmbio de experiências, compartilhamento de informações, cooperação para o desenvolvimento (E7).

Os docentes passam a se adaptar para superar a instabilidade do mercado de trabalho e ainda vivenciam a ampliação dos níveis de exigência das contratantes de jovens aprendizes. Entre as exigências se destaca o maior nível de escolaridade. O jovem aprendiz deve alcançar um patamar mínimo para acesso à vaga de aprendiz.

A formação escolar é uma das condições para o jovem se dá bem aí fora, quando chegam às turmas para nossas aulas, os jovens contam que quem não têm um "canudo" diploma superior ficará com a oportunidade pior de trabalho (E1).

Quando tratamos com os jovens o perfil profissional pedido nas empresas. É fato! Todos dizem que no mínimo o ensino médio e um curso profissionalizante exemplo (Excel Avançado) ajuda para apreender novos serviços. Não vaga para todos, aí vêm os processos seletivos que pedem escolaridade, mesmo mínima, mas pedem (E8).

Os programas de educação profissional se consolidam como uma área estratégica entre a educação e o trabalho na formação de jovens em nosso país. Saviani (2007) defende a relação entre o trabalho e a educação como uma relação de identidade, na qual o homem aprende a produzir sua existência no próprio ato de produção.

Outro aspecto abordado entre os entrevistados foi o trabalho do jovem considerado uma mercadoria. A maior parte dos docentes (7 dos 10) acredita que o jovem é sim uma mercadoria para o mercado de trabalho e os demais indicaram a dificuldade de percepção dessa situação, a qual é vista como uma ocupação e um cumprimento de obrigações em um determinado cargo exercido ou como simples recebimento de dinheiro em troca do trabalho, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 50): “no senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalhadores produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente”.

As necessidades das organizações do trabalho têm como pressuposto o conceito da sociedade do conhecimento, que precisa estreitar trabalho e escola por meio de educação de qualidade. Isso pode transformar a vida desses jovens, desenvolvendo competências como forma de aquisição de novas capacidades, e favorecer a inserção e crescimento profissional no mundo do trabalho. De acordo com Marx, o trabalho é uma das dimensões da vida do homem que revela sua humanidade (1973, p. 106-107).

No entanto, o ato de produção humana é pensar a relação da formação humana e educação por meio da escola. A tarefa é permitir aos jovens a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores na escola para empregar no trabalho. Conforme o Estatuto da Juventude, em seu art. 9º: “o jovem tem direito

à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho [...]”.

O mundo do trabalho vem fazendo exigências cada vez maiores, como, por exemplo: cursos técnicos, especializações, línguas, comunicação, inovações tecnológicas e a percepção. A escola deve ser o referencial para a formação humana, inclusive para nossos jovens. Na fala de Saviani (2008, p. 13).

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

SOBRE A FORMAÇÃO PRÁTICA

No que diz respeito à formação prática, os docentes opinam que a formação prática deve dar liberdade para a inclusão de conteúdos que visem à formação cidadã. As entrevistas revelam, na percepção dos docentes, a educação profissional como insuficiente em relação aos conteúdos. Eles disseram que o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho e precisam tratá-los em suas dimensões, como, por exemplo, a conceitual, teórica e informativa, mas também a procedimental na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal de aprender a convivência e o fortalecimento de viver junto e aprender a ser.

Os conteúdos técnicos não atendem, [...] muita teoria e a prática é pouca, não temos ferramentas que acompanham as competências socioemocionais necessárias para o destaque do jovem (E1).

Aqui na ASSPROM-BH que existe um baixo rendimento escolar e na sala de aula é refletido através das matérias [...] O jovem chega com perfil ainda a desenvolver (habilidades, atitude, postura, que solucionem problemas), buscamos prepará-los para enfrentar lá fora o mercado (E9).

As respostas também evidenciam as dificuldades dos docentes em: a) diagnosticar e compreender as diferenças individuais dos jovens; b) as seleções de conteúdos e potencialidades por meio das interações educativas para os jovens; c) o processo educativo reduzido pelo saber profissional.

Temos prazo para tudo, desta forma ainda não conseguimos trabalhar as questões individuais e/ou pequenos grupos com deficiência de rendimento em assuntos ligados à teoria na educação profissional, como, por exemplo, a ética no trabalho e o Estatuto da Juventude (E1).

É preciso desenhar estratégias que ampliem as condições de desenvolvimento de competências e habilidade em pequenos grupos (E9).

O modelo atual da escola continua sendo uma barreira, pois lá ensinam as matérias tradicionais, distante da realidade do mercado de trabalho, ensinamos para os jovens que quem se adaptar melhor e mais rápido conseguirá o emprego e poderá melhorar de vida (E10).

O exposto até aqui leva a refletir a respeito da importância do docente como mediador do conhecimento. Ao analisar esses comentários é possível notar que existe um descompasso em lidar ao mesmo tempo com os ensinamentos da escola e o que é trabalhado na ASSPROM.

A busca por temas condizentes e com recursos pedagogicamente adequados para enfrentar os desafios da sociedade e atender à educação profissional deve ser objeto de estudos e reflexões constantes. Assim, os espaços de formação profissional devem privilegiar novos sentidos e significados. Tardif (2014) acredita que o uso da Pedagogia torna-se uma tecnologia em sala de aula a ser adotada pelos docentes com objetivo na obtenção de resultados, mas também de respeito aos talentos e interesses dos alunos.

Devemos ter a responsabilidade e o compromisso com as diferentes formações, aqui [...] Existem casos do nosso adolescente/jovem melhorar o desempenho na escola quando ofertamos alguma disciplina que ele

está fraco, o exemplo é o português e a leitura. [...] Existem jovens com habilidades para criar, que desenham, que criam música, podemos pensar formas de aproveitar em sua formação e gerar conhecimento (E6).

Pensar o jovem como cidadão crítico, autônomo, pensar que já existe e como fazer para sobreviver, não ser um robô, massa de empregados submissos, reflexão crítica ao mundo do trabalho. [...] Formas novas / criar força de trabalho que não vai gerar apenas dinheiro, mas conhecimento [...] (E7).

Ficou claro, durante as entrevistas, que os docentes têm autonomia para selecionar conteúdos de ensino que estejam mais adequados aos jovens.

[...] Quando há a necessidade de incluir um novo conteúdo, transmiro a coordenação e faço. [...] O universo juvenil a partir da rápida absorção das novas formas de hábitos e costumes. [...] deve atender às necessidades sociais e individuais dos jovens/adolescentes, incluir um método de raciocínio lógico que não estava no planejamento (E9).

Em algumas turmas, trabalhamos conteúdos retirados da internet, ali existem informações. [...] que precisam ser lidos, analisados e interpretados, um exemplo de blog que comentava sobre o assédio no trabalho (E10).

Suas avaliações quanto à liberdade de introduzir conteúdos novos são positivas, tanto em termos de inovações quanto ao acesso da educação e cidadania e da melhoria na organização do ensino, em função da participação dos jovens tomada de decisão daquilo que será dado em sala de aula. O conjunto de informações pode sinalizar importantes veios para a formação profissional e importantes indicações a serem consideradas no momento do planejamento do projeto político-pedagógico e na implementação de novos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a percepção de docentes de uma organização não governamental (ONG) de formação de jovens em situ-

ação de vulnerabilidade social, relativa à formação oferecida para inserção no mercado de trabalho, tendo em vista uma contribuição técnica na área de educação voltada para o desenvolvimento local e não restrita ao mercado de trabalho, com características de inovação social.

A percepção positiva dos docentes em relação à formação profissional ao jovem é um elemento fundamental para o processo de inclusão social e combate à vulnerabilidade social, mas para que isso ocorra e para que aconteça a inserção no mercado de trabalho é preciso valorizar a qualidade, a produtividade, a criatividade, a polivalência e a versatilidade.

Alem disso, as relações entre a ASSPROM e a escola estão distantes e ligadas por meras integrações, como, por exemplo, a baixa oferta de itinerários formativos mais diversificados para os jovens, ampliando oportunidades para atender aos objetivos educacionais e profissionais. Algumas falas nas entrevistas são relacionadas à ausência ou insuficiência da articulação entre a escola e a ASSPROM, de acordo com uma imposição das normas e regras, impossibilitando a escolha de um itinerário formativo por parte de cada jovem e enfoque na área de mais interesse, tornando o ensino mais atrativo *versus* um ensino prope-
dêutico intelectual.

Quanto ao projeto pedagógico, os docentes depuseram que existe uma construção coletiva, de uso interno na ASSPROM, com a participação de todos da equipe docente, que assume a responsabilidade de cumprir o que está proposto. Todavia, verificou-se que alguns docentes gostariam de visitar o projeto com mais frequência a fim de discutir as experiências, as ideias e ações, buscando identificar erros perceptuais.

É fundamental enfatizar que não se pretendeu, com este exercício investigativo, realizar um julgamento do trabalho de qualquer docente, e sim estimular os educadores da ASSPROM a refletirem de forma compartilhada a respeito dos processos de formação profissional e humana, buscando mais qualidade na prática de trabalho.

Observou-se, também, que existem lacunas na identificação de questões dos saberes ou bases tec-

nológicas e sistematização de propostas para solucioná-las no âmbito da ASSPROM, um projeto político-pedagógico organizado e atento às inovações, com uma formação mais humanística, científica e tecnológica e competências para tomada de decisão dos jovens e a interlocução e articulação dos docentes entre si.

Cada educador demonstrou ter uma maneira diferente do fazer pedagógico, que vai desde a capacidade de síntese, seu domínio do conteúdo e o uso de recursos tecnologias e metodologias. A experiência didática necessita de pesquisa, de maneira institucional, revelando a intencionalidade e o compromisso com a formação docente (XAVIER, 2014). *O planejamento por meio do projeto pedagógico dá liberdade ao docente, porém, entre as dificuldades observadas, o debate entre os docentes precisa ser direto e claro sobre o projeto pedagógico, integrando entre os componentes curriculares da educação profissional oferecida na ASSPROM. Saber o que esses profissionais pensam é a chave para a adaptação às mudanças no mercado de trabalho e como aproveitar melhor o potencial dos jovens e seu desenvolvimento profissional para o trabalho.*

Com base na pesquisa realizada, ficou notória a percepção dos docentes sobre a importância das competências e habilidades para ensinar jovens em situação de vulnerabilidade social e formar profissionais mais bem preparados, tanto tecnicamente quanto em relações pessoais.

Nesse sentido, é relevante pensar em futuros estudos a respeito de instrumentos, metodologias e estratégias que possam auxiliar o docente no desenvolvimento do uso de novas ferramentas tecnológicas e pedagógicas, trabalhando a inovação didática. No momento de planejar a inclusão social desse jovem, estimula-se a competência do educador, com o auxílio de novos processos de aquisição do conhecimento para ambos, a fim de promover a inclusão social destes na diversidade do mundo do trabalho de forma mais autônoma e criativa, com uma formação para a cidadania.

A integração do saber escolar com a prática da formação profissional é outro tema que merece aprofundamento, pois requer enfoque no desen-

volvimento e na organização curricular da entidade, quando se trata de vulnerabilidade social. E para isso é preciso dispor de abordagens científicas que visam ao conhecimento.

O papel do docente é possibilitar a formação desses jovens indivíduos, preparando-os para a realidade atual do país, especialmente no despertar da curiosidade, na análise crítica nas sínteses e reflexões sobre a realidade social que o cerca de forma mais ampla possível.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Recuperado de <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8254C1CF7A-0154C4400B00099C>.

AMARAL, O.C.S.; MELLO, E.M.R. Sustentabilidade em empreendimentos sociais: Um ensaio reflexivo para uma economia social local. **Revista Agenda Social**, Rio de Janeiro: v. 8, n. 1, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2014 (Obra original publicada em 1977).

BULATY, A. **Os saberes docentes no contexto da implantação da proposta curricular do município de Irapati/Paraná (2009/2012).** 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, M. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014a.

CIAVATTA, M. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana, **Trabalho necessário**, v. 12, n. 18. Artigos do Dossiê classe: **Thompson 50 anos depois** (UFF) 2014b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação & Saúde** [online], v. 1, n. 1, pp. 45-60, 2003.

RIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GUIMARÃES, A.Q.; ALMEIDA, M.E. **Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de empregos no Brasil.** **Revista Temas de Administração Pública**, UNESP – Araraquara, v. 8, n. 2, 2015.

GUIRALDELLI, R. **Trabalho, trabalhadores e questão social na sociabilidade capitalista.** **Caderno de Psicologia, Sociedade e Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 101-115, jun. 2014.

MARX, K. *El Capital.* México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

PAES, J.E.S. **Fundações e entidades de interesse social.** 9. ed., Brasília: Jurídica, 2017.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos César de (org.). **A Reinvenção do Futuro:** Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo, Cortez, 1999. pp. 167 – 185.

_____. A Pedagogia histórico-crítica, **Revista Binacional: Brasil! Argentina**, Campinas, v. 1, n. 2, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, A.R.C. **Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar.** Rio Claro: UNESP, 2014.

ENFERMEIRO É UM EDUCADOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE

IS THE NURSE AN EDUCATOR? SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICE

Paula Oliveira Dutra¹, Paula do Valle², Maria Angela Boccara de Paula³

Resumo

O estudo objetivou conhecer as Representações Sociais (RS) da docência para enfermeiro professor de cursos de graduação em enfermagem. Participaram treze enfermeiras docentes de duas universidades. Estudo exploratório-descritivo, enfoque qualitativo a luz da teoria RS. Dois instrumentos para coleta de dados: questionário sociodemográfico, formação e trajetória profissional e entrevista semiestruturada com questão norteadora: O que te motivou a se tornar docente? Fale sobre sua trajetória profissional. Estratégia metodológica para análise das entrevistas: Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), sendo identificada ideia central: O enfermeiro é um educador. O DSC revelou RS sobre ser docente ancoradas na história do cuidado, enfermeiro educador inato e docência forma de cuidar. Apontaram fatores motivadores: habilidade para comunicar, facilidade de interação interpessoal; contribuição para transformar a realidade; aliando teoria com prática, pesquisa e estudo. Espera-se motivar debate e reflexão sobre processo de formação do professor de enfermagem para exercício do ensino superior, considerando propostas das Diretrizes Curriculares de Enfermagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Formação. Docente. Ensino Superior. Enfermagem.

Abstract

The study aimed to know the social representations (RS) of teaching to nursing teacher. Thirteen nurses teachers participated from two universities. Exploratory-descriptive study with a qualitative approach to the theoretical framework of RS. Two instruments for data collection: sociodemographic questionnaire, training and professional development and semi-structured interview with guiding question: What motivated you to become teachers? Talk about your professional career. Methodological strategy for interview analysis: Collective Subject Discourse (CSD), identifying main idea: The nurse is an educator. The DSC revealed that the RS were anchored in the care nursing history, nurse is an innate educator and teaching is form of care. Motivating factors: ability to communicate, ease of interpersonal interaction; contribution to transform reality; combining theory with practice, research and study. Expected to prompt discussion and reflection on the process of formation of the nursing teacher to higher education exercise considering proposals of the Curriculum Guidelines of Nursing.

Keywords: Human development. Formation. Nursing. Faculty. Higher education.

^{1 2 3} Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano;

¹ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5585-3332>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3517-4409> E-mail contato: dovalle.paula@yahoo.com.br

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7438-9595>

INTRODUÇÃO

O ensino da enfermagem moderna no mundo teve início em 1860, com a Primeira Escola de Enfermagem, no Hospital Saint Thomas, em Londres, fundada por Florence Nightingale (NASH, 1980).

Esta escola era norteadas por princípios rígidos e disciplinares, do tipo militar, como: obediência, ponderação, pontualidade, asseio, dignidade, bem como a exigência de qualidades morais das candidatas (LIRA et al., 1989; GEOVANINI et al., 1995). Os primeiros professores eram médicos, o que acabou influenciando de maneira importante as práticas assistenciais desenvolvidas pelos enfermeiros. Paulatinamente, o enfermeiro foi assumindo também o papel de professor nas escolas de enfermagem, que foram se espalhando pelo mundo sob os princípios Nightingaleanos (GEOVANINI et al., 1995).

No Brasil o ensino de graduação em enfermagem teve início em 1923, com a Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, sendo o modelo de referência para a implantação de novas escolas no país (GEOVANINI et al., 1995).

Desde então, as práticas e o ensino de enfermagem passaram por transformações ao longo da história, inclusive com relação à sua profissionalização sob a influência do contexto social-político-econômico da educação e da saúde no Brasil e no mundo (ITO et al., 2006; SILVA et al., 2010).

A mais recente proposta para promover transformações no ensino de enfermagem se efetivou por meio da Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CES (Câmara de Educação Superior) nº 03/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCENF). Estas definiram os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de enfermeiros, além do desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2001).

Enfermeiros egressos dos cursos de enfermagem que desejam se dedicar à docência devem compreender que a graduação é apenas o contato inicial com a capacitação pedagógica, sendo necessário

aprimoramento em cursos *lato* ou *stricto sensu* para o exercício da docência (OROSCO, 2010; PEREIRA, 2003).

Além disso, destaca-se que a capacitação pedagógica não é apenas a instrução sobre técnicas didático-pedagógicas, entretanto, visa habilitar o docente para que evoque atitudes reflexivas em relação às suas atividades de ensino e às condições sociais que o influenciam em sua prática docente (OROSCO, 2010).

Nesse sentido, a formação do enfermeiro que até então havia se pautado nos aspectos assistenciais foi progressivamente se preocupando com o aprendizado dos acadêmicos em relação aos conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro para as práticas educativas em saúde, assim como para o exercício da docência tanto no ensino técnico, quanto na graduação (RODRIGUES et al., 2008).

Considerando o exposto, bem como a experiência profissional da pesquisadora no que diz respeito às práticas educativas realizadas junto a equipe multidisciplinar no contexto hospitalar, bem como a sua atuação no ensino técnico de enfermagem, emergiram questionamentos a partir das novas demandas educacionais na área de enfermagem e das crescentes discussões acerca da formação do docente de enfermagem. O que motiva o enfermeiro a buscar a docência?

Assim, o objetivo deste estudo foi conhecer as representações sociais da docência para o enfermeiro professor.

MÉTODO

Pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa do problema. Participaram treze enfermeiros docentes de cursos de graduação em enfermagem de duas Universidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. O principal critério para seleção dos sujeitos foi ser enfermeiro docente, que ministrava disciplinas das “ciências da enfermagem”, isto é, nas disciplinas específicas do campo de atuação profissional do enfermeiro.

A escolha das universidades se deu em relação à facilidade de acesso da pesquisadora, por isso foram escolhidas duas universidades próximas ao local de sua residência.

Por fim, o último critério se deu em relação à aceitação e disponibilidade do docente em participar do estudo. Cabe mencionar que total de enfermeiros docentes destas disciplinas nas duas universidades totalizou vinte e sete, sendo que aceitaram participar da pesquisa apenas treze enfermeiros.

Foram utilizados dois instrumentos para coleta dos dados, sendo um questionário sociodemográfico, de formação e trajetória profissional e entrevista semiestruturada, tendo como base a questão norteadora: O que te motivou a se tornar docente? Fale sobre sua trajetória profissional.

O projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (parecer nº 363/12). Após o aceite das universidades para realização do estudo, foi iniciada a coleta de dados, com abordagem dos docentes que se encontravam na sala dos professores ou de reunião e perguntava se poderia contribuir com a pesquisa. Nos casos afirmativos, o pesquisador e o sujeito se reuniram em um local restrito para iniciar a entrevista, gravada em mídia digital, posteriormente foi transcrita e após, os arquivos foram deletados. A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2012.

Os dados do questionário foram tabulados manualmente e apresentados em números absolutos e percentuais. Com relação às entrevistas, foram submetidas ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), metodologia sistematizada por Lefèvre e Lefèvre no final da década de 1990, que teve como pretensão desde sua construção respeitar a dupla condição qualitativa e quantitativa da expressão do pensamento ou da opinião coletiva, sendo a dimensão qualitativa o discurso e a dimensão quantitativa a frequência de compartilhamento de discursos entre os indivíduos (GONDIM et al., 2009).

O DSC é um recurso metodológico que possibilita o resgate de discursos coletivos de forma qualitativa. Possui como base teórica de sustentação a teoria das RS, permitindo acesso direto e indireto a

estas, sendo estes discursos considerados partes das representações, crenças, valores e opiniões a respeito de um tema específico (LEFÉVRE et al., 2010). O DSC respeita o comum e o diferente reunindo num único discurso conteúdos de mesmo sentido, e por ser redigido na primeira pessoa do singular, procura produzir um efeito de “coletividade falando”, favorecendo assim, a compreensão do que os sujeitos pensam sobre determinado assunto. Dessa forma, revela, de maneira nítida, sua capacidade de comunicação e de impacto nos receptores, ou seja, revela as RS de um determinado grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo de enfermeiras docentes participantes deste estudo foi composto em sua totalidade pelo sexo feminino. A predominância feminina na enfermagem está diretamente relacionada à própria história da profissão. Ao longo da história da humanidade, as práticas de cuidar, de modo geral, estiveram ligadas ao universo feminino, e se afirmaram como tal devido a representação no imaginário social de que a mulher era um ser dotado de qualidades “naturais” para o desempenho dessas atividades (WALDOW, 2006). Atualmente, observa-se que também existe o interesse do sexo masculino em seguir carreira na área da enfermagem, porém esse número ainda é pequeno em relação ao sexo feminino. Na graduação a pesquisadora recorda que durante todo o curso só teve dois professores enfermeiros, o que se assemelha com os resultados encontrados em outros estudos (NUNES, 2011; TERRA et al., 2011), nos quais houve o predomínio do sexo feminino entre os docentes da graduação em enfermagem.

A faixa etária predominante no grupo foi entre 41 a 50 anos correspondendo a cinco docentes, e onze das participantes se declararam casadas. O predomínio das participantes nesta faixa etária e, a maioria casada permite inferir que os indivíduos, nessa fase da vida, apresentam uma relativa estabilidade não apenas na área pessoal como profissional e financeira.

Foi o que se observou em relação à renda salarial destas docentes que informaram renda mensal entre R\$ 2.000,00 a 4.000,00, totalizando sete delas. Resultado semelhante foi encontrado no estudo sobre o perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas (TERRA et al. 2011).

Em relação ao ano de graduação constatou-se que a maioria, seis delas concluíram a graduação entre 21 e 30 anos, e quanto à experiência como docente no Ensino Superior foi evidenciado que seis delas trabalhavam entre 11 a 20 anos nesta área. Todas afirmaram que possuíam experiência na prática assistencial de enfermagem em diversas áreas, dentre as mais citadas: saúde materno-infantil, saúde pública e saúde do adulto. Com base nesses dados, pode-se inferir que é um grupo que possuía relativa experiência e maturidade profissional.

Em relação à instituição formadora a maioria (onze) concluiu a graduação em instituições privadas. Provavelmente, isso se deve ao contexto regional, pois na região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista não há nenhuma universidade pública de Enfermagem.

Todas as participantes deste estudo quando interrogadas sobre sua formação continuada, informaram que cursaram pós-graduação *latu sensu*, sendo que oito concluíram pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado, e apenas duas haviam concluído o doutorado na época da entrevista. Ficou evidente que as participantes deste estudo se preocupavam com o aprimoramento contínuo, o que além de ser um ponto positivo que contribui para seu crescimento na carreira acadêmica dentro da universidade, também pode contribuir para melhorar seus rendimentos financeiros e o reconhecimento profissional. Por outro lado, tal postura também é fundamental para elevar a qualidade do ensino nessas universidades, formando assim, enfermeiros capazes de intervir efetivamente na realidade em que se encontram, priorizando um cuidado integral e seguro ao indivíduo e à comunidade.

Quanto ao emprego, nove participantes apontaram à docência como sua única fonte de renda, sendo que seis delas trabalhavam no regime de 40 horas semanais na universidade. Com isso, infere-se que

estes docentes tinham maior disponibilidade para se dedicar ao preparo de suas aulas, já que não possuíam outro emprego.

Quando questionadas sobre a formação específica para docência e/ou licenciatura, oito delas afirmaram que possuíam alguma formação, seja em cursos de especialização ao de mestrado, não necessariamente voltados à área da educação.

É importante destacar que para se tornar docente, o bacharel em Enfermagem necessita construir competências que não são inatas, e essa construção deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre sua prática profissional, bem como sobre o contexto histórico, social, político e cultural em que se processa. Tradicionalmente, o saber pedagógico não é pré-requisito para o ingresso na docência superior, e em consequência disso, os professores bacharéis, em sua grande maioria, exercem as atividades próprias da docência mesmo sem ter nenhum preparo específico para essa nova função. Assim, a ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” predomina na contratação dos professores de nível superior (ROSEMBERG, 2002).

Estudos (BOLZAN et al., 2006; VALSECCHI, 2004) comprovam que existe quantidade expressiva de professores no ensino superior, que exercem a docência sem a devida formação didático-pedagógica. E a grande maioria desses profissionais iniciou suas atividades docentes de forma abrupta e devido à falta de experiência nesta área aprenderam a preparar suas aulas utilizando como referência o modelo dos professores que tiveram ao longo de suas trajetórias como discentes. Nesse sentido, a formação pedagógica se torna um espaço fundamental para a formação e apropriação da condição docente (PIMENTA et al., 2010).

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

As entrevistas foram analisadas e assim, foi possível identificar as ICs da questão norteadora, conforme apresentado nos DSC.

QUESTÃO NORTEADORA: O QUE TE MOTIVOU A SE TORNAR DOCENTE? FALE SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.

Foi então elaborado o DSC a partir da análise das entrevistas, de acordo com a **IC 1 - O enfermeiro é um educador**

Para elaboração do **DSC** participaram todas as docentes de enfermagem (P01; P02; P03; P04; P05; P06; P07; P08; P09; P10; P11; P12; P13).

Eu acho que o enfermeiro é um profissional que pode atuar em várias áreas. E ensinar, compartilhar, orientar, está na raiz da enfermagem. Realmente, você sabe que enfermeiro já é um educador, porque ele pega as três áreas: a educação, o cuidado e a assistência como um todo. E eu sou uma pessoa que sempre acreditei na educação, e sempre aprendi que o enfermeiro é antes de tudo um educador. Eu sempre fui muito falante, sempre gostei muito de conversar e de fazer teatro, sempre fui uma pessoa muito fácil de lidar com as pessoas, então achava interessante dar aula porque assim poderia transmitir, compartilhar, somar, pois não conseguia conter meu conhecimento e guardar pra mim, eu queria compartilhar. E assim, a experiência de dar aula na graduação surgiu por meio de um convite de uma professora. Na docência eu consegui associar a minha necessidade de cuidar junto com a minha necessidade de ensinar a cuidar e daí me descobri professora. Percebi que esse ramo da docência era bem o meu perfil, porque eu sentia que a docência é um cuidado, mas um cuidado com o aluno, e resolvi ir pra essa área, justamente, pra poder passar esse conhecimento para os alunos, para dividir isso e poder atuar na formação de maneira mais ampla. Mas o que é mais interessante é que eu só continuo dando aula porque eu consigo ir pra prática, porque não me considero uma professora que só deve ficar na teoria, porque se não tiver a prática pra me complementar acho que fica vazio. Além disso, a docência é interessante, porque te mantém sempre estudando, sempre atualizada, você realiza trabalhos, está sempre pesquisando, você consegue colocar em prática algumas coisas que só vê lá na teoria, você traz pra prática e incita os alunos a buscarem. Amo a docência e acho que é uma área onde a gente pode fazer a diferença, acredito muito que a gente pode modificar estatísticas e esse modelo de assistência. E o que me move é essa paixão, porque realmente quando eu tô na sala de aula, quando eu vou pra campo de estágio percebo que é com isso que

gosto de trabalhar. Então, acho que o que me levou... é que eu possa multiplicar isso, poder mostrar o modelo ideal dentro da sala de aula. E quando você ama o que faz, o gostoso é multiplicar isso! Eu me realizo na sala de aula, eu vibro! (risos) Toda vez que eu preparo uma aula eu vibro, eu gosto muito!

Na riqueza dos detalhes deste discurso observaram-se a semelhança e a interligação dos motivos que as levaram a se tornar docentes da graduação em enfermagem, além de evidenciar que compartilhavam da RS de que “o enfermeiro é antes de tudo um educador”, pois acreditam que “ensinar, compartilhar e orientar está na raiz da enfermagem”.

A enfermagem é profissão que desde o seu princípio esteve ligada às questões de orientação aos indivíduos e familiares, tanto no aspecto curativo quanto na promoção da saúde e prevenção de agravos. Já em relação à equipe de enfermagem, a educação continuada é utilizada como instrumento de aperfeiçoamento das práticas de enfermagem, de acordo com as necessidades levantadas em seu cotidiano de trabalho. Portanto, educar também é uma das funções do enfermeiro.

De acordo com o estudo (PADILHA, 1991), o enfermeiro é um educador em qualquer campo de atuação, seja no ensino ou na assistência, sendo este processo de trabalho tão importante quanto o de pesquisa ou o administrativo.

Por considerarem o enfermeiro um educador, as participantes acreditavam que possuíam aptidões pessoais que, certamente, contribuíram para a escolha de se tornar docente, como: “sempre fui muito falante [...] sempre fui uma pessoa muito fácil de lidar com as pessoas [...] não conseguia conter meu conhecimento” e assim, expressaram o desejo de querer compartilhar e transmitir o conhecimento que dominavam.

Essa RS de que o enfermeiro é um educador contribui para que o início de suas atividades docentes na graduação aconteça sem o devido preparo pedagógico, tendo como referência apenas suas experiências acadêmicas e profissionais, como foi o caso da maioria das participantes. Nesse sentido, a formação das RS se dá quando as pessoas discutem e argumentam entre si o seu cotidiano, seus mitos, sua herança his-

tórica e cultural em relação à realidade na qual estão inseridos (GUARESCHI et al., 2012).

Por isso, faz-se necessário dissertar sobre o processo de formação acadêmica do enfermeiro ao longo da história do ensino de enfermagem, investigando a preparação durante a graduação para atividades de ensino, pois a maioria das participantes deste estudo se graduou anteriormente às principais transformações ocorridas no ensino superior de enfermagem, ou seja, sua formação retrata o período em que o ensino se pautava no modelo assistencialista/curativo.

A legislação sobre o ensino de enfermagem no Brasil desde a criação da Escola Anna Nery, mostra que os currículos para formação do enfermeiro em 1923, 1949, 1962 e 1972, desvelam a centralidade do ensino voltada à assistência hospitalar, isto é, a formação do enfermeiro priorizava o cuidado ao indivíduo, à doença e à cura (ITO et al., 2006).

A proposta de um novo currículo, só ocorreu em 1994 após exaustivas discussões organizadas pela ABEn com a participação das escolas, instituições de saúde e entidades de classe, que aprovaram a Portaria 1721/94, que previa a formação do enfermeiro em quatro áreas, a saber: assistencial, gerencial, ensino e pesquisa. E as mudanças continuaram, em 1996 foi aprovada a nova LDB/96 que promoveu inovações e mudanças na educação nacional com a proposta de reestruturação dos cursos de graduação, suprimindo os currículos mínimos e adotando as diretrizes curriculares específicas para cada curso.

Ainda convém destacar que a LDB/96 foi a base para as transformações no ensino superior, pois foi por meio dessas discussões que se propôs a formação de profissionais críticos e reflexivos, dinâmicos e ativos diante das necessidades e tendências do mercado de trabalho, de forma que os egressos *aprendam a aprender*, a assumir os direitos de liberdade e cidadania compreendendo a realidade que convivem, bem como as necessidades de desenvolvimento do país (FRANQUEIRO, 2002).

Para atender às exigências da nova LDB, surgiram as DCENF que em seu Art. 6º se referem aos conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, ressaltando que estes “devem estar rela-

cionados com o processo saúde-doença do cidadão, família e comunidade, integrada à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem” (BRASIL, 2001, p. 4). Dentre os conteúdos exigidos, convém destacar o item sobre o Ensino de Enfermagem que destaca a relevância da capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL et al., 1996).

O preparo pedagógico inicial que passa a ser exigido durante a graduação tende a contribuir para a maior assertividade do enfermeiro nas atividades de educação em saúde e/ou na formação de novos profissionais. Cabe ressaltar, que esta é apenas uma abordagem inicial que exige uma formação contínua, principalmente, para aqueles que desejam seguir carreira na área docente (BRASIL, 2001).

Sendo assim, pode-se concluir que a preocupação com a formação pedagógica do enfermeiro na graduação é muito recente, ou seja, no imaginário social é consenso que mesmo sem o preparo inicial para exercer a docência, o enfermeiro já é considerado um educador inato, essa RS pode ser uma justificativa para aqueles que iniciam as atividades docentes sem o devido preparo e tampouco despertam interesse em se especializar na área educacional. Devido a isso, até recentemente, era exigido do candidato a professor universitário apenas o bacharelado e a experiência profissional, e no ensino técnico tal experiência não era sequer necessária. Assim, os professores atuavam na sala de aula embasados por modelos de mestres construídos ao longo de sua formação acadêmica ou por uma tendência natural (RODRIGUES et al., 2008).

Com isso há maior probabilidade deste docente conduzir o ensino de enfermagem nos moldes tradicionais, denominado por Freire (2001) de “educação bancária”, na qual o professor é o detentor do conhecimento, aquele que transmite, e o aluno é o receptor de conteúdos. E como a maioria dos docentes de enfermagem na atualidade se graduou previamente à aprovação da LDB/96 e das DCENF/2001, há uma suposição de que no ensino de enfermagem, de um modo geral, ainda predomine esse modelo.

O docente só promoverá mudanças necessárias em sua didática a partir do momento em que se desvincular de suas crenças de que o ensino deve ser transmitido e que deve-se evitar o erro (TRIVELATO, 1993).

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil. Nesse cenário, a formação e capacitação do professor são apontadas como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação (RODRIGUES et al., 2008).

Refletir a respeito da formação pedagógica do enfermeiro docente é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária, deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência, bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

Perante as transformações ocorridas no ensino de enfermagem, influenciadas pelo contexto social-econômico-político da sociedade globalizada e multiculturalista, passa-se a requerer do docente dessa área um conhecimento polivalente, para que possa promover as mudanças necessárias ao perfil profissional exigido pelas DCENF/2001.

Esse contexto pressupõe a necessidade de se estabelecer estratégias que permitam inserir o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e o professor como o orientador e mediador, por meio do uso de metodologias ativas que articulem a teoria à prática, de modo que a formação seja centrada em realidades concretas, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho (FERNANDES, 2005).

As DCENF também preveem a importância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo considerada como um princípio pedagógico para o desenvolvimento da capacidade de produzir

conhecimento próprio, assegurando uma assistência de qualidade e cientificamente respaldada (FERNANDES, 2005).

Outro aspecto é a diversificação dos cenários de aprendizagem que está relacionada com a participação dos alunos nos reais problemas da sociedade que possibilitem apreender os múltiplos determinantes das condições de vida e de saúde de determinada população. Além disso, as DCENF trazem em seu bojo a flexibilidade na organização do currículo e a importância da interdisciplinaridade no ensino e na prática profissional (FERNANDES, 2005).

Contudo, são evidentes as transformações no ensino superior de Enfermagem, porém o processo de formação do enfermeiro docente ainda carece de normas legais que exijam a capacitação para exercer as atividades de ensino, isto é, a “formação de formadores” (BRASIL et al., 1996).

Ao representar a docência como um cuidado com o aluno, as participantes resgataram a própria história do cuidar em enfermagem, objetivando que a docência também é uma forma de cuidar. Sendo assim, “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24).

As docentes também mencionaram que só continuaram na docência porque conseguiram conciliar a teoria com a prática profissional, ou seja, as atividades práticas e os estágios em hospitais e demais serviços de saúde eram considerados relevantes para este grupo, que embora não trabalhasse diretamente na prática assistencial tinha a oportunidade de não se afastar totalmente da assistência por estar acompanhando os alunos no campo de estágio.

Cabe ressaltar que no ensino de enfermagem o conteúdo prático é um diferencial em relação aos currículos das demais profissões da área da saúde. Os professores acompanham os alunos nos diversos campos de estágio, atentando-se para o desenvolvimento das habilidades e competências para a prática profissional.

Essa inter-relação da teoria com a prática é imprescindível na enfermagem, justamente por ser uma área de ensino notadamente voltada para a assistência de indivíduos, famílias, grupos e coletividades, exigindo que a formação tenha a vivência prática, que proporcione aos estudantes o contato direto com a assistência (LEONELLO, 2012).

Essa relação, por sua vez, é assegurada pelas DCENF/2001, conforme exposto no Art.7º:

Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatórios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001, p. 4).

Assim, essa articulação entre a teoria e prática pressupõe ações pedagógicas que transponham o usual, indicando “a necessidade da inserção do aluno em realidades concretas, fazendo com que a formação seja centrada na prática, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho”, isto é, nos vários espaços de trabalho da enfermagem como: serviços da rede básica de saúde, homecare, hospitais, laboratórios, escolas, creches, entre outros (FERNANDES, 2005, p. 446).

Outro ponto que foi destacado pelas participantes é que a docência estimula a continuar sempre estudando e pesquisando, sendo considerada também como uma das estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano do enfermeiro professor tanto no preparo de suas aulas, quanto no contexto das atividades desenvolvidas na sala de aula, nos projetos de extensão e de pesquisa propriamente dita.

Segundo Freire (FREIRE, 2001), o docente deve refletir sobre seu inerente papel como pesquisador, pois o investimento na pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do ser professor, sendo considerado que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que o fazer da prática está permeado “[...] pelo pensar e pensar o que fazer” (FREIRE, 1996, p.30).

Nesse sentido, o docente deve buscar a formação continuada, que por sua vez, refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das instituições de ensino, considerando diversas possibilidades, presenciais ou à distância (BRASIL, 1999).

A formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2003, p.70).

Assim, a formação continuada foi ganhando espaço no meio educacional a partir das ideias de que o professor é um sujeito inacabado, isto é, um profissional em contínuo processo de mudança e transformação. E assim, pensar na sua formação é também ressaltar a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar (SILVA, 2011).

Logo, pode-se concluir que neste DSC a motivação para se tornar docente está ancorada na crença de que o enfermeiro é um educador inato e que a docência também é um cuidado. Além disso, consideraram como motivadores à docência: habilidade pessoal para se comunicar e a facilidade de interação interpessoal; a possibilidade de atuar de forma mais ampla na transformação da realidade em que convive; a possibilidade de atuar no ensino, mas ao mesmo tempo atuar na prática profissional, considerando os momentos de estágios com os alunos; interesse em dar continuidade à sua formação profissional quando mencionaram que a docência os permite estar sempre estudando e pesquisando. E finalizaram seus discursos demonstrando a satisfação com a realização profissional: *“Amo a docência e acho que é uma área onde a gente pode fazer a diferença[...]”* *“[...]o que move é essa paixão, porque realmente quando eu ‘tô na sala de aula, quando eu vou pra campo de estágio percebo que é com isso que eu gosto de trabalhar”.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No DSC foi possível resgatar as RS de que o enfermeiro é um educador inato e que a docência também é uma forma de cuidado, demonstrando que estas representações ancoraram-se, essencialmente, na história do cuidar em enfermagem. Além disso, mencionaram que as principais motivações para se tornarem docentes foram: as habilidades pessoais para se comunicar e a facilidade de interação interpessoal; a possibilidade de contribuir para transformação da realidade; a possibilidade de atuar no ensino, mas ao mesmo tempo atuar na prática profissional nos momentos de estágios com os alunos; o interesse em dar continuidade à sua formação profissional quando mencionaram que a docência permitia estar sempre estudando e pesquisando. Por fim, esses motivos contribuíram para que se sentissem realizadas profissionalmente.

Apesar da importância de compreender as RS que motivaram as participantes deste estudo a se tornarem docentes na graduação em enfermagem, é imprescindível ir além deste desvelamento para promover a reflexão do *ser docente* no redimensionamento da prática, articulada com a qualidade da formação do professor.

Sendo assim, se faz necessário repensar a formação do docente de enfermagem frente às inúmeras mudanças nos cursos de graduação para atender às exigências das DCENF, de modo que esta possa garantir a formação de enfermeiros críticos e reflexivos, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, em que se dá parte do desenvolvimento humano, que persiste por toda vida, buscando incessantemente por seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, São Bernardo do Campo, SP, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r110.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL, Virginia Visconde; ALENCAR, Celi Cristiane Pereira de.; MUCCI, Ivone. Refletindo sobre a formação e desempenho do docente de enfermagem. Revista Cogitare Enfermagem, Curitiba, PR, v. 1, n. 2, p. 81-85, jul./dez. 1996. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/8763/6078>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FERNANDES, Josicelia Dumêt et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, SP, v. 35, n. 4, p. 443-449. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FRANQUEIRO, Nicézia Vilela. Junqueira. Formação gerontológica em um curso de graduação em enfermagem – análise curricular mediante as novas diretrizes da educação. 2002. 145f. Dissertação. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2001.

GEOVANINI, Telma. et.al. História da Enfermagem: Versões e Interpretações, Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discursos e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, BA, v.2, n.1, p.09-26, set./dez. 2009. Disponível em: < <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiLsd-RzoTYAhVDEpAKHYL3AdlQF-ggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.adm.ufba.br%2Findex.php%2FCgs%2Farticle%2Fdownload%2F75%2F45&usg=AOvVaw1BcH0Ds3EcArFZ-rQZ4sqn> > . Acesso em: 12 dez. 2017.

GUARESCHI, Pedro Arcides; JOVCHELOVITCH. Sandra (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ITO, Elaine Emi. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, Escola de Enfermagem da USP*, v.40, n. 4, p. 570-575. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v40n4/v40n4a16.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria. *Pesquisa em representação social: um enfoque qualitativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LEONELLO, Valéria Marli. *Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais*. 2012. 164f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-08102012-114214/pt-br.php> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

LIRA, Nazareth Freire; BOMFIM, Maria Eliza S. *História da Enfermagem e Legislação*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1989.

NASCIMENTO, Maria. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: *Magistério: construção cotidiana*. CANDAU, V. M. 5a ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NASH, Rosalind. *Um esboço da vida de Florence Nightingale*. Rio de Janeiro: EEA/UFRRJ, 1980.

NUNES, Zigmor Borges. *Ensino Superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educa-

ção em Saúde) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-30112011-092334/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OROSCO, Simone Shirasaki. *A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor*. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2010. Disponível em: < <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/785> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

PADILHA, Maria Itayra C. de S. *A prática da educação em serviço na instituição privada*. Enfoque, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 55-58, 1991.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. *As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde*. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p. 1527-1534, set./out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 61, n. 4, p. 435-440, jul./ago. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. *O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*. Niterói, RJ: Walk, 2002.

SILVA, Janaina Conceição Martins. *Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 3, n. 55. p.1-11. 2011. Disponível em: < <http://www.rioei.org/expe/3882Martins.pdf> >. Acesso em: 12 dez 2017.

SILVA, Mary Gomes et al. *Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas*. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a21.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

TERRA, Fabio Souza; SECCO, Iara Aparecida de Oliveira; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz. Perfil dos Docentes de Cursos de Graduação em Enfermagem de Universidades Públicas e Privadas. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 1, p. 26-33, jan./mar. 2011. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v19n1/v19n1a05.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. *Ciência, tecnologia e sociedade – mudanças curriculares e formação de professores*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

VALSECCHI, Elisabeth Amâncio de Souza da Silva. *O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do Estado do Paraná*. 2004. 196f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WALDOW, Vera Regina. *Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA

INTERVENTION FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF ENGINEERING STUDENTS

Marcus Mendes Gomes¹, Camila de Sousa Pereira-Guizzo²

Resumo

Estudos apontam que os cursos de engenharia precisam enfrentar muitos desafios para oferecer uma preparação profissional condizente com as expectativas do mundo do trabalho. Dentre esses desafios, encontra-se a necessidade de promover condições mais favoráveis para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. A criatividade é uma habilidade importante para a resolução de problemas e vem sendo cada vez mais valorizada no perfil de um profissional. Assim, esta pesquisa teve como objetivos: (a) analisar barreiras à criatividade pessoal de universitários de engenharia; e (b) propor uma intervenção, que contemple as necessidades da população-alvo, para o desenvolvimento da expressão da criatividade. A amostra foi constituída por 374 estudantes de engenharia. Foi aplicado o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal. Os resultados relacionados às barreiras à criatividade foram analisados estatisticamente segundo medidas de tendência central (moda). Os principais resultados apontam que o fator Falta de Motivação foi a barreira mais relatada pelos estudantes de engenharia desta amostra. Com base nesse levantamento de necessidades e na revisão de literatura, a intervenção foi planejada usando como procedimento elementos de jogos, ou seja, atividade lúdica com desafios e combinação de cooperação e competição entre os grupos a fim de promover a motivação no processo de aprendizagem e desenvolver a expressão da criatividade dos universitários de engenharia.

Palavras-chave: Criatividade. Barreiras à criatividade. Educação em Engenharia.

Abstract

Studies point out that engineering courses need to face many challenges in order to offer a professional preparation that is in line with the expectations of the world of work. Among these challenges, there is a need to promote more favorable conditions for the development of the creativity of students. Creativity is an important skill for solving problems and has been highly valued in a professional's profile. Thus, this research had as objectives: (a) to analyze barriers to the personal creativity of university students of engineering; and (b) propose a intervention that addresses the needs of the target population for the development of the expression of creativity. The sample consisted of 374 engineering students. The Inventory of Barriers to Personal Creativity was applied. The results related to the barriers to creativity were statistically analyzed according to measures of central tendency. The main results indicate that the Lack of Motivation factor was the most reported barrier by the engineering students of this sample. Based on this needs assessment and literature review, the intervention was planned using game elements, that is, play activity with challenges and combination of cooperation and competition between the groups in order to promote motivation in the learning process and develop the creative expression of university students.

Keywords: Creativity. Barriers to Creativity. Engineering Education.

^{1 2} Centro Universitário SENAI CIMATEC

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-8534>

E-mail: camilarsp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A engenharia é uma área importante para o progresso de um país. A economia cresce quando o país começa a produzir, construir e inovar, ações das quais o engenheiro participa como um dos responsáveis. Além de influenciar a economia, a engenharia contribui para um ambiente propício de descobertas científicas e criação de novas tecnologias (CARDOSO, 2014; CROPLEY, 2015; FURTADO, 2013). Por isso, a qualidade da formação de um engenheiro tem sido uma preocupação constante de profissionais e pesquisadores.

Na atualidade, os cursos de engenharia têm o desafio de formar engenheiros com um perfil polivalente e criativo, capaz de interagir com equipes heterogêneas e interdisciplinares para encarar a diversidade de problemas e a complexidade dos desafios (BADRAN, 2007; CARDOSO, 2014; CROPLEY, 2015; FURTADO, 2013). Para enfrentar esses desafios, instituições de ensino, professores, pedagogos e todos que participam do contexto acadêmico devem estar atentos às exigências do mundo do trabalho e necessidades dos seus alunos, reavaliando seus métodos e práticas de ensino, bem como os arranjos do ambiente educacional para promover condições favoráveis para o desenvolvimento dos estudantes.

Quando se comenta sobre condições que influenciam o desenvolvimento, especificamente, da criatividade, não se refere apenas a laboratórios com instalações modernas, mas também aspectos sociais e emocionais relacionados aos estudantes e ao contexto em que se encontram. Assim, na atualidade, os estudos vêm buscando identificar tanto as variáveis pessoais quanto do ambiente social que afetam essa habilidade (ALENCAR; FLEITH; PEREIRA, 2017; CROPLEY, 2016).

Como ainda não existe um consenso na literatura e há a necessidade de produzir mais conhecimentos no estudo da criatividade, Prado, Alencar e Fleith (2016, p.119) recomendam que novas pesquisas promovam “a identificação em distintos contextos de barreiras pessoais ou do ambiente, que podem estar impedindo a expressão criativa dos indivíduos”. Alencar e Fleith (2008) também evidenciam algumas limitações de sua pesquisa sobre fatores facilitado-

res e inibidores da criatividade com estudantes de engenharia, sugerindo que novas pesquisas fossem realizadas nesse contexto.

Diante dessas premissas, esta pesquisa teve como objetivos: (a) analisar barreiras à criatividade pessoal de universitários de engenharia; e (b) propor uma intervenção, que contemple as necessidades da população-alvo, para o desenvolvimento da expressão da criatividade.

O próximo tópico trata da revisão da literatura abordando os desafios para o curso de engenharia no Brasil, bem como a importância da criatividade para o ensino superior. Na sequência, apresentam-se os aspectos metodológicos, resultados, discussão e conclusão do estudo.

EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA

A necessidade de formar cada vez mais engenheiros desperta a preocupação com a qualidade e atualização dos cursos de engenharia que são criados no Brasil. Com muitos cursos sendo criados a todo o momento, torna-se um desafio acompanhar a qualidade dos mesmos. No entanto, a baixa qualidade dos cursos em algumas instituições não é o único problema que pode interferir na formação dos engenheiros. Outros fatores vêm despertando a preocupação de educadores e pesquisadores, como o número alto de evasão e métodos de ensino ultrapassados (ALVES; MANTOVANI, 2016; BOLES; WHELAN, 2016; CARDOSO, 2014; PRIETO; VELASCO, 2012).

Segundo Alves e Mantovani (2016), a evasão nos cursos de engenharia é maior nas instituições privadas do que nas públicas, 60% e 40% respectivamente. Observa-se que o índice de evasão no Brasil é alto e um dos fatores para este cenário, segundo os autores, são as dificuldades e insucessos em algumas disciplinas dos cursos de engenharia e falta de tempo para os estudos por conta da necessidade de conciliar vida acadêmica com profissional. Ainda para os autores, é necessário que a instituição conheça mais profundamente seu aluno e identifique o que pode estar contribuindo para a evasão nos seus cursos. Os autores defendem que todas as instituições de ensino devem ter o compromisso de identificar neces-

sidades e propor possíveis mudanças estruturais e metodológicas.

Para Cardoso (2014), a postura adotada pelas escolas de engenharia de valorização do trabalho em classe e carga horária elevada não propicia ao aluno buscar fora do horário da aula o conhecimento. Torna-se desta forma uma abordagem voltada para o professor, quando na verdade, o autor defende o contrário, o aluno sendo responsável pelo seu conhecimento, tendo o professor como um mediador. Outro ponto é aproximar e incentivar a prática dentro das universidades, contando com a ajuda de empresas e professores com experiência no exercício da engenharia.

Boles e Whelan (2016) recomendam que os cursos de engenharia devem criar um espaço onde os alunos possam interagir entre si e aprender juntos, incentivar o aprendizado colaborativo em salas de aula, fornecer um projeto de ensino mais flexível e capaz de estimular a prática e a reflexão dos alunos, compor ambientes físicos e virtuais para auxiliar no aprendizado do aluno, proporcionar contato com práticas reais de engenharia, conhecer o nível de capacidade dos alunos e oferecer suporte para as suas limitações.

Boles e Whelan (2016) e Nelson et al. (2015) destacam que o professor tem um papel de grande relevância para promover a motivação e superação dos obstáculos durante a formação de um engenheiro. Começando pela qualidade da interação entre aluno e professor, que mesmo fora da sala de aula, pode trazer um impacto positivo na aprendizagem. O professor também pode propor atividades que estimulem os alunos a estarem mais comprometidos com o sucesso do seu aprendizado, assim como promover um clima na sala de aula mais favorável para o desenvolvimento do conteúdo e das habilidades dos estudantes.

Nessa perspectiva de reestruturação dos métodos de ensino a fim de acompanhar as tendências do mundo do trabalho e promover o desenvolvimento dos graduandos, Pereira-Guizzo e Nogueira (2015) destacam que a aprendizagem formal das habilidades sociais deve ser implantada sistematicamente na formação profissional de estudantes de engenharia.

O conceito de habilidades sociais é entendido como a descrição de classes de desempenhos sociais de um indivíduo para responder às demandas das situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Segundo Pereira-Guizzo e Nogueira (2015, 457-458), “um repertório mais elaborado de habilidades sociais pode contribuir para a superação dos fatores inibidores e, conseqüentemente, melhorar a expressão da criatividade de estudantes e profissionais de engenharia”. Esses autores descrevem algumas habilidades sociais importantes para a atividade profissional do engenheiro: estabelecer uma comunicação eficiente, assertividade, resolução de conflitos interpessoais e tomada de decisão, coordenação de equipes, empatia, autocontrole na expressão de sentimentos, dentre outras.

Essas considerações despertam a atenção com a formação dos futuros engenheiros e mostram as barreiras que os cursos nessa área precisam superar para oferecer uma preparação profissional condizente com as expectativas e os desafios do mundo do trabalho. Dentre esses desafios, encontra-se a importância de fortalecer o desenvolvimento da criatividade ainda no ensino superior.

CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A possibilidade de ser criativo em diversas situações pode promover uma distorção no seu significado. Para Cropley (2016), a visão distorcida do que é criatividade e como ela pode ser trabalhada tem sido um dos principais pontos para que ela não se desenvolva dentro de uma sociedade. Para o autor é um equívoco, por exemplo, associar criatividade exclusivamente à arte ou simplesmente dizer que uma pessoa nasce predisposta ou não a desenvolvê-la. Portanto, é importante definir bem o que seja criatividade.

Criatividade refere-se à “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (LUBART, 2007, p.16). Os elementos principais desse construto referem-se à investigação do processo, produto, pessoa e ambiente (ISAKSEN et al., 1994). A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida durante todo o ciclo vital, desde que haja uma interação fa-

vorável entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido (CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE; WHALEN, 1993; FLEITH; ALENCAR, 2005).

Cardoso (2014) ratifica que o engenheiro do futuro deve ser criativo. No entanto, o autor comenta que se não houver uma mudança na educação brasileira, formar este profissional se tornará uma tarefa quase impossível. O que se observa ainda são cursos que não propiciam aos seus alunos um ambiente favorável para desenvolver sua criatividade (ALENCAR; FLEITH, 2010; CROPLEY, 2015). Furtado (2013) mostra que os alunos não acreditam que a formação que recebem das universidades lhes deem capacidade para enfrentar tais desafios. Wechsler (2001) também comenta que a escola pouco estimula a criatividade, propiciando um sistema de ensino que valoriza a memorização e a busca por apenas uma resposta certa.

Alencar (2010) pontua algumas práticas no ambiente educacional que podem inibir a criatividade, destacando: (a) ênfase na reprodução e memorização do conhecimento; (b) excesso de práticas de exercícios que permitem apenas uma resposta, cultivando o medo do erro; (c) falta de incentivo ao talento e habilidades individuais; (d) pouco espaço para o autoconhecimento; (e) habilidades cognitivas sendo desenvolvidas de modo limitado; (f) valorização de perfis caracterizados pela obediência, dependência e conformismo; (g) não valorização da imaginação e fantasia; (h) não responsabilizar o aluno por sua própria aprendizagem; (i) autoritarismo na sala de aula; (j) conteúdo padronizado; (k) não respeitar as diferenças individuais.

No ensino de engenharia, Souza e Corrêa (1985) discutem alguns fatores que podem influenciar a criatividade: (a) preparo e estudo – os autores argumentam que sem esforço e muito estudo não existe criatividade; (b) descoberta de problemas ainda não formulados; (c) estimular o perfil crítico dos alunos e não aprisioná-los em regras onde terão que acatá-las simplesmente; (d) condições como interesse, estímulo e tempo disponível; (e) resistência ao processo lógico, mas com moderação, ou seja, não é descartar as lógicas mecanicistas por completo, mas algumas vezes é preciso sair da lógica para criar; (f) a rotina é

importante para o desenvolvimento da criatividade, mas não pode atuar como estagnação para os que não estão dispostos a enfrentar o desconhecido; (g) a reatividade dos alunos ao novo pode prejudicar a criatividade.

Alencar e Fleith (2008) também realizaram um estudo com o objetivo de investigar os fatores facilitadores e inibidores à expressão da criatividade de acordo com a opinião de estudantes de engenharia. Para esses universitários, os fatores que mais favorecem a expressão da criatividade pessoal: (a) preparação (formação, conhecimento, aprendizagem acumulada); (b) incentivo (estímulo, apoio); (c) características cognitivas e de personalidade (como inteligência, extroversão, senso de humor, autoconfiança e abertura a novas ideias); (d) liberdade para se expressar. Fatores inibidores à capacidade de criar: (a) medo de errar e de ser criticado, autocrítica, timidez; (b) falta de motivação; (c) falta de incentivo; (d) burocracia, barulho e competição excessiva; (e) condições da universidade e do curso de engenharia; e (f) falta de tempo.

Assim, percebe-se que existe um esforço em descobrir fatores que podem promover um ambiente favorável para o desenvolvimento do potencial criativo a fim de planejar intervenções em sala de aula. Nesse sentido, Fleith e Alencar (2005) construíram uma escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula, identificando fatores relacionados ao comportamento dos professores que são favoráveis à expressão criativa discente (suporte do professor à expressão de ideias do aluno e estímulo do professor à produção de ideias do aluno) e também características dos estudantes associados à criatividade (auto percepção do aluno com relação à criatividade, interesse do aluno pela aprendizagem e autonomia do aluno).

Nas organizações, Alencar (1998) cita algumas características pessoais que se relacionam negativamente com a expressão da criatividade: falta de motivação, falta de habilidades ou experiências, inflexibilidade e despreparo social. Por outro lado, a autora destaca características que foram observadas em pessoas criativas como: coragem para assumir riscos, automotivação, habilidade cognitivas especiais, *expertise* na área e habilidades grupais.

A identificação do que pode influenciar o potencial criativo de estudantes de engenharia pode trazer muitos benefícios para o contexto educacional e para o desenvolvimento desses futuros profissionais. Por isso, este trabalho torna-se importante para a comunidade científica, mas também para os personagens envolvidos como instituições de ensino, educadores e estudantes. Além de contribuir para ações de promoção da criatividade durante a formação em engenharia, essa avaliação permite o planejamento de intervenções capazes também de ampliar recursos pessoais dos universitários para o cumprimento de tarefas desenvolvimentais associadas a esse período do ciclo vital, tais como, desempenho acadêmico, desenvolvimento psicossocial e planejamento da carreira (ALMEIDA; SOARES, 2003; CSIKSZENTMIHALYI, 1997; CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE; WHALEN, 1993; STERNBERG, 2010).

MÉTODO

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão descritos, a seguir, nos seguintes tópicos: (a) participantes; (b) barreiras à criatividade; (c) a intervenção.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 374 estudantes de engenharia de ambos os sexos, sendo 76% do sexo masculino e 23% do sexo feminino, com idade média de 20 anos. Os estudantes frequentavam os cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia Automotiva. A pesquisa foi desenvolvida em uma única instituição de ensino de nível superior privada, situada no estado da Bahia, com foco na área de tecnologia e engenharia.

BARREIRAS À CRIATIVIDADE

Para esta pesquisa, foi utilizado o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal, instrumento validado no Brasil por Alencar (1999). Esse instrumento contempla 66 itens que identificam barreiras à criatividade pessoal em quatro fatores - Fator 1: Inibição/

Timidez; Fator 2: Falta de Tempo/Oportunidade; Fator 3: Repressão Social; Fator 4: Falta de Motivação. Em cada item, o participante deve opinar, conforme escala Likert, se discordo plenamente (1), discordo pouco (2), em dúvida (3), concordo pouco (4) e concordo plenamente (5).

A aplicação do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal foi em grupo, levando em média 20 minutos para o preenchimento. Antes da entrega do questionário, realizou-se o esclarecimento do objetivo da pesquisa e do procedimento de coleta de dados, obtendo o consentimento formal por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (este estudo atendeu à Resolução 196/1996 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa).

As respostas dos estudantes ao instrumento Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal foram analisadas estatisticamente segundo medida de tendência central (moda). Em um conjunto de dados, “a moda é o valor que mais se repete” (BISQUERRA; SARRIERA; MARTÍNEZ, 2004, p. 45).

A INTERVENÇÃO

O modelo conceitual é a fase do desenvolvimento em que ocorre a concepção do produto, abordando sua modelagem funcional e requisitos estéticos (ROZENFELD et al., 2006). Segundo Moreira (2014, p. 9), “a construção de um modelo conceitual começa com a esquematização e simplificação da realidade”. Para Rozenfeld et al. (2006), o modelo conceitual ajuda a representar a realidade e permite que outros possam compreender e reutilizar o processo.

Assim, o modelo conceitual da intervenção detalhou objetivos, procedimentos, cenários e requisitos estéticos. A intervenção foi planejada pelos autores, a partir do levantamento de necessidades do público-alvo acerca das barreiras à criatividade pessoal, usando ainda como procedimento elementos de jogos. De acordo com Huizinga (2001), o jogo pode ser entendido como uma atividade lúdica com desafios estabelecidos e combinação de cooperação e competição entre os grupos, podendo funcionar como escape da vida cotidiana para um mundo imaginário.

O jogo aqui modelado enfatiza uma história em terceira pessoa e é classificada na categoria de aventura. O mouse é utilizado para desempenhar funções (*Point and Click*). A plataforma é o computador.

A intervenção teve como contexto a disciplina de desenho técnico, ministrada pelo primeiro autor no primeiro ano dos cursos de engenharia da instituição. Essa disciplina foi escolhida porque o desenho é um recurso importante para o desenvolvimento da criatividade e de outras habilidades cognitivas, além de ser um requisito relevante para a atividade do engenheiro (KELL et al., 2013; PRIETO; VELASCO, 2012). A intervenção precisa ocorrer após os alunos terem o contato com conteúdo de geometria, perspectiva e projeção ortogonal, próprios da disciplina de desenho. Portanto, a intervenção contempla elementos de um jogo associado às ferramentas convencionais de desenho (papel, lápis, régua, borracha) e ao conteúdo dessa disciplina, dando a possibilidade ainda do professor intervir no desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes durante a atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão estão estruturados nos seguintes tópicos: (a) análise das barreiras à criatividade; (b) modelo conceitual da intervenção; (c) características do jogo “Valendo Ponto”.

ANÁLISE DAS BARREIRAS À CRIATIVIDADE

A Tabela 1 mostra os resultados relacionados à tendência central das respostas dos estudantes de engenharia em cada fator do Inventário de Barreira à Criatividade Pessoal.

Percebe-se na Tabela 1 que Falta de Motivação foi a barreira que apresentou o maior número de respostas na escala máxima (Moda=5) do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal, que representa “concorda plenamente”. Na sequência, aparecem igualmente as barreiras Inibição/Timidez, Falta de Tempo/Oportunidade e Repressão Social com mais respostas na escala 4 do instrumento (“concordam pouco”).

Esses resultados indicam que os estudantes de engenharia desta amostra “concordam plenamente” com a ausência de elementos motivacionais que promovem a expressão da criatividade (ALENCAR, 2010). O conteúdo dos itens que compõem esses fatores refere-se a condições de ordem pessoal que dificultam a expressão da criatividade, por exemplo: *Eu seria mais criativo(a) se... tivesse mais entusiasmo, concentrasse mais no que faço, fosse mais curioso(a), fosse menos preguiçoso(a), fosse mais dedicado(a) ao que faço, tivesse mais energia, fosse mais persistente, não fosse tão acomodado(a), tivesse mais conhecimentos, fosse mais rico(a) em ideias, fosse mais observador(a), fosse menos dependente das outras pessoas, fosse mais organizado(a), tivesse mais motivação para criar, exercitasse mais o hábito de buscar ideias novas, tivesse mais senso de humor, desse mais asas a minha imaginação, tivesse mais oportunidade de acesso a informações, fosse mais inteligente e tivesse mais iniciativa* (ALENCAR, 1999; 2010).

A motivação é um elemento presente nas teorias sobre criatividade (AMABILE et al., 1996; STERNBERG; LUBART, 1993). Amabile (1997) analisa a importância da motivação intrínseca para o estímulo à criatividade, ou seja, a satisfação, o interesse, o prazer pela tarefa, independente de reforços externos. A promoção de tarefas que despertem a motivação

Tabela 1 – Moda dos fatores do Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal.

Barreiras à Criatividade	Moda
Inibição/Timidez	4
Falta de Tempo/Oportunidade	4
Repressão Social	4
Falta de Motivação	5

Fonte: Autores

intrínseca é objeto de estudo inclusive da teoria do *flow* (desenvolvida pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi), conceito que indica experiências ótimas, produzidas por certas atividades que usam a capacidade criativa do indivíduo e o expõe a desafios, ao ponto desta pessoa perder a noção do tempo e empregar um nível alto de esforço na tarefa, gerando profunda satisfação (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, 1999; KAMEI, 2010).

Segundo Weinberg e Gould (2001, p. 158) “o *flow* representa uma inovação nos estudos sobre motivação intrínseca”. Kamei (2010) comenta que as atividades de jogar, por exemplo, são potencialmente geradoras do estado de *flow*, pois são atividades que prendem a atenção, possuem metas claras, promovem engajamento, fornecem *feedback* e apresentam desafios que devem ser respondidos com determinadas capacidades ou habilidades. Embora o foco desta investigação não seja a promoção do estado do *flow*, nota-se que a motivação intrínseca também pode ser influenciada pelo contexto em que a pessoa se encontra e pelas atividades que realizam, conforme destacam Amabile (1997), Csikszentmihalyi (1999), Sternberg e Lubart (1993). Por isso, intervenções no contexto educacional podem ser planejadas e aplicadas para despertar a motivação intrínseca e o engajamento por parte do aluno na realização de tarefas que demandam a expressão da criatividade.

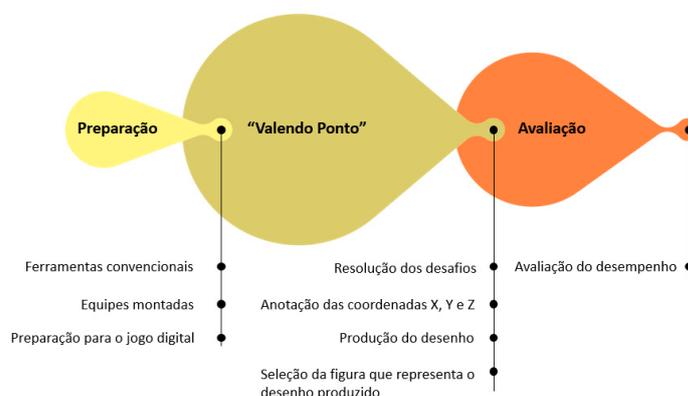
MODELO CONCEITUAL DA INTERVENÇÃO

O objetivo geral da intervenção é proporcionar um suporte de ensino sobre o conteúdo da disciplina de

desenho técnico e criar um espaço para desenvolvimento de habilidades associadas à expressão da criatividade. Nessa proposta, os fatores considerados para o desenvolvimento da criatividade estão centrados na pessoa, no processo e no ambiente, sem dar ênfase aos critérios de utilidade e originalidade do produto (desenho feito pelo aluno). Por meio do processo e do ambiente promovido pela intervenção, pretende-se atingir elementos de ordem pessoal, ou seja, promover a motivação, estimular a imaginação, despertar a curiosidade, incentivar o envolvimento e a autonomia pela aprendizagem, favorecer a autopercepção do aluno com relação à criatividade, contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, facilitar a expressão de ideias e a superação da timidez, de acordo com a recomendação da literatura sobre fatores que podem influenciar a expressão da criatividade (ALENCAR, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2008, 2010; ALENCAR; FLEITH; PEREIRA, 2017; CSIKSZENTMIHALYI, 1999; FLEITH; ALENCAR, 2005; STERNBERG; LUBART, 1993). Assim, a intervenção, em todas as suas fases, foi planejada a fim de oferecer demandas para o estudante desempenhar habilidades cognitivas e sociais importantes para a criatividade e para a formação do engenheiro (BADRAN, 2007; BOLES; WHELAN, 2016; CROPLEY, 2015, 2016; MORIN; ROBERT; GABORA, 2018; PEREIRA-GUIZZO; NOGUEIRA, 2015).

A Figura 1 apresenta o modelo conceitual da intervenção. A intervenção foi dividida em três fases: Preparação, “Valendo Ponto” e Avaliação. Considerando as três fases, a proposta da atividade é para ser realizada, no mínimo, em 90 minutos.

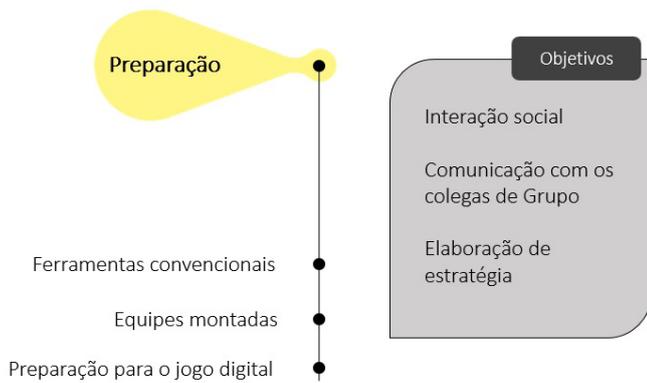
Figura 1 – Fases da intervenção para desenvolvimento da criatividade.



Fonte: Autores

A fase Preparação tem como proposta a duração de até dez minutos. Na fase Preparação os alunos recebem a instrução do jogo pelo professor, ao mesmo tempo são orientados para formarem equipes heterogêneas. O papel do professor é importante neste momento, ele deve estabelecer como requisito necessário que a equipe seja formada por homens e mulheres. Sugere-se que as equipes sejam formadas por até três alunos que devem desempenhar as seguintes atividades: gerenciar as etapas do jogo no computador, desenhar usando as ferramentas convencionais e responder às perguntas de conteúdo que aparecem no decorrer do jogo. A Figura 2 apresenta os objetivos da fase Preparação.

Figura 2 – Objetivos da Fase Preparação.



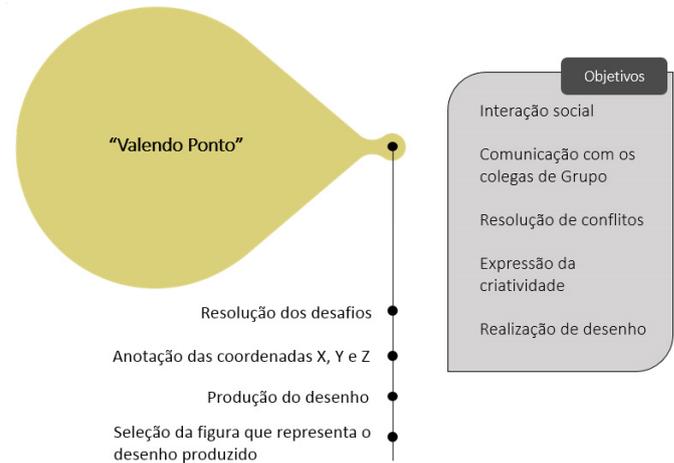
Fonte: Autores

Um dos objetivos da fase de Preparação é promover a interação social a fim de contribuir para o fortalecimento da convivência com os colegas. Outro objetivo da fase Preparação é exercitar a capacidade de planejar por meio da elaboração de estratégias, criando um ambiente desafiador e promovendo também a motivação dos alunos. Após as equipes formadas, as ferramentas convencionais organizadas e o jogo digital aberto, a equipe segue para a fase seguinte.

A fase denominada “Valendo Ponto”¹ é quando os alunos têm o contato direto com o jogo digital e as ferramentas convencionais de desenho. “Valendo Ponto” é um termo bastante utilizado no meio aca-

dêmico e faz uma alusão aos pontos (coordenadas) encontradas no jogo e que interligadas formam um objeto geométrico. A Figura 3 apresenta os objetivos da fase “Valendo Ponto”.

Figura 3 – Objetivos da Fase “Valendo Ponto”.



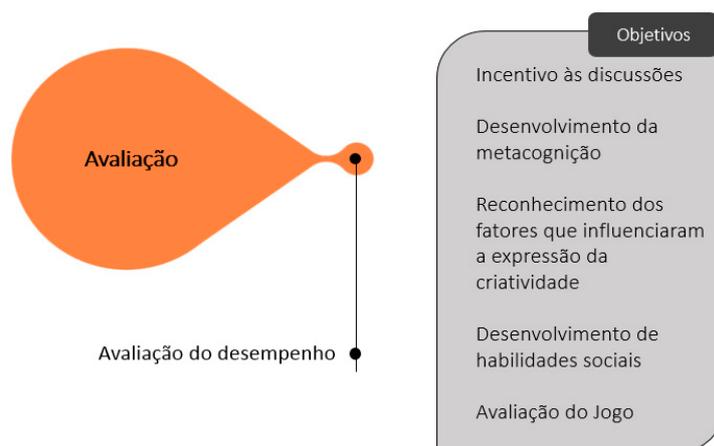
Fonte: Autores

Como mostra a Figura 3, assim como na fase Preparação, a interação entre os alunos e a comunicação com os colegas do grupo são também objetivos da fase “Valendo Ponto”. Espera-se ainda que os alunos possam desenvolver a habilidade de resolver conflitos mediante a realização da tarefa, bem como aprimorar o aprendizado por meio da realização do desenho e de desafios/perguntas específicas em que o aluno, para seguir no jogo, deve respondê-las. O cenário do jogo é composto por três andares, representando ambientes diferentes da instituição de ensino. Ele só passa para o outro andar quando coletar todos os pontos e responder corretamente todas as perguntas de conteúdo. Para concluir essa fase, o aluno deve finalizar o jogo e apresentar o desenho da peça feito. Para esta fase sugere-se até 30 minutos.

A Figura 4 apresenta os objetivos da fase Avaliação. Considerando a importância de alcançar os objetivos dessa etapa, sugere-se que para esta fase seja reservado o tempo de 50 minutos, no mínimo.

1 Pesquisa feita no Banco de Dados do Instituto Nacional da Propriedade Industrial, no dia 31/10/2018, às 14h03min, não há nenhum registro de marca com o nome “Valendo Ponto” até o momento.

Figura 4 – Objetivos da Fase Avaliação.



Fonte: Autores

A fase Avaliação tem como principal propósito, por meio das discussões levantadas, promover a análise dos fatores que influenciaram a expressão da criatividade durante a atividade, favorecendo o aprimoramento de diferentes habilidades cognitivas e sociais. O professor, nesta fase, volta a ter um papel fundamental como mediador.

Para gerar reflexões e aprimoramento das habilidades sociais desenvolvidas pelos alunos (tais como, comunicação, assertividade, resolução de conflitos), durante a intervenção como um todo, o professor deve estar atento ao seu próprio desempenho buscando nessa fase: estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, apresentar modelos; elogiar; estabelecer limites e disciplina descrevendo ou analisando comportamentos desejáveis e indesejáveis; monitorar positivamente; promover a autoavaliação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Esses comportamentos, por parte dos professores, são denominados de habilidades sociais educativas e são considerados de grande importância em processos que exigem a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Na Avaliação, é importante identificar ainda a satisfação do aluno com a intervenção aplicada e registrar as possíveis sugestões. A avaliação da intervenção pode proporcionar ao aluno, também, o reconhe-

cimento de suas potencialidades e dificuldades por meio da metacognição. Segundo Beber, Silva e Bonfiglio (2014), a metacognição é conhecer como se dá o seu processo de conhecimento contribuindo para a autoconsciência. O professor vai estimular o aluno a refletir sobre o seu processo de conhecimento e atentar-se para o motivo da intervenção, buscando despertar nele autonomia e motivação, elementos importantes para o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2010; AMABILE, 1997; NELSON et al., 2015).

CARACTERÍSTICAS DO JOGO “VALENDO PONTO”

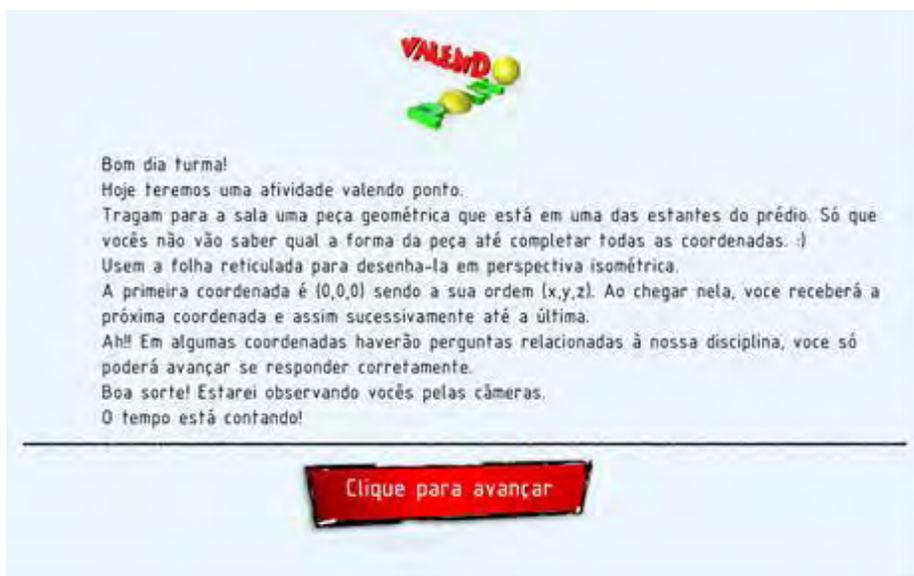
A missão do jogador é encontrar um objeto geométrico (peça) que está em um dos cenários do jogo, enquanto faz o seu próprio desenho. Para isso, o professor passa ao aluno coordenadas das pistas que levam a outras pistas e que no fim ajuda a encontrar a peça perdida. Algumas perguntas relacionadas ao conteúdo da disciplina são lançadas no jogo. Responder-las corretamente computa um bônus e influencia diretamente o fluxo da partida.

O jogo tem três cenários (área de convivência, sala de aula e biblioteca, cenários próprios da instituição de ensino em questão). Nesses ambientes do jogo são apresentados desafios para que o jogador possa coletar informações de coordenadas sobre um eixo de três dimensões (X, Y e Z). Durante essa coleta de

dados o jogador deve construir em uma folha de papel um objeto geométrico. Assim, o aluno interage com outras ferramentas, como papel, lápis, etc. Ou seja, o jogo não deve se desenrolar somente no ambiente virtual. A intenção é que o uso concomitante de ferramentas convencionais de desenho e ambiente virtual possa trazer maiores benefícios para a criatividade, além de outras habilidades cognitivas (KELL et al., 2013; MARTIN; KLEIN, 2017).

Ao iniciar o jogo, é apresentado aos jogadores um tutorial estático explicando o procedimento e o objetivo (Figura 5). O jogador deve avançar nas telas do tutorial enquanto entende as funcionalidades básicas que precisa utilizar durante a partida. Ao finalizar o tutorial, o jogador inicia de fato no jogo. É apresentada uma coordenada inicial e após isto uma série de outras coordenadas que conduzem o jogador pelos cenários. A apresentação das mesmas é realizada conforme o jogador alcança a coordenada anterior.

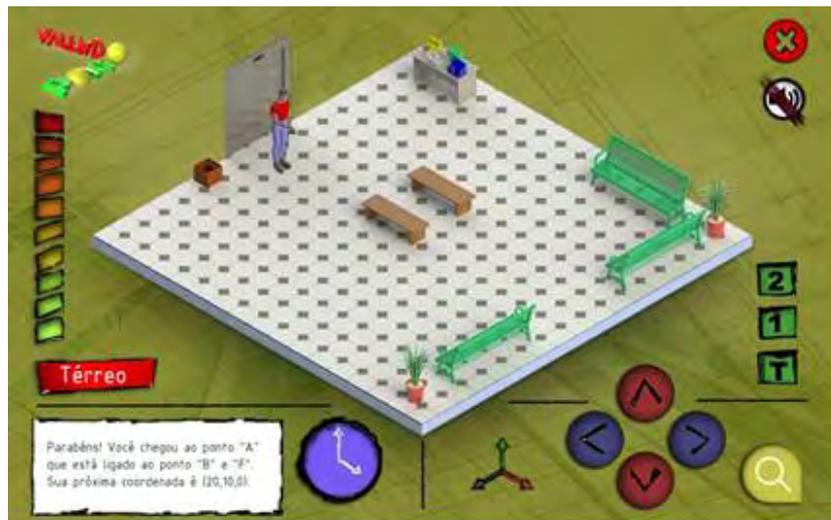
Figura 5- Tela de instruções mostrando o enredo do jogo.



Fonte: Autores

A apresentação da visualização dos cenários segue o requisito de simplicidade, mas agregando cores e aspecto tridimensional. Outro requisito importante é a manutenção do cenário estático, sem possibilidade de rotação, para explorar outras habilidades cognitivas, que são importantes para o desenho, como a habilidade espacial. Permitir uma manipulação do cenário, possibilidade que acontece em softwares CAD, conforme comentado por Sorby (1999), pode dificultar o desenvolvimento da habilidade espacial. Por isso, o *layout* dos cenários deste jogo, conforme requisitos considerados, busca promover a orientação espacial por meio da geolocalização das coordenadas, a transformação mental por meio da transformação dos pontos em uma peça geométrica e a rotação mental por meio da mudança de orientação dos eixos por andar. O desenvolvimento da habilidade espacial também é importante para a criatividade, como mostraram Kell et al. (2013).

Figura 6 - Tela do andar térreo – área de convivência.

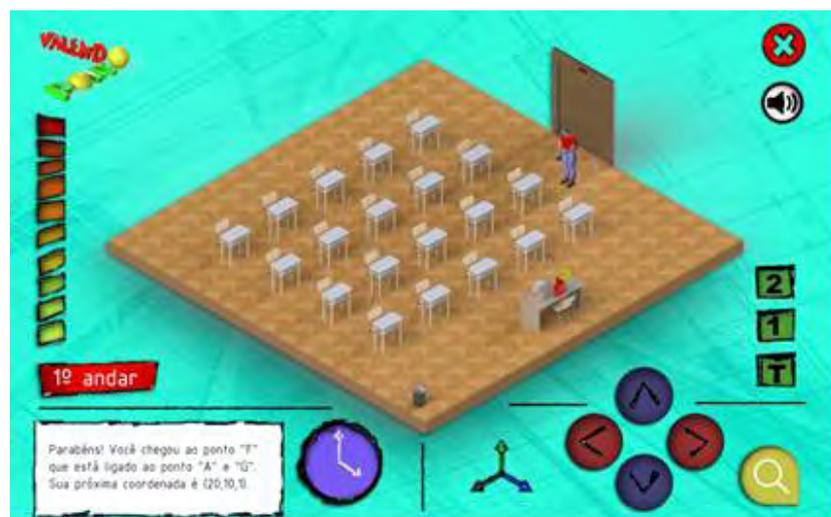


Fonte: Autores

O jogo começa na coordenada 0,0,0 localizado no térreo, a área de convivência, como mostra a Figura 6. Na tela, o jogador é informado em que andar está e ainda consegue acessar os comandos para movimentar o boneco, ir para outros andares, visualizar se está no ponto certo, se orientar sabendo para que lado é o X e o Y, acompanhar o tempo e o *status*.

Já a Figura 7 ilustra o cenário da sala de aula. Assim como na área de convivência e no andar da biblioteca, as informações visuais da tela da sala de aula são semelhantes. Uma ressalva para a porta do elevador que muda de posição de um andar para o outro, assim como o ícone que representa os três eixos isométricos e as cores dos botões de movimentação.

Figura 7 - Tela do primeiro andar – Sala de aula.



Fonte: Autores

A Figura 8 ilustra o cenário da biblioteca. Este é o último andar, no qual são coletados os últimos pontos para a finalização do desenho no papel. Em cada andar existe uma mesa com algumas peças geométricas. A peça correta está em uma dessas mesas e assim que o jogador completa as coordenadas ele pode escolher qual peça é a correta. Antes disso, ele até pode ver as peças, mas não ficam habilitadas para a escolha. As peças são apresentadas em perspectivas para que o jogador possa comparar com o seu desenho feito na folha reticulada. Se a escolha for a correta, o jogador passa para a tela de etapa concluída. O jogador ainda pode recarregar o último jogo e tentar melhorar seu desempenho, ir a tela de instruções e fechar o aplicativo. Todos os ícones usados são de fácil reconhecimento dos jovens, pois já são de uso comum em outros jogos e aplicativos.

Figura 8 - Tela do segundo e último andar – Biblioteca.



Fonte: Autores

Considera-se Vitória, quando o jogador consegue resolver os desafios parciais, anotar as coordenadas corretamente, produzir o desenho devido e selecionar a opção correta que representa o desenho produzido. Considera-se Derrota, quando o jogador não alcançar uma das condições, por exemplo, mesmo que consiga resolver os desafios parciais (perguntas), anotar as coordenadas corretamente, produzir o desenho devido, mas não selecionar a opção correta que o representa.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou as barreiras à criatividade pessoal de estudantes de engenharia, identificando que o fator Falta de Motivação apresentou o maior número de respostas na escala concordo plenamente.

Com base nesse levantamento de necessidades, este estudo ainda apresentou o modelo conceitual de uma intervenção para o desenvolvimento da expressão da criatividade, oferecendo oportunidade ainda para o aprimoramento de outras habilidades importantes na formação de estudantes de engenharia.

Este estudo apresenta algumas limitações. Por mais que o modelo conceitual da intervenção tenha sido desenvolvido com base na literatura e em evidências da amostra sobre a identificação de barreiras à criatividade, não houve testagem dos seus impactos. Pesquisas futuras poderiam ser conduzidas para testar os efeitos dessa intervenção sobre a motivação e a expressão da criatividade de estudantes de engenharia.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 38, n. 2, p. 18-25, 1998.
- ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 2, p. 123-132, 1999.
- ALENCAR, E. M. L. S. Obstacles to personal creativity among university students. **Gifted Education International**, v. 15, n. 2, p. 133-140, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Inventário de barreiras à criatividade pessoal. In: ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Orgs.). **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2010. p. 35-54.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de Engenharia. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 1, p. 113-126, 2008.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação**, v. 15, n. 2, p. 201-206, 2010.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; PEREIRA, N. Creativity in higher education: challenges and facilitating factors. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 553-561, 2017.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.
- ALVES, M. F. S.; MANTOVANI, K. L. Identificação do perfil dos acadêmicos de engenharia como uma medida de combate à evasão. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 35, n. 2, p. 26-36, 2016.
- AMABILE, T. M. Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. **California Management Review**, v. 40, n. 1, p. 39-58, 1997.
- AMABILE, T. M.; CONTI, R.; COON, H.; LAZENBY, J.; HERRON, M. Assessing the work environment for creativity. **Academy of Management Journal**, v. 39, n. 5, p. 1154-1184, 1996.
- BADRAN, I. Enhancing creativity and innovation in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, v. 32, n. 5, p. 573-585, 2007.
- BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014.
- BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C.; MARTÍNEZ, F. **Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOLES, W.; WHELAN, K. Barriers to student success in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, v. 42, n. 4, p. 368-381, 2016.
- CARDOSO, J. R. O engenheiro de 2020: uma inovação possível. **Revista USP**, n. 100, p. 97-108, 2014.
- CROPLEY, D. H. Promoting creativity and innovation in engineering education. **Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts**, v. 9, n. 2, p. 161-171, 2015.
- CROPLEY, D. H. Creativity in engineering. In: CORAZZA G. E.; AGNOLI S. (Orgs.). **Multidisciplinary contributions to the science of creative thinking**. Springer, Singapore, 2016. p. 155-173.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Happiness and creativity: going with the flow. **The Futurist**, v. 31, n. 5, p. 8-12, 1997.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K.; WHALEN, S. **Talented teenagers: the roots of success and failure**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.
- FURTADO, A. F. O desafio do ensino de engenharia frente aos problemas econômicos, energéticos e a sustentabilidade. **Revista Triângulo**, v. 6, n. 1, p. 3-21, 2013.

- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ISAKSEN, S. G.; FIRESTIEN, R. L.; MURDOCK, M. C.; PUCCIO, G. J.; TREFFINGER, D. L. **The assessment of creativity**. Buffalo, NY: Center for Creative Studies, 1994.
- KAMEI, H. H. **Flow: o que é isso?** Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da Psicologia Positiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, USP. 2010.
- KELL, H. J.; LUBINSKI, D.; BENBOW, C. P.; STEIGER, J. H. Creativity and technical innovation: Spatial ability's unique role. **Psychological science**, v. 24, n. 9, p. 1831-1836, 2013.
- LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARTIN, R.; KLEIN, A. Improved student independence through competitive tinkering. **IEEE Frontiers in Education Conference**, p. 1-8, 2017.
- MOREIRA, M. A. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2014.
- MORIN, S.; ROBERT, J. M.; GABORA, L. How to train future engineers to be more creative? An educative experience. **Thinking Skills and Creativity**, v. 28, p. 150-166, 2018.
- NELSON, K. G.; SHELL, D. F.; HUSMAN, J.; FISHMAN, E. J.; SOH, L. K. Motivational and self-regulated learning profiles of students taking a foundational engineering course. **Journal of Engineering Education**, v. 104, n. 1, p. 74-100, 2015.
- PEREIRA-GUIZZO, C. S.; NOGUEIRA, T. B. R. Habilidades sociais na formação de engenheiros inovadores: possibilidades e desafios para instituições de ensino. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; SOARES, A. B.; PEREIRA-GUIZZO, C. S.; WAGNER, M. F.; LEME, V. B. R. (Orgs.). **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 445-461.
- PRADO, R. M.; ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 66, n. 144, p. 113-124, 2016.
- PRIETO, G.; VELASCO, A. D. Predicting academic success of engineering students in technical drawing from working memory. **Journal for Geometry and Graphics**, v. 16, n. 1, p. 111-120, 2012.
- ROZENFELD, H.; AMARAL, D. C.; FORCELLINI, F. A.; TOLEDO, J. C.; SILVA, S. L.; LLIPRANDINI, D. H.; SCALICE, R. K. **Gestão de desenvolvimento de produtos**: uma referência para a melhoria do processo. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SORBY, S. A. Spatial abilities and their relationship to computer aided design instruction. **Age**, v. 4, n. 1, p. 4.465.1- 4.465.6, 1999.
- SOUZA, J. M.; CORRÊA, C. J. Dos principais fatores que influenciam a criatividade, e de como acolhê-la no ensino de engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 4, n. 2, p. 151-156, 1985.
- STERNBERG, R. Lighting the creative spark. **Nature**, v. 468, n. 7321, p. 170-171, 2010.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. **Psychological Inquiry**, v. 4, n. 3, p. 229-232, 1993.
- WECHSLER, S. M. Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. **Revista Portuguesa de Psicologia: Teoria, Investigação e prática**, v. 6, n. 1, p. 215-227, 2001.
- WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: a reflexao ambiental por meio de projetos no ensino fundamental

TRANSFORMING EDUCATION: environmental reflection through projects in elementary school

Milene Soares Barbosa¹, Natalia Quinquio², Priscila Pacca e Silva³,
Marco Antonio Carvalho Pereira⁴, Carlos Alberto M. dos Santos⁵

Resumo

Muitos são os problemas ambientais decorrentes da falta de conscientização da sociedade acerca do desenvolvimento sustentável. Esse trabalho tem o objetivo de levar alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola rural do município de Paraibuna a uma reflexão ambiental. Isso foi feito por meio da autoanálise dos estudantes e da produção, em grupo, de uma cartilha ambiental, buscando desenvolver a autonomia e as habilidades de comunicação e de socialização deles, bem como por meio de uma abordagem de temas transversais ligados ao meio ambiente e de educação ambiental dos alunos e da comunidade. Os resultados apresentados ilustram a importância do desenvolvimento de projetos de educação ambiental, desde sua idealização em sala de aula até a confecção do material final, pois permitiu o envolvimento dos estudantes com a temática, além de colocar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Educação Ambiental. Aprendizagem Baseada em Projetos.

Abstract

There are many environmental problems arising from the lack of awareness of society about sustainable development. This work aims to bring students from the sixth grade of a rural elementary school at Paraibuna town to reflect on environment. This was done through students' self-analysis and group production of an environmental primer, seeking to develop autonomy and communication skills and their socialization, as well as through an approach to transversal themes linked to environment and environmental education of the students and the community on this subject. The results reported illustrate the importance of developing environmental education projects, from its idealization in the classroom to the preparation of the final material, which allow that students to be engaged with the theme, as well as placing them in the center of teaching and learning process.

Keywords: Environment. Environmental Education. Project-Based Learning.

¹ Escola de Engenharia de Lorena - Universidade de São Paulo, USP
E-mail contato: marcopereira@usp.br

INTRODUÇÃO

Os recentes processos de transformação ocorridos no nosso planeta nos âmbitos social, ambiental, econômico e cultural, têm trazido à tona assuntos que antes não preocupavam a sociedade e a escola. Com o crescente aumento dos movimentos migratórios para as grandes cidades e da consequente favelização do ambiente urbano, juntamente com uso predatório de recursos naturais e de fatores como poluição, consumo não consciente, aumento na geração de lixo entre outros, surge a necessidade de conscientizar a população acerca desses problemas. Schultz (2002) afirma que os recursos naturais disponíveis atualmente estão sendo excessivamente consumidos e por essa razão entram em um processo de comprometimento, sofrendo assim o risco até de desaparecerem.

Refletir sobre questões ambientais é algo cada vez mais urgente nos tempos atuais. São tantos os desafios ligados à sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida das pessoas que se torna cada vez mais imprescindível despertar a consciência ambiental o mais cedo possível em jovens e adolescentes. Este artigo trata da conscientização de um grupo de alunos de sexto ano do ensino fundamental em questões fundamentais relacionadas com o meio ambiente, sob o aspecto da educação ambiental, que visa tornar o sujeito consciente do seu papel como agente responsável para a manutenção do meio ambiente.

O objetivo do presente artigo é apresentar a forma como foi conduzida uma reflexão ambiental por meio do desenvolvimento de uma cartilha educativa por meio da estratégia educacional de aprendizagem baseada em projetos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jacobi (2005) pontua que as práticas educativas devem buscar propostas pedagógicas que foquem em mudanças importantes na formação dos indivíduos, como modificação de hábitos, atitudes e práticas sociais, priorizando o desenvolvimento de competências, a capacidade de avaliação e a participação dos educandos. Jacobi (2003) também enfatiza que

a educação ambiental tem obtido uma função transformadora, promovendo um novo desenvolvimento ao dar aos sujeitos responsabilidade dentro do processo de desenvolvimento sustentável. Ainda segundo o autor, entende-se que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental.

Sorrentino et al. (2005) ressaltam que as práticas educacionais voltadas para o meio ambiente auxiliam no processo de construção do indivíduo, dando-lhe uma noção de coletividade importante para que assim reconheça o seu papel como responsável pelo mundo no qual vive. Dias (2004) contribui para essa visão ao avaliar que é função da educação ambiental ampliar a forma de percepção de individual e coletiva da sociedade, para que tanto sujeito quanto o grupo, internalizem os conceitos fundamentais desta temática de forma consciente e assim reconheçam a necessidade de agir para mudar, sendo que tais ações não devem se restringir somente à sala de aula.

Dentre as competências técnicas desenvolvidas em ações de educação ambiental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de ciências naturais (BRASIL, 1997), estão a capacidade investigativa do aluno sobre os resultados das intervenções humanas no meio ambiente, por meio da circulação e transformações dos materiais e recursos existentes no nosso planeta, buscando a construção de conhecimentos fundamentais que promovam a consciência ambiental, visando a preservação de recursos. Nesse sentido, o aluno necessita ser estimulado a traçar conexões entre sua realidade e conhecimento teórico dado em sala, que busca permitir que o indivíduo compreenda a relação existente entre o ser humano e o planeta.

Neste contexto destacam-se duas grandes competências técnicas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de ciências naturais (BRASIL, 1997), a saber: (i) o reconhecimento das formas de tratamento do lixo na região em que se vive, relacionando-as aos problemas de saúde local; e (ii) o reconhecimento das principais formas de poluição ao meio ambiente, identificando as principais causas e relacionando-as aos problemas de saúde da população local. Ademais, cabe ressaltar a importância de

fomentar e estimular o reconhecimento da importância do uso racional da água.

O desenvolvimento da sociedade capitalista, o aumento crescente do consumo de bens renováveis e não renováveis, e o excesso de resíduos e rejeitos, que muitas vezes não são descartados e tratados corretamente, o que tem acarretado prejuízos ecológicos drásticos ao nosso planeta. Faz-se então necessário educar o aluno dentro de uma nova premissa sócio ambiental, onde o sujeito é parte integrante e responsável pelo meio em que vive e se relaciona, conforme ressalta Abílio (2008) ao colocar a importância do resgate, pela sociedade, do pressuposto fundamental da Educação Ambiental – a integração entre homem e ambiente, formando assim um todo unificado das partes.

Com base no proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de temas transversais relacionados ao meio ambiente (BRASIL, 1997), deve-se propiciar uma educação que permita aos estudantes agir de modo responsável e sensível, conservando o ambiente saudável para diferentes gerações, exigindo e respeitando os próprios direitos e os da sociedade, para que se modifiquem interiormente, como pessoas e também nas suas relações com o ambiente. Silva (2017) aponta que nesta perspectiva de educação para o meio ambiente, a educação formal e a não formal devem abrir espaço para práticas voltadas à conscientização ambiental de forma crítica, tendo o professor um papel de incentivador deste processo, levando para os alunos e para a comunidade hábitos importantes de respeito e manutenção da natureza.

É fundamental, dentro da educação ambiental, proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos, como a autonomia no processo de ensino aprendizagem, por meio do uso de projetos e sociabilização, ao estimular o trabalho colaborativo em equipes. Tristão (2007) reforça este aspecto interdisciplinar da educação ambiental ao colocar que:

A abordagem interdisciplinar e a transdisciplinar da educação ambiental suscitam uma compreensão da realidade de modo complexo, pois quanto mais desco-

brimos mais nos damos conta da nossa limitação. Na estrutura conceitual de currículo, por disciplinas, não se sabe muito bem onde encaixar a educação ambiental. Sua natureza antidisciplinar provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares (TRISTÃO, 2007, p. 47).

Pin (2016) destaca o caráter transdisciplinar dos conteúdos relativos ao meio ambiente, pois devem estar de forma integrada com múltiplas áreas de conhecimento dando ao aluno a possibilidade de estabelecer uma conexão ampla e global dos conceitos ambientais.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Aprendizagem baseada em projetos (ABP) surgiu na década de 1960 em faculdades de medicina, visando preparar de forma mais adequada, os alunos da graduação para o mercado de trabalho, a partir da vivência com problemas reais que serão encontrados no cotidiano da vida profissional (POWELL; WEENK, 2003). Trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem centrada no aluno e baseada em três princípios do construtivismo: (i) - A aprendizagem é específica do contexto; (ii) - os alunos se envolvem ativamente no processo de aprendizagem; e (iii) – os alunos atingem os seus objetivos por meio de interações sociais e de partilha de conhecimento e compreensão (COCCO, 2006).

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa de aprendizagem baseada na realização de projetos para construção do conhecimento (THOMAS, 2000). Ela se caracteriza pelo fato de que o aluno é responsável pelo seu aprendizado, muitas vezes definindo o problema a ser trabalhado e o método de trabalho para sua resolução, tendo assim grande autonomia para decidir como realizar o projeto (GRAFF, KOLMOS, 2003). Difere dos métodos tradicionais de ensino, nos quais o professor é o centro do ensino. Na ABP, o aluno é o centro, sendo ele o ator principal de sua aprendizagem.

Para Powell e Weenk (2003), a aprendizagem baseada em projetos está focada em atividades desenvolvidas pelo aluno a partir de trabalho em equipe, uma vez que os alunos devem trabalhar em um projeto e entregar uma solução dentro de um prazo determi-

nado. E todo projeto deve ter um produto que permita aos alunos demonstrar o que aprenderam. Ainda segundo estes autores, por meio desta metodologia, os alunos desenvolvem competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em um contexto real.

As principais características desse método são: (i) o aluno está no centro do processo; (ii) os projetos devem ser de situações reais; (iii) deve ser realizado em equipe; e (iv) consiste em um processo ativo, colaborativo, integrado e interdisciplinar (LIMA et al, 2012; MASSON et al, 2012).

Mills e Treagust (2003) propõem que quando aplicada aprendizagem baseada em projetos não existe uma única resposta correta para a problemática proposta, pois a partir de um tema em comum, os alunos devem ter liberdade de escolha sobre o caminho a ser tomado para as suas propostas e apresentar a solução que acreditam ser mais viável para o problema apresentado. Além disso, para esses autores, a aprendizagem baseada em projetos exige, por parte dos alunos, que aprendam sobre um determinado conteúdo específico para a entrega do projeto, após a identificação do problema em situações reais, variando a complexidade do projeto, o que inevitavelmente impacta no desenvolvimento dos próprios alunos.

Neste contexto, a aprendizagem baseada em projetos é aplicada na solução de problemas em um projeto aberto, para o qual não existe uma solução única. Isso é feito a partir de trabalho em equipe e da articulação entre a teoria e a prática, o que permite uma adequada combinação para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais (FERNANDES et al, 2014; GRAFF; KOLMOS, 2003; POWELL; WEENK, 2003).

CONTEXTO DO ESTUDO

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola rural estadual no município de Paraibuna-SP, e se localiza a 8 km de estrada de terra da zona urbana. A unidade escolar atende 170 alunos nos segmentos do ensino fundamental (EF) e médio regular (EM).

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do 6^a ano do EF na disciplina de Geografia. A disciplina foi conduzida por uma profissional que atuava há 9 anos na rede pública do estado de São Paulo, com formação em licenciatura e bacharel em geografia e pedagogia.

As aulas foram conduzidas com a premissa de desenvolver as competências e habilidades de: (i) descrever elementos constitutivos das mudanças de uma paisagem; e (ii) observar diversas formas do uso dos recursos naturais, ambas previstas para o segundo bimestre, propostos na Matriz de Avaliação Processual.

O trabalho consistiu em uma pesquisa, com aplicação de um questionário inicial, problematização, desenvolvimento de cartilha e discussão coletiva como forma de avaliar os resultados obtidos pela atividade. A aplicação foi dividida em cinco etapas, com tempo de duração de 7 aulas, realizadas em 3 semanas.

Na primeira etapa foi aplicado o questionário inicial (Figura 1), organizado com cinco perguntas previamente selecionadas sobre a temática meio ambiente e conservação, que buscou compreender o pensamento dos alunos acerca do assunto e assim agrupá-los em três grupos denominados de *adormecidos*, *sonolentos* e *ligados*. Essas nomenclaturas foram utilizadas somente pela equipe constituída pela professora que conduziu a aplicação e mais duas colegas que a auxiliaram em todo o trabalho. Os *adormecidos* eram os alunos que demonstraram conhecimento superficial das questões ligadas ao meio ambiente, já os *sonolentos* compunham o grupo de alunos que apresentaram um breve conhecimento dos problemas ambientais, mas não sabiam como diminuir ou até mesmo solucionar esses problemas, e por fim os *ligados* eram os alunos que compreenderam como as ações humanas exercem um impacto na natureza. A partir dessa divisão, os alunos foram então agrupados de forma orientada pela professora aplicadora para o desenvolvimento da cartilha proposta.

Figura 1 –Aplicação do questionário inicial.



Fonte: autores

A segunda etapa consistiu no agrupamento dos alunos em três times, após a análise das respostas dos questionários aplicados, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Agrupamento dos alunos após o questionário inicial

Time	Número de alunos	Tema
Adormecidos	4	Conservação da água
Sonolentos	4	Poluição
Ligados (Time 1)	5	Produção de lixo
Ligados (Time 2)	5	Consumismo
Ligados (Time 3)	5	Reciclagem
Total	23	

Fonte: autores.

A sala foi dividida em cinco times com base nas respostas do questionário, pois o número de alunos classificados como *ligados* foi maior do que o esperado. Dessa forma, os 15 alunos pertencentes a esse grupo foram divididos em três times, cada um com 5 alunos com as temáticas relacionados a temática “lixo”, enquanto os demais alunos seguiram agrupados de acordo com o questionário inicial.

A terceira etapa foi dividida em duas subetapas, sendo a primeira a entrega do tema para que os times decidissem como iriam se organizar para a execução das atividades. Nesta etapa a autonomia dada aos times foi de extrema importância. Vale ressaltar que os alunos não tiveram nenhum material de apoio, eles desenvolveram as atividades com base em seus conhecimentos prévios.

No segundo momento, os alunos tiveram que confeccionar e entregar, como produto da discussão, um desenho e um pequeno texto com uma possível solução para a diminuição do problema de seu tema. Para essa etapa os alunos levaram 3 aulas, uma a mais do que o planejado, isso ocorreu devido ao capricho e empenho aplicado na atividade.

Após a entrega dos desenhos e texto foi iniciada a quarta etapa. Já com os desenhos e textos compilados, os alunos tiveram acesso a seus trabalhos com um novo *layout*, e puderam observar as soluções propostas pelos outros times. Até então os times não tinham se comunicado entre si, cada time somente sabia de sua temática.

Essa etapa foi fundamental para o trabalho, pois

houve a troca das soluções propostas por meio de diálogo entre os times. Os alunos apresentam uma linguagem informal, fazendo com que o entendimento deles diante do problema fosse maior, despertando também o sentimento crítico e enaltecendo a habilidade sócio emocional ao se expressar em público.

A última etapa se deu com a aplicação da avaliação utilizando um questionário com 8 questões contendo cinco níveis, onde os alunos opinavam entre *discordo totalmente*, *discordo parcialmente*, *não quero opinar*, *concordo parcialmente*, *concordo totalmente*, possibilitando, assim, a análise das opiniões dos alunos com relação à aplicação da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após toda a aplicação, o resultado obtido foi produtivo, tendo em vista o processo de reflexão e sensibilização sobre problemas ambientais e como reduzi-los. Os resultados foram pautados nas respostas dos alunos com base em um questionário, como pode ser observado na Tabela 2, no qual as respostas apresentam cinco opções desde discordo totalmente até concordo totalmente.

Tabela 2 – Percepção dos alunos acerca das etapas e ações durante a realização do projeto

Percepção	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não quero opinar	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Atividade inicial	0	2	3	5	13
Atividade final	0	1	3	9	10
Cartilha	0	0	3	9	11
Projeto	0	1	2	10	10

Fonte: autores.

Abaixo seguem as afirmações para reflexão de cada aluno e as análises obtidas a partir de suas percepções.

α) Atividade inicial: No início da atividade, quando você foi responder ao teste para identificar seu perfil ambiental, você fez uma reflexão do seu comportamento em casa, na escola e nos diferentes locais que você costuma frequentar.

Com um resultado de caráter prático, os alunos se envolveram na aplicação do trabalho. Isso se refletiu na postura desses alunos, que passaram a ter uma visão de agentes transformadores do meio, e, com isso, ficando visível para eles que suas ações têm um peso na natureza. É possível notar que mesmo sendo reflexão inicial, ela produziu um resultado positivo, pois 18 dos 23 mostraram concordar plenamente ou totalmente com a afirmação.

b) Atividade final: No final da atividade, para redigir o relatório sobre o projeto e seu aprendizado, você fez uma reflexão do seu comportamento em casa, na escola e nos diferentes locais que você costuma frequentar.

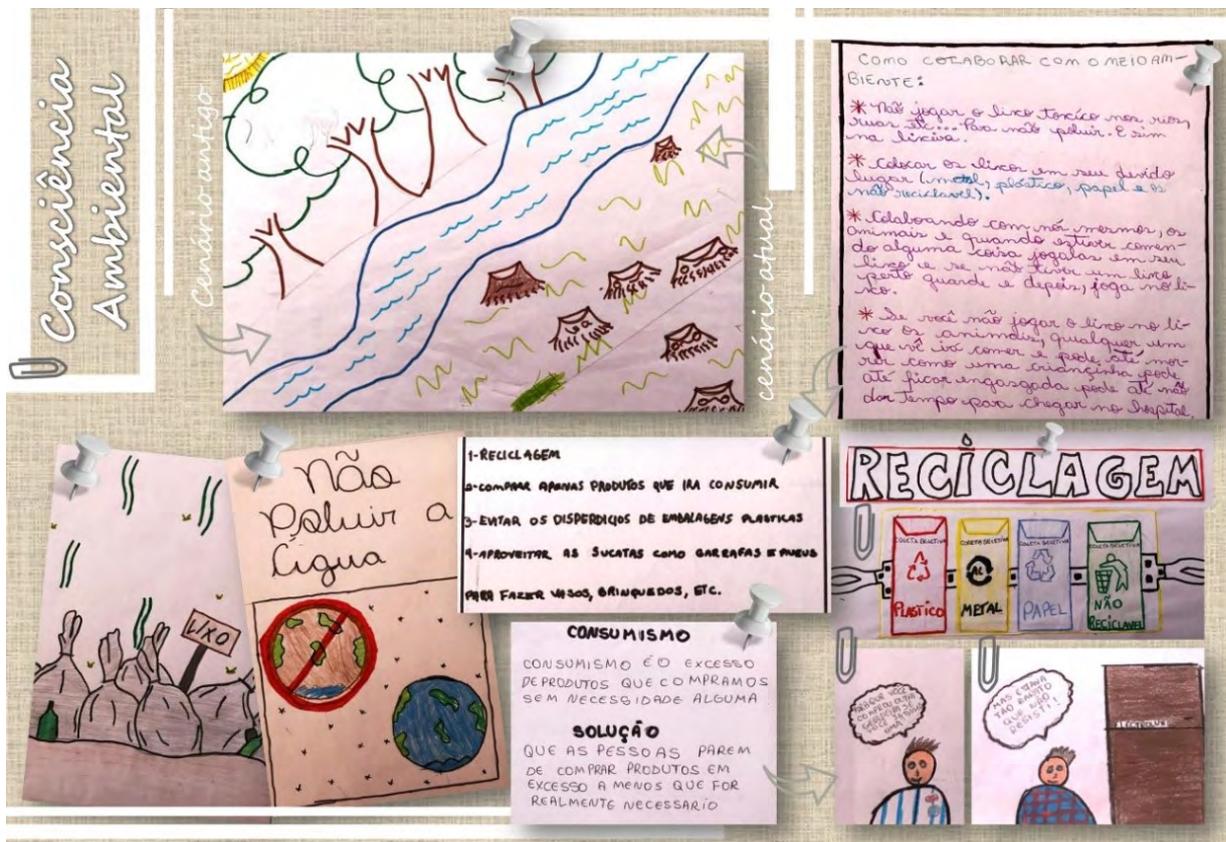
Muito embora a atividade final exigiu a elaboração de um relatório por parte de cada time, atividade muitas vezes de certo grau de dificuldade para a maioria dos alunos, pode-se observar uma redução do número de alunos que discordava da reflexão sobre seus comportamentos ambientais, a despeito de ter havido uma redução do número de alunos que concordavam totalmente em relação à reflexão inicial.

c) Cartilha: A cartilha, elaborada em sala de aula, ajudou você a aprender mais sobre como devemos agir para preservar o meio ambiente.

O resultado demonstra como atos de reflexão simples e o trabalho em equipe são capazes de proporcionar melhoria no comportamento geral dos alunos. A prática da cartilha consistiu em uma atividade dinâmica e de autonomia, dando voz e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Os alunos saíram desta atividade motivados a replicarem seus conhecimentos. O resultado desta atividade mostrou que nenhum aluno discordou que ela proporcionou uma melhoria nas questões de preservação do meio ambiente. 20 dos 23 alunos demonstraram estar parcial ou totalmente de acordo com a afirmação de que a cartilha auxiliou a aprender mais sobre como agir para melhor preservar o meio ambiente.

A figura 2 mostra a fotografia da cartilha preparada pelo conjunto dos trabalhos das várias equipes.

Figura 2 – Cartilha produzida pelos alunos.



Fonte: autores.

d) Projeto: O projeto foi útil para você.

A reflexão geral da importância do projeto mostrou que 20 dos 23 alunos permanecem com percepção positiva com todas as atividades realizadas. Somente 1 de 3 alunos deixou de ficar na posição de isento, passando a opinar de forma parcialmente negativa. De uma forma geral, os resultados mostram uma evolução positiva de 18 no início do projeto para 20 na situação final.

Por meio deste trabalho foi possível compreender a importância de introduzir temas transversais na sala de aula, propondo aulas diversificadas, dinâmicas e com alternativas que colocam os alunos com indivíduos ativos e protagonistas. É notório que enriquece o vocabulário e estimula o pensamento crítico dos alunos.

Após a elaboração da cartilha (figura 2) os alunos questionaram a existência de uma lixeira de coleta seletiva na escola, porém o município não conta com uma coleta seletiva, isso fez com que a percepção de suas ações não interfira apenas no local, pois esse lixo é aterrado quando poderia ser reciclado, a maioria dos alunos não sabiam que práticas cotidianas tinham uma interferência em larga escala. E que ações simples podem reverter isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses dados foi possível concluir que o professor deve buscar trazer para a sala de aula práticas inovadoras e bem planejadas, que estimulam o aprendizado e desenvolve habilidades sociais e de comunicação e por meio dessa aplicação, pudemos constatar que o uso de projetos como estratégia pedagógica aliada à produção de cartilha despertou o interesse dos alunos pelo conteúdo, tornando a prática de ensinar mais dinâmica e efetiva.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F.J. P. **Ética, Cidadania e Educação Ambiental**. In: Andrade, M.O. (org.). Meio Ambiente e Desenvolvimento: bases para uma formação interdisciplinar. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências**

naturais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 128p.

COCCO, S. **Student leadership development: The contribution of project-based learning** (Unpublished Master's thesis). Royal Roads University, Victoria, BC, Canada. 2006

DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

FERNANDES, S., MESQUITA, D., FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Engaging students in learning: findings from a study of project-led education. **European Journal of Engineering Education**, Vol 39, No. 1, pp.55-67. 2014.

GRAFF, E.; KOLMOS, A. Characteristics of Problem-Based Learning. **International Journal of Engineering Education**, Vol 19, No. 5, pp. 657-662. 2003

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n. 118 p. 189-206, Mar 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, ago. 2005

LIMA, R. M.; SILVA, J. M.; JANSSEN, N.; MONTEIRO, S. B. S.; SOUZA, J. C. F. Project-based learning course design: a service design approach. **International Journal. Services and Operations Management**, v. 11, p 3, p.292-312, 2002

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ, A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)**, Belém, PA, Brasil. 2012

MILLS, J. E., & TREAGUST, D. F. Engineering Education - Is Problem-Based or Project-Based Learning the Answer? **Australasian Journal of Engineering Education**, (February). 2003. Disponível em: <http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/a2index.html>. Acesso em 13 maio 2018

PIN, Adriana. et al. Educação ambiental na perspectiva transdisciplinar: uma prática pedagógica direcionada aos alunos da turma do segundo ano técnico em me-

cânica integrado ao ensino médio do IFES campus São Mateus (ES). **Acta Semiótica Linguística**. Paraíba, v. 21, n. 2, p. 76-85, 2016.

POWELL, P. C.; WEENK, W. **Project-led engineering education**. Utrecht: Lemma Publishers. 2003

SILVA, Katia Araújo et al. Elaboração de uma cartilha como material educativo para preservação da tartaruga verde (*chelonia mydas*) em Itaipú, Niterói, Rio de Janeiro. **Revista presença**, [s.l.], v. 2, p. 35-58, aug. 2017. Issn 2447-1534.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SCHULTZ, P. W. Environmental attitudes and behaviors across cultures. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, and D. N. Sattler. Online readings in psychology and culture (unit 8, chapter 4), Center for Cross Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA (2002).

THOMAS, J. W. **A review of research on Project-Based Learning**". San Rafael. CA. 2000 Disponível em: <https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/ARviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf> Acessado em: 15 Abr 2019

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da Educação Ambiental no cotidiano escolar. **Revista brasileira de educação ambiental**, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n.0, p. 47-55, 2007.

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E CULTURA: a relação “raiz x nutella” nas mídias sociais

IDENTITY, REPRESENTATION AND CULTURE: the root x nutella relationship in social media

Jander Fernandes Martins¹, Vitória Duarte Wingert¹

Resumo

O presente texto busca discutir os processos e manifestações culturais que permeiam o meio sociocultural contemporâneo em suas dimensões mais expressivas. Para tal, elegeu-se a internet como fonte primária de exploração e pesquisa. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa exploratória com alguns tipos de “memes” que, nos últimos tempos, vem sendo ovacionados e compartilhados como uma “febre de internet”, a saber: raiz x nutella. Primando por uma perspectiva interdisciplinar, analisou-se a partir de três categorias: representação, cultura e identidade. Essas análises se revelaram instigantes. As postagens e compartilhamentos de tais memes, oscilam entre representações identitárias e culturais consideradas genuínas e tradicionais de um lado, e modernas, fluídas e flexíveis de outra. À guisa de conclusão, seria essa constatação inicial, fruto (virtual) e concreto dos processos e manifestações culturais de uma época caracterizada por relações híbridas, sintoma da globalização do capital e mundialização da cultura? Espera-se com isso, abrir discussões e reflexões sobre a mesma.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Representação. Processos e Manifestações Culturais.

Abstract

This text discusses the processes and cultural manifestations that permeate the contemporary sociocultural environment in its most expressive dimensions. To this end, the Internet was chosen as the primary source for exploration and research. Methodologically, an exploratory research was carried out with some types of memes that, in recent times, have been ovated and shared as an “internet fever”, namely: root x nutella. Primarily for an interdisciplinary perspective, it was analyzed from three categories: representation, culture and identity. These analyzes proved provoking. The postings and sharing of such memes oscillate between identity and cultural representations considered genuine and traditional on the one hand, and modern, fluid and flexible on the other. By way of conclusion, is this initial finding, fruit (virtual) and concrete of the processes and cultural manifestations of an era characterized by hybrid relations, a symptom of the globalization of capital and the globalization of culture? It is hoped with this, open discussions and reflections on it.

Keywords: Culture. Identity. Representation. Cultural Processes and Manifestations.

¹ Universidade FEEVALE
E-mail: martinsjander@yahoo.com.br

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

O presente trabalho é fruto de paulatinos diálogos e reflexões os quais buscavam aprofundar entendimentos acerca das interações socioculturais contemporâneas, especialmente, no Brasil.

Para tanto, a temática do presente trabalho gira em torno de questões profundas do tecido social, a saber, as relações sociais por meio das mídias sociais. Mais especificamente, nosso recorte temático se debruça sobre mídias de compartilhamento de imagens.

Mediante esta proposta, elencou-se como objeto de análise os chamados “memes”. Estes, em seu bojo de produção e circulação midiática, a *internet*, a qual aqui foi tratada, metodologicamente, como *fonte primária* de pesquisa e coleta de dados. Proposta esta, em caráter exploratório. (ECO, 1995; GIL, 2009)

Para isso, partiu-se da seguinte indagação: *seriam os memes “raiz x nutella” fruto virtual e concreto dos processos e manifestações culturais de uma época caracterizada por relações híbridas, sintoma da globalização do capital e mundialização da cultura?*

Tal indagação é cara para os autores, visto que a concebem como fruto de interações sociais assentadas em relações sincrônicas e diacrônicas. As quais, por sua vez, podem ser frutos e/ou agentes de relações híbridas, fragmentadas, multifacetadas e que, devido ao avanço tecnológico das mídias digitais, especialmente, as redes sociais (*facebook, twitter, whatsapp, instagram*), tornam-se elementos nucleares em um dado contexto sociodigital e cultural (contemporâneo, no caso). (CASTELLS, 1999a; 1999b)

Para dar conta de tal empreendimento, como eixo norteador, estabeleceu-se como ponto comum para o desenvolvimento do trabalho, dois eixos. Uma de natureza/perspectiva interdisciplinar¹. Visto que, todo meio sociocultural se encontra alicerçado por processos e manifestações culturais² complexas, re-

ais e concretos, mediados por distintas linguagens. Esses processos e manifestações, complementam os eixos que os autores fundamentaram suas reflexões.

Além disso, cabe destacar que, metodologicamente, elencou-se três categorias para a análise dos dados coletados: *representação, identidade e cultura*³. A partir disso, na segunda etapa, realizou-se uma busca de imagens (e seus conteúdos) que circulem na *internet*. O critério de escolha, perpassando as três categorias analíticas, teve como ponto de intersecção explicitarem elementos que manifestassem representatividade identitária e cultural, na relação *raiz x nutella*. A motivação da escolha de determinado “meme” se deu em função da ampla repercussão e compartilhamento do mesmo dentro das mídias sociais.

Com este delineamento metodológico, buscou-se produzir um banco de acervo de imagens, aos moldes do que preconizam Eckert; Rocha (2016; 2018). Com isso, elencou-se as fontes de acesso dos quais foram retirados nossos objetos de análise. Nesse sentido, ponto importante, ao se recorrer à esta proposta de sistematização metodológica, foi escolher as plataformas midiáticas. Visto que, no atual cenário societal brasileiro, constatou-se haver ampla circulação nas mais variadas mídias sociais (novela, séries, *facebook, instagram, twitter...*) do nosso objeto de análise.

Assim, nosso critério de seleção, foi rede sociais, especialmente, o *facebook e instagram*. Dado, a miríade de opiniões que vão desde demonstrações de carinho, até discursos extremistas e fundamentalistas de diversas naturezas (religiosas, políticas, econômicas, identitárias, culturais...) faz com que esse tipo de estudo se complexifique. Motivo este de aqui, ser pauta de discussão.

Portanto, o artigo está organizado da seguinte maneira: a) uma introdução que busca apresentar o tra-

1 Parte-se da concepção e empreendimentos teóricos e conceituais proposto por Pombo, Guimarães, Levy (1994) e Pombo (2008).

2 Pensa-se que uma definição sobre este conceito, seria a preconizada por Saraiva et al (s/d, n.p., grifos dos autores): “[...] **processos culturais** abrangem, em uma acepção ampla, as práticas humanas e suas manifestações, como os conhecimentos, as crenças, os valores, os

costumes, as artes, a tecnologia, que podem ser analisadas como representações simbólicas. A noção de processo decorre do fato de a cultura ser dinâmica e de estar ligada às transformações sociohistóricas em que interagem relações de causa e de consequência”.

3 Estas três categorias escolhidas, também nos servirão como instrumento de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, PP. 147-158), pois será a partir delas que os objetos foram escolhidos e aqui apresentados.

balho e justificar a sua pertinência; b) esclarecimento conceitual das categorias utilizadas para a análise dos objetos, bem como da elucidação do objeto analisado e, c) por fim, a análise das imagens escolhidas e as devidas considerações buscando dialogar com a comunidade científica.

Até aqui, centrou-se a discussão na busca por esclarecer nossas justificativas em razão metodológica. Propositadamente, apenas se insinuou acerca de nosso objeto a ser analisado. Este, como dito acima, foi coletado em plataformas de redes sociais. E a razão de eleger, os “memes” como objeto, dá-se por inúmeras razões, desde um sentido trivial, comum como o fato da “febre na rede social” que o compartilhamento dessas imagens “viralizou” perfis sociais. Como também, por outro lado, há razões técnicas, acadêmicas, epistemológicas que merecem e exigem um olhar acurado e uma reflexão séria acerca dos mesmos, dado as inúmeras manifestações que seus conteúdos promovem.

Esta constatação é verificável, por exemplo, ao se consultar o Museu dos Memes, o qual pode ser definido da seguinte maneira:

O #MUSEUdeMEMES é o webmuseu com o maior acervo de memes brasileiros do país. Estamos sempre ampliando e atualizando nossa coleção. Preferimos não colocar uma meta na quantidade de obras em exposição. Vamos deixar a meta aberta. Quando atingirmos a meta, dobramos a meta⁴.

Este webmuseu é revelador e com um rico acervo com fontes de pesquisa de alto teor de relevância. Dentre tantos, o relacionado ao memes raiz x Nutella⁵.

4 A equipe do #MUSEUdeMEMES congrega docentes e discentes em caráter permanente ou honorário. São pesquisadores da pós-graduação em Comunicação (PPGCOM-UFF), da graduação em Estudos de Mídia/UFF, e também de outras áreas e instituições. Os alunos de graduação são responsáveis pela produção de conteúdo para o acervo do webmuseu e também pela organização dos ciclos de debates denominados #memeclubes. Discentes e docentes da pós-graduação, são responsáveis por atividades de pesquisa e produção científica relacionados ao escopo do projeto. O #MUSEUdeMEMES é vinculado ao grupo de pesquisa colAB (Laboratório de Comunicação, Culturas Políticas e Economia da Colaboração) e ao Polo de Produção e Pesquisa Aplicada em Jogos Eletrônicos e Redes Colaborativas (P³). Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/>. Acessado em: 17/09/18.

5 Conferir: <http://www.museudememes.com.br/?s=NUTELLA>. Acessado em: 17/09/18.

A origem desse meme, é de 2016, em função do “trágico 7x1” na semifinal da Copa do Mundo, “Tudo começou com esse tweet do @JOAQUINVOLTOU”. Um usuário com mais de 100mil seguidores. Embora a primeira postagem ocorresse durante o campeonato mundial de futebol. Só no ano seguinte viralizou:

A gíria “Nutella” vem, obviamente, da renomada marca de creme de avelã conhecida em vários países ao redor do mundo, provavelmente, por ser um produto muito popular entre os jovens da classe média/alta. Logo, “geração Nutella” é utilizada para zoar e referir-se às crianças e aos adolescentes que cresceram em meio a tecnologia, à geração moderna/ gourmet; aos ditos “frescos”. Por outro lado, a “geração raiz” é o exemplo a ser exaltado, é o jeito certo de ser ou fazer alguma coisa. É a maneira antiga ou tradicional de fazer algo. (MUSEU DO MEMES, 2018)

Os “gêneros e os formatos” são de uma variedade quase que incomensuráveis. Esses memes, são, basicamente, a apresentação de uma comparação entre duas pessoas, objetos, atividades, circunstâncias, etc. além disso, “[...] Normalmente, o meme é encontrado com um fundo branco, não necessariamente sendo uma regra, com duas fotos e uma sequência de diferenças organizadas na vertical abaixo da foto”. (MUSEU DO MEMES, 2018)

Mais especificamente, com relação a sua difusão e repercussão. De acordo com o webmuseu:

“O meme se difundiu, inicialmente, no Twitter e, depois, se espalhou para outras redes sociais. Seu sucesso ocorreu de janeiro de 2017 até meados de fevereiro, como aponta o *Google Trends*. A repercussão do meme foi gigantesca, chegando a ser assunto de diversos youtubers na época”. (IDEM)

Nos últimos anos, se presencia uma amplitude do *mass media*⁶ e, por meio da *internet*, de redes sociais em nosso país, especialmente o *facebook*, *ins-*

6 Por Mass media, se compreende todo o aparato tecnológico de comunicação social. Dentre as quais a televisão, o rádio e a imprensa se destacam. Este tipo específico de comunicação social, surge em meados da década de 1970. Desde então, como se sabe, aumentou e melhorou seu aparato tecnológico. (WOLF, 1999)

tragram e twitter. E é nessas redes sociais em que se dá o maior flagrante de postagens repletas de ideologias e cosmovisões mais preocupantes, no caso, posições e posturas radicais, fundamentalistas, extremistas, racistas, discriminatórias e intolerantes, seja na questão religiosas, na política, na econômica, na educacional ou na de gênero e raça⁷.

Diante dessas tensões discursivas, defende-se a necessidade de discutir, refletir e socializar possibilidades de entendimentos e interpretações acerca do “meme raiz x nutella”. Assim, aqui nossa proposta se dá em torno das categorias de análise (BARDIN, 2011) identidade, representação e cultura.

A IDENTIDADE, A REPRESENTAÇÃO E A CULTURA PERVERSA MANIFESTADA (DISFARÇADA) DE FEIO-CÔMICO

Elevar ao patamar de categorias analíticas, conceitos como os de identidade, representação e cultura exige que, seja esclarecido desde já o isolado, binário, dualístico e/ou tripartido.

Antes de discorrer sobre o entendimento das categorias analíticas utilizadas pelos autores. Cabe destacar que, a noção de feio e cômico toma como pressuposto a concepção cultural e semiótica de Umberto Eco, a partir de sua obra *História da Feiura* (2014). Nessa obra, a temática obviamente é a “feiura”, a partir de iconografias da arte e imagens, o renomado escritor italiano perpassa a história da humanidade a fim de demonstrar o quanto essa “noção”, padrão estético é influenciado e ditado por uma pressão externa como o “imaginário”, seja ele “social ou simbólico”. Logo, cultural.

Nas palavras do autor:

O feio é também um fenômeno cultural. [...] poderíamos dizer, é certo, que os fatores econômicos sempre pesaram nestas discriminações, no sentido em que a elegância sempre foi associada ao uso de tecidos, cores pedras caríssimas. **Mas muitas vezes o fator discriminante não era econômico, mas cultural.** (ECO,

2014, p. 394, grifos dos autores)

E é no interior do “feio”, de suas manifestações e mudanças de concepções do que é feio e do que não é feio que, historicamente, o “cômico” se manifestou e se imbuíu. Essa noção será importante no decorrer do trabalho.

Tal afirmação não é em vão, pois parte-se do entendimento que a cultura se manifesta através da linguagem e, é por meio desta relação que os diferentes processos e manifestações culturais se instituem no mundo, proporcionando contextos e situações constituidoras de “Identidade” que, por sua vez, produzirá símbolos materiais e imateriais que lhe facultarão elementos que irão se cristalizar no âmago de qualquer conjunto social. Estes, por sua vez, mediados pela linguagem, se elevarão a um nível “representativo” de modo a estabelecer intersecções complexas reais, concretas e imaginárias singulares, plurais, simples, complexas, dialéticas, etc. Assim, podendo ser compreendida enquanto “manifestação cultural”⁸.

Como se insinuou acima parte-se do entendimento de que é a Linguagem (e o discurso) que institui, testemunha e significa o mundo através do sujeito, permitindo com isso que se possam analisar os processos e manifestações culturais diversas. (CHARAU-DEAU, 2012)

Neste sentido, ao se falar de “identidade(s)”, se está falando de sujeitos, da relação EU-OUTRO e é, nesta relação (dialética), que ao mesmo tempo constituímos, constituímos e instituímos uma Identidade.

Discorrer sobre “Identidade”, implica falar de “identidade cultural”, a qual pode ser entendida como elemento e produto do que se denomina “modernidade tardia”, a qual se caracteriza, principalmente, pelo fato das “identidades pós-modernas” se manifestarem de forma “descentrada”, resultado da “perda de um sentido de si, descentrada do sujeito”. (HALL, 2006, pp. 7-9)

Ampliando esse entendimento, Woodward (2012, p. 16) propõe que só se compreende, percebe e concebe uma “identidade” através da “diferença”. Os

7 Esclarece-se que, para os autores, os quais tomam como perspectiva as propostas de Barros (2009) e Guimaraes (1995; 1999; 2012), para os quais não existe raça no sentido fenotípico e biológico, mas sim enquanto categoria política e enquanto construção social (negativa).

8 Tal entendimento vem ao encontro do que propõem autores renomados, tais como: Canclini (2000), Charaudeau (2012), Geertz (2008), Hall (1997; 2006) e Woodward (2013).

elementos que permitem um determinado sujeito se “identificar” ter uma “identidade”, necessariamente leva em consideração o seguinte:

Só podemos compreender os **significados** envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais **posições de sujeitos** eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. [...] **A representação** inclui as **práticas de significação** e os **sistemas simbólicos** por meio dos quais os significados são produzidos, **posicionando-nos como sujeito**. (WOODWARD, 2012, pp. 16-17, grifos nossos)

A partir dos termos destacados, é possível presumir que no processo de constituição de uma “identidade”, não é só a linguagem, o discurso, símbolos e/ou representação.

Ainda segundo Woodward (2012), as identidades, inicialmente, podem ser distinguidas entre “individuais e coletivas”, mas ao se aprofundar a questão, ter-se-á outras implicações, tais como: mudanças sociais e políticas... Além disso, a autora assevera que “momentos particulares do tempo” também implicam e produzem identidades. O que justificaria isso, seria: “[...] por um lado, a identidade é vista como tendo algum núcleo essencial que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como contingente; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. (WOODWARD, 2012, p. 39)

Adicionado a isso, há o elemento “diferença” em sua dimensão simbólica e social. Segundo a autora, “[...] a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidades”. Nessa ótica, se descortina uma outra possibilidade de entender essa questão, de modo que não seja uma visão dualista, dicotômica. Na proposta da autora, “identidade e diferença” deixam de serem polos conceituais opostos. Nesse entendimento, “a identidade depende da diferença”. (IDEM, p.40).

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como os ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela **pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade, hibridismo, sendo vista como enriquecedora** [...] (WOODWARD, 2012, p. 50, grifos nossos)

O que nos leva a entender toda a construção, constituição e instituição de (uma) identidade (s), enquanto processo e manifestação (cultural). Isso porque, de acordo com as situações e os tipos de práticas de significação produzidas, teremos um determinado posicionamento enquanto sujeito, o que nos posicionará sempre em relação a um “outro ou eles”.

Complementando isso, Silva (2012, n.p.) diz: “É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido”.

Portanto, ao se discorrer sobre identidade, é imprescindível falar de “diferença” e, por conseguinte, de “representação”. Demarca-se a identidade e a diferença somente a partir do momento em que as representamos. E essa representação, entende-se, como sendo materializada de forma mais reconhecível através da “linguagem”, isto é, das “as circunstâncias do discurso”. (CHARAUDEAU, 2012)

Por “representação”, enquanto categoria analítica, se sabe haver diferentes entendimentos. Aqui, toma-se como pressuposto basilar Stuart Hall (1997; 2006) e Chartier (1991), para quem é possível estabelecer diálogo e aproximação com as demais categorias (identidade e cultura).

Isso porque para Hall (1997, p. 2), por exemplo, cultura é um “conjunto de valores ou significados partilhados”. O que evidentemente, lhe permite propor que o “conceito de representação conecta o significado e linguagem à cultura” (IDEM, p.1). Tal entendimento, eleva a um patamar central no processo de produção de significados pela cultura, isto é, “cada prática social ocorre no ‘interior da cultura’” (HALL, 1997, s/d, n.p.). Para esse autor, é a linguagem que produz os significados e delimita o sistema de representação.

Já para o autor francês, este terreno de trabalho permite identificar os “falsos debates” instituídos entre, de um lado a “objetividade das estruturas” e do outro, a “subjetividade das representações” (CHARTIER, 1991, pp. 182-183), nas quais esta se aproxima e dedica-se aos “discursos”, enquanto, àquela enver-

ga-se de um estatuto “mais seguro” permitindo “manipular maciços, seriais, quantificáveis” reconstruindo assim, inclusive, sociedades.

Bom, dito isto, Chartier (1991), lançando mão da “noção de representação coletiva” elaborada e difundidas por Marcel Mauss e Emile Durkheim, permite e dá estatuto seguro e rigoroso para o estabelecimento de um trabalho no qual se articula três modalidades, nas palavras do autor:

Três modalidades de **relação com o mundo social**: de início, o trabalho de **classificação e de recorte** que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, **as práticas** que visam a fazer reconhecer uma **identidade social**, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a **significar simbolicamente** um **estatuto e uma posição**; enfim, as **formas institucionalizadas e objetivadas** em virtudes das quais “**representantes**” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183, grifos nossos)

Assim, tem-se que a “construção das Identidades Sociais” se dá, por um lado, por meio de uma via, na qual esta construção seria sempre o resultado de uma “[...] relação de força entre representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência [...]” e, por lado, isto é, outra via, tem-se a consideração de que “[...] o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade [...]”. (IDEM)

Dito isto, a “noção de representação”, segundo este autor, “[...] traça toda a **teoria do signo do pensamento lógico**” (IDEM, p. 184, grifos nossos), pois, por representação deve-se entender a “[...] relação entre uma **imagem presente** e um **objeto ausente**, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”, nos permitindo com isso, discriminar “diferentes categorias de signos”, bem como “identificar” as possíveis “[...] condições necessárias para que uma tal relação seja inteligível” (CHARTIER, 1991, p. 184). Por tanto, assim se estabelece e se constrói as relações com o

mundo social, bem como se constroem as representações que irão permear estas dimensões coletivas e/ou singulares.

Pois bem, dando continuidade, inicialmente, esclarece-se que, não há um único conceito/definição de cultura a ponto de abarcar todo o processo, a manifestação e os mecanismos que permitem captar as formas de cultura.

Dito isso, tem-se por um lado, Roy Wagner (2012), para quem “cultura é invenção”. Por outro, Clifford Geertz (2008) defende a perspectiva que “a cultura é interpretação”. Já para Stuart Hall (1997; 2006) “cultura pode ser apreendida por meio de representação”. Portanto, como se percebe, qualquer um dos vieses pode, até um determinado ponto, contribuir para uma análise de qualquer processo e manifestação cultural.

Com o objetivo de atender nossos objetivos, parte-se do entendimento de Geertz (1989, p. 10, grifos nossos) para quem, cultura pode ser entendida como um “[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...]”. Se se trata de um sistema de signos, logo, símbolos e como tais, devem ser “interpretados”. Além disso, para esse autor, cultura seria um “[...] contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...]”. E por se dar no interior de um determinado contexto, ela é histórica, social e “cultural”.

No entanto, para chegar neste entendimento o autor toma como postulado, autores mais clássicos, por exemplo, Max Weber, assim como faz uso de outras áreas do conhecimento, como a semiótica. Nas palavras do autor:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, [...] assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Portanto, fica claro que para o autor se trata de uma “cultura semiótica”, o que possibilita tratá-la como uma “ciência interpretativa”, a qual busca constan-

temente interpretar os “significados” das diferentes expressões sociais, ou melhor, dos processos e manifestações culturais que cada instituição, sociedade, grupo, etc. criam, recriam, apresentam, representam, produzindo assim uma teia, nos permitindo analisá-lo.

RAIZ X NUTELLA: UMA RELAÇÃO PERIGOSA NO TECIDO SÓCIO-MIDIÁTICO

Anteriormente, discorreu-se sobre os aportes teóricos que basilarão as análises que se seguem. Como o título sugere, problematizar-se-á a “moda em voga nas redes sociais contemporâneas”, a saber: postagens produzidas, de forma amadora e irresponsável, manifestando opiniões e concepções pautadas em critérios arbitrários polarizados de forma dicotômica, denominadas “raiz x nutella”.

Analisar essas postagens escolhidas requer compreender que, vivemos em um ambiente social caracterizado e condicionado pelos modos de organização capitalista em suas dinâmicas: a globalização (econômica) e de mundialização (cultura). Tais elementos, como assevera Nestor Canclini (2000), apresentam um contorno social que o autor denomina de “hibridismo”.

Isso porque, em muitos objetos, se perceberá uma fluidez, uma flutuação de noções e concepções que vão do extremismo conservador à uma noção cômica, hilariante, liberal e pós-moderna no entendimento do que seria um processo e/ou manifestação cultural “raiz”. O mesmo ocorrendo com a noção de “nutella”.

A primeira imagem escolhida, remete-nos à questão da categoria Identidade:

Figure 1- Quem é o verdadeiro churrasqueiro?



Só precisa de carne	Mistura de 78 ingredientes
Só tempera com sal	Tempera com ervas finas
Limpa a mão na bermuda ou na barba	Limpa a mão no Perflex
Bebe cerveja e pinga	Bebe caipisquê de Framboesa
Vira a carne com garfo	Vira a carne com Pinça de Teflon
Limpa o suor no mesmo pano que limpa os dedos e a faca	Nem sua.
Usa chapéu ou boné	Usa gel ou toquinha gourmet
Assa picanha, Fralda e Contra Filé	Assa legumes, abacaxi e asinha de frango
Só conhece carne mal passada	Carne ao ponto pra não ter sanguinho
Usa carvão, lenha, sofá velho...	Só no George Foreman Grill Jumbo
Limpa grelha com tijolo	Spray de aloe vera com flores do campo
Sabe cortar a carne	Compra fatiada na bandejinha
Conta piada	Faz fofoca

Fonte: Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj28KW8j5DaAhXKEZAKHSUUBTMQjRx6BAGAEAU&url=http%3A%2F%2Fwebinformado.com.br%2Ftag%2Fchurrasqueiro-raiz-e-churrasqueiro-nutella%2F&psig=AOvVaw2rg6NFbfvU8UJR2K6JGCV0&ust=1522364298658899>

Como se vê, é uma imagem que “representa a identidade cultural” do gaúcho, isto é, daquele sujeito nascido no estado do Rio Grande do Sul. A imagem faz menção ao “churrasqueiro”, o sujeito responsável por preparar, organizar e assar a carne em um determinado local e objeto, a churrasqueira. Culturalmente, se atribui ao gaúcho o churrasco e faz parte da culinária desse povo. (ALBRECHT, 2010; MACIEL, 2005)

O “Churrasqueiro raiz”, nessa postagem seria aquele sujeito que deve apresentar além de hábitos alimentares, formas específicas de manuseio da carne e dos demais objetos ditos imprescindíveis e está “vestido a caráter”. Portanto, um churrasqueiro raiz seria aquele sujeito que se manifesta culturalmente conforme estabelece o imaginário social típico do gaúcho dos pampas com uma “pitada de rusticidade”, pois usa carvão, casca de árvore e sofá velho. Em

contrapartida, o “churrasqueiro nutella” seria aquele sujeito que apresentaria hábitos, postura e formas de preparo e manuseio da carne não oposto a um entendimento de rusticidade, já que fazer uso de “perflex, gel nas mãos, touca na cabeça e assa em uma grelha metálica”. (ALBRECHT, 2010; MACIEL, 2005)

Analisando essa relação dicotômica, o que se percebe é uma apologia à manifestação cultural e identitária em que rusticidade, machismo e descaso higiênico no preparo do alimento são sinônimos de cultura genuína, tradicional, enobrecida que representaria o “verdadeiro sujeito que manifesta sua identidade e cultura” através desse símbolo cultural, o churrasco. (GONZAGA, 1980)

Não muito distante, a imagem 2, transitando entre mais de uma categoria faz menção à questão identitária e cultural:

Figure 2- Quem é gaúcho?

GAÚCHO	GAÚCHO
RAIZ	NUTELLA
Churrasco	Grelhado
Cachaça	Espumante
Chimarrão	Energético
Chimia	Geléia
Banho de sanga	Jacuzzi
Mano Lima	David Guetta
Bergamota	Tangerina
Rancho	Duplex
Tu	Você
Torresmo	Sushi
Pelego	Cama King Size

Gaúcho Hoje

Fonte: Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=&url=https%3A%2F%2Fpt-br.facebook.com%2Fgauchahoje%2Fphotos%2Fa.212824978804549.53025.201026603317720%2F1241963055890731%2F%3Ftype%3D3&psig=AOvVaw1Ca8oKT-3qTvcd8Z1g9QHdP&ust=1522364502502891>

Nessa imagem, percebe-se, por meio do cômico (ECO, 2014), haver uma perversidade subjacente, a qual toma o hábito cultural do sujeito gaúcho e o analisa dentro de certos padrões considerados tipicamente gaúchos. Se constatado que sua fala, música que aprecia, comida, frutas, indumentária, a bebida demonstra características “rústicas e pampeanas”, esse seria o gaúcho raiz, modelo a ser seguido. Caso contrário, se sua manifestação cultural apresentar algum elemento não condizente com o que se classificou como parâmetro-padrão, esse sujeito será considerado “gaúcho nutella”⁹.

Como pano de fundo das dicotomias evidenciadas nas duas imagens acima, o que se vê é a tensão

dialética entre campo-cidade, rural-urbano, rústico-urbanita. Além disso, tomando como base os autores supracitados, essas suas imagens representativas e classificadoras de identidades e de manifestações culturais, se apresentam como exemplos concretos do atual modo societal em que vivenciamos, algo fragmentado, misturado, híbrido e que, busca em meio a esse emaranhado de relações e misturas, (auto)identificar-se com determinados produtos, hábitos e concepções de mundo e formas de se relacionar com o Outro. Aqui também não se estaria vendo uma apologia ao conservadorismo cultural?

Ora enquanto aquelas imagens se referiam a questão da identidade. Há também outras formas perversas de representação dicotômica, no campo da economia e da política também:

⁹ Isto posto, evidencia uma séria necessidade a ser retomada, que é discussões sobre identidades culturais, ainda que estudos pioneiros como os de Décio Freitas (1980), Tau Golin (2004) contribuam e nos sirvam de suporte e base norteadora.

Figure 3- Quem faz política de verdade?



Político Raiz	x Político Nutella
-Honesto	-Ladrão
-Tem relógio maneiro	-Tem triplex e sítio ilegais
-Filho é policial federal e deputado federal	-Filho fica milionário sem trabalhar
-Tem valores morais	- Canalha
-Tem cabelo estiloso	- É barbudo e feio
-Xinga reporteres otários	- É humilhado por reporter
-Bandido tem que se fuder e acabou	- Virou réu 5 vezes
-Vai no lava-jato pra lavar o carro	- Morre de medo da lava-jato
-Fala apenas a verdade	- Mente pakas
-Tem apelido de bolsomito	- Tem apelido de luladrão
-Curte o trabalhador honesto	- Faz campanha política no velório da mulher

Fonte: Google. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjWv53UkZDaAhVGhpAKHZaKB_MQjRx6BAgAEAU&url=https%3A%2F%2Fme.me%2F%2Fpolitico-raiz-x-politico-nutella-ladrao-honesto-tem-relogio-maneiro-9641134&psig=AOvVaw1rlp6rZS6jJ_zRWinOoCy&ust=1522364946175991.

Sem entrar no mérito da questão da política partidária, as imagens utilizadas como representação do que seria um “político raiz” e o que seria um “político nutella” são significativas e dignas de reflexão.

Refletir acerca de qual seria o ponto de vista do autor da imagem e do por que considerar político raiz quem tem valores morais, cabelo esteticamente apreciável, concebe como solução para a segurança pública a morte dos infratores e por fim, é considerado como símbolo de honestidade. E ao contrário, a imagem escolhida para “representar” o político nutella um dos ex-presidentes e que, sem entrar no mérito das questões anacrônicas de corrupção no Brasil, mais investiu em educação (da educação básica ao Ensino Superior). Um político nutella seria o “feito”, conforme Eco (2014), pois esteticamente não

se apresenta em acordo com os padrões estéticos da beleza ditada socialmente. Também seria aquele sujeito que, estaria envolvido em investigações (mesmo que baseada em “convicções”). Como pano de fundo, o que se identifica é se tratar de uma manifestação cultural pautada em um entendimento e visão de mundo e política conservadora e fundamentalista, a qual se apropriou da dimensão cômica para explicitar sem escândalo e preocupação tais concepções. Uma tensão político-econômica e partidária entre a Esquerda e a Extrema-Direita.

Como prova do hibridismo e fluidez de concepções e entendimentos sobre essas noções, a imagem a seguir, ainda no âmbito da política e economia, parece corroborar:

Figure 4- Quem é presidente de verdade?



Fonte: Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKUewjv7uiTkpDaAhUMjJAKHU2OBkcQjRx6BAGAEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.portalpower.com.br%2Ffacebook%2Fpresidente-raiz-x-presidente-nutella%2F&psig=AOvVaw1R-6Xkdn5ER-i883Qw2E8Zw&ust=1522365088874711>.

Do mesmo modo que a imagem anterior a esta, os sujeitos representantes do que seria um “presidente raiz e um nutella” é significativo e demonstram o caráter híbrido dessas noções.

Como se vê, um sujeito populista, defensor dos interesses da classe trabalhista e sindical, que “enfrentou” o interesse de determinadas organizações do setor privado, seria considerado o “presidente raiz” e, portanto, o modelo padronizado a ser seguido. Em contrapartida, o “presidente nutella” seria àquele que, por meio de artifícios não democráticos ascende ao posto de legislador maior do país e, acompanhado de um discurso apologético à classe capitalis-

ta. O pano de fundo que se identifica aqui, é a tensão dialética entre classes representativas do mundo do trabalho, de um lado a classe trabalhadora e seus interesses e, do outro lado, o interesse das empresas e corporações privadas. Também indício dos tempos atuais, no qual capitalismo e a doutrina neoliberal se encontram diluídas nos tecidos sociais mais profundos.

Buscando trazer elementos concretos que exemplifiquem nossa posição frente a essas questões, a imagem seguinte é elucidativa:

Figure 5- Quem é fascista de verdade?



FASCISTA RAIZ

- se assumia fascista
- ã dava entrevista
- matava as minoria
- tinha livro
- tinha exército
- invadia os país
- ia pra igreja



FASCISTA NUTELLA

- "conservador liberal"
- só vai no SuperPop
- oprime no Facebook
- tem nem artigo na Veja
- só atrai criança
- ataca o quebrando tabu
- cristão de domingo

Fonte: Google. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiHn5vOkpDaAhVIGZAKHZMZDwIQjRx6BAgAEAU&url=https%3A%2F%2Ftwitter.com%2Fitsmilnaz%2Fstatus%2F830471436485672960&psig=AOvVaw1vRgKMLuJ_S4aWLgt-4q2-M&ust=1522365213962751.

Como dito no início do trabalho, vive-se atualmente um momento em que ganha cada vez mais espaço e força discursos fundamentalistas e extremistas. Aqui se vê clara e preocupantemente, quem seria ou poderia se considerar um “fascista raiz”. Em primeiro lugar, percebemos um equívoco no termo utilizado “fascismo” para referir-se a Hitler, uma vez que o fascismo representava o regime vigente na Itália, sendo Mussolini o ditador, e não na Alemanha. A imagem escolhida na produção dessa postagem fala por si, assim como os elementos “representativos” que constituiriam essa “identidade” a partir de sua manifestação cultural. Já o

“fascista nutella” (se é que poderia existir um fascista menos fascista!), seria aquele sujeito que, além de defender esse ideal, seria aquele que faz uso de redes sociais, programas de televisão.

Levando em consideração esses elementos, o que se conclui, para além de uma visão apologética ao fundamentalismo e extremismo fascista, claramente expresso na postagem, é que, oprimir os demais sujeitos via rede social, frequentar programa sensacionalista em televisão com o intuito de polemizar temas e demandas socioculturais e político-econômicas são práticas consideradas de menor intensidade, gravidade. Mais ainda, com essa postagem fica evi-

denciado a apreensão, mas não a compreensão de uma das características centrais na atualidade, qual seja: o hibridismo. Pois, “conservadorismo e liberalismo”, embora, historicamente, já tenham “andado de mãos dadas” em sistemas sócio-políticos em outros tempos menos fragmentados. Na atualidade, se trata de um fenômeno que vem ocorrendo em larga escala nos diversos setores sociais, não apenas no âmbito da filosofia política e partidarista. Tal evidência, não é apreendida pelos produtores e consumidores dessa postagem.

Não obstante, outras duas postagens escolhidas para analisar são significativas e merecem atenção:

Figure 6- Quem é o verdadeiro preto?



Fonte: Google. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=&url=https%3A%2F%2Fveja.abril.com.br%2Fbrasil%2Fong-denuncia-post-que-define-preto-raiz-e-preto-nutella%2F&psig=AOvVaw0rpUoNWSguaWYv_IRlXATx&ust=1522365326538487.

As imagens aqui são expressivas, mas não foram foco de nossa análise. O elemento central e revelador, nessa ótica dicotômica, é a apologia (racista) ao “preto raiz” aqui considerado, perversamente, àquele que não teve acesso à educação formal, teve seus direitos humanos violados e, por fim, de forma ordeira aceitaria sua posição inferiorizada em função da tonalidade da pele. Por outro lado, mais pejorativamente, é a situação

do “preto raiz”, o qual seria indigno de se autodeclarar assim (já que seria um nutella) se caso fizesse uso de seus direitos, historicamente, conquistados, como no caso das Ações Afirmativas¹⁰, manifesta-se sua etnia e cultura por meio de indumentárias que lhe dão sentido, significado e “identidade representativa” e, mais ainda, galga com esforços e lutas sociopolíticas de modo a locomover-se através de um tipo específico de transporte coletivo, considerado

por muitos, como eletizado. Logo, inadmissível que alguém de tonalidade preta pudesse e devesse fazer uso do mesmo.

Assim, se constata que, por meio do cômico (ECO, 2014), o racismo, a intolerância étnico-racial e a discriminação socioeconômica se manifestam por meio de postagens, tidas e justificadas como irreverentes, trazem subjacente um discurso perverso racista, fundamentalista e intolerante. Diante das conquistas consolidadas pelo Movimento Negro no Brasil nos últimos anos, contraditoriamente, cada vez mais se vê, bombardeios de postagens e discursos perversos, nas redes sociais.

A segunda imagem também é significativa e se refere a outra esfera de manifestação cultural, a ligada à instituição religiosa:

10 Aqui, entende-se como sendo: “[...] medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (BRASIL, SEDH, 1996, p. 10)

Figure 7- Quem é padre de verdade?



Fonte: Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjL-u7IIJDaAhVGHJAKHViECWgQjRx6BAGAEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.naoentreaki.com.br%2F6044674-padre.htm&psig=AOvVaw1Lr-ftiJ1uMFL3TwnMCg-3D&ust=1522365751432692>.

A postagem, assim como as imagens e atribuições a cada um dos elementos dicotômicos que constam na imagem postada na *internet*, seria um sintoma representativo do cenário atual vivido em nosso país?

Acredita-se que sim, pois a apologia expressa na imagem é clara em sua interpretação desse tipo de manifestação cultural. Mais uma vez, por meio do cômico, se explicita questões degradantes que envolvem: violação de direitos humanos (de crianças, em especial). Como se sabe, é histórica, as denúncias de abuso sexual dentro de instituições religiosas. Em contrapartida, como numa tentativa de sufocar esse tipo de prática abominável e desumana, apresentam como processo e manifestação cultural padrão, o local sacramentalizado, ambientes sagrados, indumentárias e grupo identitário simpatizante. Um forte apelo a práticas e manifestações identificadas como conservadoras, tradicionais e genuínas.

Diferentemente dessa, “padre nutella”, seria aquele sujeito dotado do ofício de sacerdócio, mas que, imerso nas produções culturais da contemporaneidade, ou seja, frequenta canais de televisão, faz uso das redes sociais e se manifesta de forma irreverente e cômica, veste-se e consome os produtos culturais consideradas “profanas”. Isto é, embora socialmente imbuído e investido de um ofício sacralizado, manifesta-se, interage e consome toda a gama cultural produzida na e pela chamada pós-modernidade. Fruto e consequência da globalização e mundialização (CANCLINI, 2000). Não seria essa postagem outro exemplo concreto de como todas as instituições e esferas sociais (culturais) interconectadas de modo a podermos captá-las como um emaranhado, um todo orgânico mesclado, fluído e híbrido buscando, de toda sorte, produzir representações, por meio da cultura, de elementos que lhe facultem o reconhecimento identitário particular?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Recapitulando, apresentado alguns elementos apreendidos da realidade social contemporânea, onde a manifestação cultural híbrida marca as representações e identidades individuais e sociais. Eleger-se como objetos de análise: postagens socializadas em redes sociais e na *internet*. Para tal, se sistema-

tizou três categorias: cultura, identidade e representação. A partir delas, realizou-se uma varredura na *internet* identificando-as de modo a ser problematizadas nesse trabalho.

Enfim, como dito, o objetivo desse trabalho foi analisar algumas imagens postadas em diferentes redes sociais e na *internet*, nas quais acreditamos serem passíveis de identificar, em suas entrelinhas, manifestações culturais tidas como dicotômicas, mas que subjacente apresentam um discurso apologético fluído, transparente, híbrido e descaracterizado. Isso porque, como se demonstrou, as “noções de raiz” ora se demonstrou fundamentalista, tradicional, rural, rústico e extremista, ora também apresentou, antagonismo com essa perspectiva. O mesmo sendo válido para a “noção de nutella” (que como se viu, nada tem a ver com um produto alimentício industrial de mesmo nome), a qual a princípio deveria ser atribuído a toda e qualquer manifestação cultural que se aproximasse a uma postura e entendimento liberal, flexível, tolerante, moderno, urbano e civilizado.

Mais do que asseverar pontos de vistas e perspectivas, analisar esse tipo de objeto necessita mais estudos, diálogos e reflexões, objetivando compreender tais processos e manifestações culturais que buscam representação de modo a cravejar suas Identidades como sendo algo claro, demarcado e genuíno, mas que, como se viu, estão imersos em um tipo de relação sociocultural, política, econômica e social marcada pelas influências e interações marcadas pela globalização do capital e mundialização da cultura, distorcendo, descaracterizando Identidades.

Tais sintomas mascaram discursos e posicionamentos extremistas de toda e qualquer natureza, o que abre precedente e espaço para a manifestação em larga escala de práticas, hábitos, cosmovisões, discursos apologéticos e opressores e intolerantes para com a “diferença”, para com o “Outro”.

Essa análise aqui a encerramos, no entanto, fica em aberto o diálogo e a reflexão sobre essa temática e a necessidade de promover situações em que temáticas desta natureza sejam, cada vez mais pautas centrais.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, C. F. **Além da carne assada sobre as brasas:** os elementos de experiência de consumo de churrasco. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. D. **A construção social da cor:** diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ), Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra.** Brasília, 1996.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas:** estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Trad. Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede.** Trad. Roneide Venancio Maje; atual. 6ª ed. Jussara Simões – São Paulo: Paz e Terra, 1999a.
- _____. **O poder da Identidade.** Trad. Klaus Brandini Gerhardt. 7ª reimp. – São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso:** modos de organização, Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado, 2ª Ed. 1ª reimp., São Paulo, Contexto, 2012.
- CHARTIER, R. “O mundo como Representação”. **Revista Estudos Avançados.** Vol. 11. Nº 5, 1991.
- ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. Antropologia da imagem no Brasil:
- Experiências fundacionais para a construção de uma comunidade interpretativa. **Iluminuras,** Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 277-297, jan/jun, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/64571/37349>. Acessado em: 7/11/19.
- ECO, U. **Como se faz uma tese.** 12ª ed. - SP: Perspectiva, 1995.
- _____. (org.) **História da Feiura.** Trad. Eliana de Aguiar, Rio de Janeiro: Record, 2014.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. – 2ª reimp. – São Paulo: Atlas, 2009.
- GOLIN, Tau. **Identidades:** Questões Sobre as Representações Socioculturais no Gauchismo. Clio, Porto Alegre, 2004.
- GONZAGA, S. As mentiras sobre o gaúcho: primeiras contribuições da literatura. IN: DACANAL, J. H.; GONZAGA, S. (ORG.) **RS: cultura e ideologia.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.
- GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos – CEBRAP.** Nº 43, pp. 26-44, 1995. Disponível em: <http://www.novosestudos.org.br/v1/contents/view/685>. Acessado em: 15/05/2016.
- _____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos – CEBRAP.** Nº 54, pp. 147-156, 1999. Disponível em: <http://www.novosestudos.org.br/v1/contents/view/856>. Acessado em: 15/05/2016.
- _____. A questão racial nas políticas brasileiras (últimos quinze anos), **Tempo Social - Revista Sociologia da USP,** São Paulo, 13 (2), pp.121-142, 2001. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_4578_em_04_05_2011_12_38_30.pdf. Acessado em: 15/05/2016.
- _____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia,** São Paulo, USP, v. 47, nº 1, pp.9-43, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27181/28953>. Acessado em: 15/05/2016.
- _____. **Classes, raças e democracia.** 2ª Ed. revista. São Paulo: Editora 34, 2012.
- HALL, S. The work of representation. In: _____. **Representation:** cultural representations and signifying practices. London/TheLondon/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACIEL, M. E. **Patrimônio, Tradição e Tradicionalismo**: O Caso do *Gauchismo*, no Rio Grande do Sul. Mneme – Revista de Humanidades. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Vol. 07, n. 18, out./nov., 2005.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus. Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - pp. 9-40, 2008.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: Reflexão e Experiência, 2ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1994.

ROCHA, A. L. C. da. *et al.* Antropologia com Imagens: Cartas aos Narradores Urbanos e o Livro do Etnógrafo. **Revista Mundaú**, 2018, n.5, p.179-201. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/5532/5481>. Acessado em: 7/11/19.

SARAIVA, J. I. A. *et al.* A interdisciplinaridade nos Processos e nas Manifestações Culturais. Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais. Universidade FEEVALE-RS. (s/d) Disponível em: <https://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/doc/32051.doc>. Acessado em: 15/05/2016.

SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WAGNER, R. **A invenção da Cultura**. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo. Cosac Naify, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WEBMUSEU

Museu do Memes. Universidade Federal Fluminense

ALFABETIZAR NA ERA DIGITAL: um apelo à realidade

LITERACY IN THE DIGITAL AGE: an appeal to reality

Francisca Rodrigues Lopes¹, Liliane Rodrigues de Almeida Menezes², Elizângela Silva de Souza Moura³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins. A finalidade da pesquisa foi a de identificar, junto a um grupo de professoras alfabetizadoras do Colégio Santa Cruz em Araguaína/TO, qual a concepção destas a respeito do uso das mídias digitais no processo de alfabetização de crianças. O referencial teórico para a compreensão da temática, assim como para a análise dos dados, teve como base autores como: Fantin (2018), Santaella (2013), Soares (2009), Moran (2006) e Valente (2000), dentre outros autores que vêm discutindo a questão da alfabetização na era das mídias digitais. Quanto à natureza, a pesquisa foi aplicada na forma exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando-se do método e procedimento de pesquisa de campo e tendo como instrumento de coleta de dados o uso de entrevista semiestruturada. Os resultados identificaram que as professoras concebem a importância de integrar a mídia digital à prática alfabetizadora e reconhecem que não têm como ignorar que as crianças convivem com uma realidade informatizada. Porém, após a análise das respostas, pôde-se concluir que, na prática diária, há algumas contradições entre o dizer e o fazer, pouca apropriação e uso das tecnologias.

Palavras-chave: Alfabetização. Professor. Mídia digital. Tecnologia.

Abstract

This article aims to present the results of a research developed with the Professional Master's Program in Education, from the Federal University of Tocantins. The purpose of the research was to identify, together with a group of literacy teachers from the Santa Cruz High School College in Araguaína/TO, the conception of these about the use of digital media in the process of children's literacy. The theoretical reference for the understanding of the subject as well as the data analysis was based on authors such as: Fantin (2018), Santaella (2013), Soares (2009), Moran (2006) and Valente (2000), among other authors who have been discussing the issue of literacy in the age of digital media. As for nature, the research was applied in the exploratory form, with a qualitative approach, using the field research method and procedure and having as the instrument of data collection the use of semi-structured interview. The results identify that the teachers conceive the importance of integrating the digital media with the literacy practice and recognize that they cannot ignore that the children coexist with a computerized reality, however, after analyzing the answers, it was possible to conclude that, in daily practice, there are some contradictions between saying and doing, little appropriation and use of technologies.

Keywords: Literacy. Teacher. Digital media. Technology.

¹ Universidade Federal do Tocantins - UFT - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-3523>

E-mail contato: france@uft.edu.br

² Faculdade Católica Dom Orione - FACDO - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8390-1896>

³ Faculdade Católica Dom Orione - FACDO - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5026-8908>

INTRODUÇÃO

É fato que as mídias já fazem parte do cotidiano e ganham cada vez mais espaço na vida das pessoas de todas as gerações. Prova disso é a popularização e inserção delas nas diversas ações consideradas rotineiras, isto é, faz-se uso de serviços ou aparelhos tecnológicos sem se dar conta, como, por exemplo: o uso do carro automático, do micro-ondas, da máquina de lavar, da geladeira digital, da panela elétrica e máquina de fazer pão programada etc. Portanto, as tecnologias digitais de informação e comunicação estão em todos os lugares e passaram, nas últimas décadas, a influenciar decisivamente os modos de vida da sociedade.

Desta forma, é natural que estejamos todos imersos na cultura das mídias digitais, e fazendo, diariamente uso dos aparatos próprios desta cultura, de modo que já não se pode mais viver sem a internet, *tablets*, celulares, androides, comunidades virtuais, redes sociais, realidade virtual, ou seja, os diversos artefatos que caracterizam e denominam esta forma de imersão: a Cibercultura. Fato que afeta e modifica os hábitos, modos de interagir, de trabalhar e de aprender em praticamente todas as partes do planeta.

Esta realidade já não pode mais passar despercebida pela escola, uma vez que as crianças, de diferentes classes sociais, passaram a ter contato e acesso ao mundo tecnológico cada vez mais cedo, a começar pelos brinquedos que agora são mais inteligentes, mais animados e mais interativos. Diversos outros recursos midiáticos sofisticados são manuseados pelas crianças que, através do simples ato de “tocar”, as colocam em interação com um mundo cheio de coisas interessantes: desenhos animados, jogos, músicas, imagens e histórias. Tudo isso leva as crianças a se aventurarem em novos ambientes que, embora desconhecidos, são mais inteligentes e desafiadores.

Pode-se afirmar que a prática educativa da escola e as perspectivas metodológicas de alfabetização, ainda largamente utilizadas, baseadas na apresentação de letras, sílabas, palavras, por meio de abecedários e cartilhas, estão em descompasso com a realidade da grande maioria das crianças que, através do contato com as mídias, apreendem o todo das coisas.

Diante disso, essa pesquisa indagou: como alfabetizar crianças na era e cultura das mídias digitais?

Na busca por respostas a este questionamento, foi realizada uma pesquisa com professoras de alfabetização a fim de entender o que elas pensam sobre a utilização de mídias no processo de alfabetização de crianças, incluindo o uso de *softwares* educativos, o uso do laboratório de informática da escola e o uso de outros aparelhos que as crianças costumam utilizar.

A pesquisa partiu da hipótese de que muitos professores inseridos na era digital não estão alheios a ela, porém, não sabem aproveitá-la de maneira eficaz no desenvolvimento pedagógico em sala de aula. Consideramos, também, que a apropriação das tecnologias digitais pela escola é algo necessário e urgente, pois a escola deve estar aberta à realidade vivenciada pelas crianças que adentram seus muros.

O foco deste estudo foi direcionado ao processo de alfabetização em tempo de cultura digital e o que será apresentado, através deste texto, são partes dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, isto é, daquilo que foi percebido nas falas das entrevistadas. Para isso, primeiramente, será feita uma reflexão sobre o que é alfabetizar e letrar na era digital; em seguida, uma discussão sobre a alfabetização de crianças através das mídias; depois, a apresentação dos resultados da pesquisa realizada com as professoras alfabetizadoras e, por fim, na conclusão, faremos uma breve análise das concepções das entrevistadas sobre a alfabetização na era digital.

ALFABETIZAR E LETRAR NA ERA DIGITAL

A alfabetização, no mundo atual, permeado pelas tecnologias da informação e comunicação, passa a ser um desafio que exige dos professores resiliência para contínua aprendizagem das múltiplas possibilidades ofertadas pelas mídias e habilidade para superar os modelos tradicionais. Isto porque, uma vez inseridos na sociedade do conhecimento e altamente tecnológica, torna-se necessário que, tanto o alfabetizando quanto o professor consigam inferir, com

preender, criticar e transitar no mundo da escrita de forma que sejam capazes não só de:

[...] ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e, também, como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 2009, p. 33).

O que Soares (2009) aponta é uma concepção de multiletramentos, ou seja, a necessidade de realização de uma alfabetização que perpassa as paredes das salas de aula, uma vez que é uma prática que se realiza em diferentes espaços pedagógicos. Na sociedade tecnológica, cuja expansão amplia e facilita o uso de aparelhos e outros meios de comunicação e interação entre as pessoas e os conhecimentos do mundo, a concepção de alfabetização precisa ser revista. Já não mais se pensa uma alfabetização dos códigos alfabéticos de uma língua e seus usos dentro de um contexto de escrita e fala. Fantin (2007) questiona:

[...], em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias? (FANTIN, 2007, p. 5).

O inquietante é perceber que a Escola parece estar ainda mais preocupada com a alfabetização do que com o letramento. Isto é, está mais preocupada em ensinar o reconhecimento dos signos linguísticos que com a formação dos sujeitos em sua relação com o meio e com a cultura midiática.

Para Santaella (2013) o desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade vem nos tornando seres ubíquos, uma vez que, devido à “hipermobilidade”, somos capazes de estar em algum lugar e ao mesmo tempo, fora dele essa capacidade nos torna pessoas “presentes e ausentes”. E a Escola, para não ficar alheia a esta realidade, deveria buscar inserir as mí-

dias digitais definitivamente ao processo de alfabetização, atendo-se a:

[...] educar para usos democráticos, mas progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. Quando a criança chega a escola os processos fundamentais de aprendizagem já estão sendo desenvolvidos de forma significativa. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p. 47).

Isso significa que o processo de alfabetização não só deve proporcionar que os alunos acessem os conteúdos produzidos pelas mídias digitais, mas, também, que os oportunizem a serem competentes para processarem as informações e avaliarem as suas qualidades; que sejam capazes de resolver problemas do cotidiano, pensar criticamente e, assim, participarem ativamente da comunidade global.

O professor deve cuidar para que a sua atuação didática com as mídias digitais não se restrinja ao ato de ligar e desligar o computador. É preciso conhecer as oportunidades pedagógicas que as mídias digitais podem oferecer. Valente (1996) apresenta o quanto a aula pode ser atrativa, instigadora, descontraída e construtiva com o uso de tecnologias:

Os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com o giz e quadro negro mesmo que use o giz colorido e seja um exímio comunicador. (VALENTE, 1996, p. 3).

Valente (1996) ressalta também a necessidade de o professor aliar a sua prática pedagógica à inovação e à criação a partir das mídias digitais. O mesmo pode e deve fazer usos de *aplicativos* para celulares, *tablets* e computadores, pois estas são ótimas ferramentas pedagógicas que ajudam a desenvolver a autonomia e criatividade dos alunos seja em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

Teberosky (2005), quanto a esta questão, destacou que:

O micro permite aprendizagens interessantes. No teclado, por exemplo, estão todas as letras e símbolos que a língua oferece. Quando se ensina letra por letra, a criança acha que o alfabeto é infinito, porque aprende uma de cada vez. Com o teclado, ela tem noção de que as letras são poucas e finitas. Nas teclas elas são maiúsculas e, no monitor, minúsculas, o que obriga a realização de uma correspondência. Além disso, quando está no computador o estudante escreve com as duas mãos. Os recursos tecnológicos, no entanto, não substituem o texto manuscrito durante o processo de alfabetização, mas com certeza o complementam. (TEBEROSKY, Apud GENTILE, 2018, p. 04).

E sobre o computador, Soares (2002) destaca que o espaço da escrita é a tela; ao contrário do que ocorre no papel do contexto digital a escrita e a leitura trazem uma outra disposição, o chamado hipertexto que possibilita uma escrita e leitura multilinear e multisequencial, onde se pode acionar vários *links* e nós. Enfim, é um mundo de possibilidades e a escola deve buscar apropriar-se dele.

De fato, as novas tecnologias têm gerado mudanças na vida das pessoas, trazendo novas práticas e uma nova possibilidade de linguagem humana, que mistura o visual, o verbal e o sonoro. E, neste sentido, surge um novo tipo de letramento, chamado de letramento digital, o qual, “define-se de maneira especial como um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem as práticas de leitura e de escrita no papel”. (FRADE, 2002, p. 151).

Nesta direção, Xavier (2007), afirma que:

quando, ao referir sobre o letramento digital, apresenta como um conjunto de habilidades presentes na sociedade de hoje, relacionadas diretamente com o exercício da cidadania, o que requer a incorporação de novas práticas de leitura e de escrita, práticas estas que diferem das tradicionais, pois imersos na cibercultura, podemos realizar em formato digital por meio das telas de computadores, telefones celulares, *ipods*, *tablets*, o que “pressupõe assumir mudanças no modo de ler e escrever os códigos e os sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos. (XAVIER, 2007, p. 135).

Assim, percebe-se a necessidade de que a escola supere de vez o processo tradicional de alfabetizar e procure inserir o uso de mídias digitais ao fazer pedagógico, uma vez que a escola não é um espaço isolado, quer queira ou não, está inserida na sociedade tecnológica e na era da cibercultura. O letramento digital não é só a apropriação de uma tecnologia, mas saber fazer uso efetivo das práticas de leitura e escrita que circulam no meio digital e que as crianças, cada vez mais cedo, têm acesso.

AS CRIANÇAS E A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DAS MÍDIAS

As tecnologias digitais passaram a fazer parte da vida da geração jovem e a moldar a maneira de aprender, trabalhar, socializar, escolher coisas e até de viver. Nesse cenário, é preciso repensar a prática pedagógica em turmas de alfabetização, uma vez que a geração das crianças de hoje já nasceu em uma cultura globalizada, grafocêntrica e altamente tecnológica, requerendo o rompimento da barreira do processo mecanizado da alfabetização, por meio da escola, para uma perspectiva de alfabetizar e letrar em tempo de cultura digital.

Assim, não é admissível que o aluno de hoje seja capaz apenas de ler e escrever. Espera-se que saiba compreender o funcionamento do sistema alfabético e que seja capaz de utilizá-lo em suas práticas diárias, dominando habilidades tais como: ler jornais, redigir textos, interpretar obras literárias, utilizar computadores, acessar internet e outros meios de comunicação e informação.

Silva (2004) salienta que alfabetizar e letrar, em uma sociedade hodierna demanda dos professores a inserção dos recursos tecnológicos, os quais são muito valiosos no processo de tornar a alfabetização instigadora, lúdica e significativa. Portanto, o ideal é que os professores superem a tecnofobia e estejam abertos a essa nova realidade.

O contato desde cedo das crianças com as tecnologias mostra que estamos num caminho sem volta, o que nos leva a repensar nossa prática pedagógica em turmas de alfabetização, não sendo mais aprovado o uso de propostas tradicionais livres de situações de

convergência entre mídias, é o que pensam Couto e Silva (2008). Segundo esses autores, os alunos estão conectados e operam em rede a partir dos desenhos animados, videogames, filmes, websites, blogs, jogos eletrônicos, brinquedos etc.

Nesta mesma direção, caminha Brougère (1995), quando já apontava que a mídia digital desempenha, nas sociedades ocidentais, um papel considerável, transformando a vida e a cultura lúdica das crianças. Essa reflexão faz crer que é preciso aliar à alfabetização tradicional situações didáticas que contemplem também a realidade das mídias digitais, não se limitando a proposições didáticas apresentadas pela maior parte dos materiais didáticos atualmente disponíveis.

É preciso que o professor ouse e procure explorar outras possibilidades pedagógicas, levando a criança a se conectar também com o mundo real e social, pois as crianças das duas últimas décadas estão crescendo e encontram à disposição todo um aparato tecnológico acessível na sociedade, como: o controle remoto da televisão, o mouse do computador, as redes sociais, o telefone celular, o *iPod* etc.

Certamente hoje, mais do que nunca, é preciso repensar a prática escolar vigente, pois o que se tem observado na escola, por um lado, é uma carência generalizada em relação ao uso de novas tecnologias em atividades didáticas voltadas para a alfabetização. Por outro lado, vê-se que os alunos estão, o tempo todo, interagindo com esses recursos e possuem toda uma vivência e conhecimento quanto ao manuseio tecnológico, fato que pode ser observado através do jeito de falar, ao fazerem uso de jargões e outro termos que circulam no universo midiático e, sobretudo, na forma como agem diante de um problema.

Assim, temos questionado se não seria mais útil a utilização do formato das letras que circulam nas redes sociais em atividades da ação alfabetizadora. Teberoski e Colomer (2003, p. 31) advertem que: “Com a difusão do uso da informática, entramos em uma nova etapa cultural: a era digital. Essa realidade não passa despercebida às crianças”. Mas parece que passa despercebida por muitos educadores, ainda.

A PESQUISA DE CAMPO

Com a finalidade de perceber qual a concepção que professores alfabetizadores têm sobre a alfabetização e quanto à utilização de mídias digitais como aliadas ao processo, realizamos uma pesquisa exploratória, com procedimento de pesquisa de campo e abordagem qualitativa, subsidiada com os instrumentos da entrevista semiestruturada.

Os sujeitos da pesquisa foram professores alfabetizadores de um Colégio privado e confessional católico que oferta ensino nos níveis de educação infantil ao pré-vestibular, atendendo cerca de 1.200 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O Colégio oferece à comunidade escolar ambientes especiais propícios ao desenvolvimento do processo de aprendizagem e recursos pedagógicos variados. Além disso, possui uma satisfatória infraestrutura física e tecnológica, primando por dar suporte adequado aos processos de ensino e de aprendizagem.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sete professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais serão referenciadas aqui como professoras A, B, C, D, E, F e G. Às mesmas foi solicitado que respondessem oralmente a uma entrevista. Esta é uma técnica de coleta de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula pergunta com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam a investigação” (GIL, 1999, p. 117).

Para Selltiz et al. (1987), a entrevista é uma técnica bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Escolhemos a técnica de coleta de dados a partir da entrevista semiestruturada, tendo em vista que o objetivo da pesquisa é a obtenção de informações a respeito das concepções das professoras entrevistadas, ou seja: identificar a concepção das professoras sobre o processo de alfabetização em tempos de mídias digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Depois de realizadas as entrevistas com as sete professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, passamos a analisar a percepção destas quanto a utilização das mídias digitais no processo de alfabetização. Antes, porém, apresentamos informações a respeito da formação, tempo de serviço e o que pensam sobre a alfabetização de um modo geral. Consideramos essas informações necessárias para que se tenha um parâmetro de dedução a partir de suas falas.

A primeira indagação foi *“Quanto à formação e ao tempo de atuação no magistério”*. Das sete, a professora “C” é a mais nova na profissão, atua apenas há três anos. As demais têm mais de dez anos, sendo que a professora “G” tem o maior tempo, está a serviço há trinta anos. Quanto à formação, todas têm graduação, sendo cinco em curso de Pedagogia e apenas duas, as professoras “E” e “G”, são formadas em Letras.

Dos dados apresentados acima, pode-se recolher informações importantes, como, por exemplo, o fato de que todas as professoras possuem formação de nível superior. Outro fator importante é em relação a prática em turmas de alfabetização: a entrevistada que tem maior tempo de serviço, inclusive já está aposentada continua a serviço na mesma escola por paixão à profissão. Para Tardif (2012), o saber da experiência do professor é de certa forma o alicerce que sustenta o seu fazer docente.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessário no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrina ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 49).

Com base nas reflexões de Tardif (2012), pode-se inferir que as concepções das professoras são provenientes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na vida prática junto à família, na sociedade e nas experiências do fazer docente. Isso ficou evidente nas respostas das entrevistadas quando perguntamos a cada uma: *“Quais as concepções sobre a alfabetização?”*

Frente a esta pergunta foi possível identificar que as mesmas compreendem o processo de alfabetização para além do aprendizado da leitura e da escrita mecânica. Ou seja, as professoras entrevistadas concebem que não basta que os alunos aprendam a codificar e decodificar a escrita, é preciso fazer uso adequado da leitura e da escrita na vida em sociedade, cabendo a estes utilizarem o material escrito com a habilidade de interpretar e posicionar-se de forma crítica diante da realidade, como se pode ver nas seguintes falas:

A alfabetização vai além de aprender a desenhar e decifrar letras. Ela deve ser estimulada a aprender, a entender e a criticar o que está sendo lido de maneira lúdica para que a prática se torne prazerosa. Na ação alfabetizadora, deve se fazer uso também das novas tecnologias. (Profª B).

Alfabetizar vai além de compreender símbolos e utilizá-los como código de comunicação. Alfabetizar é estimular a criança a aprender, a conhecer um mundo novo cheio de descobertas, onde o educando se permite construir novos saberes e valorizar saberes aprendidos. (Profª G).

Pelas respostas, identificamos que as professoras defendem a proposição de atividades significativas relacionadas ao uso da língua em situações reais, utilizando-se de textos significativos e contextualizados, sem limitar-se a atividades de memorização, repetição ou cópias, constituindo a base do processo de alfabetização, como a resposta da entrevistada “A” que disse: *“A alfabetização é um processo de conhecimento do dia-a-dia do aluno e aprendizagem.”* Além disso, as mesmas compreendem a importância do caminhar conjunto da alfabetização e do letramento.

A alfabetização é um processo de conhecimento, não apenas de códigos linguísticos, mas de um contexto amplo do que está a sua volta. É levar a criança a compreender e saber utilizar o sistema alfabético da escrita associado ao letramento de ler e escrever de forma que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado. (Profª E).

As entrevistadas também relacionaram a alfabetização a algo inerente ao processo de desenvolvimento da criança, como nas respostas a seguir:

Ela é de fundamental importância no desenvolvimento da criança. (Profª C).

Consiste no desenvolvimento das capacidades cognitivas. (Profª D).

Um fator relevante extraído do contexto de uma professora é que com o intuito de contribuir para o processo de alfabetização e letramento, os professores devem fazer uso de diversas metodologias, como, a exemplo, o uso das tecnologias. Conforme Mello e Ribeiro (2004, p. 174), “em termos das experiências com leitura-escrita verifica-se que ler e escrever usando o teclado pode ser (na visão das crianças) um grande “barato”, mesmo para os que ainda não reconhecem as letras do alfabeto”.

Assim, é certo que as novas tecnologias estão causando um grande impacto na aprendizagem da língua escrita, e as entrevistadas sabem disso, conforme pode-se abstrair de suas falas, quando perguntadas: “O que acham do uso das mídias digitais no processo de alfabetização?”

As respostas das entrevistadas deram a entender que percebem a importância de aliar as mídias digitais à prática alfabetizadora, bem como a capacidade desta associação como potencializadora no processo de alfabetização, como nas seguintes falas:

As mídias digitais podem ser nossas aliadas se soubermos utilizá-las, pois nossos alunos têm contato direto com as mesmas. (Profª A).

As mídias têm ganhado um espaço significativo na educação e alinhada a alfabetização favorece o aprendizado. (Profª C).

Acredito que as mídias podem ser grandes aliadas, se forem utilizadas de forma correta e consciente, pois as crianças têm contato diariamente com essas. (Profª E).

De fato, na sociedade atual, as crianças antes mesmo de saberem ler e escrever já reconhecem letras, números e outros símbolos através de jogos de computador. Cabe à escola prover atividades significativas para prender a atenção deste aluno que está em processo de aquisição da leitura e da escrita, como bem disseram as professoras “D” e “G”:

Difícilmente conseguiremos distanciar esses meios da realidade das nossas crianças, cabendo a cada educador o conhecimento e o domínio de práticas voltadas para essas mídias. (Profª D).

A tecnologia já está presente em como o aluno enxerga o mundo. Os tabletes, celulares e jogos são muito atrativos, um verdadeiro parque de diversões, tornando a descoberta muito prazerosa. (Profª G).

Em atividades desenvolvidas no laboratório de informática da Escola os professores podem ainda identificar o nível que cada criança se encontra no processo de alfabetização, vez que, ao manusearem o teclado, será possível identificar como que os alunos se posicionam frente ao processo da escrita, enquanto forma de linguagem, conforme a compreensão das seguintes entrevistadas:

Facilita a compreensão da linguagem existente no cotidiano da alfabetização. (Profª B).

As mídias digitais são suportes pedagógicos que estimulam o processo de ensino aprendizagem de uma forma mais lúdica e interativa. (Profª F).

Portanto, o uso das mídias digitais no processo de alfabetização pode tornar a aula mais atrativa, descontraída e construtiva, o que reforça que é preciso inovar para atrair a atenção dos alunos de hoje, conhecido como *nativos digitais*.

Percebe-se que a tecnologia é um grande avanço no mundo, um dos campos que mais tem crescido. Seu enorme poder de comunicação tem rompido barreiras de espaço e tempo como nenhum recurso foi capaz até os dias de hoje. A cada dia que passa ela ocupa um espaço cada vez maior na linguagem, na cultura, na vida do ser humano e principalmente nas práticas educativas. O computador se infiltra nos assuntos do dia-a-dia do cidadão e pode ser considerado como um invento capaz de alavancar a educação. (MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 170).

Essa realidade, apresentada pelos autores acima citados, foi destacada na fala de todas as professoras

entrevistadas, as quais foram unânimes em afirmar que os alunos já chegam na sala de aula conhecendo e possuindo *smartphones* e *tablets*, Assim, é preciso que o professor tenha conhecimento, esteja atualizado com esse “*mundo*” e faça uso dele como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento de atividades estimuladoras e interativas.

Quando perguntadas se costumavam “*fazer uso do Laboratório de Informática*” como espaço de aulas e com qual finalidade, todas as professoras responderam que usavam-no como espaço interativo para: “*brincadeiras, jogos educativos e matemáticos*”. As professoras “B”, “C”, “D”, “F” e “G” disseram que utilizam o laboratório também para pesquisa, e as professoras “A” e “F” informaram que utilizam os espaços do laboratório para a exposição de livros literários.

Vale destacar que o Colégio, espaço campo desta pesquisa, possui um laboratório de informática com computadores modernos e em perfeito funcionamento, todos com o sistema operacional *Windows 10*, pacote *Office*, navegadores, internet e fone de ouvido, com a capacidade de atender simultaneamente até quarenta alunos. Embora tendo um estagiário responsável por abrir o laboratório, o uso do mesmo requer agendamento prévio.

A partir do que as entrevistadas falaram a respeito o uso do laboratório, pudemos identificar os tipos de atividades realizadas. Também, ficou perceptível a baixa frequência na utilização do espaço, mesmo com toda a infraestrutura disponível. A entrevistada “F” queixou-se que: “*Depois que a escola deixou de utilizar o Sistema COC de Ensino não tivemos mais acesso aos jogos educacionais*”. A queixa da entrevistada chamou a nossa atenção pelo fato de que a escola deixou de usar o Sistema COC de Ensino no ano de 2013, passando, a partir de então a adotar materiais didáticos e midiáticos disponibilizados por outras editoras e sistemas.

Neste sentido, é preciso repensar o planejamento da Escola, visto que a pouca ou a não utilização do laboratório de informática pela comunidade escolar dificulta a implementação de recursos didáticos interativos e inovadores. O mais curioso é que a maioria das depoentes mostraram clareza quanto à necessidade e importância do uso do laboratório de infor-

mática na alfabetização, o que pode ser entendido, a partir de falas como a das professoras “B” e “E” que disseram: “*Não tem como desvincular o fazer docente da realidade do mundo tecnológico*”; ou das professoras “F” e “G”: “*O uso do laboratório de informática aumenta a motivação dos alunos para aprender*”; e ainda: “*A escrita e leitura no computador despertam mais disposição para realização das atividades*” (Professoras A, C e D).

Quando a pergunta foi sobre “*Que softwares educativos são utilizados por você?*” apenas as professoras “B”, “F” e “G” responderam que utilizam os desenhos animados que também são jogos como: “*O Coelho Sabido, o Clube do Seninha, e o Show da Luna*”. As professoras “A” e “E” disseram que utilizam “*softwares que estimulam o raciocínio lógico para a idade de cada criança*”, porém não citaram nenhum como exemplo. As professoras “C” e “D” não souberam ou não quiseram responder a esta pergunta.

O desenho animado “*Coelho Sabido*” apresenta um mundo colorido, exercita a percepção visual e auditiva, a coordenação motora e a memorização, ou seja, desenvolve habilidades essenciais ao processo de alfabetização, tais como identificação das cores, números, letras, formas e sons. Buscando mais informações ficamos sabendo que o título original é “*Reader Rabbit*” e foi criado em 1986 pela *The Learning Company*. Seus episódios acontecem sempre na forma de jogos interativos continuados e gradativos, que vão do maternal ao ensino médio.

O *Show da Luna* é uma série brasileira criada em 2014 pela desenhista Célia Catunda. Os episódios abordam sempre a vontade de uma menina de seis anos que gosta de ciência e quer saber de tudo. A busca por encontrar respostas vai tecendo os dramas e situações sobre ciência, imaginação e música através de humor e de forma lúdica. Segundo Alvarenga (2016), hoje o desenho, além das emissoras nacionais, é distribuído pela *Discovery Kids* e *Universal Kids* para 76 países.

O *Clube do Seninha* é um jogo infantil produzido pela Fundação Ayrton Senna e distribuído para todo o Brasil e para várias partes do mundo pela produtora *Endemol Shine Brasil*. O jogo se desenvolve através das aventuras de Senninha, um garoto de seis anos

que sonha ser piloto. O jogo tem o objetivo de fortalecer valores como a motivação, a determinação e o orgulho de ser brasileiro. (FUNDAÇÃO AYRTON SENNA, 1994).

É importante ressaltar que tais ferramentas (desenhos e jogos) são gratuitas e encontram-se disponíveis na internet, sendo capazes de tornar a alfabetização mais significativa e dinâmica, fato que pode ser comprovado a partir da fala da professora “F”:
“As mídias digitais são suportes pedagógicos que estimulam o processo de ensino aprendizagem de uma forma mais lúdica e interativa”.

Quisemos saber *“Quais as dificuldades encontradas quanto ao uso do laboratório de informática”.* As respostas a esta indagação apontaram algumas limitações elencadas pelas professoras quanto ao uso do laboratório de informática do Colégio, como se pode perceber na fala: *“Orientação dos alunos quanto ao uso dos computadores”.* (Prof^{as} B, C e G). A professora “D” citou claramente o *“Planejamento”*, como um fator dificultador, mas esse fator está subjacente na fala da professora “E” quando diz que encontra dificuldade de *“Relacionar o trabalho desenvolvido na sala de informática, dificultando a devida utilização dos computadores”*

Já as professoras “A” e “F” apontaram que a dificuldade estava em *“encontrar horário disponível neste ambiente para realizar atividades com os alunos”* no laboratório. Nesse caso, é essencial que toda a equipe pedagógica esteja envolvida, passando a estudar, praticar, familiarizar-se com a informática, de modo a oferecer as condições necessárias para que as situações pedagógicas possam ser desenvolvidas dentro do laboratório. Caso isso não ocorra, a escola passa a ter um espaço de grande relevância pedagógica inoperante, pois, de acordo com Andrade (2007), se as tecnologias não forem à escola, o fazer pedagógico muito rapidamente sofrerá inanição cognitiva, de anacronismo, de distanciamento da dinamicidade do mundo produtivo.

De fato, a sociedade vive um processo irreversível, a era da informatização, todos os ambientes encontram-se impregnados pela realidade virtual. Como afirma Dornelles e Pertille (2011, p. 03), *“o virtual criou ‘carne’ e embora fazendo parte do ciberespaço*

apresenta-se como uma concretude”. Tudo isso abre um milhão de oportunidades novas e inovadoras que nos permitem a, a partir de um computador e da internet, ter acesso a livros, jornais, revistas ou qualquer outra mídia impressa ou digital; podemos assistir a vídeos, escolher, selecionar jogos educativos, participar de conversas, grupos, fazer pesquisas e aprender, que é o mais importante, em qualquer espaço.

A última pergunta foi sobre o que seria para elas, *“Aspectos positivos do uso do computador/mídias na alfabetização de crianças”.*

As respostas a essa pergunta foram bastante variadas, porém voltadas praticamente à questão da aprendizagem, da motivação, do interesse, como disse a professora “B”:
“Desperta maior interesse para a aprendizagem usando o conhecimento digital do aluno e proporciona maior fixação do aprendido”. A questão da motivação aparece ligada também à aprendizagem, como nas falas abaixo:

Motiva e aumenta o interesse dos alunos sobre o assunto trabalhado, bem como ajuda na fixação do conteúdo trabalhado. (Prof^a C).

A motivação pela busca daquilo que eles desejam aprender ou conhecer. O olhar que cada criança possui ao se deparar com essa ferramenta. (Prof^a D).

Em algumas respostas, as professoras deixaram claro que acreditam que o uso das mídias e do computador favorece o processo educativo, trazendo possibilidades de conexão maior entre a teoria e a prática, o que, para elas, amplia a aquisição do conhecimento, como expressou a professora “A”:
“Aproximação entre teoria e prática e ampliação do conhecimento” e a professora “E”:
“Os computadores favorecem uma maior amplitude no conhecimento. Os computadores contribuem para uma aproximação entre a teoria e a prática”.

Coscarelli (2005, p. 29) adianta que *“ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado, mas devemos aceitar essa troca como algo previsto para um futuro próximo”.* Significa dizer que é requerido dos professores um domínio considerável desses re-

curso tecnológicos a fim de que sejam capazes de utilizá-los de forma planejada e sistematizada. A responsabilidade pela condução do processo no uso de mídias como auxiliar da aprendizagem ficou evidente na fala da professora “F” que disse: *“Quando é planejado de acordo com a faixa etária do aluno, sendo orientado pelo professor e utilizado como uma ferramenta a mais no processo educativo”*.

A questão das mídias como instrumento de interatividade em sala de aula foi também apontada, sobremaneira na fala para professora “G”: *“Interação entre professor, aluno e os demais colegas, despertando uma maior autonomia na aprendizagem. Garante uma saída do isolamento da sala de aula”*. Para Moran, Masetto e Behrens (2007, p.7), “a informática é uma tecnologia atual que não pode estar ausente da escola”, o que justifica a sua inserção já em turmas de alfabetização, pois, a partir do uso da informática com o auxílio da internet, o aluno pode ter acesso a uma infinidade de possibilidades de conhecimento, tornando assim o processo de alfabetização mais dinâmico, significativo e interativo.

Como vimos nesta pesquisa, todos os professores apresentaram, de forma clara, a sua concepção quanto à inserção do uso do computador (e outras mídias digitais) no processo de alfabetização, considerando-a como positiva, o que nos leva a perceber que os mesmos reconhecem a grande relevância destas. Ademais, compreendem que para ser um componente efetivo desta nova realidade do mundo letrado, é preciso saber fazer uso dos aparatos tecnológicos, tornando-se um bom navegador e um bom pesquisador.

Notadamente, é de fundamental importância a utilização correta do laboratório de informática, do computador e outras mídias, para que possam contribuir para um bom nível de desempenho pedagógico, já que:

A inclusão digital não ocorre com a mera disponibilidade e mero manuseio de computadores. Quanto mais aleatório e vago seu uso mais confusão e perda de tempo. O jovem que viaja pela internet sem um roteiro definido pode ficar à mercê de toda sorte de desarranjo moral. O aluno precisa ter na escola, no exíguo tempo em que nela permanece, condições de

estímulo ao conhecimento, condições que outros espaços de convívio nem sempre garantem. Escola é lugar de estudo intensivo, concentrado e organizado, a fim de cumprir mais eficazmente sua missão de formar indivíduos e influenciar contextos sociais. (ANDRADE, 2007, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo fascinante das novas tecnologias, compreendemos que todo o dinamismo do universo digital deve fazer parte do espaço da escola. Assim, durante todo o percurso desta pesquisa, procuramos não perder de vista o objetivo principal do nosso trabalho, o qual foi: verificar as concepções das professoras sobre a inserção das mídias digitais na alfabetização de crianças.

Partindo do princípio de que o processo de alfabetizar não deve ocorrer através de um só método e sim através de uma série de estratégias de ensino, o professor também deve fazer uso da tecnologia, vez que, a mesma faz parte do contexto da criança, e usada de forma planejada no processo educativo cria e oportuniza novas possibilidades pedagógicas. O aluno, por exemplo pode ter acesso a jornais, jogos, museus, zoológicos e a uma infinidade de situações que agregam conhecimento, tudo isso sem sair do lugar.

Ao analisar as concepções das professoras, procuramos evidenciar àquelas relacionadas à: Formação Pedagógica e Tecnológica, Tempo de atuação no magistério, Utilização do Laboratório de Informática da Escola, Atividades desenvolvidas no laboratório de informática, Softwares educativos utilizados, Dificuldades encontradas quanto ao uso do laboratório de informática, Aspectos positivos do uso de mídias digitais no processo de alfabetização entre outros pontos.

A partir das respostas, foi possível constatar que as professoras investigadas são unânimes ao afirmar que não há como a escola negar aos alunos o acesso às tecnologias atuais e são conscientes de que o uso das mesmas requer planejamento e objetivos pedagógicos claros, caso contrário deixará de ser ferramenta de ensino e será usada como mero lazer.

Isto quer dizer que as mídias digitais contribuem no processo de alfabetização desde que sejam utilizadas de acordo com o planejamento realizado pelo professor, garantindo um maior estímulo para a realização de atividades de leitura e escrita, e uma complementação dos estudos realizados dentro e fora dos muros da escola, tornando as aulas mais atrativas.

Quanto ao uso efetivo do laboratório de informática da escola, é possível evidenciar, a partir das falas das professoras, um uso descontínuo e esporádico, resultando em um quase abandono dessa ferramenta educacional pelos alfabetizadores. Fato intrigante, tendo em vista a ótima estrutura tecnológica presente na escola e também contraditório, tendo em vista o reconhecimento das professoras com relação à importância do uso do laboratório, enquanto espaço midiático, que dispõe de computadores e de outras mídias.

Podemos concluir que a utilização das mídias, assim como o computador, não depende apenas da existência de espaços com a disposição dos mesmos na escola, mas sim de uma metodologia a ser implementada junto aos professores, tanto de formação, quanto de planejamento de ações pedagógicas que visem a inserção deste, como ferramenta de ensino e aprendizagem motivadora, gerando um ambiente mais atrativo e dinâmico a estes alunos que adentram os muros da escola, habituados a clicar e utilizar por horas os seus dispositivos digitais.

Por fim, acreditamos que os resultados desta pesquisa possibilitam caminhos a serem trilhados para maiores aprofundamentos quanto à temática em foco, ou seja, quanto as contribuições do processo de leitura e escrita advindos a partir das mídias digitais. E esperamos que tenha inquietado de alguma forma com as entrevistadas a fim que se permitam sair do conforto das metodologias já costumeiras e aventurarem-se pelas possibilidades de ensinar por meios das mídias, isto é, daquilo que as crianças gostam e convivem de forma intensa e cotidianamente.

Esperamos também que os resultados sirvam para incentivar novos olhares, novos debates, reflexões, estudos, ensaios e produções sobre as concepções aqui expressas de forma clara ou intrínseca, e que contribua de forma sistemática no processo de for-

mação dos professores que atuam em turmas de alfabetização, tendo a plena certeza que, inseridos no mundo altamente tecnológico e globalizado não é possível ater-se a uma prática de alfabetização mecânica, fragmentada e descontextualizada em tempo de geração net, ciberespaço, cibercultura, hipertextos, hiperlinks etc.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan. **Sucesso na TV e 'made in Brazil'**, Luna é o fenômeno infantil da vez. **G1**, 01 fev. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/02/sucesso-na-tv-e-made-brazil-luna-e-o-phenomeno-infantil-da-vez.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

ANDRADE, Vera Lúcia Leopoldino. **O desuso pedagógico da Internet na biblioteca do instituto federal de educação, ciência, e tecnologia de Pernambuco**. 2007. Disponível em: <http://isepnet.com.br-site-revisita_ISEP_01/artigos/vera.prn.pdf> Acesso em: 17 maio 2018.

BROUGERE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortex, 1995.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTO, Edvaldo Souza; SILVA, Valdirene Cássia da. Convergência cultural-midiática: as tecnologias e a fluidez da juventude na cibercultura. In: ENECULT – ECONOMIA DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008. Salvador, BA. **Anais/CD-Rom**. Salvador: Cult, 2008, v. 1, p. 1-14.

DORNELLES, João Batista; PERTILE, Solange de L. **Laboratório de informática e sua esporádica utilização na escola Instituto Estadual de Educação Deputado Ruy Ramos**. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1626/Dornelles_Joao_Batista.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 out. 2017.

FANTIN, Mônica. **Alfabetização Midiática na Escola**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acessado em 22 de julho de 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e**

Letramento digital. 2002. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/092_frade.pdf . Acesso em: 20 maio 2018.

FUNDAÇÃO AYRTON SENNA. **Senninha.** 1994. Disponível em: <http://www.ayrtonsenna.com.br/legado/marcas/senninha/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

GENTILE, Paola. **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Nova Escola,** 7 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita> Acesso em: 20 maio 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

READER RABBIT In: **Wikipédia: a enciclopédia livre.** 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Reader_Rabbit>. Acesso em: 10 set. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SELLTIZ, CLAIRE et al. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais.** São Paulo, SP.: EPU, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc. vol.23 nº.81 Campinas Dec. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador da educação. In: VALENTE, J. A. (rg). **Computadores e conhecimentos repensando a educação.** Campinas (SP): UNICAMP-NIED, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.