

COORDENAÇÃO
Rogéria de Ipanema

ANAIIS



VOLUME 1

**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

2018



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

COORDENAÇÃO
Rogéria de Ipanema

ANAIS

VOLUME 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Roberto Leher

Vice-Reitora

Denise Lopez Nascimento

Pró-Reitor de Graduação

Eduardo Serra

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Leila Rodrigues

Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças

Roberto Gambine

Pró-Reitor de Pessoal

Agnaldo Fernandes

Pró-Reitor de Extensão

Maria Mello de Malta

Pró-Reitor de Gestão e Governança

André Esteves da Silva

Pró-Reitor de Políticas Estudantis

Luiz Felipe Cavalcanti

COMITÊ CIÊNCIA DO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS – 2017

Pró-Reitora de Extensão

Maria Mello de Malta

Decano do CCMN

João Graciano Mendonça Filho

Decana do CCS

Maria Fernanda Quintela

Decana do CFCH

Líliá Pougy

Vice-decana do CLA

Cristina Tranjan

Coordenador do FCC

Carlos Vainer

Ouvidora Geral

Cristina Riche

Superintendente Acadêmica/CFCH

Ludmila Fontenele

Divisão de Integração Acadêmica/ PR2

Renata Gaspar

Coordenadora Geral do UFRJ FAZ 100 ANOS - Reitoria/ PR5

Rogéria de Ipanema

**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

COORDENAÇÃO
Rogéria de Ipanema

**4, 5 E 6
SETEMBRO
2017**

ANAIS

VOLUME 1



RIO DE JANEIRO

EDITORA UFRJ

2018

Os artigos dos Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia estão disponíveis em <http://ufrj.br/ufrijfaz100anos>

Ficha catalográfica elaborada pelo Centro Referencial do Sistema de Biblioteca e Informação (SiBI) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Seminário UFRJ faz 100 anos (2017: Rio de Janeiro, RJ)

S471a

[Anais] | Seminário UFRJ faz 100 anos: História, desenvolvimento e democracia, 4 a 6 de setembro de 2017 / coordenação [de] Rogéria de Ipanema – Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2018.

3v. : p. il.

ISBN: 978-85-7108-433-9

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Congressos. I. Ipanema, Rogéria de, coord. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. II. Título.

CDD : 378.0098153

Os textos e imagens apresentados nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, incluindo as questões de direitos de uso de imagens de terceiros.

**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6
SETEMBRO
2017**



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SUMÁRIO

VOLUME 1

SUMÁRIO – Volume 1

SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA	15
Rogéria de Ipanema	

EIXO 1 – ACESSO, PERMANÊNCIA E MOVIMENTO ESTUDANTIL

“ENTRAR PARA A UNIVERSIDADE”: OS SENTIDOS DOS APOIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS	21
Andrea Moraes, Carolina Castellitti e Aline da Cunha Valentim Francisco	
O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UFRJ: ANÁLISES A PARTIR DO CURSO DE DIREITO	30
Rosana Heringer, Melina Klitzke e Bruna Dias Crespo	
A PERMANÊNCIA DE COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFRJ	43
Gabriela de Souza Honorato	
BAIRRO DE MORADIA, EXPERIÊNCIA SOCIAL E PERTENCIMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O IFCS / UFRJ ANTES DAS COTAS	52
Marisol Goia	
UM ESTUDO DE CASO DA “PESQUISA PEDAGOGIA” NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	61
Eduardo Henrique Narciso Borges	
ACOLHIMENTO HUMANIZADO DE ESTUDANTES DE NUTRIÇÃO DE UNIVERSIDADE INTERIORIZADA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	71
Marcia Regina Viana e Renata Marinho Peres Leitão	
A AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESPORTE COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ	80
Bruno Mattos da Silva e Leandro da Silva Fernandes	

EIXO 2 – DIVERSIDADE, GÊNERO, ETNIA E JUSTIÇA SOCIAL

CARTILHAS DA DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE RACISMO, GÊNERO E JORNALISMO NA UFRJ	91
Fernanda da Escóssia	

SAINDO DO ARMÁRIO": ASSUMIR-SE GAY ATRAVÉS DAS GERAÇÕES Murilo Peixoto da Mota	100
POLÍTICAS PÚBLICAS VERSUS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA BREVE EXPOSIÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO Diego Felipe Muniz Garcia	110
INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES REFUGIADOS CONGOLESES NO RIO DE JANEIRO Macon Salvino Nunes de Almeida, Mayara Carvalho de Oliveira e Mônica Pereira dos Santos	119
BOTA FOGO NA SENZALA - O JONGO COMO POSSIBILIDADE DE RELEITURA DA HISTÓRIA Pâmela Carvalho	129
PRÁTICAS ARTÍSTICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS Jandir Jr.	137
OS ARQUIVOS CIENTÍFICOS DO NÚCLEO DE PESQUISA GÊNERO, ETNIA, CLASSE, ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES (GECM/ESS/UFRJ) Jacilene Alves Brejo e Junia G.C. Guimarães e Silva	143

EIXO 3 – EDUCAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÕES

ACERVOS DIDÁTICOS DO PROJETO FUNDÃO BIOLOGIA – UFRJ: VALORIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA Maria Margarida Gomes, Carolina de Almeida Martins, Lisa Gleyce Tavares de Pontes Pacheco, Jackeline Quirino, Valquiria Moura Leoncio de Albuquerque e Paula Cunha de Lemos	157
LEITURA CRÍTICA COMO UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DO TEXTO: IMPLÍCITOS E INFERÊNCIAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E METACOGNIÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL Bruno Humberto da Silva e Celso Albuquerque Lima	167
AÇÕES DO GRAFE E O APROFUNDAMENTO DO DEBATE ENTRE SUJEITOS QUE ATUAM NO ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Marcelo Macedo Corrêa e Castro, Rejane Maria de Almeida Amorim, Luciene Cerdas, Adriana D'albrieux de Carvalho, Alessandra Fontes da Rocha, Alba Belmira Pereira, Isa Ferreira Martins e Natalia Pinagé Ribeiro	177
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRJ: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO Flávia Martins e Jailson dos Santos	188

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE: INTERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Ilana Caroline Barbalho Coutinho e Barbara Fernandes Bersot	196
PEDAGOGIAS DO CINEMA: DA SUSPENSÃO À SUSPEIÇÃO DA REALIDADE Andreza Berti e Daniele Grazinoli	207
A PRODUÇÃO DE FILMES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OGUM, O FERREIRO DO CÉU Bruno Maia da Silva Santos e Waldmir Nascimento de Araujo Neto	216
O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E A CONTRIBUIÇÃO DA CREDITAÇÃO NO CURRÍCULO Roberta Pereira de Paula Rodrigues	228
A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE Jaime León e Maria Malta	240
A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS CONSEQUÊNCIAS Eliete Vasconcelos Gonçalves	248
ROMPENDO A EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA LEI 10639/03 Maya Inbar	260
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CAP DA UFRJ: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS Ana Francisca Marques Nunes Rosa	272
INTEGRALIDADE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA DA UFRJ: UMA ANÁLISE DA PROPOSITURA DAS ATIVIDADES INTEGRADAS EM SAÚDE COLETIVA César Augusto Paro e Roseni Pinheiro	282
“PERGUNTAS, QUESTÕES, ALGUÉM?” – A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS ACADÊMICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. O CASO DAS SEMANAS DE GEOGRAFIA (SE GEO) DA UFRJ DE 2016 E 2017 – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Leonardo Mattos da Costa	293
ESTÁGIO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	305
INFÂNCIA E JUVENTUDE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE Beatriz Takeiti, Cristiana Carneiro e Lúcia Rabello de Castro	315

PERSPECTIVAS INICIAIS SOBRE A RELAÇÃO JUVENTUDE E CONSUMO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	326
Pedro Henrique de Oliveira de Souza, Gil Cardoso Costa e Maria Jacqueline Girão Soares de Lima	
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA POSSIBILITANDO O DIÁLOGO ENTRE OS OLHARES DISCENTES E A PRÁTICA DOCENTE	335
Clarissa de Arruda Nicolaiewsky	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	347
Márcia dos Santos Giraldez Evald, Gustavo de Oliveira Figueiredo, Fabiana de Freitas Poso e Chreiva Magalhães Malick	
TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA ZONA OESTE DO ESTADO DO RJ	356
Alessandra Pacheco Braga e Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva	
DOENÇAS DO MAGISTÉRIO: CAUSAS E EFEITOS	368
Armando Gens, Adriana Braga, Ana Paula Rodrigues, Elaine Simões, Elisiene Barbosa e Raquel Rangel	
AS RODAS DE CONVERSA E A RESILIÊNCIA: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO ESCOLAR PARA PREVENÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT	379
Josemar Moreira Campos Barbosa, Danila Braga, Denise Lannes e Cristina de O. Maia	
HOMENAGEM AO PROFESSOR EDUARDO PORTELLA (1932-2017)	387
João Vicente Ganzarolli de Oliveira	
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFRJ (2006-2016).	392
Bruna Senna	
ÍNDICE DE AUTORES – VOLUME 1	405
CRÉDITOS	411

**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6
SETEMBRO
2017**

SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA



**UFRJ
faz 100
ANOS**

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA

Rogéria de Ipanema

Coordenadora do UFRJ FAZ 100 ANOS – Reitoria
Assessora Especial da Pró-Reitora de Extensão – PR5

O Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia foi realizado nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2017, nas dependências do Instituto de Geociências, do Instituto Tércio Paccitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais e do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, na Cidade Universitária.

O Seminário consistiu na atividade de comemoração dos 97 anos da instituição, como parte do projeto do seu centenário, iniciado com o lançamento da marca com a Minerva no Conselho Superior Universitário (08/09/2016), e que se concluirá na efeméride de 7 de setembro de 2020. No edital para inscrição de resumos, o evento apresentava seus objetivos, “alargar as possibilidades das apresentações e debates do que se realiza na e com a UFRJ, pluralizando e interdisciplinando os interesses, os conhecimentos e os destinos públicos e democráticos da Educação.”

Assim, a programação contou com mais de 350 apresentações em 73 sessões temáticas, de forma que compreendessem comunicações de estudantes, técnicas(os) e docentes em cada uma das sessões e debates. Com isto, pode-se representar a procura muito clara do Seminário, na articulação de um encontro horizontal com os três segmentos, a partir de uma participação voluntária da comunidade UFRJ, em um mesmo espaço e sob uma mesma pauta.

Estes índices e números revelam a recepção do seu corpo social com a programação da Reitoria para a semana de aniversário da UFRJ em 2017. Proposta amplamente validada desde o início da construção de sua pauta, quando abertas a todas as pessoas, às sugestões de temas e de assuntos a serem apresentados e discutidos no Seminário. Uma vez recebidos, a Comissão Organizadora composta, também, pelos três segmentos, consolidou em 10 grandes Eixos, as mais de 200 contribuições recebidas.

É necessário registrar a programação geral do Seminário, aberto pelo Reitor Roberto Leher, com a conferência, UFRJ: desafios da história. E mais, uma mesa temática, refletindo o tema geral do Seminário, com as presenças de Cassia Curan Turci (Vice-Decana, CCMN), Maria Fernanda

Quintella (CCS), Marcelo Corrêa e Castro (representando a Decana Lilia Pougy, CFCH), Flora de Paoli (CLA), Fernando Ribeiro (CT) e Carlos Vainer (FCC). E a outra, Mesa: Universidade, autonomia, democracia e desafios, com a professora Diana Maul (FM/UFRJ), Marcelo Badaró (História/UFF) e como moderador, Claudio Ribeiro (FAU/UFRJ).

É igualmente importante registrar que, para se construir um maior dialogismo e interação com as entidades e movimentos sociais, a comissão organizadora trouxe o contato de conhecimento e reconhecimento de outros sujeitos e organizações populares, para que, com a UFRJ, formassem os Diálogos Sociedade e Universidade.

O primeiro Diálogo foi com os Movimentos da Baixada Fluminense: Associação Feira da Roça, Centro Cultural Donana, Coletivo de Mulheres Madalenas da Baixada, ComCausa-Direitos Humanos da Baixada Fluminense, Cooperativa Coopaterra, CPT Baixada Fluminense, Coletivo Preto Dandaras da Baixada, Instituto Enraizados, MST Baixada e SEPENI-Nova Iguaçu. O segundo Diálogo fez-se com moradores, movimentos e espaços culturais autônomos de territórios geográfica e historicamente extensionistas com a universidade, a Maré, Manguinhos e a Vila Residencial - UFRJ. Com eles, compartilhamos com a associação de Moradores AMAVILA, Cia Jovem Ballet Manguinhos, que fez uma apresentação ao público, Centro de Artes da Maré e Galpão Bela Maré.

Nesta presente escrita de 395 assinaturas apresenta-se uma grande gama de abordagens e reflexões sobre a formação e produção universitária em suas múltiplas áreas e campos, consubstanciando, assim, uma fonte de referência do ensino, da pesquisa e da extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ.

A publicação é composta por 146 artigos em 03 volumes, totalizando 1.716 páginas, e está distribuída da seguinte forma:

Volume 1

Eixo 1 – Acesso, Permanência e Movimento Estudantil

Eixo 2 – Diversidade, Gênero, Etnia e Justiça Social

Eixo 3 – Educação, Ensino e Formações

Volume 2

Eixo 4 – Extensão, Integração Acadêmica e Sociedade

Eixo 5 – História, Memória e Desenvolvimento Institucional

Eixo 6 – Meio Ambiente, Sustentabilidade e Tecnologias

Volume 3

Eixo 7 – Pesquisa, Saberes e Fazer na Universidade

Eixo 8 – Política, Autonomia, Democracia e Desafios

Eixo 9 – Saúde, Saúde Pública e Hospitais Universitários

Eixo 10 – Trabalho, Corpo Social, Estrutura e Gestão

Os artigos podem ser consultados por volume, tanto pelos títulos no Sumário como pelo Índice de autores ao final dos textos. A publicação completa dos 03 volumes está disponibilizada na página ufrj.br/ufjfaz100anos.

Os Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS estão sendo lançados no dia 5 de setembro de 2018, nas comemorações dos 98 anos da UFRJ, no Auditório Rodolpho Paulo Rocco, na Cidade Universitária e no Auditório Pedro Calmon, no Campus da Praia Vermelha. Neste ano, a **Universidade Pública** torna-se o eixo central da conferência do Reitor e das mesas de debates, em momento de grandes ataques ao exercício da educação crítica e sem mordada, à condição orçamentária para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, em valores insustentáveis e congelados por 20 anos, e com isto, inviabilizando o projeto e a função social das universidades públicas brasileiras, estruturas essenciais e extremamente necessárias ao país.

Saudações universitárias!



**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6
SETEMBRO
2017**



UFRJ
faz **100**
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

EIXO 1

ACESSO, PERMANÊNCIA E MOVIMENTO ESTUDANTIL

“ENTRAR PARA A UNIVERSIDADE”: OS SENTIDOS DOS APOIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Andrea Moraes

ESS/professora associada

Carolina Castellitti

PPGAS/MN/doutoranda

Aline da Cunha Valentim Francisco

ESS/graduanda

Na parede lateral externa da Escola de Serviço Social, no campus da Praia Vermelha, há uma mensagem que pergunta: “Qual é o seu sonho pra UFRJ?” Qual é o sentido dessa questão? Quando foi que essas duas palavras se uniram? Quando ganharam sentido e inquietaram tanto a ponto de virarem um grafite na parede? A partir dessas perguntas, desenhou-se o projeto de pesquisa “Entrar para a Universidade”. Essa pesquisa adquire importância diante do contexto atual de abertura do acesso ao ensino superior no Brasil. A correção de desigualdades educacionais no País é um dos principais desafios de nosso tempo. Embora passos importantes tenham sido dados na última década no que tange à promoção da entrada na universidade, é evidente que novos avanços e ajustes precisam ser feitos no sentido de consolidar a ampliação do acesso e, sobretudo, promover inovações na vida acadêmica brasileira. O ensino universitário, além de incluir pessoas, deve também repensar sua estrutura e suas funções.

O objetivo central da pesquisa é compreender os sentidos atribuídos aos apoios que estudantes necessitam para entrar e permanecer em cursos superiores públicos e privados. Apoios são entendidos aqui como suportes financeiros, materiais, de serviços e afetivos que permitem ao aluno entrar para a Universidade e nela permanecer. Quem fornece esses apoios? Os apoios exigem retribuição? De que tipo? Eles são efetivos? Quais escolhas de apoio são possíveis? Como o estudante entende esses apoios? Essas perguntas se inserem em uma preocupação teórica com a discussão sobre projetos de vida, trajetórias sociais e mobilidade social. Pretende-se responder a essas perguntas considerando o cruzamento entre gênero/idade/cor/classe social dos estudantes. Esses cruzamentos são necessários para pensarmos as situações de diferença social que marcam as trajetórias dos alunos e que podem vir a se expressar em hierarquias classificatórias. Em resumo, apoios são referências para se construir projetos de permanência no ensino

superior; uma vez que a entrada se efetivou, como transformá-la em uma trajetória que leve à finalização do curso universitário?

O tema já conta com uma produção importante no campo das ciências sociais. Entre elas, destacam-se as pesquisas que articulam políticas públicas e mobilidade educacional (Picanço, 2015). Esses estudos de corte sociológico são fundamentais e tem revelado questões pertinentes para a análise das relações entre Estado e Sociedade e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Também são relevantes os estudos que apontam para as diversas ordens de dificuldades que impedem a permanência de estudantes no ensino superior (Honorato & Heringer, 2015).

A metodologia utilizada é qualitativa. Os e as estudantes foram selecionados para entrevista que incluiu perguntas abertas sobre trajetória educacional no ensino médio, a seleção para a Universidade, os momentos iniciais na Universidade, rotina de estudos, impressões sobre a vida universitária, redes de apoio que viabilizam a carreira universitária, projetos futuros. Para esse artigo, são apresentados resultados parciais de entrevistas concluídas com alunos e alunas do curso de serviço social do campus da Praia Vermelha (UFRJ). São nove entrevistas, divididas da seguinte forma: dois homens e sete mulheres; quatro apresentam-se como negros ou pardos e cinco como brancos; quatro têm idades entre 19 e 23 anos, dois entre 27 e 30 e três entre 45 e 50 anos. Cinco estão no início da graduação e quatro já passaram da metade do curso. Serviço Social tem quatro anos de duração no turno diurno e cinco anos de duração no noturno. Sete alunos entrevistados estão no turno da noite e dois no turno da manhã. Serviço Social na UFRJ possui atualmente uma concentração um pouco maior de alunos na noite. Segundo dados do SIGA, em 2017, são 874 estudantes ativos no curso de serviço social. Desses, 407 estão no diurno e 467 no noturno. Os e as entrevistadas também incluem cinco estudantes que trabalham fora, uma estudante que procurava emprego naquele momento e três que não trabalham nem estavam procurando ocupação. No quadro dos cursos universitários, serviço social é uma das graduações que concentra estudantes com mais idade e trabalhadores. (Ferreira, 2016). Entre os e as entrevistadas, dois tinham acesso à bolsa auxílio e cinco afirmaram ter entrado para a UFRJ pelo sistema de cotas. No nosso universo de entrevistados, somente dois alunos vieram de outro município ou de outro estado para estudar na UFRJ. Os demais já residiam na cidade quando prestaram o ENEM.

Parte 1 - A entrada

Entre os e as entrevistadas sete são oriundos de escola pública, sendo que dois deles citaram passagem por pré-vestibular comunitário e pelo EJA. A entrada na Universidade é percebida de formas diferentes. No material da pesquisa, avaliamos que há um corte geracional que divide as percepções dos alunos mais velhos daquelas dos alunos mais jovens. Entre os mais velhos, aparece com clareza a idéia de que entrar para uma universidade pública é um valor em si mesmo, um sonho adiado que se concretiza mais tarde na vida, um motivo de orgulho. Todos

já haviam passado por formação superior antes, mas a volta aos estudos é um projeto sobre o qual falam com bastante clareza. O projeto de entrada no ensino superior é visto tanto como uma forma de resgatar o contato com a vida de estudos quanto como uma via de requalificação para o mercado de trabalho. Os mais velhos fazem referência à organização da rotina diária para possibilitar mais tempo de dedicação à leitura dos textos exigidos nas disciplinas. Essa necessidade de organização, por exemplo, aparece de forma bem menos nítida entre os mais jovens. Premidos pelo tempo, os estudantes de mais idade reagem reestruturando a vida diária para que os estudos caibam nela. Mesmo quando apontam dificuldades em relação ao entendimento de algumas disciplinas e obstáculos para a compreensão de textos acadêmicos, essas dificuldades são tratadas como algo que é superado a partir do momento em que conseguem se dedicar mais à leitura. No caso das estudantes casadas e com filhos, os arranjos para estudo dependem também da cooperação dos demais membros da casa.

Entre os mais jovens o quadro é outro. Eles se queixam muito mais das condições objetivas que inviabilizam os estudos e demonstram menor disposição para se adequar diante das exigências que a Universidade coloca. O esforço de adequação é vivido com ansiedade e também com amargura. Observamos também uma menor clareza em relação aos objetivos futuros entre os mais jovens. A elaboração sobre o que fazem como estudantes universitários e para que o fazem é bem menos nítida em comparação com os estudantes mais velhos. Embora os alunos mais jovens tenham mais tempo para estudar, mesmo entre aqueles que trabalham, o sentido do estudo se perde. São os mais jovens que falam com desenvoltura da estranheza que sentem em relação a alguns conteúdos ministrados e à linguagem dos textos acadêmicos, que dizem explicitamente que não gostam de ler e que a leitura não é um hábito que tenham adquirido na vida. Não falam disso como um problema, mas como uma constatação. Também são os mais jovens que relatam a sensação de se sentirem “perdidos” nos primeiros dias de aula e de se verem em um mundo cujos códigos eram até então absolutamente desconhecidos.

Colocar algumas trajetórias em contraste pode nos ajudar a compreender os diferentes sentidos que os alunos atribuem ao entrar na Universidade. Enquanto entre os mais velhos há um sentido compartilhado da urgência de se buscar um tempo que foi perdido no passado, por razões diversas; entre os mais jovens, é possível perceber uma heterogeneidade maior de sentidos ao buscar o ensino superior. E, no limite, ainda uma busca pelo significado do estar na Universidade. Examinando a heterogeneidade entre os mais jovens, por exemplo, destacamos as narrativas de Z. (20 anos) e X. (23 anos)¹. Elas representam dois extremos entre as trajetórias juvenis de entrada no curso de serviço social da UFRJ.

Z está no início do curso, ela veio de uma escola privada e diz que não sabia muito bem o que queria fazer na graduação. Escolheu a carreira por influência da mãe e por ter tido uma

1 As letras são escolhidas aleatoriamente e não representam os nomes verdadeiros das entrevistadas.

experiência prévia com trabalho assistencial que a motivou. Os pais têm formação superior. Ela relata da seguinte forma sua primeira impressão ao entrar no curso de serviço social.

“Foi um choque com a diferença das pessoas porque eu sempre estudei no meu bairro, com pessoas que eu convivi desde criança. E no ensino médio com aquelas pessoas que são muito iguais, os interesses, o que fazem, e aqui é outro tipo de pessoa. Acho que eu não sei nem lidar com pessoas tão diferentes. Tem menos pontos em comum do que eu estava acostumada. Tanto que eu demorei bastante a me enturmar.” Hoje ela acha que superou esse choque inicial e aprendeu a lidar com as diferenças encontradas entre os colegas de classe. Ela acha que aprendeu a não afastar pessoas que divergem do seu ponto de vista.

Suas lembranças do primeiro dia de aula são muito positivas. “A primeira aula que eu fui eu fiquei apaixonada. Foi uma aula que tocou meu coração, eu tirei dez. De cara eu gostei do curso. Era o assunto que eu ouvia na minha mesa de jantar, sabe? Que meus pais conversavam sobre. Eu sentia muita proximidade com a matéria. Tinha vários nomes que eu podia não conhecer a explicação, mas eu já sabia ligar esse nome a esse autor. O professor falava: vocês já viram esse livro? Eu lembrava que esse autor estava na estante da minha sala, sabe? Então eu gostei muito.”

X já ultrapassou metade do curso, terminou o ensino médio pelo EJA, começou a fazer pedagogia em uma instituição privada e quando conseguiu a classificação no ENEM para serviço social veio para a UFRJ. A mãe tem ensino médio completo. X casou-se recentemente e não tem filhos. Tem acesso à bolsa auxílio. Ela conta sua primeira impressão ao entrar na Universidade:

“O que me surpreendeu foi a estrutura do lugar. A aula em si me surpreendeu um pouco porque era um assunto que eu nunca tinha ouvido falar. Mas, como eu comecei fazendo a outra faculdade, eu sabia mais ou menos como é que era uma universidade. Quando eu cheguei aqui, eu achei estranho por ser uma universidade nossa, UFRJ e tal, e a minha sala ser desse tamanho, um ovo. A minha sala era muito feia. E eu falava assim: “Nossa, o que se passa? Não tem nada a ver isso! Isso aqui é um lugar horroroso.” O anexo era muito feio. A sala era muito horrorosa. E eu ouvia um barulho horrível lá de cima, e eu não sabia que tinha segundo andar. Porque, quando a minha turma entrou eles tiveram que conhecer a faculdade. Eu já entrei tendo aula. (ela chegou com o semestre em curso) Então, eu não tive tempo de conhecer. Eu não sabia o que era nada aqui. Aí eu falava: “gente, que barulho, que lugar estranho”. Uma sala com 50 alunos, uma sala muito pequena pra 50 alunos. Eu achava que assim a universidade... coisa de novela assim... aquela sala grande com professor em cima do palco, sei lá. Aqui é completamente diferente. E me deu até um choque assim. Até porque a outra (universidade) era particular e a sala era muito diferente. Assim, era mais bonita. Um lugar que dava vontade de ficar. Mas depois isso passou. Eu já estou acostumada.”

O primeiro dia de aula é lembrado assim: “Eu cheguei atrasada pra variar, que eu tava vindo do trabalho (ela deixou o emprego pra poder se dedicar ao estágio. O estágio é obrigatório

no curso de serviço social), e aí a aula já tinha começado. E era uma coisa muito estranha. Um homem. Um ser. Um monte de coisa estranha lá que ele tava falando. Nunca tinha ouvido falar. E eu não tava entendendo nada. E eu lembro que a minha turma tava muito cheia. Tinha muita gente. E eu não conhecia ninguém. E eu não sabia onde podia sentar, onde não podia. Tinham bolsas nas cadeiras. Aí, eu lembro que eu falei com algumas pessoas assim: Como é que eu faço? Que matéria é essa? Cheguei num lugar desconhecido. Aí, eu lembro que as pessoas me olhavam um pouco estranho porque eu cheguei atrasada. Eu me lembro vagamente... eu me lembro disso, dessa cena.”

Embora com entradas tão distintas, ambas relatam ter dificuldades com avaliações. Z desistiu de uma matéria quando o professor pediu a ela que falasse sobre um texto em classe, sentiu muita vergonha em falar em sala e X disse que pensou em abandonar a graduação por se sentir incapaz de aprender, especialmente depois de reprovar em algumas disciplinas, mas não o fez. Persistiu e conseguiu passar na nova tentativa. Z afirma que não gosta de ler e por isso não faz todas as leituras pedidas pelos professores, seleciona o que acha que é de seu interesse pessoal e negligencia o resto. Tem tido boas notas até agora só prestando atenção na aula. X disse que não suporta “aulas chatas” e que interpretar textos acadêmicos é um grande esforço. Quando perguntada sobre o que seria uma “aula chata”, ela diz: “quando o professor não fala nada com nada. Eu acho que o professor tinha que dar o texto, explicar. Ele tinha que dar aula sobre aquilo, não falar, sei lá, de outro assunto. Encher lingüiça entre aspas, com outras coisas. Sei lá. Não sei se é pro tempo passar ou porque ele se acha muito superior, acha que todo mundo entendeu o que ele falou. Porque às vezes acontece de o professor achar que todo mundo entende o que ele fala. Eu sou uma pessoa que tenho dificuldade, então eu sou uma pessoa que prefiro que o professor me explique, do que eu leia só e fique por isso mesmo. Me sinto mais segura. Essa pra mim é uma aula chata, que eu vou e não tem dinâmica, e não tem didática. Pra mim, essa é uma aula chata.”

Parte 2 - Apoios

O conceito de apoio que adotamos nessa pesquisa refere-se às relações de troca que podem ser financeiras, afetivas, materiais e de serviços, que possibilitam o estabelecimento de um vínculo entre os atores sociais envolvidos nessas relações. Esses vínculos dão suporte e conferem significado a um projeto. No caso dessa pesquisa, o projeto de conclusão do ensino superior. Os e as estudantes mais jovens mobilizam o suporte, sobretudo de suas mães, para permanecerem estudando. Só um dos entrevistados mencionou o pai e uma irmã como seus apoiadores. Ao mesmo tempo, os estudantes retribuem o suporte. Essa troca não é simétrica, ou seja, não se dá exatamente aquilo que se recebe, mas estabelece-se uma expectativa de que, chegada a hora, o suporte recebido para o estudo terá valido a pena. Essas ações e expectativas tecem as relações entre os atores sociais. (Mauss, 2015) Entre os mais velhos, há um discurso mais individualizante em relação ao projeto de estudar. No entanto, no caso das mulheres casadas e com filhos, esse

projeto depende das formas como a rede familiar coopera para sua realização. As tensões giram em torno da distribuição das tarefas domésticas e do cuidado com filhos menores.

No curso de serviço social, há uma grande proporção de alunos que trabalham. Em nossa pesquisa entrevistamos mulheres jovens cuja renda constitui mais do que uma colaboração com as despesas familiares. Esse é o caso de F, que tem 22 anos, é branca e mora com sua mãe em um bairro do subúrbio do Rio de Janeiro. F. trabalha como auxiliar administrativo e divide com sua mãe todas as despesas da casa, incluindo o aluguel. Nesse sentido, ela se considera tão dependente de sua mãe, quanto sua mãe dela. A mãe de F tem ensino médio completo e trabalha como diarista. Além de dividir as contas, a mãe presta outro tipo de apoio: espera por F. no ponto do ônibus todas as noites quando ela retorna da UFRJ. F. recebe uma “bolsa auxílio”, que aponta como um suporte fundamental. Embora reconheça que as bolsas “ajudam a muita gente”, F não observa outro tipo de suporte da Universidade além das bolsas. Assim como outros entrevistados, ela afirmou ter pouco acesso a esse tipo de informação (mesmo na secretaria) e ressaltou a dificuldade de não contar com bandeirão no campus. “Eu mal tenho informação de se tem alguma coisa, e quando tem é através de alunos que vão trocando informações. Não é nada propriamente da Universidade”, afirma.

Embora F tenha tido dificuldades no começo – no primeiro período ela lia os textos com dicionário, “porque tinha muitas palavras que nunca tinha ouvido falar” e não conseguia entender – ela nunca precisou trancar o curso ou alguma disciplina. Atualmente, no entanto, ela está tendo dificuldades para fazer estágio por conta do trabalho. Ela observa que tem poucas opções de estágios remunerados, ou nos finais de semana. Ela está se planejando financeiramente para poder realizar um estágio não pago, conversando com sua mãe para “enxugar mais as coisas”, “poder me formar e concluir o curso”. Outro apoio fundamental com que ela conta é de sua avó, que foi quem sempre pagou cursos, como o pré-vestibular.

Entre os estudantes mais jovens (entre 19 e 25 anos), o apoio mais mencionado vem das mães, e em menor medida amigos/as, namorada e marido. As amigas constituídas na vida universitária vêm em segundo plano quando se trata de falar dos apoios para permanecer estudando, a família tem um destaque maior. Nesse grupo de entrevistados, nenhum aluno apontou participação em grupos associativos na UFRJ(CA, DCE, coletivos, grupos diversos, como clubes de leitura, reuniões de cunho religioso ou organizações de festas e outras atividades sociais). A falta de tempo em primeiro lugar e o desinteresse nesse tipo de atividade em segundo lugar foram os motivos apontados para a falta de afiliação dos alunos a esses grupos.

Um dado interessante, já mencionado em relação à trajetória de F, e que contribui para um entendimento dos apoios como trocas, é que a mesma pessoa que exerce esse apoio é quem mais exige da/do estudante, pressão que às vezes é sentida como uma carga. Esse é o caso de B, que tem 19 anos, é branca e trabalha meio expediente em um comércio na zona sul. B mora

com a mãe, que no momento está desempregada e “depende” de sua “ajuda” na casa. B aponta essa ambivalência da troca entre ela e sua mãe ao afirmar que a mãe é quem mais a auxilia a permanecer estudando, mas sua excessiva pressão é motivo constante de brigas entre elas. Em suas palavras: “Acho que pelo grau de escolaridade dela ser tão baixo, ela deposita em mim muita expectativa. O que é ótimo por um lado, mas que também é péssimo por outro. Por exemplo, quando eu tô muito cansada e quero faltar aula é motivo de briga porque ela acha que eu vou desistir. Que eu não vou dar conta. Isso é um sinal de que eu não vou levar até o final. Ela tem medo que eu termine como ela, desempregada, com salário baixo quando arranja um emprego. Mas, o fato dela ter sofrido tanto acaba sendo uma motivação para mim.”

Por causa do trabalho, B. considera um desafio “ter tempo para dar conta de todas as matérias”, principalmente em relação à exigência de leituras. Ela se sente “pra trás” em relação a alguns colegas de turma; não deixaria de trabalhar, mas gostaria de “não depender tanto do trabalho”. Em relação aos suportes oferecidos pela universidade, B aponta o passe livre. Nos primeiros três meses de curso, antes de conseguir agendar a consulta para o passe, teve que pagar o transporte com seu salário, o que significou uma enorme despesa.

Apesar de no momento estar desempregada, X “sempre trabalhou”, desde os 17 anos, e mesmo morando com a mãe era “independente”. Ela aponta sua mãe como pessoa que mais a auxilia a permanecer estudando, apoio que ela entende como emocional. X “detesta fazer provas” e lembra que quando ela e a mãe moravam juntas, ela tinha “crises de nervosismo”, “começava a gritar porque não entendia nada” e a mãe acalmava-a falando: “Você já conseguiu entrar na faculdade. Vai conseguir passar nessa prova”. Seu marido também presta apoio, incentivando-a a não faltar nas aulas, embora em casa ele não participe das tarefas domésticas. Seu relato sobre o ingresso na UFRJ, descrito acima, reflete um profundo estranhamento do espaço. Menciona o laboratório, que somente foi conhecer vários meses depois de ter entrado, e a biblioteca, que não utiliza porque foi uma vez e “não entendeu nada”. Embora o funcionário tenha explicado o procedimento, ela continuou sem entender como encontrar os livros no salão e teve vergonha de perguntar novamente. Por isso, não voltou mais lá.

Em relação ao grupo dos mais velhos (entre 30 e 50 anos) observamos que a maioria trabalha recebendo um salário que é parte importante da renda familiar, se não a única (caso de Q, único homem deste grupo, solteiro, negro). A única que se declarou desempregada é L, mulher branca, de 46 anos de idade. L mora com o marido, formado em administração de empresas e dois filhos. O ingresso na Universidade aparece como um *projeto* mais individualizante, à diferença dos mais jovens, para quem o incentivo familiar é mais destacado. O projeto está associado ao “sonho” de estudar em uma universidade pública e/ou a fins mais instrumentais, como mudar de área de inserção profissional. Esse é o caso de Q, que tem 30 anos, possui um diploma de nível técnico e tem emprego público. Devido ao trabalho por plantão, a rotina de Q. é “bastante bagunçada”. Mas, desde que entrou na UFRJ, ele tenta reservar umas três ou quatro horas de

estudo por dia. A faculdade dá “um pouco de leveza” à sua rotina de trabalho, que ele descreve como muito pesada. Q mora sozinho e sustenta um filho que mora longe dele. O único suporte que menciona é o “lanche da universidade”, que “têm ajudado bastante”. Assim como os mais jovens, Q vê como um desafio permanecer na universidade, “absorver os conteúdos” e tentar tirar boas notas. Ele se reconhece como “um pouco isolado” dos colegas, “pra não me deixar desanimar, porque às vezes têm colega que te bota pra baixo”. Ele vê esse desânimo como uma “retroalimentação” entre professores e alunos. Os professores reclamam que os alunos não estudam; os alunos reclamam que chegam cansados na faculdade e que as aulas não motivam. Embora ele se sinta isolado, fez algumas amizades e menciona formas de solidariedade entre colegas, como o grupo de *Whatsapp*. Pelo aplicativo todos avisam ao chegar em casa e também quando há problema no trajeto. Apesar da ênfase no projeto individual, se ele tivesse que apontar pessoas que o ajudam a permanecer na UFRJ, ele mencionaria alguns colegas, que o aconselham e incentivam a “não desistir”. No seguinte trecho, Q. se refere a esse apoio como uma forma de cuidado: “A gente sempre, um cuida do outro, é um cuidado muito, muito interessante, muito legal. Às vezes, também quando tem manifestação, “olha ta tendo manifestação lá na Alerj, não passem por lá”. Aí o colega já chega na Central e já pega outro ônibus, com outro destino. (...) A gente estuda à noite, então a gente sempre tem essa questão mesmo.”

Essa concepção mais individualizante do projeto de estudar e da permanência na Universidade é também compartilhada por E., que tem 45 anos, branca e vive na zona oeste com os pais, idosos e aposentados. E já tem uma graduação e trabalha como secretária. Em relação aos suportes da UFRJ, E criticou bastante a estrutura administrativa, pois teve problemas com a grade de horário e não se sentiu bem atendida quando foi tentar resolver essa questão. Afirmou que na secretaria foi “tratada como lixo” e que acabou por perder uma disciplina por ter sido mal orientada. Acha o campus inseguro e opina que, frente à falta de bandeirão as “quentinhas quebram um galho”, apesar de serem bem ruins. Ela afirma que estuda por prazer e se sentiu “lisonjeada” por ter entrado em uma universidade pública, mas lamenta que seus colegas não valorizem da mesma forma “estar aqui”. Ela não aponta ninguém que a incentive nos estudos.

Finalmente, temos K, 50 anos, se apresenta como negra. Ela mora na zona norte com seu marido, que tem nível superior, duas filhas e uma enteada. Serviço social é a segunda graduação de K. Ela tem dois empregos atualmente e sente-se “desgastada”, gostaria de fazer concurso público para trabalhar na área quando se formar. K afirma que a responsabilidade com as tarefas domésticas recai sobre ela. Ela aponta como um dos principais desafios para permanecer na Universidade a falta de tempo para estudar, pois sua filha menor ainda precisa de cuidados. Observamos mais uma vez a dimensão ambivalente dos apoios, o que reforça seu caráter de trocas. K afirma que a pessoa que mais a auxilia para permanecer estudando é seu marido, aconselhando e estudando juntos. Mas, ele, ao mesmo tempo, “atrapalha” porque “joga a responsabilidade da casa” sobre ela. Ela conhece pouco sobre os auxílios que a Universidade oferece. Só utiliza

parcialmente as “quentinhas”; acha muito ruim a comida. Assim como outros colegas, observa que o campus “é um lugar muito ruim para se alimentar”.

As mulheres mais velhas, casadas e com filhos são as que mais reclamam da rotina de trabalhos domésticos como obstáculo para se dedicar aos estudos. Apesar dos maridos e filhos acharem importante que elas estudem e ajudem com leituras e trabalhos, as tarefas do lar não são divididas. Interessante também que as duas mulheres casadas e com filhas universitárias mencionaram o apoio das filhas para entrar na Universidade e permanecer estudando. Uma delas, inclusive, foi inscrita no ENEM pela filha mais velha. A filha a surpreendeu em casa um dia com a inscrição feita. Ela não achou que fosse ser aprovada e hoje tem na filha seu principal apoio, “ela me ajuda com a digitação dos trabalhos, discute os textos comigo em casa”. Nesses casos, são apoios das filhas para as mães e que contribuem para os projetos de individualização das mães.

A segunda etapa dessa pesquisa consiste na aplicação de um questionário estruturado com estudantes do serviço social sobre temas que as entrevistas nos apontaram. O questionário nos ajudará a ter uma noção mais abrangente sobre os desafios que os alunos e alunas do serviço social enfrentam para ficar na UFRJ.

Referências bibliográficas

- FERREIRA, Vitor Rodrigues. Trabalhadores que estudam: desigualdades no ensino superior entre um perfil não tradicional de estudantes. Disponível em: <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2016/75.pdf> Acesso em: 23/10/2017.
- HONORATO, Gabriela & HERINGER, Rosana (orgs). Acesso e Sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.
- MAUSS, Marcel. Sociologia & Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- PICANÇO, Felicia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?, RBCS, vol.30, n.88, junho 2015, pp.145-179.



O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA UFRJ: ANÁLISES A PARTIR DO CURSO DE DIREITO

Rosana Heringer

UFRJ, Faculdade de Educação, Professora

Melina Klitzke

UFRJ, Faculdade de Educação, mestranda

Bruna Dias Crespo

UFRJ, Faculdade de Educação, graduanda

1 - Introdução:

O ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, tem passado por uma ampliação do acesso a um público mais heterogêneo. Este nível da educação, que, por muito tempo foi destinado a uma pequena parcela da população mais favorecida, tem sido objeto de várias políticas que visam expandir e democratizar o acesso da educação superior.

Dentre esse conjunto de políticas implementadas, pode-se citar algumas iniciativas como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Sistema de Seleção Unificado (SISU); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a abertura de cursos noturnos e de novos campi das universidades públicas no interior dos estados; e as políticas de Ação Afirmativa.

Pesquisas apontam que algumas dessas políticas implementadas, têm começado a alterar o perfil dos ingressantes na educação superior, possibilitando que estudantes de camadas menos favorecidas, oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas ingressem em maior número que outrora, nessa etapa da educação, sendo em muitos casos a primeira geração da família a entrar no ensino superior¹.

No entanto, sabe-se que a expansão da educação superior como também as políticas que visam democratizar o acesso a esse nível de ensino, são apenas uma primeira etapa da conquista. O grande desafio que se apresenta, uma vez que um público mais heterogêneo começa a ingressar no ensino superior, é a permanência e a conclusão desse nível da educação.

Honorato, Vargas e Heringer, apontam que as novas políticas de acesso implicam em uma revisão nas políticas de permanência e assistência estudantil, pois, “a proporção maior de um

¹ BARBOSA, 2015; RISTOFF, 2014; ANDRADE, 2015; ESPÍRITO SANTO, 2013.

‘novo perfil’ de aluno, leva à ampliação da demanda por programas com vista a garantir a continuidade e a conclusão do curso superior”². Essas autoras também destacam que há uma diferença entre permanência e assistência, que por vezes são confundidas. Ações de permanência devem ser pensadas para todo o conjunto de estudantes de ensino superior, mas a assistência seria direcionada para aqueles em situação de vulnerabilidade.

Deste modo, este artigo analisa aspectos relativos ao acesso e a permanência dos estudantes do curso de Direito, especificamente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para isso, nos apoiamos em concepções teóricas produzidas principalmente na perspectiva da Sociologia da Educação e realizamos uma leitura de análise quantitativa e qualitativa, como será detalhado mais a frente.

Este texto está organizado em seis partes contando com esta introdução. Primeiramente, apontamos brevemente os mecanismos de acesso à UFRJ e suas políticas de assistência estudantil. Em seguida, destacamos a metodologia utilizada. Na terceira parte apresentamos um breve histórico do curso de Direito dessa instituição seguido da análise do perfil dos ingressantes no período de 2013 a 2016. Na quarta parte, apresentamos a análise a partir das entrevistas semi-estruturadas, observando aspectos institucionais, acadêmicos e simbólicos que dificultariam a permanência na UFRJ. E por fim apresentamos as considerações finais.

2 - A Universidade Federal do Rio de Janeiro: mecanismos de acesso e políticas de assistência estudantil

A Universidade do Rio de Janeiro (URJ)³ foi criada no dia sete de setembro de 1920 por meio do decreto 14.343, do então presidente Epitácio Pessoa. A instituição foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil. Em 1965, passa por novas modificações transformando-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sua atual denominação. A implantação da UFRJ foi um ato político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes. Além de ser considerada uma das maiores universidades públicas do Brasil a UFRJ tem um alto grau de importância e prestígio. Possuindo mais de 48 mil alunos matriculados em cursos presenciais, distribuídos entre mais de 100 cursos de graduação em três campi (Rio de Janeiro, Macaé e Xerém), esta universidade oferece mais de 9 mil vagas por ano que “ocasiona uma grande concorrência a qual faz com que os mecanismos de acesso aos cursos sejam extremamente seletivos e restritos”⁴.

2 HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p.3.

3 (UFRJ, 2017, disponível em: <https://ufrj.br/historia>). Acessado em sete de março de 2017.

4 NOVAES, 2014, p. 41.

Quanto ao acesso, foi somente em 2011 que a UFRJ estabeleceu políticas de reserva de vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, a partir de um processo seletivo que combinava o resultado da prova do ENEM e do vestibular da instituição. Deste modo, 40% das vagas de ingressantes em 2011 seriam preenchidas por meio de concurso e acesso próprio (vestibular); outros 40% seriam preenchidos por candidatos selecionados pelo ENEM/SISU; e os 20% restantes das vagas oferecidas em cada curso seriam preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM/SISU e que tivessem cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública⁵.

No ano de 2012 a UFRJ determinou o fim do vestibular e o acesso exclusivo aos cursos de graduação via ENEM/SISU. Também, foi neste ano (2012) que a UFRJ ampliou o percentual de vagas para estudantes de escolas públicas para 30% e a inclusão da renda familiar como 2º critério para concorrer a estas vagas. No entanto, sancionada a lei 12.711/12 em 29 de setembro de 2012, todas as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam de imediato implementar em 2013 a “lei de cotas”, que previa a reserva de pelo menos, 25% de vagas, com o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessa lei, ou seja, 50% de suas vagas, por curso e turno, reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A partir de 2013, na UFRJ, passou a vigorar também a cota por cor segundo a lei 12.711/12. Das vagas oferecidas em cada curso 30% se destinavam a modalidade Ação Afirmativa, para candidatos que tivessem cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas e que apresentassem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio nacional vigente. O restante das vagas, ou seja, 70% de cada curso se destinava a modalidade Ampla Concorrência.

A partir de 2014, a UFRJ começou a reservar 50% das vagas de cada curso e turno, a modalidade de Ação Afirmativa, como prevê a lei 12/711/12, e os outros 50% para a ampla concorrência.

Do ponto de vista das políticas de assistência estudantil na UFRJ, cabe registrar a criação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis, em julho de 2011, vinculada ao Gabinete do Reitor, cuja principal “missão” passou a ser a de se constituir como uma “estrutura pedagógico-administrativa” voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionadas à comunidade discente, consolidando uma ampla política de atendimento e assistência, visando condições adequadas para o acesso, permanência e “bem viver na universidade, bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica”. Em seu documento de “Apresentação”⁶ é possível perceber a “força” da distribuição de bolsas sociais como a ação mais evidente da UFRJ em termos de assistência ao estudante. Tendo como base o PNAES, a SuperEst registra a implementação do “Programa de Auxílio ao Estudante”, destinado à dis-

5 HERINGER & HONORATO, 2014.

6 SuperEst/UFRJ, 2013.

tribuição das Bolsas Auxílio e Moradia. Outro programa, sob responsabilidade da Divisão de Assistência ao Estudante, passou a ser o Programa de Bolsa de Acesso e Permanência, destinada aos ingressantes por reserva de vagas (“cotistas”) em 2011 e 2012. Todas as modalidades de bolsa foram, a partir de 2012, acrescidas do “Auxílio Transporte”.

3 - Métodos e instrumentos de coleta de dados

Realizamos uma leitura de análise quantitativa e qualitativa. As análises quantitativas se deram através dos microdados do questionário socioeconômico, aplicado pela UFRJ na pré-matrícula dos estudantes. A população deste estudo é composta pelos ingressantes do curso de Direito (integral e noturno), da UFRJ, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, totalizando 2.089 distribuídos da seguinte forma: 1.467 no Direito integral e 622 no Direito noturno; no ano de 2013 ingressaram 379 estudantes no Direito integral e 164 no noturno; em 2014, 358 no Direito integral e 149 no noturno; em 2015, 370 no integral e 153 no Direito noturno; e 2016, 360 no Direito integral e 153 no noturno.

As variáveis selecionadas para as análises quantitativas foram: renda familiar, origem estudantil, escolaridade da mãe, modalidade de ingresso (condição de cotista ou não cotista) e cor/raça. Dito isto, a análise dos microdados foi realizada por meio de estatística descritiva, que permite organizar, resumir e apresentar os dados, de tal forma que possamos interpreta-los a luz dos objetivos da pesquisa⁷.

A análise quantitativa foi feita através dos microdados do questionário socioeconômico, aplicado pela UFRJ na pré-matrícula dos estudantes, e disponibilizados pela Divisão de Registro de Estudantes (DRE-PR1) desta instituição. Assim, procuramos conhecer qual é o perfil dos estudantes que ingressaram no curso de Direito (integral e noturno) no período após a adesão do ENEM/SISU e da implementação da lei nº 12.711/12, no recorte temporal de 2013 até 2016. As variáveis selecionadas para a análise quantitativa foram: renda familiar, origem estudantil, escolaridade da mãe, modalidade de ingresso e cor/raça.

As análises qualitativas se deram a partir de entrevistas presenciais semiestruturadas com seis estudantes, previamente selecionados, pelo método Bola de Neve (Snowball) do curso de Direito. Os entrevistados ingressaram em 2014, sendo quatro das modalidades de ação afirmativa e dois da ampla concorrência. As entrevistas tiveram como finalidade identificar e analisar as principais dificuldades encontradas no processo de afiliação⁸ destes ingressantes, além de observar as estratégias desenvolvidas para a superação dessas adversidades. Buscamos observar não apenas os aspectos institucionais e acadêmicos que dificultariam a permanência na UFRJ, mas também aspectos simbólicos.

7 BARBETTA, 2011.

8 COULON, 1998.

Todas as entrevistas ocorreram entre maio e julho de 2016 e foram realizadas pessoalmente, gravadas, transcritas e analisadas posteriormente. Foram escolhidos ingressantes de 2014, pois no período estipulado para acontecer o trabalho de campo esses estudantes já teriam completado dois anos dentro da universidade e segundo Coulon⁹ as maiores taxas de fracasso e abandono acontecem ao longo do primeiro ano universitário. Dessa forma, a partir destas duas análises, quantitativa e qualitativa, apresentamos reflexões sobre o acesso e a permanência estudantil no curso de Direito da UFRJ, a fim de pensar em práticas que possam contribuir para efetivar a permanência dos estudantes neste curso.

4 - O Curso de Direito da UFRJ e o perfil dos seus ingressantes

A Faculdade Nacional de Direito (FND) integra o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), conectado às estruturas administrativa e acadêmica da UFRJ. A FND é fruto da junção de duas faculdades de direito: Faculdade Livre de Direito da Capital Federal, fundada por Carlos Antônio França Carvalho em 31 de maio de 1891, e Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, fundada em 18 de abril 1882 por Fernandes Mendes de Almeida e alguns correligionários, que passou a funcionar apenas 9 anos mais tarde em 19 de março de 1891.

Em maio de 1920, as duas faculdades fundem-se para criar a Faculdade Nacional de Direito com a finalidade de integrar a Universidade do Rio de Janeiro. Desde 1940, a FND localiza-se na rua Moncorvo Filho, no centro do Rio de Janeiro. Assim, a FND se configura como a mais antiga faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro alcançando uma posição de prestígio.

Desde o primeiro semestre de 2011, a Faculdade Nacional de Direito deixou de oferecer três turnos aos ingressantes do primeiro período, ofertando o Curso de Direito em dois turnos, um integral (manhã/tarde) e outro noturno, sendo alocados 180 alunos ingressantes no turno integral e 75 no turno noturno. Os 180 alunos ingressantes do turno integral, são divididos em três turmas de 60 alunos cada, tendo seus cinco primeiros períodos com aulas no horário da tarde e os outros cinco últimos períodos no horário da manhã. Os 75 alunos ingressantes no turno noturno cursarão seus 10 períodos no horário noturno.

Passamos agora a descrever o perfil dos ingressantes na FND nos anos de 2013 a 2016. A primeira figura mostra o percentual das modalidades de ingresso, sendo ampla concorrência não cotistas e as demais modalidades cotistas. Percebe-se que no ano de 2013 o percentual de cotistas é menor que nos anos seguintes, 28% no Direito integral e 27,5% no Direito noturno. Possivelmente, esse fato ocorreu por conta da implementação da Lei nº12.711/12 a qual prevê que, as Instituições Federais de Educação Superior deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas, com o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessa lei, ou seja, 50% de suas vagas, por curso e turno, reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente

9 COULON, 2008.

o ensino médio em escolas públicas¹⁰. Assim, nos anos de 2014, 2015 e 2016 é possível verificar um aumento de reserva de vagas, de aproximadamente 50% tanto no Direito noturno como no Direito integral.

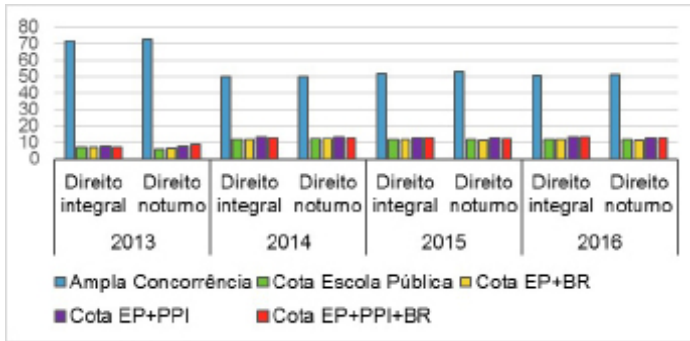


Figura 1 - Percentual da modalidade de ingresso nos cursos de Direito integral e noturno em 2013, 2014, 2015 e 2016. Fonte :UFRJ/DRE-PR1. Produzido pelas autoras.

A figura 2 mostra o percentual da cor/raça no curso de Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Percebe-se que no Direito integral o percentual de brancos diminuiu de 60,7% em 2013 para 51,7% em 2016, ou seja, teve uma queda de 9 pontos percentuais. Tanto pardos quanto pretos, nesse período de quatro anos, apresentaram oscilações, sendo que o maior percentual de pretos (10,3%) é em 2015 e de pardos (32,8%) em 2016. No Direito noturno, destacamos o ano de 2014, em que o percentual de brancos, de 2013 para 2014 caiu 8,5 pontos percentuais. Nesse mesmo ano (2014), os pardos aumentaram 10,5 pontos percentuais e os pretos 5 pontos percentuais. Assim, a diferença entre brancos e pardos diminuiu para 5,4 pontos percentuais.

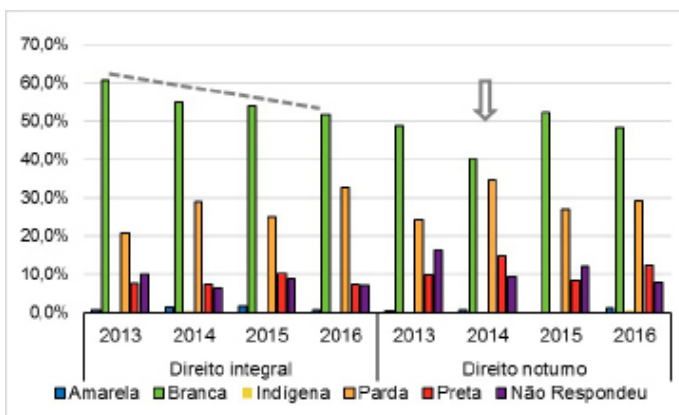


Figura 2: Percentual da cor/raça nos cursos de Direito integral e noturno em 2013, 2014, 2015 e 2016. Fonte :UFRJ/DRE-PR1. Produzido pelas autoras.

10 BRASIL, 2012.

A Figura 3 mostra o percentual do tipo de escola frequentada no ensino médio pelos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. No Direito integral, em 2013, 62,8% dos ingressantes frequentaram escolas privadas no ensino médio. Já em 2014, 2015 e 2016 esse percentual caiu para aproximadamente 49%. A implementação da Lei nº12.711/12, explica tais percentuais para escolas privadas. Em 2013, no Direito integral, 19,5% dos ingressantes eram oriundos de escolas federais, aumentando em 2014 para 27,1%, e caindo em 2016 para 25%. Os ingressantes oriundos de escolas estaduais, em 2013 representavam 11,3%, em 2014 ocorreu um crescimento de 8,8 pontos percentuais, passando para 20,1%. Em 2015 caiu para 17,8% voltando a crescer em 2016 com 19,2%. Já no Direito noturno, em 2013, 49,4% dos ingressantes frequentaram escolas privadas no ensino médio, caindo em 2014 para 43%. Em 2013, os ingressantes oriundos de escolas federais representam 23,8% enquanto os de escolas estaduais 20,1%. Em 2014 o percentual de estudantes oriundos de escolas estaduais aumentou para 28,2%, enquanto das escolas federais diminuiu para 19,5%. Em 2015 o percentual de escolas federais caiu para 17,3% subindo em 2016 para 22,9%. Os ingressantes oriundos de escolas estaduais, em 2015 representam 24,4% caindo em 2016 para 21,6%. Nota-se que no curso noturno há uma representatividade maior das escolas estaduais do que no curso integral.

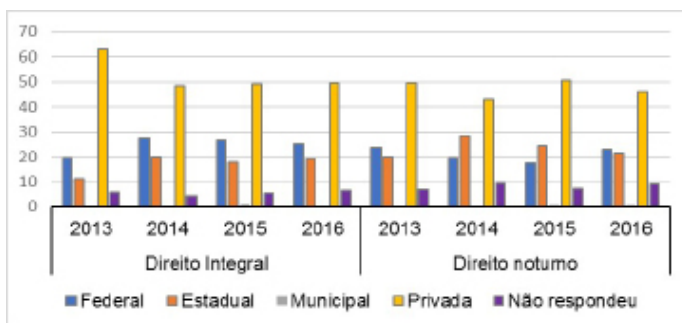


Figura 3 - Percentual do tipo de escola frequentada no ensino médio pelos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Fonte :UFRJ/DRE-PR1. Produzido pelas autoras.

A Figura 4 apresenta o percentual da escolaridade da mãe dos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Percebe-se que em todos os anos, tanto o Direito integral quanto Direito noturno, têm o maior percentual de mães com ensino superior completo. No Direito noturno, de 2013 para 2016 há um aumento de 9,4 pontos percentuais, passando de 39% para 48,4% de ingressantes com mães com o ensino superior completo. Em 2013, no Direito noturno, 11,6% das mães dos ingressantes tinham o ensino fundamental incompleto, aumentando em 2014 para 14,1%. Já em 2015 e 2016 o percentual de mães com o ensino fundamental incompleto fica em torno de 10%.

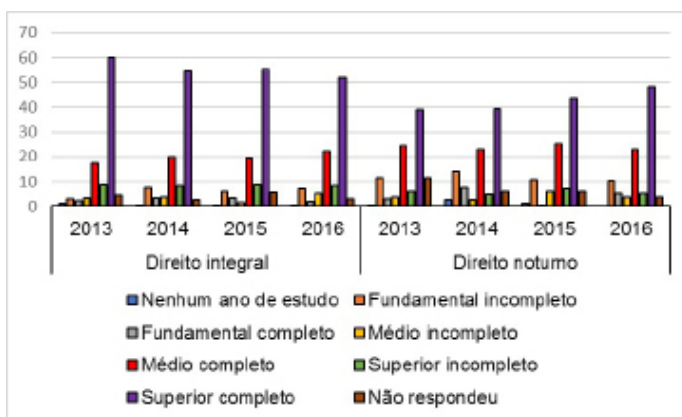


Figura 4 - Percentual da escolaridade da mãe dos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Fonte :UFRJ/DRE-PR1. Produzido pelas autoras.

A Figura 5 mostra o percentual da renda familiar dos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. É importante pontuar que há um percentual significativo de ingressantes que não responderam a renda familiar. Percebe-se no Direito integral, de 2013 para 2016, um aumento de 6 pontos percentuais, passando de 19% para 25% de ingressantes em que a renda da família é de 1 até 3 salários mínimos (SM). Do mesmo modo, no Direito noturno o percentual de ingressantes em que a renda da família é de 1 até 3 SM aumento 9 pontos percentuais, passando de 16,5% em 2013 para 25,5% em 2016.

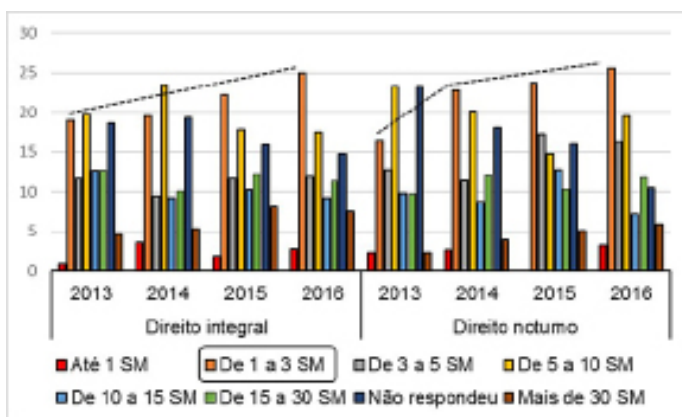


Figura 5 - Percentual da renda familiar dos ingressantes no Direito integral e noturno nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Fonte :UFRJ/DRE-PR1. Produzido pelas autoras

Deste modo, é possível perceber que os ingressantes do Direito noturno têm um perfil mais diversificado do que o Direito integral. Em geral, no Direito integral, os ingressantes pela ampla concorrência, são em grande parte, oriundos de escolas privadas, com mães com ensino superior completo e renda familiar entre 5 a 10 SM. Já os ingressantes no Direito noturno, apre-

sentam o maior percentual de mães com o ensino superior. No entanto, há um grande número de alunos com mães que possuem o ensino médio completo e fundamental incompleto.

Isto posto, partimos para as análises qualitativa sobre a permanência dos estudantes do Direito da UFRJ.

5 - A permanência dos estudantes do Curso de Direito

Segundo o sociólogo francês Coulon¹¹ a entrada no ensino superior exige o aprendizado do ofício de estudante, que consiste em processos intelectuais, institucionais, culturais que cercam a adaptação a Educação Superior. Para o autor, a primeira tarefa que um ingressante deve realizar é passar do estatuto de aluno para o de estudante, isso significa que é necessário tornar-se um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se. Dessa forma, dentro dessa concepção aqueles que não conseguem se afiliar acabam fracassando.

Coulon¹² entende afiliação como o método através do qual alguém adquire um status social novo. Assim, para o autor, há três tempos distintos que todos os ingressantes irão passar ao longo da jornada universitária, são eles: do estranhamento, da aprendizagem e o tempo da afiliação. Dessa maneira, a consolidação dessa 'profissão temporária' é primordial para a condição estudantil no ensino superior.

Além disso, Santos¹³ conceitua Permanência Simbólica como sentir-se pertencente daquele novo espaço, a aquisição de uma cultura universitária, trata-se de identificação com os demais universitários, a questão do pertencimento e ser reconhecido como parte do grupo. Assim, a autora considera que existem outros aspectos para além do acadêmico que estão intrínsecos a entrada e permanência na universidade.

Modalidades de Ingresso a partir da Lei nº 12.711/12	SEXO	IDADE	COR/RAÇA	TIPO DE ESCOLA
1) Egresso de escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena e baixa renda - até 1,5 SM (EP+PPI+BR)	F	21	Parda	Federal
2) Egresso de escola pública e baixa renda - até 1,5 SM (EP+BR)	M	24	Branco	Estadual
3) Egresso de escola pública e autodeclarado preto, pardo ou indígena (EP+PPI)	F	22	Negra	Estadual
4) Egresso de escola pública (EP)	M	24	Pardo	Não declarou
5) Ampla Concorrência (AC)	F	20	Parda	Particular
	M	20	Negro	Particular

Figura 6 - Perfil dos estudantes entrevistados quanto ao sexo, idade e cor/raça e tipo de escola.

Fonte: Entrevistas realizadas na pesquisa. Elaboração das autoras.

Na figura 6 temos a descrição dos entrevistados. O perfil foi dividido em quatro estudantes das modalidades de ingresso de Ação Afirmativa segundo a Lei 12.711/2012 e dois de ampla

11 COULON, 2008.

12 COULON, 2008.

13 SANTOS, 2009.

concorrência, buscamos diversificar quanto ao gênero também. Dessa forma, o perfil dos entrevistados contou com três mulheres e três homens com idades entre 20 a 24 anos, três autodeclarados pardos, dois negros e um branco. Nenhum possui filhos, todos são solteiros e estão no turno integral do curso de Direito. Ainda que não possamos criar generalizações com o número de entrevistados, é possível expandir os relatos para pensarmos de maneira mais ampla a permanência no curso de Direito e na UFRJ. A seguir temos alguns dos relatos desses estudantes:

Qual o ponto mais negativo do curso?

“(…) Tem muito aluno que chega atrasado porque vem do estágio e tem muito professor que não consegue dar uma maior acessibilidade para esse aluno trabalhador, eles acham que todos os alunos têm a mesma vida boa e todo mundo mora na zona sul, tem carro, eles ainda não entenderam o quão plural a faculdade está”. (Aluna 3 - EP + PPI)

A relação com os professores foi um ponto que apareceu de forma constante nas falas dos entrevistados. A carga de leitura estipulada, a inflexibilidade com horários e formas de avaliação e os métodos utilizados durante as aulas foram apontados como situações que fizeram os estudantes questionarem sua permanência no curso, principalmente por terem ocorrido logo nos primeiros períodos. Eles relataram que os docentes já esperavam um habitus deles, assim como Coulon¹⁴ coloca ao afirmar que o sucesso acadêmico depende da inserção ativa no novo ambiente.

Como isso afeta a sua rotina, essa pressão que você vai sentindo ao longo do semestre?

“Eu me sinto muito insegura, eu sinto que eu nunca vou suceder na vida, sabe, porque eu vejo pessoas do meu período que estão fazendo intercâmbio, um milhão de coisas, que estão estagiando em um lugar muito bom, que moram em Ipanema, que tem uma vida boa, tiram notas boas, são bonitas, aí eu fico muito insegura, porque eu acho que eu nunca vou conseguir alcançar esse ritmo de pessoa com boas notas (...)” (Aluna 1 - EP + 1,5 SM + PPI)

Neste outro relato podemos perceber que a questão da afiliação estava além dos problemas financeiros ou acadêmicos. A estudante relata a sua intensa angústia em relação ao seu sucesso acadêmico e profissional. Assim como Santos¹⁵ coloca que o universitário precisa se sentir pertencente desse novo espaço e identificar-se com os seus semelhantes, caso contrário a permanência no ensino superior poderá fracassar.

Os três depoimentos a seguir trazer evidenciam algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação ao seu desempenho no curso. Encontramos relatos de dificuldades asso-

14 COULON (2008).

15 SANTOS (2009).

ciadas à formação anterior na educação básica, em relação às condições objetivas enfrentadas no cotidiano, como distância, deficiência no transporte público e falta de tempo.

Você considera que está conseguindo acompanhar o ritmo da faculdade?

“Mais ou menos porque, (...) uma série de questões por conta do ensino básico, então eu tenho muita dificuldade aqui dentro sim, (...) mas também em adquirir material, passagem, o meu bilhete universitário foi cancelado, (...) então estou gastando muito dinheiro, existem diversos agravantes da própria permanência, eu passei por 3 processos de bolsa e não consegui nenhum deles, apesar de me encaixar no perfil, como o número de vagas era pouco, eu fui classificado, mas não ganhei a bolsa, (...) Você só consegue estudar se você está de barriga cheia e pode dormir tranquilo, se você tem onde deitar a sua cabeça”. (Aluno 2 - EP + 1,5 SM)

Como você avalia seu desempenho no curso hoje?

“Olha, eu acho que eu me prejudico muito porque eu não consigo estudar direito, eu moro muito longe, então eu demoro quase 2 horas pra chegar aqui.” (Aluna 5 - Ampla Concorrência)

Então você julga que você não consegue acompanhar a carga de leitura?

“Não, eu leio só o que eu acho que é extremamente relevante, (...) a gente acaba distribuindo os textos, então assim, todo mundo tenta ler o que der e o que não der, alguém vai fazer um resumo daquele texto.” (Aluna 5 - Ampla Concorrência)

Por fim, perguntamos aos entrevistados sobre a vivência de situações de preconceito e houve relatos sobre este tipo de situação, ainda que de maneira sutil, como apontam os relatos a seguir:

Você presenciou algum preconceito aqui dentro?

“Já, ah olhares... Quando eu era monitora as pessoas, não diretamente, porque aqui o racismo é velado, mas desmereceram o meu trabalho por eu ser negra, coisas que eu tento fingir não ver, para não desmotivar, eu deixo passar, mas magoa.” (Aluna 3 - EP + PPI)

Qual é o ponto mais negativo do curso?

“É um curso absurdamente elitista, é para branco e rico, eu lembro que a primeira vez que eu cheguei nesse prédio da faculdade, eu tava esperando o trote e aí eu estava sozinho e eu fiquei na porta da faculdade, e vi um pessoal mais velho, de períodos mais avançados descendo a escada, para mim eram todos iguais, todos brancos, de barba, óculos, camisa social. E eu falei ‘caraca não acredito’ e é assim até hoje, tem preto aqui, tem aluno preto aqui, mas assim... o curso é

absurdamente elitista.” (Aluno 6 - Ampla Concorrência).

6 - Considerações finais:

Este artigo buscou apresentar brevemente, o perfil dos ingressantes bem como aspectos relativos a permanência dos estudantes do curso de Direito. Destacamos que o perfil dos ingressantes do Direito noturno é mais diversificado quanto às variáveis: cor/raça, renda familiar, escolaridade da mãe e tipo de escola. Nos dois turnos do curso de Direito, percebe-se que as modalidades de ingresso com recorte de renda têm possibilitado uma entrada mais significativa de estudantes pertencentes as classes populares. Quanto a permanência, verificamos a existência de dificuldades tanto materiais como simbólicos, no caso destas últimas as mesmas aparecem tanto para estudantes de ampla concorrência quanto na condição de cotistas.

Esperamos que os dados aqui apresentados e brevemente analisados tragam elementos que contribuam para uma melhor compreensão sobre a afiliação universitária de novos estudantes e sirvam como subsídio para novas iniciativas institucionais no curso de Direito e na UFRJ como um todo que permitam ampliar as chances de afiliação e sucesso acadêmico para todos os estudantes.

Referências bibliográficas

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

HERINGER, Rosana & HONORATO, Gabriela de S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), 2013. Ensino Superior: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. Cap.12, pags. 315-350.

HONORATO, G; HERINGER, R. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

HONORATO, G; VARGAS, H; HERINGER, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: 38º Encontro Anual da ANPOCS. ST 25: *Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea*. Caxambu – MG, 2014.

NOVAES, D. R. Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa. Salvador: UFBA, 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SUPEREST. Apresentação: da implantação à institucionalização: consolidando a Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ. Disponível em: <<http://www.superest.ufrj.br/images/RELAT%C3%93RIO%20SUPEREST.pdf>>. Acesso

em: 8 abr. 2013a.

UFRJ, 2016. Divisão de Registro de Estudante -DRE- PR1. Microdados 2013, 2014, 2015 e 2016.



A PERMANÊNCIA DE COTISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFRJ

Gabriela de Souza Honorato

Gabriela de Souza Honorato - Profa. da Faculdade de Educação da UFRJ

Este texto apresenta parte dos resultados encontrados na pesquisa “Introdução a uma sociologia dos estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ”. Analisamos por meio de questionário e entrevistas vários dados levantados acerca dos ingressantes de 2011 e 2012 deste curso – as primeiras turmas com cotistas. O objetivo foi o de dar continuidade a estudos que já vinham sendo desenvolvidos pela equipe de pesquisadores no campo do acesso, permanência e conclusão do ensino superior entre as classes populares, que, historicamente, estiveram sempre menos presentes neste nível escolar. Resumidamente, a principal questão norteadora foi: em que medida as políticas de democratização da educação superior estão contribuindo, de fato, para a ampliação das oportunidades sociais desses grupos? (HONORATO; HERINGER, 2015, p. 15).

No ano de 2012, no início de nossa investigação, o curso de Pedagogia era o segundo com o maior número de bolsas auxílio da UFRJ. Trabalhos anteriores apontavam ser a Pedagogia uma escolha possível para filhos e filhas de famílias menos privilegiadas (ver, por exemplo, AMARAL; OLIVEIRA, 2011). Tudo levava a crer que, em termos de classes populares, seria uma decisão acertada tomar estudantes deste curso como objeto de estudo. Recentemente, a partir da sistematização dos microdados do ENADE 2014, vimos que se a área de educação tende a concentrar estudantes de menor nível socioeconômico, dentro dela o curso de Pedagogia concentraria aqueles com um menor nível ainda: têm menor renda familiar total; seus pais são menos escolarizados; e, são os que têm o maior percentual entre aqueles que trabalham 40 horas semanais ou mais. São os mais velhos também.

O questionário aplicado contou com 59 questões, sendo quatro abertas e as demais com respostas fechadas. As perguntas versaram sobre [1] informações socioeconômicas e culturais; [2] trajetória educacional até chegar ao curso de Pedagogia na UFRJ; [3] a escolha pela instituição e pelo curso; [4] demandas materiais e culturais para a permanência no curso; [5] organização do tempo entre trabalho, estudos e tarefas domésticas; [6] participação em atividades complementares; [7] expectativas quanto à inserção profissional. Foram criadas 173 variáveis. Para organizar as respostas das questões abertas criamos categorias relacionadas às expectativas futuras sobre

inserção profissional e características associadas ao sucesso no mercado de trabalho. E assim foi criado um banco de dados e gerados vários relatórios de cruzamento de informações.

Nas turmas de 2011 e 2012 ingressaram 332 estudantes, sendo 295 por “vestibular” e 37 por “outras formas”. Dos ingressantes por vestibular, 73 (22%) eram cotistas. No momento da aplicação do questionário (entre novembro de 2012 e janeiro de 2013), 204 estudantes permaneciam com matrícula ativa. Havia 93 alunos com matrícula cancelada e 21 com matrícula trancada. Conseguimos 101 respondentes. Após a aplicação, 30 alunos se disponibilizaram a conceder entrevista, mas apenas 11 alunas, de fato, compareceram às entrevistadas agendadas conosco. No roteiro, priorizamos questões que tratavam dos sentidos atribuídos e da satisfação com o curso e com a instituição; das dificuldades para a permanência no curso – desde as econômicas até as simbólicas; da relação com o “trabalho acadêmico” (leitura, escrita e apresentação oral); e, das expectativas de inserção profissional.

Aqui focaremos nas repostas de 23 cotistas participantes da pesquisa acerca das chamadas “dificuldades materiais” para a permanência no curso (associadas às políticas de assistência estudantil), e nas dificuldades “institucionais”, “culturais”, e com o “trabalho acadêmico” (que deveriam ser enfrentadas por meio de políticas de permanência dirigidas a todos e todas). A “falta de tempo” – mesmo entre estudantes que não trabalham, se mostrou uma das maiores dificuldades para a permanência e conclusão do curso. Assim, exploraremos também a questão do que fazem com o tempo livre que têm. Os resultados, como veremos, apontam para a urgência de uma política de assistência e de permanência bem definidas na UFRJ e para atenção a uma “pedagogia da afiliação” (COULON, 1977). Também oferecem subsídios para o debate sobre a democratização das oportunidades sociais e o ensino superior.

Permanência e dificuldades econômicas

Os “novos estudantes” na UFRJ, isto é, aqueles que são, em geral, os primeiros de sua família a chegar ao ensino superior; majoritariamente egressos de escola pública, cotistas de renda e de cor/etnia, têm sido objeto de uma série de medidas de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de programas e ações destinadas à assistência e à permanência. Destacam-se a criação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) em 2011, e uma série de resoluções do Conselho Universitário (Consuni). Os primeiros Relatórios de Gestão da SuperEst apontam para a distribuição de benefícios em dinheiro (bolsas e auxílios), além de vagas na Residência Estudantil, como as principais medidas da Universidade para lidar com a questão das dificuldades econômicas para a permanência, garantindo, pelo menos, a presença de estudantes em sala de aula.

Particularmente a partir do decreto do PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), o custo com transporte, alimentação e material como livros tem sido associado às ações de assistência. Cabe ressaltar que essas têm mesmo um foco em um grupo mais espe-

cífico (socioeconomicamente “vulnerável”, das classes C, D e E, segundo o FONAPRACE, 2011). Não podemos confundir políticas de permanência com políticas de assistência. As políticas de assistência estão contidas nas de permanência. Estas últimas devem ser pensadas para todos os estudantes do ensino superior, e como um “direito”. Para Granemann (2017 *apud* CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 506), a permanência e a assistência estudantil, em vez de serem pensadas como “direito”, têm sido tomadas mais como “combate à pobreza no interior da universidade”, gerando confusão e reproduzindo a lógica vigente da assistência social.

Para este autor, a lógica da assistência social na universidade poderia ser definida como “focalização e bolsificação”. Assim, argumenta que se esvaziariam propostas que garantissem o direito à permanência e soluções coletivas, com caráter universal. “Ao receber uma bolsa moradia ou alimentação, por exemplo, no lugar de se construir alojamentos e restaurantes universitários, esta saída reforçaria o mercado e a individualidade como parâmetros societários” (HONORATO, 2015, p. 100-101). Conforme é comentado por Cislighi e Silva (2012), “com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada”. Outra posição seria a de uma concepção de permanência e assistência associada à lógica meritocrática. Assim, a universidade deveria oferecer auxílios para aqueles que “fazem por merecer”; o estudante assistido deveria oferecer uma “contrapartida” à instituição, doando horas de trabalho, por exemplo.

Entre as cotistas pesquisadas, a oportunidade de receber uma assistência em dinheiro parece ser fundamental para darem continuidade aos estudos. Quando perguntadas sobre as dificuldades encontradas para a permanência na UFRJ, o item mais marcado (16 vezes) foi “custo com transporte, alimentação, livros, “xerox”, etc”. A importância das bolsas/auxílios sociais também é evidente quando oito delas declararam que duas ou mais pessoas da família dependiam deste rendimento. O recurso era gasto, sobretudo, com o pagamento de transporte. A residência dessas alunas é distante do *campus* Praia Vermelha, onde funciona o curso de Pedagogia: 14 delas residiam em bairros bem afastados do *campus*; sete na Baixada Fluminense; e, duas na região da Grande Niterói, sendo que 15 levavam de uma a duas horas, e cinco de duas a três horas para se deslocar até a Faculdade de Educação.

Para a maioria era necessário utilizar de duas a três conduções. O valor das bolsas que recebiam em 2012 era de R\$ 400,00, acrescidas de R\$ 150,00 de Auxílio Transporte. Esses R\$ 550,00 eram, para elas, o suficiente para o custo com o transporte e com fotocópias, mas insuficiente para alimentação. Um lanche no valor de R\$ 5,00, todos os dias, já seria muito custoso. Nesse momento ainda não havia o “bandeirão” na Praia Vermelha. Como estratégia, as estudantes levavam lanches e até mesmo refeições completas de casa, armazenavam em geladeira e esquentavam em forno micro-ondas do Centro Acadêmico de Pedagogia (CaPed). Não era rara a observação de alunos almoçando já em sala no início das aulas da tarde, que começavam às 13 horas. Ou seja, a necessidade da existência de um restaurante universitário se confirmava, não sendo esta uma demanda nova entre as IFES.

Três perfis de alunas foram observados no que diz respeito aos gastos com o que sobrava do dinheiro recebido pela bolsa/auxílio social da UFRJ (além do transporte e fotocópias). O primeiro seria o de um perfil “jovem, solteira, sem filhos e que não trabalhava”, utilizando o recurso também com lazer e produtos exclusivamente para elas mesmas (como roupas e sapatos). No segundo e terceiro grupos, com um perfil “mais experiente, casada, com filhos”, o recurso seria gasto também com necessidades de suas famílias, como compras em supermercados, material escolar e lazer dos/as filhos/as. A diferença é que para o terceiro, embora a bolsa/auxílio colaborasse, não era o suficiente para deixá-las na condição de alunas em tempo integral. Elas eram “alunas-trabalhadoras” e tinham uma história de vida de menor atenção e ajuda material da família restrita e extensa.

As cotistas, comparadas a outros grupos formados a partir do banco de dados criado na pesquisa, eram as que menos trabalhavam no momento, embora tivessem um alto percentual para a opção “já trabalhei”. Isso pode indicar que o benefício social era importante para a permanência delas no curso. Nenhuma cotista tinha renda familiar superior a seis salários mínimos mensais, e na faixa de até três salários, estavam 18 delas (num total de 23). A bolsa recebida na UFRJ já estava incluída nesta informação sobre a renda familiar. Isso significa que o valor de R\$ 550,00 corresponderia, em média, a 30% da renda da família da maioria delas. Entretanto, somente uma sabia da existência da Bolsa de Acesso e Permanência antes do ingresso na UFRJ. Ou seja, elas não buscaram a instituição pelo fato de nela poder receber esse valor em reais ou por ter conhecimento de qualquer tipo de apoio.

Pesquisas anteriores realizadas com estudantes evidenciam o mesmo problema da falta de informações sobre políticas de assistência (ALMEIDA, 2014; MACEDO, 2012). Assim, a recepção do aluno ingressante pelas Coordenações de Curso de forma a apresentar informações sobre os serviços existentes e como requerê-los, como também uma melhor comunicação com os estudantes, deveriam se constituir como um dever da instituição. Mas elas, em geral, se imputavam a culpa de não buscarem informações; se representavam como “sem tempo” para interagir com colegas fora da sala de aula, perdendo, muitas vezes, a informação “boca a boca”. Almeida (2014), no caso da USP, avalia que a distribuição de um “Manual do Calouro” e de informações contidas no *site* da Universidade eram insuficientes para tanto, dificultando a “afiliação institucional” e, com efeito, o acesso aos auxílios sociais.

Permanência e dificuldades institucionais e culturais

Na grande investigação realizada na Universidade de Paris 8, com um perfil de atendimento de estudantes de classes populares e trabalhadores, Coulon (1977) observou grande dificuldade de adaptação aos “códigos do ensino superior” – saber pensar, refletir e apresentar suas reflexões, se expressar oralmente, argumentar, redigir e ler textos, apresentar referências teóricas e bibliográficas, enfim, dificuldade de adaptação ao “trabalho acadêmico” (HONORATO, 2015,

p. 111). Mas suas considerações não se reduziram àqueles com origem socioeconômica e cultural de menor privilégio. O autor coloca que TODOS têm dificuldades. Também na pesquisa realizada por nós, cotistas, não cotistas e até mesmo egressos de escolas básicas vistas como de “excelência” relataram dificuldades para lidar com a “afiliação cultural e intelectual” exigida em seu curso de graduação na UFRJ.

Enfim, a educação básica e a superior não têm a mesma comunidade de “*habitus*”; não é uma questão apenas, comumente apontada pelas estudantes entrevistadas, de uma má qualidade da escola pública. A “pedagogia universitária” não impõe tarefas precisas; as exigências dos professores não seriam muito explícitas. E assim, os estudantes, principalmente no início do curso, não saberiam identificar muito bem o trabalho que deve ser realizado e nem se sentem conduzidos ao trabalho intelectual; eles teriam que aprender a realizar um “trabalho autônomo”, o que seria bem diferente do trabalho realizado na educação básica. Por exemplo, o estudante precisa descobrir a como lidar com a leitura, a como a usar a biblioteca e até mesmo a como se concentrar. Não seria o suficiente receber uma bibliografia indicada por um professor, sem uma orientação mais adequada (HONORATO, 2015, p. 112).

O que queremos dizer é que o “trabalho acadêmico” não é natural, e sim algo que deve ser ensinado (no ensino superior). A Sociologia da Educação – há meio século – argumenta que “talento” e “aptidão” vistos, muitas vezes, como inatos, podem ser produtos do processo de socialização empreendido por certas classes sociais. Mas ainda assim, parece haver uma ideologia fortemente construída de que escrever bem, se expressar oralmente bem, entre outras tarefas ligadas ao “trabalho acadêmico” são qualidades naturais de diferentes indivíduos, que nasceram dotados de competências naturalmente distintas – sem que algum tipo de aprendizagem pudesse compensar, totalmente, essa “natureza”. Nossa posição é a de que as políticas de permanência de uma instituição universitária devem comportar o ensino e o aprendizado de “especificidades sociocognitivas”, próprias da área de formação (TEIXEIRA, 2013).

Entre as estudantes cotistas do curso de Pedagogia, foco deste trabalho, encontramos uma “*sensação de estar perdida*” no início do curso ou no “tempo do estranhamento” (COULON, 1977). Uma queixa anterior às dificuldades em lidar com o “trabalho acadêmico” foi a da dificuldade na própria “afiliação institucional”: relataram que a UFRJ é muito “*siglada*” (expressão de seu tamanho e burocracia), com códigos próprios, na forma de silgas. O que parecia para elas é que estavam “*em outro mundo*”, e, de fato, estavam. A afiliação a esse novo espaço foi se dando aos poucos, e quase tudo que passaram a incorporar dos “códigos próprios” da UFRJ foi na descoberta boca-a-boca com outros alunos. Não havia uma orientação institucional, um trabalho da Coordenação para a afiliação institucional. Elas gostariam de ter recebido até mesmo a informação das diferenças entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à leitura de textos, as estudantes apontaram a quantidade, o tamanho deles, as “*palavras desconhecidas*” (o que nos pareceu conceitos próprios das várias disciplinas), as condições, e a “*falta de tempo*” para elas, de modo a qualificar as dificuldades no seu entorno. As leituras, em geral, eram feitas no transporte indo ou voltando da Praia Vermelha. Elas as classificaram como necessárias, mas desprazerosas, em função do “*tipo*” ou “*estilo próprio*”, o que, a nosso ver, apontava para o encadeamento lógico e objetivo (científico/acadêmico) e para um jargão técnico que ainda tinham dificuldades em reconhecer. As estudantes não reconheciam as leituras de texto como um “*estudo do texto*”, conhecendo o autor, as condições de sua produção; a corrente de pensamento em que se situa, etc. (ANDRADE, 2004 *apud* CORRÊA, 2011), tendendo a naturalizar as dificuldades sentidas.

Elas relataram que buscavam outros textos na *Internet*, que pudessem ajudá-las com as leituras difíceis. Uma afirmou que ler e escrever na universidade seria tanto mais fácil quanto mais soubesse previamente sobre assuntos diversos, de modo a dar sua opinião sobre eles. Esse tipo de observação, para nós, significou ainda pouca incorporação do “*ofício de estudante*” por parte da entrevistada, sem reconhecimento do rigor científico e acadêmico que se deve ter com as tarefas exigidas num curso de graduação. Outro registro por nós feito foi o de que “*no ensino médio é algo mais padronizado: é o professor quem leva o conhecimento*”, mas que na universidade “*praticamente é você quem tem que ir em busca*”. Haveria uma grande dificuldade em realizar um “*trabalho autônomo*”, em organizar os próprios estudos, o próprio material, e, sobretudo, em organizar o próprio tempo.

Muitas foram as críticas feitas aos professores, dirigindo-se para um consenso de que o aproveitamento nos estudos variaria de acordo com a “*afinidade*” que têm com eles. Elas se aproximariam mais, tirariam dúvidas e levantariam questões com aqueles professores com quem se “*sentem mais à vontade*”. Outros foram mais criticados por as deixarem ainda mais “*perdidas*”: não entregariam, no início do período letivo, o programa do curso; não debateriam os textos indicados; não teriam “*didática*”; exigiriam discussões que não estavam “*no nível da graduação*”. Outros não estariam motivados para dar aula. Mas, o que mais nos chamou atenção, foram as falas reportando que “*dependendo do professor*”, as disciplinas poderiam ter conteúdos muito variados. Coulon (1977) já relacionava esse tipo de fato com as dificuldades em torno da “*instabilidade das regras*” na universidade.

A “*instabilidade das regras*” seria um problema ainda maior quando se trata de avaliações solicitadas pelos professores em forma de exposição oral. Elas relataram uma sensação de não conhecer palavras o suficiente para se expressar, além de nunca saberem, objetivamente, o que está sendo solicitado e o que está sendo avaliado pelo professor. Quanto à escrita, as dificuldades estariam associadas ao domínio da Língua Portuguesa, ao “*vocabulário*”, isto é, a uma “*fluência de palavras*”, à pontuação, concordância verbal e nominal, emprego de vírgula e crase, à exigência da formação de trabalhos de acordo com normas acadêmicas que nunca ninguém

as ensinou, entre outros elementos. A formação na educação básica pública, vista como de má qualidade, foi, na maior parte das vezes, apontada como a causa delas. Poucos seriam os professores da Faculdade de Educação dispostos a ensiná-las.

Além do mais, apenas alguns professores se preocupavam em declarar, de forma explícita, como as tarefas deveriam ser realizadas; a maioria deles se absteria de produzir uma racionalidade clara e de regular de modo objetivo as práticas de leitura e escrita na esfera universitária (ANDRADE, 2004 *apud* CORRÊA, 2011). E, finalmente, declaram odiar a não “*devolutiva*” de avaliações, isto é, a não devolução de avaliações ou a devolução de avaliações sem nenhuma marcação ou correção. Assim, não saberiam, exatamente, como foram avaliadas. Elas concordaram que os professores devem ser exigentes, para que pudessem ser mais bem formadas. Cabe a observação de que a participação em atividades complementares, como em um projeto de pesquisa ou extensão, seria o a atividade onde reconheceriam uma melhor orientação acadêmica, sob a “tutela” de um professor.

Permanência e a “*falta de tempo*”

“Segundo Coulon (1977), ser um estudante universitário, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais propriamente ditas, implica, também, se vincular, dialogar, realizar atividades com outros estudantes [...]” (HONORATO, 2015, p. 124). Isso que dizer que frequentar somente as aulas do curso de graduação e sair logo em seguida não contribuiria para uma integração social que tem se mostrado fundamental para a permanência no sistema de ensino. As atividades complementares, não obrigatórias, seria o campo perfeito para a criação de um maior envolvimento, e, com efeito, afiliação institucional e cultural. A participação em projetos de pesquisa (como bolsista ou de forma voluntária) foi, em nossa pesquisa, um dos itens mais marcados quanto perguntadas sobre as atividades que mais contribuiriam para a formação do pedagogo. Mas a “*falta de tempo*” as impediriam de efetivar tal participação.

A “*falta de tempo*” estaria também relacionada com o deslocamento até a Universidade (questão já comentada em seção anterior); com os cuidados que têm com as tarefas domésticas, com a família, com os maridos e filhos. O fim de semana seria praticamente todo tomado com esse tipo de cuidados, sendo quase impossível estudar. Elas se distraíam com as tarefas domésticas, nos cuidados com a família e com o lazer, de uma forma geral, nos sábados e domingos. Desse modo, além das leituras realizadas no transporte público, os intervalos entre as aulas seria o tempo que teriam para estudar, fazer trabalhos, etc. Algumas colocaram que todas as leituras seriam feitas durante as aulas, sem prejuízos, uma que não têm tempo para se dedicar aos estudos fora da Faculdade de Educação. Uma estratégia importante seria a de prestar bastante atenção e anotar “tudo o que o professor fala”.

A despeito do “*machismo*” e do pouco incentivo que têm dos maridos, a colaboração deles na organização do tempo semanal, de forma a poderem estar na Universidade, seria de

extrema importância. Haveria uma “*negociação*” familiar e com os maridos, importante para a permanência no curso. Todo o tempo seria “precioso”, “disputado”, “tenso” (ALMEIDA, 2014), mesmo entre aquelas que não trabalham. Mas elas tendem a concordar com o “*ritmo*” imposto pela Universidade, reconhecendo-o como próprio do ensino superior e de uma instituição de excelência, como é o caso da UFRJ. Mas as estudantes entrevistadas relataram que tinham, muitas vezes sozinhas, por conta própria, driblar todas as dificuldades enfrentadas. Mas o nosso argumento é de que também a organização do próprio tempo pode e deve ser objeto de políticas institucionais de permanência: há técnicas da área de Psicologia para tal, por exemplo.

O tempo pode vir a ser elemento primordial de distinção ou de divergência qualitativa de percursos de formação dentro de um mesmo curso e instituição. A falta de tempo devido à necessidade de trabalhar, por exemplo, produziria mais que diferenças, produziria desigualdades entre aqueles que podem ser estudantes em tempo integral, passar mais tempo na instituição e se envolver em atividades complementares não obrigatórias e outros que só podem ir até lá para assistir aulas. No caso do curso de Pedagogia, um curso com presença maciça de mulheres, como vimos, o trabalho não seria o maior problema, mas a própria condição de gênero. Sendo estudantes universitárias ou não, elas dedicariam bastante tempo ao cuidado com a família restrita e extensa, com os avós e outros parentes mais idosos, com a educação dos filhos, com a realização de tarefas domésticas, etc.

Caberia assim a observação de que as oportunidades sociais abertas com a passagem pelo ensino superior podem estar associadas a oportunidades sociais distintas de percursos de formação qualitativamente diferentes. Condições e marcas sociais distintas (como é o caso do gênero) podem fazer com que os estudantes se apropriem dos recursos disponíveis na instituição de ensino de maneira “divergente”. O recebimento de apoios e auxílios em dinheiro não seria o suficiente para eliminar essas diferenças qualitativas que, com efeito, podem produzir desigualdades de inserção profissional ao término do curso e de recompensas sociais (como renda, prestígio e poder). Mas as evidências reunidas neste e em outros trabalhos aqui citados oferecem subsídios para o desenvolvimento de políticas que levem em conta essas diferenças, de modo a garantir uma melhor afiliação e permanência.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade. In: PIOTTO, D. C. (Org.). CAMADAS POPULARES E UNIVERSIDADES PÚBLICAS: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Ensaio: aval. Pol. Pu. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.
- BRASIL (2010). Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_

Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 20 out. 2014.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas *versus* garantia de permanência. *Ser Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p.489-512, jul./dez. 2012.

CORRÊA, P. M. Os desafios encontrados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, ago./dez. 2011.

COULON, A (1977). A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE: A ENTRADA NA VIDA UNIVERSITÁRIA. Salvador: EdUFBA, 2008.

FONAPRACE (2011). Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE.

HONORATO, G. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2015.

____. HERINGER, R. ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2015.

MACEDO, C. Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2012.

TEIXEIRA, A. M. F. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: SANTOS, G.G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). Observatório da Vida Estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EdUFBA, 2013.



BAIRRO DE MORADIA, EXPERIÊNCIA SOCIAL E PERTENCIMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O IFCS / UFRJ ANTES DAS COTAS

Marisol Goia

UFRJ/IFCS, Professora substituta do Departamento de Sociologia

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa qualitativa desenvolvida na tese doutoral *“Mundos urbanos: el contacto con el otro y la producción de la diferencia en la ciudad”* (Goia, 2011), que discutiu o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Abordou-se a visão dos estudantes sobre o ambiente social do IFCS, dando-se um destaque para o tema das procedências territoriais dos alunos. Apresentam-se, aqui, os resultados coletados que atendem às seguintes questões: como os estudantes caracterizam o ambiente do IFCS no tocante aos perfis sociais dos colegas? De que modo suas visões incluem considerações sobre os bairros e as zonas de moradia dos colegas? Estas questões trazem impactos sobre o senso de pertencimento e integração ao IFCS?

Desde a década de 1970, com o trabalho de Vincent Tinto sobre a análise da evasão no ensino superior, a *integração acadêmica* e a *integração social* são vistas como fundamentais para a permanência do aluno na universidade (Tinto, 1975). Herdeiro do pensamento de Émile Durkheim, Tinto (1975) associou a integração social ao sentimento de pertencimento ao ambiente da universidade, considerando a participação do estudante em atividades de caráter social e o seu relacionamento com colegas de curso, professores e funcionários. Dimensões como essas, embora mais difíceis de mensurar por meio de indicadores e avaliações, já vêm sendo levadas em conta nos debates sociológicos sobre a permanência no ensino superior.

Pesquisadores do caso brasileiro têm procurado mostrar que as dificuldades de estudantes desfavorecidos no ensino superior vão muito além daquelas superadas inicialmente no acesso à universidade. É nesse sentido que se constroem noções para contribuir com essa perspectiva, como a de “permanência efetiva”, “dificuldades materiais e dificuldades simbólicas” (Almeida, 2007), “existência simbólica”, “reconhecimento pelo outro”, “legitimação” (Reis, 2013), “inserção plena” (Heringer & Honorato, 2015), entre outras. Essas perspectivas levantam a importância de questões diferentes das convencionalmente analisadas na Sociologia da Educação – como

as condições sociais dos alunos, as prerrogativas formais do sistema de ensino ou o comportamento dos indicadores de desempenho. Considera-se que os rumos das trajetórias escolares se definem por fatores diversos, incluindo-se as *experiências sociais* (Dubet, 1994) no ambiente universitário. É na compreensão de que as experiências sociais nos processos de socialização e interação social também integram o ensino, suas instituições e a permanência nelas, que se situa este trabalho.

Cabe destacar que a pesquisa foi realizada em um período anterior à vigência das políticas de reserva de vagas, que se iniciou, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de 2011. Ela revela, portanto, um momento em que não há diferenças entre os alunos, previamente dadas pelas suas formas de inserção no ensino superior. Também cabe destacar que a temática da “permanência” na universidade não era uma preocupação central no referido estudo, que se voltou primordialmente para a compreensão do modo como as procedências territoriais dos alunos – com a atenção dada, especialmente, à zona e ao bairro de moradia –, poderiam assumir um papel no senso de pertencimento à instituição universitária. Contudo, passados dez anos da coleta de dados, e, considerando o ingresso dos alunos cotistas, torna-se útil a indagação e investigação sobre o que mudou e o que permaneceu o mesmo na experiência social dos estudantes do IFCS e de que maneira essas experiências incidem sobre as trajetórias individuais dos alunos cotistas e não-cotistas na universidade.

Metodologia

Metodologicamente, recorreu-se a 267 formulários-cadastro, obtidos junto à Secretaria Acadêmica do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais para a composição de uma amostra das procedências dos alunos que constituíram o universo da pesquisa: graduandos dos cursos de Ciências Sociais e História. O material qualitativo foi formado por 20 entrevistas em profundidade e 55 questionários com perguntas abertas com alunos desses dois cursos. O acesso a eles se deu por intermédio da experiência da autora como professora auxiliar em disciplinas para esse público ministradas pela professora Mirian Goldenberg. Os estudantes foram escolhidos arbitrariamente, buscando-se, apenas, a mesma proporção de moças e rapazes: 10 alunos e 10 alunas, com idades de 1 a 30 anos, e concentração na faixa etária dos 20 anos.

Com relação ao modo de tratamento das entrevistas utilizaram-se os pressupostos das análises de conteúdo e de discurso (Bardin, 1977, Pêcheux, 1990) e o foco não recaiu sobre a frequência com que os assuntos eram tratados, mas sim na busca por compreender os sentidos dos discursos tomados em consideração, assim como as estruturas ou modelos que estão por trás deles. Os depoimentos não foram tomados apenas pelo seu valor de face, mas principalmente pelo conteúdo latente dado pelo sentido que se encontra por trás deles.

Uma limitação do método empregado para as questões do debate é a impossibilidade de apreender as interações no universo escolhido por meio de observação direta. Assim, é preciso

destacar, as interações aqui discutidas resultam de uma inferência a partir dos discursos coletados nas entrevistas.

Resultados

O IFCS é formado por jovens provenientes de bairros diversos da cidade do Rio e também de fora dela. Apresentamos, abaixo, os dados relativos aos locais de moradia com base em uma amostra de 267 estudantes de Ciências Sociais e História, coletados em 2007.

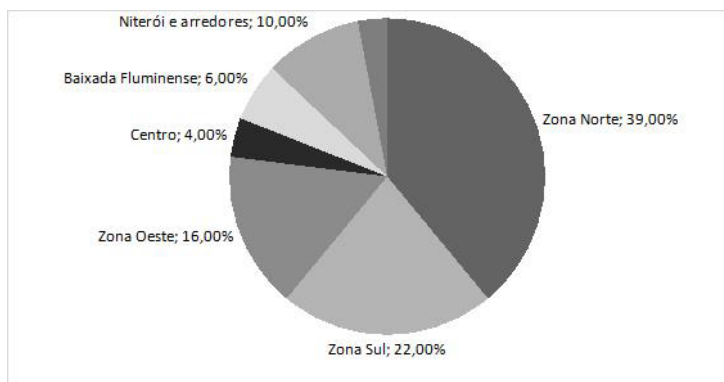


Figura 1. Local de procedência dos alunos de Ciências Sociais e História do IFCS. (Fonte: a autora)

Na visão a respeito do perfil dos colegas fica patente a associação estabelecida entre local de moradia e condições de classe, uma percepção exposta de duas maneiras. A primeira considera que o bairro de moradia “informa” sobre essas condições, e, portanto, ao se tratar de um ambiente formado por alunos de lugares diversos da cidade, o IFCS constitui um ambiente diverso socialmente. Essa diversidade é enfatizada em comparação com outros institutos e faculdades da própria UFRJ, onde predominariam alunos dos bairros mais privilegiados da cidade. O depoimento abaixo, de um estudante de 22 anos que deixou o curso de Arquitetura pelo de História na própria UFRJ e que se mudou de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, para Bento Ribeiro, na Zona Norte, ilustra esse ponto de vista:

Eu tomei um grande choque quando entrei na faculdade de Arquitetura. Um choque cultural e social. Porque eu era um dos poucos que vinha da Baixada Fluminense. Na minha sala só tinham 4, contando comigo. Acho que 50% moravam na Barra e outros 40% na Zona Sul. Lá não é tão diversificado quanto aqui no IFCS. Aqui eu conheço gente que mora no Recreio, em Irajá, em vários lugares.

A outra forma de associar local de residência e condições sociais é aquela que argumenta que a grande maioria dos estudantes é de classe média “apesar” de suas diferentes procedências geográficas. Neste caso, mesmo que seja para negar tal associação, ela emerge espontaneamente na fala dos pesquisados, como a de um estudante de História, de 28 anos e morador da Urca:

“Por mais que o cara more em Bangu, que o cara more no Flamengo ou no Leblon, ele tem que ser no mínimo classe média pra estudar aqui.”

Vale a pena uma atenção exclusiva sobre os dados referentes aos alunos de Ciências Sociais e História residentes na cidade do Rio. As Zonas Norte e Sul são as que mais concentram estudantes, com respectivamente, 39% e 22% do total. A desigualdade entre as duas zonas, no que concerne aos indicadores de desenvolvimento econômico é evidente na cidade, situando-se a Zona Sul em uma posição privilegiada em termos sociais, econômicos, políticos, culturais. Sabe-se que as fronteiras entre Zona Norte e Zona Sul não são apenas territoriais e sociais, mas também simbólicas. Sabe-se, contudo, que no interior dessas zonas apresentam-se divisões e particularidades, e esta é uma observação relevante para a designação simbólica dos bairros que mais concentram alunos de Ciências Sociais e História do IFCS. Notamos que esses lugares são, comparativamente, os bairros mais “prósperos” da Zona Norte (Tijuca, Vila Isabel e Grajaú) e a alguns dos bairros menos elitizados da Zona Sul (Copacabana, Botafogo e Laranjeiras). Esses bairros “intermediários” não constituíram uma maioria numérica, representando 24% do total de alunos, mas pareciam representar o perfil social do IFCS à época da coleta de dados, conforme indica a figura abaixo:

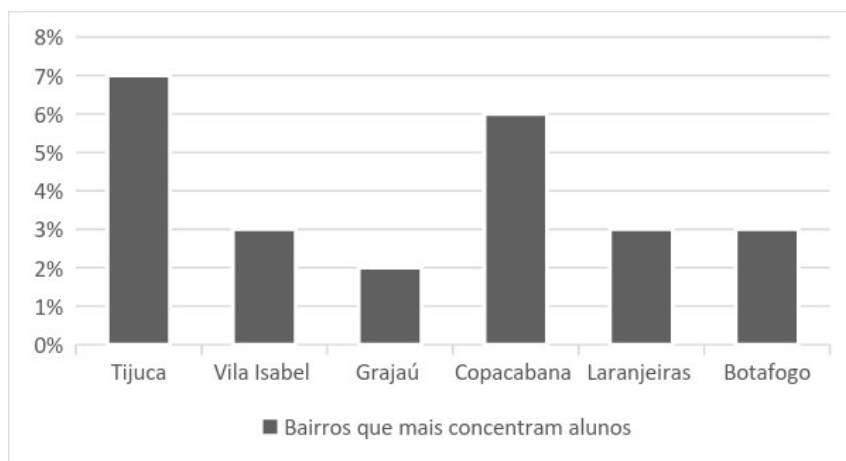


Figura 2 - Bairros do Rio que mais concentram alunos do IFCS. (Fonte: a autora)

Foi interessante a ocasião em que esses dados foram apresentados em sala para uma turma de História, pois um estudante reagiu com um comentário que se tornou consenso naquela situação: “então o IFCS reúne a “zona sul” da Zona Norte e a “zona norte” da Zona Sul!”. “Brincando” com os termos “sul” e “norte” os alunos transformaram-nos em adjetivos que dispensaram explicações naquele momento - um não-dito revelador de como a dicotomia simbólica da cidade é incorporada e compartilhada naquele universo.

A entrevista de uma estudante de História, de 21 anos e moradora do Grajaú sobre a maneira como se sente ao dizer onde mora é bastante ilustrativa sobre a diferença simbólica que se atribui às zonas Norte e Sul:

Dizer que eu moro no Grajaú é tranqüilão. Mas quando alguém fala que mora na Zona Sul, aí é sacaneado: “Ah, que isso? Mora bem pra caraca! É um burguesinho!”

O termo “burguês” aparecia com frequência nas entrevistas e compunha o repertório de acusação e jocosidade mobilizado dentro desse universo, demonstrando uma maneira específica de construção da realidade. Por exemplo, uma estudante negra de Ciências Sociais, 23 anos, de origem humilde e moradora da Taquara que teve oportunidades de fazer o ensino médio com bolsa em um colégio particular, relacionou o seu pouco envolvimento em causas políticas diferentemente de seu pai, que fora militante do movimento negro, ao fato de ter vivido sempre em um “ambiente pequeno burguês de colégio particular”. Outro aluno, também de Ciências Sociais, revelou ter sido “tachado de burguês” diversas vezes no IFCS pelo fato de preferir comprar livros a tirar cópias dos textos exigidos nas disciplinas.

Não se pode esquecer da formação universitária aqui em questão, pois como alunos de graduação em História e Ciências Sociais, recém-iniciados em leituras de crítica e denúncia social pode-se pensar que desejem começar a exercitar uma aplicação à realidade dos conceitos aprendidos. Como ocorre em diversas instituições de humanidades, a identificação dos jovens no início de formação com o teor revolucionário das perspectivas marxistas, para citar o exemplo mais emblemático, também é frequente no IFCS.

Um resultado das acusações e da jocosidade envolvendo os “burgueses do IFCS”, aparece no discurso de alunos que mencionam sentir pudor e vergonha de dizer que moram na Zona Sul. Este foi o caso de um rapaz de 22 anos, aluno de Ciências Sociais cuja trajetória de vida leva a marca de um grande declínio financeiro por parte da família materna residente em Ipanema. A diferença de suas condições econômicas com relação à de seus colegas marcou a experiência de adolescência no colégio particular onde cursou o ensino médio. Por outro lado, percebia uma baixa identificação com os valores e estilos de vida da família paterna, moradores da Baixada Fluminense. Ao ingressar no IFCS afirma ter experimentado uma nova leitura sobre o seu lugar de moradia:

No IFCS você acaba tendo um pouco de pudor [de dizer onde mora] porque não é um valor você morar na Zona Sul. Não é motivo para eu me vangloriar. As pessoas brincam e você começa a perceber que tem um quê depreciativo.

Outros alunos desenvolvem estratégias como a brincadeira de assumir a “identidade deteriorada” (Goffman, 2006), como é o caso do aluno de História morador da Urca e que tem idade um pouco superior à da média dos colegas (28 anos):

Mas eu brinco. Quando eles vêm com esse papo de “você é da Zona Sul”, eu falo “é, eu sou da Zona Sul mesmo! Odeio pobre. Não posso nem sentir o cheiro. Senta lá do outro lado. Não vem discutir comigo não”. Os outros dão risada. É porque é um mal estar, né? É uma coisa que não é legal você ficar acusando... É uma acusação.

Tanto em um caso como no outro caso, fica clara a existência de um “jogo de interações” no qual é preciso “gerir” com cautela certas informações de perfil pessoal. Nesse jogo, conforme revelam outros entrevistados, não se deve apenas omitir signos que possam ser interpretados como de ostentação, status ou riqueza, tais como morar na Zona Sul e comprar livros, como também é preciso “exagerar” nos possíveis indícios de escassez, pobreza e dificuldades.

Conforme argumenta a moradora do Grajaú:

Aqui no IFCS você tem vergonha de dizer que tem dinheiro. Aqui você precisa mostrar, mesmo que você tenha, você precisa dizer “ah, eu tô dura, não tenho dinheiro”. Se perguntam “Vamos fazer tal programa?” tem que dizer “Lh, nem rola, tá complicada a situação”. Você tem que fazer esse jogo, assim, de dizer que a vida tá difícil.

O que parece motivar o “jogo de mostrar e esconder” é o anseio de não destoar dos demais colegas no tocante às condições sociais e econômicas, buscando-se, pode-se pensar, preservar uma imagem de igualdade em um ambiente de pares, ao menos no plano da sociabilidade. Por outro lado, os alunos são criticados por jogarem esse jogo. Goffman (2007) alerta sobre o controle exercido pela plateia para evitar ser enganada pelo ator, ou seja, a reivindicação de veracidade pela atuação é uma constante nas interações. A esse respeito, o ator sempre se encontrará em uma situação desvantajosa diante da plateia, já que “a arte de penetrar no esforço do indivíduo em mostrar uma falta de intenção calculada é melhor desenvolvida do que a capacidade de manipular o próprio comportamento” (Goffman, 2007, p. 30). Neste quesito, precisa haver uma coerência entre essências e aparências sob o risco de que a atuação recaia em “fraude”. O depoimento da moradora da Taquara expressa a reprovação dela ao fingimento de alguns colegas:

Eu acho que rola uma forçação porque eu vejo muita gente aqui tirar onda de hippie, de alternativo, mas primeiro que anda de hippie-chique, hippie de Totem, dessas lojas de marca que vendem essas roupas alternativas. Aí já começa assim. Aí vêm aqui tirar onda de pobre. Depois, quando às vezes eu passo fim de semana na Zona Sul, eu vejo um bando deles vestidos, entre aspas, de roupa normal. Aí eu penso: “pô, que negócio é esse?” Essas são coisas que eu acho meio esquisitas aqui.

A noção de “distância de papel” de Goffman se aplica às situações descritas pela aluna. Trata-se de globalar na análise a possibilidade de os indivíduos, em sua performance na situação de

interação, afastarem-se do conjunto de direitos e deveres implícitos em seu papel social (Frehser, 2008). Essa estudante observa o seguinte:

Acho que aqui as pessoas têm complexo de condição social elevada e tentam esconder. Quanto mais pobre a pessoa se afirmar eu acho que ela acha que vai ser mais aceita aqui no IFCS. (...) Aí dizem “tô sem dinheiro, tô duro”. Pô, não tá duro! Não tá! Mas tem vergonha de dizer. “O que o seu pai faz?” Aí quase se constrange de dizer “a minha mãe trabalha numa multinacional”. “Onde você mora?” Pra dizer que mora na Gávea, Ipanema ou Leblon é uma coisa assim: “eu moro em Ipanema, mas calma, eu moro do lado da favela do Cantagalo”.

A fala dessa estudante faz pensar em uma particularidade do local de moradia em comparação com outros “marcadores de diferenças” que se apresentam de modo mais direto ou visível, como poderia ser o caso de sotaques ou traços étnicos. Embora a dimensão expressiva ou visível do “habitus” dos indivíduos permita que, em algum grau, seja possível identificar ou até “intuir” a respeito dos capitais simbólicos de um indivíduo – incluindo neles o seu local de moradia, essa associação pode incorrer em enganos de “aparências” e “essências” nas situações de interação. É a própria estudante negra moradora da Taquara quem ilustra essas “armadilhas” que, pode-se pensar, são próprias da complexidade das trajetórias pessoais na vida das grandes metrópoles:

Eu tenho uma amiga que mora na Baixada, em Nova Iguaçu. Ela é aquela coisa assim, se você olha pra ela você diz claramente “Ela é da Zona Sul”. Identifica pela roupa. Ela é estilo patricinha. Olha pela roupa e pelo jeito. Aí quando ela conta onde ela mora, as pessoas reagem “Ah, mora em Nova Iguaçu e anda toda metida?”. Aí ela diz “gosto de me vestir bem”. Ela anda com a roupa que tá na moda, calça da moda, sapado dourado, prata. E a vidinha dela é toda em Nova Iguaçu, vai nos pontos chiques, badalados de Nova Iguaçu e fica ali mesmo.

Pode-se pensar que a maior parte dos efeitos da construção de fronteiras simbólicas baseadas em aspectos objetivos (ou supostos) sobre o padrão de vida dos colegas, com destaque para o local de moradia, é “branda”, não passando de brincadeiras, pudores ou situações constrangedoras transitórias. Há, contudo, uma implicação que, ao nosso ver, traz um efeito mais “duro” se levarmos em conta que o ambiente em questão é composto por aspirantes a analistas da sociedade, cientistas sociais e historiadores. A experiência narrada pelo morador da Urca em um debate em sala de aula sobre desigualdades sociais apontou um descrédito ou baixa legitimidade que, em algumas ocasiões, como em debates acadêmicos, carregam os estudantes em boas condições financeiras ou que simplesmente residem na Zona Sul. Sua suposta condição “alheia” aos problemas da realidade e sua visão de mundo considerada aprioristicamente “burguesa” e conservadora “contaminaria” os seus argumentos. Depois de ter sido acusado por um colega que reside em Vila da Penha, Zona Norte da cidade, de ter uma “mentalidade ultradireita de morador Zona Sul”, esse aluno analisou:

Aqui no IFCS, morando na Zona Sul, os teus posicionamentos, os teus argumentos ficam bem fragilizados. (...) porque você não vive os problemas que, em tese, as pessoas que moram em Vila da Penha vivem. Por exemplo, vai fazer um debate sobre problemas sociais ou coisas dessa natureza. Se a pessoa com quem você estiver discutindo não tem um argumento forte o suficiente pra rebater, ela vai lançar mão do lugar onde você mora. Vai dizer “você fala isso porque você mora na Zona Sul e não vive esses problemas. Eu, que moro lá na Vila da Penha, eu vivo esses problemas”.

O depoimento ilumina um mecanismo de suposições e desqualificações: com base no local de residência de um indivíduo não somente seria possível depreender as suas condições econômicas e o seu posicionamento político, como este conjunto de valores seria desqualificado em termos morais. Trata-se de um mecanismo similar ao que sustenta processos de estigmatização, aqueles que não apenas associam uma determinada informação de perfil social (classe, etnia, gênero) a um conjunto de representações negativas, como também tomam essa associação para abreviar todas as demais situações e relações que envolvam ditas categorias sociais.

Considerações finais

Foram apresentados os dados de uma pesquisa que tomou como objeto de estudo os discursos sobre as experiências dos estudantes do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados nos anos de 2007 e 2008, portanto, a pesquisa foi realizada em um período anterior à vigência das políticas de reserva de vagas, que se iniciou, na referida universidade, a partir de 2011. Caberia prosseguir nessa linha investigativa para atualizar o panorama do ambiente universitário pós-cotas. Com base no que já foi discutido, deve-se indagar:

- O IFCS é um ambiente mais “amigável” para os estudantes cotistas, em comparação com outras faculdades da UFRJ?
- O ingresso dos “novos estudantes” alterou as representações sobre o aluno do IFCS?
- Como os alunos do IFCS, definidos segundo diferentes categorias de inserção (cotistas, não-cotistas, bolsistas, etc.) experimentam a sua participação nesse ambiente institucional e o seu pertencimento?
- Como se manifestam hoje, nas interações dos alunos, as diferenças sociais e simbólicas existentes entre eles?

Os dados, referentes a 2007 e 2008, requereram um marco interpretativo que fosse capaz de contemplar situações interativas específicas da experiência social, o que foi feito recorrendo-se à análise de Erving Goffman sobre as formas de gerir o “self” na vida cotidiana. Goffman (2007) coloca que na maioria das sociedades estratificadas haveria uma orientação ascendente

nas representações de eu, ou seja, os esforços expressivos mais habituais dos atores reivindicam uma posição de classe superior àquela que lhes seria concedida sem tais esforços. Contudo, a partir dos discursos sobre a interação dos pares no IFCS, ficou claro que as prerrogativas sociais das interações eram, naquele ambiente institucional, orientadas para uma apresentação de self “descendente”. Mencionou-se, inclusive, a existência de um “jogo de interações” no qual era preciso “gerir” com cautela certas informações de perfil pessoal: não se deveria apenas omitir signos que pudessem ser interpretados como de ostentação, status ou riqueza, tais como morar na Zona Sul e comprar livros, como também era preciso “exagerar” nos possíveis indícios de escassez, pobreza e dificuldades (Goia, 2011). Assim, percebe-se que “classe”, enquanto categoria analítica, também contempla uma dimensão interativa de encenação que merece ser sociologicamente contemplada, e as instituições de ensino são espaços frutíferos para essa análise.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FREHSE, F. “Erving Goffman, sociólogo do espaço”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v.23, n. 28, pp 155-200, 2008.
- GOFFMAN, E. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- _____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOIA, M. *Mundos urbanos, el contacto con el otro y la producción de la diferencia en la ciudad*. Tese de doutorado. DAFITS, Universitat Rovira i Virgili, 2011.
- HERINGER, R. & Honorato, G. D. S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, 28(74), 341-348, 2015.
- PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.
- REIS, D. B. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs.). *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125, 1975.



UM ESTUDO DE CASO DA “PESQUISA PEDAGOGIA” NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

Eduardo Henrique Narciso Borges

Faculdade de Educação/UFRJ, professor substituto

Introdução

A pesquisa “Introdução a uma “Sociologia dos Estudantes”: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas de Pedagogia da UFRJ” foi coordenada pelas professoras Maria Lígia Barbosa (PPGSA/UFRJ), Rosana Heringer (PPGE/UFRJ) e Gabriela Honorato (FE/UFRJ) durante os períodos letivos de 2011 e 2012 com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Seu principal objetivo foi fornecer um quadro geral da situação de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas e/ou bolsistas do curso, seus desafios e questões que envolvem a permanência, integração à universidade e a consolidação de projetos acadêmicos e profissionais.

Inicialmente foi desenvolvido um questionário com 59 questões que foi aplicado a uma amostra de 101 estudantes. As perguntas visavam traçar o perfil socioeconômico, além de questões relacionadas com a trajetória escolar anterior e durante a graduação na UFRJ. Posteriormente, e a partir das respostas obtidas por esse questionário, foram selecionados 30 estudantes para entrevistas em profundidade (dos quais apenas 11 aceitaram o convite). Foi possível aprofundar algumas questões e obter informações relevantes para a pesquisa.

A primeira seção analisará os dados obtidos na aplicação dos questionários e terá o objetivo de indicar “quem são” os estudantes de Pedagogia da UFRJ, principalmente os cotistas e bolsistas. Será possível analisar as trajetórias desses estudantes e as principais questões enfrentadas tanto para permanecerem estudando como para se integrarem à “vida acadêmica”, sendo que parte significativa necessita conciliar os estudos com o trabalho, cuidado com filhos e família. Em alguns momentos também será feita referência a dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), utilizados durante minha pesquisa de mestrado. A segunda seção se dedicará à análise dos discursos e das expectativas de futuro profissional e pessoal. Especificamente, se fará referência às entrevistas qualitativas que nos permitiram um aprofundamento em questões subjetivas que escapam à análise estatística, complementando a investigação quantitativa.

As questões teóricas acerca da desigualdade de oportunidades educacionais, expansão do ensino superior e ações afirmativas permearão todo o texto e permitirão uma análise ampla do objeto em questão. O curso de Pedagogia visa formar profissionais para a atividade docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de pesquisadores da Educação e dos diversos sistemas e métodos educacionais. É um dos cursos com o maior número de matrículas no ensino superior brasileiro e também um dos que mais recebem estudantes de origem social menos favorecida economicamente. Denise Vaillant (2009) indica que jovens menos mais pobres tendem a trilhar carreiras menos valorizadas socialmente e isso inclui a carreira de professor na educação básica.

A expectativa é que este trabalho contribua com o debate mais amplo sobre o ensino superior brasileiro e as desigualdades educacionais bem como sobre as políticas desenvolvidas nas últimas décadas que proporcionaram um aumento no número de estudantes universitários, sobretudo daqueles que destoam do perfil tradicional de estudante de classe média, branco e que se dedica exclusivamente aos estudos. Porém, há indícios de que grande parte dessa expansão ocorreu nos cursos da área de Educação e outros cursos de menor prestígio. Assim, um estudo no curso de Pedagogia da UFRJ, uma das instituições mais tradicionais do país é de grande relevância para compreendermos o cenário atual e os desafios colocados para a ação de pesquisadores, professores, técnicos e formuladores de políticas públicas educacionais.

Gênero, trabalho e desigualdades: análise dos números

As respostas fornecidas geraram um banco de dados que permitiu identificar os principais problemas que enfrentam em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Quando levamos em consideração a questão clássica das desigualdades sociais podemos visualizar este curso como um dos que são mais “abertos” a estudantes de origem social menos privilegiada e uma área na qual os estudantes mais pobres tendem a apresentar maior representatividade.

Um resultado “já esperado” foi a super-representação de mulheres, que compõem 91,1% da amostra. Esse fato nos indica questão colocada por Bourdieu e Passeron (1975) acerca da feminilização da carreira docente e da menor valorização social das carreiras associada a esse fator. Em termos “raciais” 57% dos estudantes se auto declararam brancos e 40,2%, negros (pretos e pardos). Desses, 58% cursaram o Ensino médio em escola pública, e 23% dos estudantes indicaram ingresso no curso por meio das políticas de cotas (período anterior à Lei 12.711/2012, a “Lei de cotas”). Dados mais recentes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2014 indicam que a nível nacional 50% dos concluintes de Pedagogia se autodeclararam pretos ou pardos e mais de 70% deles são provenientes de famílias com menor renda e escolaridade.

A pesquisa apontou que 73,2% dos ingressantes no curso de Pedagogia encontram-se na faixa de rendimento familiar de até seis salários mínimos e 70% vive com os pais. Em relação a auxílios institucionais, 29% dos alunos receberam algum tipo de auxílio social e 10% algum tipo

de bolsa acadêmica. Outro fato importante é que entre os alunos que vieram do chamado “Curso Normal”, 50% possui renda de até três salários mínimos. Isso reforça as conclusões oferecidas por Vaillant (2009) de que a docência na educação básica tende a atrair com mais intensidade jovens oriundos de meios sociais menos privilegiados economicamente. Mesmo entre as licenciaturas existem diferenças de perfil entre os estudantes, com a Pedagogia apresentando o perfil social mais carente. Segundo dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes o curso de Filosofia, por exemplo, possui 14,9% de mães com ensino superior completo ou maior escolaridade, enquanto que no curso de Pedagogia esse índice se reduz a 8,2%.

Outros estudos têm estabelecido essa correlação entre origem social e carreira docente. Amaral e Oliveira (2011, *Apud* HERINGER; HONORATO, 2015) indicam que a carreira se tornou uma opção viável e mais barata que outras para a permanência e conclusão dos cursos. Salata (2010) indica que o menor contato de jovens mais pobres com papéis sociais dominantes diminui sua “visão de mundo” e suas expectativas em relação a profissões socialmente prestigiadas e favorecem a escolha por profissões que oferecem menores salários e pouco prestígio social. Em outras palavras, essa literatura questiona a ideia de senso comum de uma “vocação” para ensinar e procura analisar o peso dos condicionamentos sociais na escolha da carreira. Porém, deve-se deixar claro que esse fenômeno é uma tendência e não impossibilita em termos objetivos o interesse pela carreira docente. O questionamento que se faz é o motivo pelo qual jovens mais abastados praticamente não escolhem a carreira docente na educação básica. Quando a essas questões se aliam a falta de estrutura material e o auxílio para a manutenção desses alunos mais vulneráveis na universidade a situação se torna ainda mais difícil e tende a causar desânimo em grande parte dos alunos, como veremos na próxima seção.

A maioria dos ingressantes possui alguma atividade remunerada para auxiliar na manutenção do curso e no sustento das famílias. 24,7% deles fazem estágio parcial e 61,7% trabalham no mercado formal. 9,4% trabalham sem formalização ou como autônomos. Os dados mostram que os rendimentos dos estudantes não são utilizados apenas com eles mesmos. Parte dos estudantes analisados possui pessoas em casa que dependem de seus rendimentos (48 estudantes ou 47,5% do total). Outros além dos filhos auxiliam no sustento de outras pessoas (11 estudantes ou 10,8% do total). Outros 11 estudantes têm filhos, mas não possuem rendimentos próprios (o curso de Pedagogia possui muitas alunas que já constituíram família e dispõem de apoio financeiro de maridos e companheiros). A maior parte das estudantes com filhos possuem renda familiar de até três salários mínimos (16 estudantes). Dos estudantes com filhos nenhum é homem. Parte significativa das bolsas recebidas da universidade compõe a renda familiar dos estudantes, chegando a representar 30% desta renda e auxiliam no pagamento de contas, compra de alimentos, remédios, material escolar para filhos pequenos etc.

Outra questão relevante é o local de moradia. O curso de Pedagogia é sediado no campus Praia Vermelha da UFRJ no bairro da Urca, zona sul do Rio de Janeiro. A questão do deslocamen-

to é muito importante para a análise das desigualdades sociais e educacionais porque permite analisar a influência do “efeito bairro” e verificar o peso que há em morar distante da universidade no desempenho dos estudantes e na forma como lidam com a vida universitária - aulas, eventos acadêmicos e eventos sociais. Morar longe pode ser uma forte barreira, pois mesmo o horário de funcionamento dos meios de transporte podem influenciar as possibilidades de participação em algumas atividades. Como é indicado por Morais (2013) o tempo de deslocamento entre a residência e os campi bem como os custos com transporte são apontados pelos estudantes como um dos maiores problemas enfrentados por eles no esforço de concluir o ensino superior. Morar distante da universidade implica uma série de sacrifícios pessoais ao estudante.

A pesquisa indica uma redução nas horas de sono, redução de tempo disponível para leituras e atividades curriculares extras, alta carga de estresse em deslocamentos realizados em condições precárias em ônibus, trens e metrô que funcionam bem acima de sua capacidade. “Chegar cansado à universidade” é um grande inconveniente e aparece como uma espécie de desvantagem. Em alguns casos ocorre de que em determinados dias, principalmente quando há apenas uma aula para assistir, alguns estudantes passem mais tempo em deslocamento, considerando a soma do trajeto de ida e volta, que o tempo em sala de aula. Os relatos nas entrevistas apontam que muitos estudantes procuram concentrar o máximo de disciplinas em um único dia para evitar repetir várias vezes esse deslocamento cansativo e terem mais tempo para estudo, trabalho, leitura dos textos, afazeres domésticos e cuidado com filhos pequenos.

O preconceito devido ao local de moradia também é apontado pelos estudantes. Os custos com transporte das empresas é fortemente indicado como motivo para essa “preferência”, que é fortemente relacionada com questões sociais, visto que a maior parte dos candidatos com menores capitais sociais e econômicos moram em locais distantes do Centro e zona sul da cidade. Além dessa questão prática, também existe um componente simbólico fortemente analisado pela literatura sociológica que indica a tendência de um fechamento e do privilégio a indivíduos que apresentem *habitus* e inserções sociais de grupos dominantes, no caso um perfil tradicional de classe média.

Uma das estudantes, moradora do Jacarezinho, afirma que nunca havia sido chamada para qualquer seleção de emprego e que ao trocar o endereço no Jacarezinho por outro de um bairro da zona sul da cidade, mantendo intactas as demais informações, foi chamada para uma vaga de emprego em um tempo relativamente curto. Para além do mérito seria necessário uma inserção social privilegiada, um conjunto de refinamento e *habitus* desejáveis para as posições mais valorizadas no mercado de trabalho que vão de encontro com a ideologia liberal que defenderia as competências e habilidades como principais critérios de mobilidade e legitimação. Assim, as avaliações dos currículos não seriam neutras.¹

1 GRUSKY; SORENSEN, 1998; BOURDIEU, 2013.

Os dados demonstram um perfil de estudante de Pedagogia com poucos recursos econômicos, que mora longe da universidade e que assume diversas responsabilidades com suas famílias. Este é um perfil totalmente distinto daquele considerado clássico para o estudante de classe média. Somente 15% dos estudantes nunca haviam trabalhado e 8% já trabalhavam antes dos 16 anos de idade. Outro ponto é a feminilização da carreira, que de acordo com a literatura sociológica, tende a indicar carreira desprestigiada. Os relatos obtidos nas entrevistas completam esse quadro, indicando questões cotidianas que estão fortemente relacionadas às questões socioeconômicas que os questionários não permitem que visualizemos.

O que dizem os estudantes: uma análise dos discursos

Os relatos apresentados nas entrevistas são importantes para compreendermos a visão dos estudantes sobre o processo de inserção profissional bem como as expectativas para o futuro. Os relatos contemplam diversas dimensões das experiências vividas e auxiliam a compreender os dados quantitativos coletados pelo survey. As entrevistas permitem confirmar uma série de conclusões amplamente indicadas pela literatura sociológica. Os estudantes de Pedagogia enfrentam muitas dificuldades em suas trajetórias de vida e acadêmicas, além de terem de lidar com as dificuldades da carreira docente: baixa expectativa de remuneração e prestígio social, poucas perspectivas de carreira, dentre outras questões. Ainda assim, a visão dos alunos se divide entre aqueles que esperam superar todos esses problemas e alcançarem sucesso profissional e aqueles que possuem poucas expectativas e pensam em desistir do curso ou buscar outra formação em algum momento mais adiante, com a Pedagogia atuando como carreira viável no momento e como algo temporário ou de “transição”.

Os relatos fornecidos indicam que uma das razões apontadas para a escolha do curso é a maior “facilidade” para ingresso e manutenção no mesmo comparado com outras áreas mais concorridas, principalmente quando se trata de estudantes mais carentes que em grande parte não atingem pontuação suficiente para ingresso em cursos de maior concorrência devido a inúmeras questões familiares e escolares. Os dados apontam que a qualidade da universidade é fortemente indicada pelos estudantes (62%). Estudar na UFRJ é visto como uma oportunidade visto que se trata de um espaço que não seria “natural” para estudantes mais pobres.

Um fato muito importante é que o curso de Pedagogia não foi a primeira escolha para grande parte dos entrevistados. Algumas entrevistas apontam que durante o curso muitos alunos passaram a apreciar o curso e descobriram novas opções de atuação devido ao contato com professores e colegas. Também é indicado pelos alunos o grande número de concursos públicos que exigem o título em Pedagogia. Em resumo, as principais expectativas em relação ao curso foram de empregabilidade e estabilidade profissional (ainda que menos valorizada em termos de *status*). Os filhos e a possibilidade de lhes proporcionar futuro melhor que o passado que tiveram também são citados como incentivo para a manutenção dos estudos. Nesse contexto,

outro grupo ingressa em Pedagogia com o intuito de posterior transferência interna para cursos com notas de corte maiores, sendo que parte desses se afeiçoam à área e acabam permanecendo no curso.

Entre os relatos há indicação de que professores no Ensino médio e em cursos preparatórios são fontes de informação importantes que estudantes de famílias sem tradição universitária possuem no momento de decidir aonde irão estudar. Uma das estudantes entrevistada, mesmo residindo próximo à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e tendo sido aprovada no vestibular da mesma, decidiu pela matrícula na UFRJ devido ao fato de terem lhe indicado ser uma “universidade melhor”. Assim, estudar na UFRJ aparece em algumas falas como um fim em si mesmo. As autoras definem esse fenômeno como “Grife UFRJ” no qual ser aluno da instituição é algo valioso, independentemente dos conteúdos ou da profissionalização recebida, ainda que outra instituição ofereça curso mais prestigiado pelo mercado de trabalho. Em geral os estudantes demonstram satisfação em estudar na UFRJ e destacam em seus discursos o aprendizado e as oportunidades que isso proporciona. Vários fatores positivos e negativos são apontados pelas estudantes entrevistadas. Entre os positivos, professores com boa didática, boas experiências, estágios etc.; entre os negativos, dificuldades com outros professores, escrita acadêmica, conteúdos curriculares, burocracia institucional etc.

O fato de muitos nunca terem tido qualquer contato anterior com a UFRJ ou o meio universitário faz com que não tenham referenciais para julgar se a instituição é de fato “boa” ou “ruim” para além do que outras pessoas dizem ou *rankings* de qualidade obtidos por meio da imprensa. Assim, a reputação da universidade conta bastante tanto na escolha pela mesma como na elaboração das primeiras impressões sobre a mesma, visto que o estudante ingressa na UFRJ com a expectativa de que realmente seja uma universidade de excelência. Com o passar do tempo os indivíduos internalizam o habitus universitário e aprendem sobre o funcionamento desse universo e passam a poder julgá-lo com propriedade tanto em termos materiais como subjetivos.

O desconhecimento das dinâmicas da universidade pode fazer com que os estudantes enfrentem problemas e situações difíceis e cursem disciplinas que não seriam tão proveitosas para seus objetivos acadêmicos ou profissionais. Possuir redes sociais que auxiliem nessas escolhas é um “trunfo” que aqueles com melhores relações e os estudantes mais avançados no curso conseguem possuir. Outro ponto abordado nas entrevistas e relacionado à integração na universidade é o da participação em atividades extracurriculares e de pesquisa. Em muitos casos é fortemente prejudicada pela necessidade de conciliação dos estudos com o trabalho e cuidado com filhos e família. Ainda que em alguns casos ocorra participação dos parceiros e de parentes no cuidado das crianças, esse é um fator que coloca dificuldades para que as estudantes que são mães consigam se dedicar às atividades de pesquisa em tempo integral e aproveitar as oportunidades e vivências que a universidade pode proporcionar (ALMEIDA, 2009). Essa situação reflete na

formação profissional dos estudantes porque limita as atividades que efetivamente conseguem executar.

Especificamente sobre as expectativas em relação ao curso e ao futuro podemos expor duas visões antagônicas a título de ilustração de tudo que foi levantado. Uma estudante indica forte otimismo e esperança com a inserção na vida acadêmica:

Em relação às suas expectativas antes de começar o curso como você se sente hoje em relação à pedagogia? Satisfeita, se decepcionou, é melhor do que imaginava?

As expectativas no início não eram boas. Não tinha muita perspectiva de trabalhar nem na área eu concluiria para poder ter nível superior, mas eu nem pretendia trabalhar na área. Hoje não, estou no quarto período, eu já mudei... meu ponto de vista sobre o curso, acho que o campo de trabalho é bem amplo, tem várias opções e tem muita perspectiva de trabalho."(...)

Como você se vê daqui a 5 anos em temos profissionais?

Daqui a 5 anos eu estarei formada, talvez esteja fazendo mestrado ou doutorado lá na própria faculdade vai depender da quantidade de vagas e já estarei sendo funcionária pública da prefeitura ou do estado, já estarei com minha matrícula de funcionária pública.

Dentro da pedagogia?

Dentro da pedagogia.²

Porém, nem todos enxergam o curso como algo que irá garantir uma boa inserção social futura. Uma das estudantes indica que apesar do aprendizado obtido encara como negativo o fato do curso de Pedagogia não proporcionar uma profissão valorizada no mercado de trabalho, ainda que não detalhe o que entende ser uma profissão valorizada.

O que você destaca de ponto mais positivo do curso ou mais negativo do curso?

Ponto positivo? Eu acho que é o conhecimento na área de humanas mesmo, questão de Sociologia... É mais o conhecimento mesmo, o curso é de humanas, você tem que ler muito, ler, lê, lê muito e o ponto positivo disso é que você. Que a leitura é aquilo né, você lê você aprende mais, você escreve melhor, o ponto positivo é esse. O ponto negativo é que infelizmente né acho que não é uma profissão, não que eu queira que seja, mas tão valorizada no mercado de trabalho, o ponto negativo é esse.³

2 Maria, estudante do curso de Pedagogia da UFRJ. Entrevista concedida à Pesquisa Pedagogia.

3 Aline, estudante do curso de Pedagogia da UFRJ. Entrevista concedida à Pesquisa Pedagogia.

Considerações finais:

A pesquisa no curso de Pedagogia da UFRJ confirma, em certa medida, grande parte das conclusões a que chega a literatura das desigualdades educacionais e de oportunidades no campo da Sociologia da Educação abordadas neste trabalho. É um curso que se apresenta viável para candidatos de origem social menos privilegiada economicamente, oriundos das redes públicas de educação básica e com menores capitais sociais. As notas de corte relativamente menores em comparação com cursos mais prestigiados e os gastos mais modestos com materiais que os cursos da área de Educação exigem são um diferencial para essa parcela dos estudantes. Os dados da “Pesquisa Pedagogia” coincidem com os dados do ENADE divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que colocam o curso de Pedagogia como o de perfil mais “popular” do ensino superior brasileiro.

Essa situação ilustrada acima indica que apesar da redução das desigualdades ocorrida nos últimos anos, ela ainda é grande e impõe dificuldades aos estudantes mais carentes, pois a própria política de assistência estudantil não consegue contemplar a todos que necessitam. O perfil dos estudantes se diferencia fortemente daquele tradicional de classe média com dedicação exclusiva. Os trabalhadores-estudantes são um perfil bem presente no curso de Pedagogia, que apresenta em sua maioria estudantes com renda familiar de até seis salários mínimos. Os estudantes que trabalham ainda apresentam situação mais favorável que aqueles que não trabalham e vivem com os pais.

O fato de grande parte dos ingressantes serem os primeiros de suas famílias a cursar ensino superior faz com que muitos apresentem dificuldades extras na trajetória, além das econômicas já abordadas. Elas não possuem o que Pierre Bourdieu define como os lucros que o capital social e as informações que o pertencimento a um grupo social privilegiado pode garantir. A principal fonte de informações sobre o cotidiano universitário e oportunidades acadêmicas são obtidas a partir do contato com alunos mais avançados no curso. A atuação das coordenações e dos funcionários é criticada por grande parte dos estudantes, que afirmam não terem acesso a muitas informações importantes, muitas vezes chegando ao fim do curso sem conhecer todas as oportunidades acadêmicas que a UFRJ poderia oferecer. Assim, existe todo um trabalho por parte dos estudantes de busca de informações.

O “trabalho acadêmico” também surge como uma dificuldade já que a maioria nunca havia tido qualquer contato com literatura acadêmica nem desenvolvido qualquer tipo de trabalho do gênero durante a educação básica. A relação com alguns professores, nesse sentido é conflituosa, pois muitas vezes esse conteúdo que para alguns seria esperado de um estudante universitário ainda está sendo construído por esses alunos. A adaptação a esse novo habitus é difícil e muitas vezes não conta com o apoio que esses estudantes esperam por parte dos professores.

As expectativas para o futuro divergem bastante. Ao mesmo tempo que alguns esperam um futuro melhor que o de seus pais e carreiras de sucesso, outros enxergam a carreira docente como algo provisório ou que não renderá maiores oportunidades. O questionamento do currículo e das atividades práticas bem como sua aplicação na realidade do trabalho em sala de aula também esteve fortemente presente nas entrevistas, mesmo daqueles que apresentam visão positiva da carreira.

Essa primeira análise permitiu apontar uma série de questões importantes para a reflexão tanto sobre as políticas de democratização do ensino superior, as práticas da formação de professores, as desigualdades sociais que permeiam a trajetória desses profissionais, a estratificação horizontal no interior da universidade e muitas outras questões de interesse para a Sociologia da Educação e da produção e efeito das desigualdades sociais. A principal conclusão é de que ainda há um longo caminho pela frente e muito trabalho a ser feito pela garantia da valorização da carreira docente bem como dos mecanismos de redução de desigualdades no interior da universidade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, W.M. USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.
- BARBOSA, Maria Lígia. Origem social e vocação profissional. In: HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela (Orgs). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 letras: FAPERJ, 2015c
- BORGES, Eduardo H.N. As desigualdades educacionais e a escolha da carreira: entre as expectativas de futuro e as possibilidades objetivas / Eduardo Henrique Narciso Borges. 119f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A Distinção: Crítica social do julgamento. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- GRUSKY, D.; SORENSEN, J. Can class analysis be salvaged? *American Journal of Sociology*, vol 103, nº5, 1998.
- HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Introdução: Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HERINGER; HONORATO (Orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- MORAIS, Juliana Athayde Silva de. “Caminhadas de Universitários de Origem Popular”: trajetórias de acesso ao ensino superior federal brasileiro. 180 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2013.
- VAILLANT, Denise. A profissão docente. In: COX, Cristián; SCHWARTZMAN, Simon (orgs.).

Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.



ACOLHIMENTO HUMANIZADO DE ESTUDANTES DE NUTRIÇÃO DE UNIVERSIDADE INTERIORIZADA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcia Regina Viana

Professora Adjunta do Curso de Nutrição/UFRJ Macaé

Bábara Rodrigues Pereira

Estudante do Curso de Nutrição/UFRJ Macaé

Renata Marinho Peres Leitão

Estudante do Curso de Nutrição/UFRJ Macaé

Nathália Vieira Simões

Estudante do Curso de Nutrição/UFRJ Macaé

Introdução

Este estudo tem como foco o início da vida acadêmica do estudante universitário do Curso de Nutrição da UFRJ Campus Macaé. O olhar diferenciado e acolhedor para o estudante universitário em seu início de vida acadêmica tem sido preocupação de alguns estudiosos da área da psicologia escolar do ensino superior (BRITO, 2014; MOURA, FR; FACCI, MGD, 2016). Diferentemente, esta iniciativa partiu de professores do Curso de Nutrição, motivados pela perspectiva de promover maior afinidade desses novos estudantes com a estrutura da instituição universitária e com a estrutura curricular do curso que escolheram como formação profissional. É reconhecido entre os estudiosos do tema da formação do nutricionista que a categoria é referida como tendo pouca identidade profissional (BANDUK, MLS; RUIZ-MORENO, L; BATISTA, NA, 2009) e desvinculada de atuação política mais proeminente. Com o intuito de criar maior integração com o corpo social e proporcionar maior identidade de grupo, pensou-se em criar o evento Recepção de Calouros durante os primeiros dias do primeiro semestre do curso.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro estabeleceu-se em Macaé, município que dista 184 quilômetros da capital, através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), processo que democratizou o acesso ao Ensino Superior para populações distantes dos grandes centros urbanos onde se concentravam as Instituições de Ensino Superior (IES). Foram objetos de preocupação do REUNI o aumento de vagas nos cursos de graduação, o combate à evasão e, em última instância, a diminuição da desigualdade social do país (BRASIL, 2007). Antes disso, este cenário era mais homogêneo por ter favorecido sempre a mesma parcela da sociedade. Atualmente reconhece-se sua flagrante transformação ao mostrar maior número de jovens

cursando o nível superior e também maior diversidade na origem desses jovens, vindos de diferentes classes sociais, gêneros, etnias e expectativas acadêmicas e profissionais (SILVA, VJ, 2011).

O Curso de Nutrição iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009 e vinha recebendo nos períodos 2009.2, 2010.1, 2010.2, 2011.1 e 2011.2, 20 estudantes; nos períodos de 2012.1 e 2012.2, 30 estudantes; e a partir de 2013.1 oferece 40 vagas por semestre.¹

Desde 2015.2 o Curso de Nutrição da UFRJ Macaé promove o evento Recepção de Calouros com a expectativa de que a acolhida aos novos estudantes, com atividades francamente voltadas à sua melhor adaptação à instituição e à cidade, venha a ser uma boa forma de proporcionar sua integração com estas instâncias e com os demais membros da comunidade acadêmica, além de propiciar, ainda que indiretamente, melhoria na qualidade de vida tanto acadêmica quanto pessoal.

Este relato de experiência tem a intenção de mostrar como se deu a intervenção, apresentar a metodologia utilizada, assim como apresentar alguns de seus resultados. A intervenção tem início com o evento Recepção de Calouros realizado na primeira semana de cada semestre letivo e tem como nicho de reflexão o campo espaço-temporal do início da vida acadêmica de estudantes do curso de nutrição de uma universidade interiorizada e promover um processo adaptativo mais favorável, cujos efeitos de socialização podem repercutir em menor evasão.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica se sustenta em três vertentes principais, as quais têm-se observado estarem relacionadas ao início da vida universitária: a ideia de acolhimento, a qual apresenta maior repercussão na produção bibliográfica, a ideia de qualidade de vida de universitários e a ideia da afirmação (ou confirmação) da profissão escolhida. Acolhimento é um termo que vem sendo muito utilizado em bibliografia referente aos serviços de saúde, por conta da Política Nacional de Humanização – PNH (BRASIL, 2004). É uma das diretrizes dessa política. Aos moldes desse conceito, acredita-se que o acolhimento de calouros possa ser praticado como forma de humanizar a adaptação do jovem à sua nova situação, agravada pelo fato de estar distante da família. Na PNH o conceito de humanização traduz princípios e modos de operação das relações dos profissionais entre si e com os usuários. Tais processos devem convergir para a construção de trocas solidárias e comprometidas com a produção da saúde e a produção de sujeitos. No caso da Recepção de Calouros, o princípio da humanização conserva o mesmo sentido, substituindo o foco de atenção das unidades de saúde e seus profissionais para o *campus* universitário e a comunidade acadêmica que primeiro firma contato com o aluno. Assim como os usuários do sistema de saúde, o estudante é um usuário do sistema de educação e também apresenta uma subjetividade vulnerável. Como parte desse eixo argumentativo, aponta-se o fato de ser o Curso de Nutrição um formador de contingente de trabalhadores da saúde contemplados pela PNH

¹ Dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UFRJ/Macaé, em 09/09/2016.

e o acolhimento humanizado de calouros exerceria um preâmbulo do objetivo destas diretrizes, indo ao encontro de suas metas enquanto processo formativo de profissional habilitado. Humanizar se traduziria como inclusão das diferenças nos processos de gestão e de cuidado. Tais mudanças são construídas não por uma pessoa ou grupo isolado, mas de forma coletiva e compartilhada. Acolher implica em reconhecer e permitir ao outro sua singular necessidade de expressar-se e visa, principalmente, a construção de relações de confiança. Os estudos de Akerman et al (2012) evidenciaram que os primeiros momentos do novo estudante de graduação podem repercutir em sua atividade profissional, fazendo emergir a hipótese de que um início de vida universitária humanizada pode contribuir para uma formação acadêmica que valorize esse aspecto humanizador como constituinte de sua prática. Em outro ângulo da questão, estudos (BARALDI et al, 2015) tem focado temas relacionados à saúde e à qualidade de vida de estudantes universitários, especificamente do curso de nutrição, e indicam que é necessário haver “aprimoramento das estruturas físicas e ambientais, do apoio pedagógico, social e psicológico num contexto de inclusão social” para que esses jovens se sintam melhor adaptados à vida acadêmica.

Qualidade de vida entra como elemento importante nessa reflexão por se tratar de característica estreitamente vinculada à saúde. O propósito dessa iniciativa é, também, estar atento à qualidade de vida do estudante universitário que se desloca para um campus interiorizado, tendo que passar por etapas de transição resultantes da descontinuidade da condição anterior de estar inserido em um contexto familiar. A característica de curso interiorizado exige do estudante superar a dificuldade inicial de deslocamento de sua cidade de origem e consequente acomodação em Macaé. Esta capacidade ou incapacidade de adaptação pode refletir-se no grau de evasão que o curso demonstra. É notória a dificuldade inicial dos novos estudantes em fixar-se na cidade, sendo boa parte deles ainda adolescentes. A vulnerabilidade da situação pode levar o jovem a abandonar o curso precocemente quando diante de maior adversidade justamente porque sua qualidade de vida ficou abalada pela situação de estrangeiro.

O conceito de *qualidade de vida*, por sua vez, está vinculado ao conceito de *saúde* que, como definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é o “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (WHO, 1946). Assim, as discussões sobre qualidade de vida vão na esteira dessa formulação, porém amplifica tal entendimento para além de indicadores apenas biológicos. De acordo com estudos da OMS – The World Health Organization Quality of Life Group – qualidade de vida é um conceito subjetivo e multidimensional (FLECK, MPA, 2000), cuja percepção inclui elementos de avaliação positivos e negativos: “Qualidade de vida é a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1998). Assim, a saúde transcende os limites de aspectos biofisiológicos para um entendimento que engloba igualmente a saúde

física, o estado psicoemocional, a autonomia subjetiva, as relações sociais, as crenças pessoais e a relação com as características do meio ambiente, sendo considerada o resultante de uma concepção multifatorial atravessada por estes vários vetores. A qualidade de vida, portanto, seria o modo de colocar-se frente ao processo de existir mediante a percepção de que são diversos os fatores que podem ser identificados como corresponsáveis pela satisfação das necessidades fundamentais. Implica também em ser capaz de perceber que estas necessidades não estão apenas relacionadas ao funcionamento do corpo enquanto organismo biológico, mas principalmente à transcendência desse aspecto basal. A qualidade de vida implica também em ser capaz de reconhecer se tais necessidades estão sendo satisfeitas ou se lhes estão sendo negadas as possibilidades de realização.

Para BARALDI (op. cit.), pesquisas sobre esse tema convidam à reflexão sobre como a qualidade de vida é afetada durante a formação profissional. Além da graduação baseada no currículo, é fundamental o aprimoramento de estratégias que proporcionem o item qualidade de vida como inerente ao ser humano que se pretende formar.

Existem ainda outros estudos (PASCARELLA, ET; TERENCEZINI, ET, 2005; CASANOVA, DG, POLYDORO, S, 2010) indicando como o importante momento do ingresso na universidade pode ter repercussão ao longo de todo o projeto acadêmico do estudante.

Objetivo geral

Avaliar a eficiência da recepção de calouros como estratégia para a melhor adaptação do calouro à vida acadêmica do Curso de Nutrição da UFRJ Campus Macaé.

Específicos

– Problematizar o início da vida acadêmica enquanto momento de vulnerabilidade, através de levantamento bibliográfico relativo ao tema.

– Correlacionar a intervenção inicial de acolhimento humanizado com a melhor integração do estudante com as atividades acadêmicas e diminuição da evasão escolar. Para a segunda parte deste objetivo específico, será realizada junto a Secretaria acadêmica da UFRJ Macaé levantamento de informações sobre o rendimento escolar dos alunos regularmente matriculados nas disciplinas do curso.

– Conhecer o perfil do estudante de nutrição advindo de IES interiorizada.

Justificativa e relevância

A presente proposta pretende executar atividades de pesquisa nos campos das Ciências Sociais e Humanas aplicadas à Nutrição, especificamente estudos de Sociologia da Educação, e trazer à pauta das discussões acadêmicas elementos reconhecidamente presentes na gênese de desconfortos emocionais de jovens universitários, como a brusca ruptura de paradigma entre o

sistema educacional do ensino médio – estrutura escolar centrada no aluno, ainda sem demandar maior grau de autonomia intelectual – e o ensino universitário, o qual já apresenta desde o início elevada exigência, tanto de autonomia quanto de produção, incluindo inserção em atividades extensionistas e de iniciação científica. Os jovens que ingressam no ensino superior se deparam com novos desafios: novas relações, novas regras, novas responsabilidades e exigências maiores relativas às tarefas acadêmicas.

A Universidade ainda exibe tradição de espaço de elite social, mas desde a década de 1990 vem recebendo jovens de diferentes origens, com adaptação mais fragilizada, isto por conta da reprodução nesse ambiente das relações sociais de inclusão e exclusão: a universidade parece se mostrar como uma instituição imutável e “superior” onde esses jovens *precisam* se adaptar.

Metodologia de desenvolvimento

O desenvolvimento das ações do projeto inicial seguiu as seguintes etapas:

- 1 – Elaboração do projeto e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa;
- 2 – Execução da Recepção de Calouros;
- 3 – Elaboração do cronograma de aplicação de questionários às turmas de 1o. ao 9o. período;
- 4 – Aplicação de questionários;
- 5 – Análise de dados;
- 6 – Produção de artigo científico.

Experiências realizadas

– O evento de recepção

O Projeto Recepção de Calouros do Curso de Nutrição da UFRJ Macaé existe desde 2015.2 e já realizou cinco edições. Sua programação consta de atividades de apresentação da estrutura organizacional do curso, incluindo o corpo social administrativo e pedagógico. Dinâmicas de grupo e rodas de conversa oportunizam o contato inicial com o meio acadêmico de modo lúdico e humanizado, permitindo aos calouros conhecer os novos colegas e os veteranos de modo participativo e socializador. Foram organizadas dinâmicas de interatividade entre os novos estudantes e os docentes colaboradores do projeto, rodas de conversa para refletir sobre o papel da universidade na sociedade, cuja importância transcende a formação profissional, apresentação do tripé ensino, pesquisa e extensão como sustentação da universidade, apontando o intuito dos professores em formar profissionais com visão crítica, percebendo-se enquanto elementos potencializadores da promoção da saúde, esta considerada de modo ampliado e não reduzida à prevenção de doenças. Apresentação da História do curso, desde seu estabelecimento no

segundo semestre de 2009, reiterando o comprometimento daqueles docentes com a estruturação do curso desde sua fase inicial.

– Coleta de dados

Durante os dois semestres de 2017, foram aplicados questionários com perguntas fechadas e abertas aos alunos do curso de nutrição. O critério de inclusão foi o de estar regularmente matriculado e demonstrar interesse em participar da coleta de dados.

Até este momento, a análise dos dados provenientes desses questionários ainda não foi finalizada.

Para esse relato parcial da experiência, estamos apresentando resultados prévios apresentados na VIII Semana de Integração Acadêmica da UFRJ *Campus* Macaé, quando foram mostrados dois trabalhos relativos ao Projeto Recepção de Calouros. Um dos trabalhos foi denominado “Percepção de veteranos sobre o projeto ‘Sejam bem vindos! Recepção de Calouros do Curso de Nutrição da UFRJ Macaé como ação facilitadora da vida acadêmica” (trabalho 1), em que o objetivo era apresentar a percepção dos veteranos de 2016.1 sobre a proposta do projeto. Para a elaboração deste pôster, foram utilizados apenas os questionários respondidos pela turma de veteranos (2016.1) e utilizada somente a pergunta relativa às suas impressões em relação à participação no projeto, quando ainda eram calouros. Esta turma contava com trinta e seis alunos, dos quais dezesseis responderam ao questionário. Desses dezesseis questionários respondidos, onze apresentaram comentários sobre as impressões acerca do evento e seu resultado parcial foi utilizado no referido estudo.

O segundo trabalho mostrado na VIII Semana de Integração Acadêmica foi intitulado “Caminhos para o acolhimento humanizado: proposta de elaboração do Manual do Calouro do Curso de Nutrição” (trabalho 2), trazia o objetivo de apresentar uma proposta de elaboração de um “Manual do Calouro de Nutrição do *Campus* UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira”. Para este trabalho foram utilizados os cento e dez questionários respondidos, e deste total foram analisadas as respostas referentes às principais dificuldades encontradas no início da vida acadêmica pelos participantes e as respostas sobre como é a participação dos alunos em projetos acadêmicos.

O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ *Campus*-Macaé sob o parecer 1.964.616 .

Resultados

Novamente iremos nos referir aos resultados parciais apresentados nos trabalhos mostrados na VIII Semana de Integração Acadêmica do *Campus* UFRJ Macaé. No trabalho 1, dos onze comentários apresentados, referentes aos questionários respondidos pelos alunos veteranos da turma 2016.1, as respostas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN,

L, 2011). Em um primeiro momento, foram transcritas para tabelas do programa Microsoft Excel e, então, aglomeradas primeiramente em unidades contextuais e depois em categorias. Dessas categorias as mais significativas foram aquelas que apontaram a **SOCIALIZAÇÃO** como resultado favorável proporcionado pelo evento Recepção de Calouros, o qual apresenta êxito em oferecer **INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO E SOBRE A INSTITUIÇÃO**, além de ter sido apontado como momento facilitador para melhor **ADAPTAÇÃO À CIDADE** dos novos estudantes que precisam se estabelecer no município.

No trabalho 2 chegamos a alguns resultados através da análise estatística parcial dos questionários, quando foi possível identificar que a maior dificuldade apresentada pelos calouros ao iniciar a graduação em nutrição foi o *desconhecimento das estruturas universitárias* (46%), seguido do fato de *não gostarem da cidade* (19%). Além disso, chegou-se ao resultado de que a maioria dos alunos respondeu *não participar de nenhum projeto* e a justificativa que predominou foi a de *não ter conhecimento dos projetos desenvolvidos no Campus UFRJ Macaé*. Dentro dos que participam, a maior parte deles são bolsistas, porém uma parte considerável atua como voluntário, além de uma porção menor que participa de projetos como bolsistas e também em outros como voluntários.

Resultados esperados e conclusão

No que tange o ingresso e o caminho da aprendizagem de graduandos, anseia-se observar a relação entre o projeto de intervenção e os índices de evasão, desenvolvimento acadêmico, habilidades e competências, que vinculem a permanência e rendimento acadêmico dos recém ingressantes na graduação, evidenciando através da consciência crítica, o cenário atual de políticas de assistência estudantil do campus, além de transparecer através do estudo, novos caminhos para o seu fortalecimento. Deste modo, deseja-se consolidar o acolhimento humanizado capaz de atender às demandas e necessidades dos ingressantes, observando a forma como estas contribuem na constituição das experiências formativas da graduação, numa universidade interiorizada.

Para os veteranos, a acolhida humanizada do novo estudante pode refletir em melhor desempenho ao longo de todo o curso e pode impulsionar o início de sua vida profissional. Além desse aspecto pragmático, o acolhimento humanizado oferece importante suporte emocional para o início da vida acadêmica.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam subsidiando o processo de surgimento de ferramentas inovadoras de assistência estudantil e acolhimento, além do fortalecimento de projetos e políticas estudantis do curso de nutrição; fomentando ações que viabilizem a permanência e o rendimento acadêmico na graduação.

Referências bibliográficas

- AKERMAN, M; CONCHÃO, S; BOARETTO, RC; FONSECA, FA; PINHAL, M. Revelando fatos, sentidos, afetos e providências sobre o trote em uma faculdade de medicina: narrativa de uma experiência. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(no. 2), abril/junho. Rio de Janeiro, 2012.
- BANDUK, MLS; RUIZ-MORENO, L; BATISTA, NA. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. *Interface Comunicação Saúde Educação* v.13, n.28, p.111-20, jan./mar. 2009.
- BARALDI S, BAMPI LNS, PEREIRA MF, GUILHEM DB, MARIATH AB, CAMPOS ACO. Evaluation of the quality of life of nutrition students. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 515-531, maio/ago. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00014> . Acesso em 14/12/15.
- BARDIN L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BRASIL, MS. (2004). Política Nacional de Humanização. Retrieved setembro 04, 2015, from <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=8596&Itemid=388>. MS. (2005, Janeiro). PROJETO DE PARCERIA ESTRUTURAÇÃO DA ÁREA TEMÁTICA HUMANIZAÇÃO. (BVS) Retrieved setembro 9, 2015, from http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/projeto_humanizacao_versao_preliminar.pdf
- BRASIL, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> . Acesso em 21/06/2016.
- CASANOVA, DG; POLYDORO, S. Integração ao Ensino Superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino e Formação*, 1(2), 2010.
- DA SILVA, VJ. O novo universitário no contexto da expansão e interiorização da universidade pública no Brasil. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho: Educação Superior na Sociedade contemporânea. Curitiba: 26 a 29 de julho de 2011. Disponível em . Acesso em 21/06/2016.
- DE BRITO, LC. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. *Espaço e Economia*, 4 (2014) Ano II, Número 4. Disponível em <http://espacoeconomia.revues.org/802> , acesso em 21/06/2016.
- FLECK, MPA. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1):33-38, 2000
- MOURA, FR; FACCI, MGD. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 503-514.
- PASCARELLA, ET; TRENZINI, ET.. *How college affects students: A third decade of research*. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- WHO (World Health Organization) 1946. Constitution of the World Health Organization. Basic

Documents. WHO. Geneva.

WHO (World Health Organization) 1998. WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB). Report on WHO consultation. MNH/MAS/ MHP/98.2 WHO, Geneva. 22 pp.



A AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESPORTE COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRJ

Bruno Mattos da Silva

UFRJ; SuperEst/Decult; Técnico Desportivo

Leandro da Silva Fernandes

UFRJ; SuperEst/Decult; Técnico Desportivo

Introdução

No atual contexto sociopolítico de instabilidade do nosso país, permeado por inúmeras crises em diferentes setores e em especial nas políticas públicas de educação, que vem sendo submetidas paulatinamente a uma conjuntura de asfixia orçamentária, corroborando para um cenário de incertezas e retrocessos quanto às políticas públicas implementadas e que afetam diretamente o cotidiano das instituições de ensino. Dentre tais políticas, podemos destacar as políticas para o ensino superior a nível federal, onde tivemos a expansão das universidades com a ampliação e democratização do acesso e permanência nesta etapa do ensino.

Essas ações governamentais, no âmbito federal, têm o seu marco histórico com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a utilização do sistema ENEM/SISU como porta de entrada nas diversas universidades públicas, a Lei de Cotas, e mais recentemente a Lei nº 13.409/2016, que reserva cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais.

O ensino superior público, principalmente a partir da década de 90, começa a figurar frequentemente na agenda política do país. Apesar de a educação constituir-se em direito universal presente no ordenamento jurídico máximo do nosso país, conforme previsão do art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”,¹ parece, que é somente a partir das políticas de ações afirmativas que o acesso a esse nível de ensino começa a permitir o aumento do número de ingressantes historicamente desfavorecidos economicamente ou em posição de vulnerabilidade social.

1 Brasil, 1998.

Na agenda do Governo Federal, o programa REUNI tem fundamental importância sob o ponto de vista do crescimento da rede federal de ensino superior, na perspectiva da ampliação e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos nas universidades federais. Cabe salientar que tal programa já mencionava como objetivo a criação de condições para ampliação do acesso, mas também as condições de permanência na educação superior, no nível de graduação.

A adoção pelas universidades federais do sistema ENEM/SISU como mecanismo de acesso aos seus cursos de graduação permitiram e contribuíram para a democratização do acesso. Os estudantes começaram a sonhar com voos mais altos, na medida em que era possibilitada a eles uma maior mobilidade entre universidades de diferentes pontos do nosso país. Por outro lado, o desdobramento dessa mobilidade tem gerado uma preocupação para as instituições de ensino superior em como ofertar condições adequadas para a carreira acadêmica desse discente, e com garantias a sua permanência durante o período que se espera de conclusão do seu curso. Haja vista, esses mesmos estudantes buscarem seus sonhos de trajetória acadêmica na graduação longe da família e sem condições adequadas para tal.

Coulon (2008) ressalta que esse processo de chegada ao universo acadêmico, ao mesmo tempo distante de seus referenciais familiares, provoca no ingressante a transformação de sua condição de “aluno” para a de “estudante”. Segundo o autor o transcurso de adaptação dos calouros à universidade e sua afiliação à instituição é, normalmente, confuso e doloroso. Salientando que, a forma e a intensidade nesse início do viver universitário podem ser experimentadas de diversas maneiras, a depender das variáveis e circunstâncias, muitas das quais influenciadas pela sua bagagem cultural, social e econômica, e que refletirão na sua ambientação e integralização universitária.

Nesse panorama de implementação de políticas de democratização do acesso às universidades públicas, consubstanciado a um plano de metas,² é que, a partir das quais, tem possibilitado o ingresso de alunos de diferentes perfis, outrora dificultados ou até mesmos impossibilitados de cursarem uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, vem ganhando relevo em nossa sociedade. Como consequência desse novo quadro discente, entra na pauta de discussões, as políticas de assistência estudantil, como mecanismos de permanência, reconhecida sua importância a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

A partir desse cenário o PNAES ganha centralidade no objetivo de materializar as condições necessárias para assistir esse discente, que agora chega à universidade. Como finalidade desse programa, temos em seu art. 1º “o PNAES tem como finalidade ampliar as condições de

2 O PNE 2014 – 2024 tem em sua meta 12, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

permanência dos jovens na educação superior pública federal”. Sendo assim, devemos considerar a essencialidade do referido programa no sentido de complementar os programas e as políticas anteriores que trataram da redemocratização do acesso ao ensino superior público federal e, ao mesmo tempo, a necessidade de assegurar a conclusão dos estudos desses ingressantes, promovendo uma trajetória acadêmica com qualidade.

É a partir dessa leitura introdutória, com um sucinto resgate histórico do contexto das políticas de acesso e permanência na educação superior pública, que apresentaremos a implementação de um programa voltado para a assistência estudantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, cuja proposta se enquadra em uma das ações apontadas pelo documento PNAES. Esse programa, após um ano de sua implementação, passou por um processo de avaliação por parte de seus participantes, cujo objetivo era compreender a percepção desses quanto ao programa, como uma política de permanência estudantil e promotor de uma melhor qualidade em sua trajetória acadêmica.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa quanti-qualitativa, a partir de um estudo de caso, na qual se realizou um levantamento bibliográfico para fundamentação teórica do estudo e uma análise, dentre as categorias elencadas, dos dados inferidos, a partir das ações desenvolvidas em uma perspectiva de permanência e rendimento acadêmico.

A implementação de uma das ações propostas no PNAES

O presente trabalho é parte das ações implementadas no ano de 2016/2017, no campo da política de assistência estudantil, pela Divisão de Esporte, Cultura e Lazer (Decult), sendo essa integrante da estrutura da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Objetivando uma melhor qualidade de vida e, por conseguinte acadêmica, a Decult cria o Programa Esporte Participação – PEP, sendo esse um programa de atividades esportivas, a partir de intervenções que permitam potencializar a política de permanência para os estudantes de graduação e pós-graduação, buscando assim a universalidade.

É notório que, no contexto da assistência estudantil, as urgências se situam prioritariamente via uma política de bolsas, tais como moradia, manutenção, alimentação, transporte, e outras mais, dependendo das ações da administração central da universidade, objetivando a permanência estudantil. Por outro lado, a implementação de programas nas áreas esportivas e de lazer, embora também importante qualitativamente para a permanência do estudante, e que da mesma maneira cumprem com as diretrizes elencadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES é quase inexistente na maioria das universidades públicas.

A SuperEst, criada em 2011, por meio da sua aprovação no Conselho Universitário da UFRJ, tem como horizonte, ampliar a “política de atendimento e assistência aos discentes da UFRJ, visando à disponibilização de condições adequadas para o acesso e a permanência, mas

também para o bem-viver na universidade, o bom aproveitamento, o aprendizado e a excelência acadêmica”.³ Essa superintendência encontra-se vinculada ao Gabinete do Reitor e tem em sua estrutura cinco divisões com ações específicas voltadas para a efetivação das áreas⁴ apontadas pelo PNAES, dentre elas o esporte.

A Decult surge em abril de 2013 e tem sua origem a partir de uma seção ligada a antiga Divisão de Assistência ao Estudante da SuperEst, hoje Divisão de Apoio ao Estudante, na qual apoiava ações esportivas, artísticas e culturais demandadas pelos estudantes. Desde o ano de sua criação até início de 2016, a Decult não contava ainda com uma política estruturada no campo de ações objetivando a permanência estudantil. Somente no primeiro semestre de 2016, após a mudança na administração central da UFRJ, é dada uma ênfase na área da assistência estudantil, sendo essa uma das diretrizes da nova gestão. Como implementação desta política tem-se a convocação de 17 (dezesete) novos servidores⁵ para a estruturação da SuperEst e suas respectivas divisões.

O programa de esporte mencionado inicia suas atividades no segundo semestre do ano de 2016 na tentativa de ampliação do atendimento aos estudantes da UFRJ, haja vista na plataforma de trabalho da Decult já existir o Programa Esporte Representação – PER, tendo esse como objetivo oferecer atividades esportivas aos discentes por meio da participação nas equipes representativas da instituição nas diferentes competições promovidas pela Federação Universitária do Estado do Rio de Janeiro e pela Confederação Brasileira do Desporto Universitário.

Tal iniciativa busca atender uma demanda reprimida existente, no sentido de oferecer outra perspectiva de participação, sendo essa não seletiva e competitiva, ou seja, de participação irrestrita, tendo o esporte como manifestação cultural e promotor de fatores positivos que a sua própria dinâmica favorece na saúde mental, física e social do estudante. O ideal do programa implementado prima, além da iniciação esportiva, pela participação incondicional, pela integração e a socialização de seus participantes de diferentes centros acadêmicos e, conseqüentemente, a busca por uma trajetória acadêmica de qualidade.⁶

Essa participação irrestrita vai ao encontro da realidade dos discentes dos cursos de graduação da UFRJ, no sentido de que, os cursos oferecidos na modalidade em tempo integral alcançam um patamar de 82,4% do total. Tal realidade deve ser considerada no sentido de que esses discentes, possivelmente não terão oportunidades para a realização de atividades físicas/esportivas em outro momento do seu dia. Outro fator preponderante, é que muitos dos espor-

3 SUPEREST, 2014.

4 As ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas: I- moradia estudantil; II- alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; IX- apoio pedagógico; X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

5 Editais de convocação UFRJ, Nº 70/2014 e Nº 390/2014.

6 SILVA; FERNANDES 2017.

tes ofertados são considerados elitizados, por ter seu acesso somente através de clubes sociais particulares, nos quais nem todos têm a mesma oportunidade, em um país tão desigual com o nosso Brasil.

O PEP encontra-se atualmente na sua edição 2017/2, entretanto, no semestre 2017/1 alcançamos uma ampliação do programa, passando de uma oferta de 140 vagas para 202 estudantes contemplados e com um quantitativo de 346 inscritos entre homens e mulheres em apenas quatro dias de inscrições (tabela 1). O que revela uma demanda reprimida na universidade. As modalidades pensadas e oferecidas foram basquetebol, voleibol, tênis de quadra, natação, karatê, judô e corfebol. O programa não conseguiu contemplar todos os inscritos, os quais permaneceram numa lista de espera, que a partir da desistência ou do acúmulo de três faltas não justificadas, eram então convocados para integrar as aulas.⁷

PEP	1º Edição	2º Edição
Número de turmas	7	11
Total de inscritos	315 (em nove dias)	346 (em quatro dias)
Número de atendidos	140	202
Beneficiados perfil PNAES	21	72
% perfil PNAES x Nº atendidos	15,0	35,6

Tabela 1 – comparação das edições PEP. Fonte: Elaboração própria.

No gráfico abaixo observamos dentre os alunos contemplados por algum dos critérios de prioridades,⁸ a representatividade dos centros acadêmicos. Em uma primeira análise identificamos uma maior participação dos cursos alocados no campus fundão. Entretanto temos recebido muitas solicitações para ampliação do programa, de forma a contemplar os discentes do Campus Praia Vermelha, Macaé e Polo Xerém.

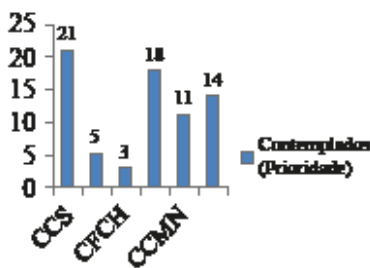


Gráfico 1 – Contemplados por centro acadêmico. Fonte: Elaboração própria.

7 SILVA; FERNANDES, 2017.

8 Elencamos como critério de prioridade os alunos que se encontram em algum tipo de bolsas da Superest, alunos oficiais da Residência Estudantil, alunos indicados pela Divisão de Saúde do Estudante. Entendemos que estes já passaram por uma análise de perfil socioeconômica e de vulnerabilidade.

No gráfico 2 podemos visualizar a heterogeneidade, dentre os participantes mapeados no programa, como um reflexo das políticas de abertura da universidade, implementadas pela UFRJ no decorrer dos anos, a partir do REUNI.

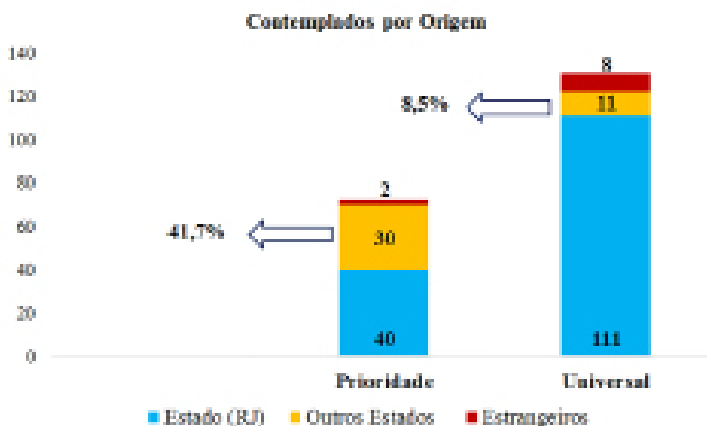


Gráfico 2 – Origem dos participantes. Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 3 abordamos a questão do coeficiente de rendimento acadêmico daqueles contemplados por prioridade para participação no programa. Essa análise preliminar é fundamental para termos um olhar geral de sua trajetória acadêmica e a sua participação no PEP. Ainda que não possamos analisar o impacto do programa isoladamente mas, a sua contribuição na vida acadêmica e na qualidade de vida desse aluno.

Contemplados por CRA

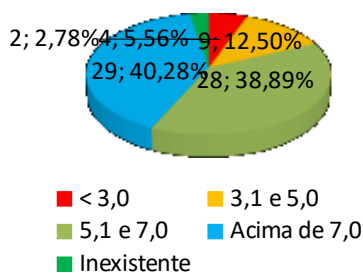


Gráfico 3 – Coeficiente de rendimento. Fonte: Elaboração própria.

Ao final do primeiro semestre construímos um questionário semiaberto (google drive) para aplicar a todos os alunos participantes, buscando analisar a percepção destes alunos quanto ao programa e possíveis resultados, a partir de uma leitura ampla dos dados suscitados. Por mais que os artigos científicos apontam que para avaliarmos o impacto de um programa é

necessário um longo período de exposição ao mesmo, além da preocupação em ter de excluir outros possíveis fatores factuais que podem gerar vieses e mascarar o resultado final, apresentaremos alguns resultados parciais, de avaliação do programa e a percepção discente.

Entre os principais resultados que se destacaram em nossas análises podemos citar:

- O programa conseguiu alcançar os alunos que se enquadram no perfil PNAES, seu principal objetivo, ao mesmo tempo que manteve seu caráter universal, integrando os alunos em suas diversidades;
- Dentre as modalidades esportivas escolhidas, os participantes sinalizaram, que a opção se deu principalmente pelo gosto, motivação, oportunidade na grade curricular, orientação médica, socialização e saúde. Esses relatos reforçam ainda mais a importância de programas de esporte e lazer, como atividades promotoras de qualidade de vida, e através do bem estar, contribui para um melhor aproveitamento do aluno na sua vida acadêmica;
- Dos 100% dos alunos que responderam ao questionário, 80% disseram participar das atividades durante todo o semestre. Os principais motivos citados, que contribuíram para o afastamento/desistência no PEP, foram: a mudança na grade curricular, o que nos fez considerar a condição de ajuste entre a semana de inscrição em disciplinas com a do PEP; compromissos acadêmicos extraescolar e aumento da carga acadêmica. Somente um aluno respondeu não ter se identificado com o esporte escolhido;
- Mais de 98% apontaram que as aulas corresponderam às expectativas, anteriormente apresentadas pelos mesmos;
- Quase 99% dos participantes que responderam ao questionário disseram que, de alguma forma o PEP trouxe algum benefício para sua qualidade de vida. Isto posto, na pergunta posterior esses descreverão esses benefícios, e assim, revelando sua perspectiva de qualidade de vida. Dentre as respostas elencadas, sobressaiu a questão da mudança de hábitos e combate ao sedentarismo; melhora da motivação e concentração para os estudos; melhora da saúde física e mental, além da autoestima e autoimagem; diminuição do estresse sobrevivendo das cobranças acadêmicas; alívio em questões ortopédicas e tensões musculoesqueléticas; bem estar social; desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos. Esses fatores levantados pelos alunos participantes vão de encontro aos indicadores que contribuem para a exclusão e evasão discente, apresentados na última pesquisa publicada pelo FONAPRACE;⁹

9 A IV Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições federais de ensino Superior Brasileiras trouxe em suas análises que, a universidade caminha na direção de espelhar a composição social do país. Além dessa leitura prospectiva, traz alguns fatores que interferem significativamente na vida acadêmica dos discentes e que se apresentam como mecanismos silenciosos de exclusão.

- Quase 90 % dos estudantes, que responderam ao questionário, compreendem que a prática esportiva, assim como temos no PEP, tenha de uma forma ou de outra, influência positiva no desempenho acadêmico do aluno.
- Já com relação à política de permanência do aluno na universidade, conforme rege uma das metas do PNE atual e fomentado pelo PNAES, a grande maioria dos respondentes, ou seja, 78% considera o PEP uma ação pertinente e 28% entende que talvez seja;
- Quase 90% dos estudantes afirmam que o PEP contribuiu para a sua ambientação na universidade, revelando também ser um fator agregador;
- Fazendo alusão à formação humana na perspectiva integral, os alunos responderam que o PEP tem contribuído 100% para sua formação plena, em seus aspectos físico-afetivos, psicossocial e cognitivo.

Ainda há poucos estudos sobre o impacto de políticas de assistência estudantil no Brasil, sobretudo na UFRJ. A importância da pesquisa justifica-se pelo fato de que o quantitativo de estudantes que ingressam na UFRJ, ano a ano, pelos critérios de cotas cresce consideravelmente, o que nos impulsiona, sobretudo, repensarmos no papel da assistência estudantil, e que este deve estar pautado nos eixos norteadores do Decreto nº 7.234/10, dentre esses, o esporte. Tal consideração alarga ainda mais a responsabilidade da UFRJ na construção de políticas que atendam esse novo perfil de estudantes, historicamente relegado ao acesso no ensino de nível superior.

Considerações finais

Os resultados parciais indicam uma demanda reprimida com relação às políticas de esporte e lazer na UFRJ, ainda mais se considerarmos que 82,6% dos cursos de graduação oferecidos pela UFRJ são em turno integral. Ao mesmo tempo indica uma possível associação entre os benefícios das atividades esportivas desenvolvidas e uma trajetória acadêmica que contemple a sua permanência e, conseqüentemente, a conclusão dos estudos com qualidade social.

Políticas de promoção e prevenção da saúde integral do estudante são expressões que tem estado na pauta das preocupações na assistência estudantil, assim como nos debates das pesquisas universitárias atuais. Podemos citar como um dos principais parâmetros, as análises do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assistência Estudantis – FONAPRACE, quando traz em sua pesquisa dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de universidades federais brasileiras, e indica que questões como a ansiedade, o relacionamento interpessoal, discriminação, pressão pelo rendimento acadêmico, o desamparo, entre outras tem sido potenciais mecanismos de exclusão discente nas instituições federais de ensino superior.

Logo, programas desenvolvidos nas áreas esportivas e de lazer, que tem um apelo positivo na sociedade em geral e que traz consigo benefícios de ordem corporal, mental e social, pode ser um instrumento potencializador de mecanismos de inclusão, e desta forma, de prevenção dos

distúrbios ocasionados pelas dificuldades de ambientação, integralização e das pressões acadêmicas que os estudantes ficam expostos em sua trajetória universitária.

Essa análise ainda requer um acompanhamento mais abrangente e criterioso, de forma a mapear a vida acadêmica desses estudantes envolvidos no referido programa de esporte, e posteriormente, uma comparação com os resultados iniciais.

Referências bibliográficas

- BRASIL (2010). PNAES. *Programa Nacional de Assistência Estudantil*. Decreto No. 7.234/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acessado em 10/02/2017.
- _____. (2014). PNE (2014/2024). *Plano Nacional de Educação*. Decreto No. 13.005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em 08/03/2017.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, L. S.; SILVA, B. M. A Política de Assistência Estudantil na UFRJ: A Experiência no Campo do Esporte e da Cultura. In Anais [recurso eletrônico] *XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. ANPAE v. 45, 2017, p. 1477 – 1490. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/XXVIISIMPÓSIO/publicacao/AnaisXXVIISimpósio2017.pdf>> Acessado em 10/08/2017.
- FONAPRACE (2016). *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições federais de ensino Superior Brasileiras*, Brasília, DF
- OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.
- SAMULSKI, DM; NOCE, F. A importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. v. 5, n. 1, p. 5-21, 2000. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/992/1140>> Acessado em 13/03/2017.
- SUPEREST. Disponível em: <<http://superest.ufrj.br/index.php/secao-de-esporte-e-lazer>>. Acessado em 12/03/2017.
- SUPEREST. 2013. Apresentação: da implantação à institucionalização: consolidando a Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ. Disponível em: <<http://www.superest.ufrj.br/images/RELAT%C3%93RIO%20SUPEREST.pdf>>. Acessado em 10/02/2017.



**HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA**

**4, 5 E 6
SETEMBRO
2017**



EIXO 2

DIVERSIDADE, GÊNERO, ETNIA E JUSTIÇA SOCIAL



UFRJ
faz **100**
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CARTILHAS DA DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA SOBRE RACISMO, GÊNERO E JORNALISMO NA UFRJ

Fernanda da Escóssia

UFRJ, Escola de Comunicação, professora-substituta

Introdução e inscrição teórica

Professora, preciso dizer que o suspeito é negro? Professora, a senhora acha necessário dizer que a jovem morta pelo namorado era stripper? Professora, a família da vítima assassinada não quer que a matéria informe que ele era uma pessoa trans, mas ele já mudou sua qualificação civil na identidade, se eu atender a família não vou estar matando a vítima de novo?

Perguntas assim são frequentes nas aulas de Redação Jornalística 2, disciplina que leciono como professora-substituta da Escola de Comunicação da UFRJ, e buscar respostas junto com os estudantes tem sido um dos meus desafios nos últimos dois anos. Tais indagações dizem respeito, na verdade, a um desafio maior que se apresenta para o jornalista e o jornalismo: no cotidiano das rotinas e práticas jornalísticas, como tratar pautas relacionadas à diversidade de raça e gênero, sem reproduzir estereótipos e preconceitos? Esta tem sido uma discussão permanente em sala de aula, e este artigo compartilha algumas de minhas reflexões sobre o tema.

Neste artigo, situo historicamente a forma como, na constituição do ethos jornalístico, a diversidade não foi incluída como um valor fundamental, e analiso como tal ausência se explicita tanto na cultura organizacional nas redações como no discurso jornalístico. A partir de minha experiência em sala de aula, o artigo problematiza a forma como as rotinas jornalísticas incluem (ou não) a discussão sobre diversidade de raça e gênero. Também apresenta e avalia uma experiência didática realizada com as turmas de Redação Jornalística 2 na Escola de Comunicação da UFRJ, no primeiro semestre letivo de 2016: as Cartilhas da Diversidade, trabalho no qual os alunos foram instados a apontar erros e acertos do discurso jornalístico no tocante às questões de raça e gênero e a sugerir caminhos.

Esta reflexão se inscreve na matriz teórica que compreende o jornalismo como um discurso, um campo discursivo de produção de sentido, e esta compreensão se dá através do diálogo com autores como Foucault e Bourdieu. Para Foucault, o discurso é uma prática, ou seja, um

conjunto de sentidos relacionado a situações internas e externas ao ato discursivo.¹ Na análise do discurso jornalístico, parto da definição bourdieusiana de campo², definido como um espaço onde se manifestam relações de poder marcadas pela distribuição desigual de importância e pela disputa dos participantes entre si. Segundo Bourdieu, o campo pressupõe a existência de um capital em disputa, e seus participantes lutam em defesa de seus interesses. Entendo, assim, o campo jornalístico como um locus de disputa travada em torno do poder simbólico³ o poder de significar, nas palavras de Bourdieu.

Diversidade e ethos jornalístico

Moretzsohn⁴ situa as origens do jornalismo no século XIII, quando, em busca de informações sobre tempo, transporte e comércio leva à produção de panfletos ainda manuscritos sobre assuntos de interesse da sociedade de então. Os primeiros jornais começam a circular no século XVII, mas, segundo Traquina,⁵ é só no século XIX que o jornalismo adquire as características pelas quais o reconhecemos hoje: uma atividade que pode ser entendida como um serviço público, voltada para o leitor, ainda que exercida em empreendimentos privados. A indústria de jornais passou por uma expansão vertiginosa, com a criação de novos empregos, a profissionalização do trabalho e o fortalecimento de uma atividade cujo principal objetivo era fornecer informação – e não mais, como se fazia nos séculos anteriores, convencimento ou opinião, no que se convencionou hoje chamar de jornalismo panfletário ou publicismo.⁶ É no século XIX que o ethos jornalístico se constitui como um novo paradigma, mais próximo do que temos hoje e voltado para a informação.

“Este novo paradigma será a luz que viu nascer valores que ainda hoje são identificados com o jornalismo: a notícia, a procura da verdade, a independência, a objetividade, e uma noção de serviço ao público – uma constelação de ideias que dá forma a uma nova visão do ‘polo intelectual’ do campo jornalístico.”⁷

Traquina destaca a associação entre o discurso jornalístico e os ideais de liberdade, fortalecidos pela crescente conquista de direitos fundamentais. O jornalismo e sua nova legitimidade se tornam atores fundamentais num processo de luta contra a censura, fortalecendo uma nova forma de governo, a democracia. Assim, o jornalismo se constitui como “esclarecimento”, atividade encarregada de levar informação e conhecimento à sociedade.

Estudos sobre a constituição do ethos jornalístico não fazem menção, porém, à diversidade – entendida aqui como pluralidade de grupos representados – como valor constitutivo da

1 FOUCAULT, 1995.

2 BOURDIEU, 1989.

3 BOURDIEU, 1989.

4 MORETZSOHN, 2007.

5 TRAQUINA, 2012.

6 LAGE, 2001.

7 TRAQUINA, 2012, p.34.

atividade que se consolidava como indústria e profissão. Nem poderiam. Em seus primórdios, o jornalismo era atividade exercida majoritariamente por uma elite ilustrada, a parte “esclarecida” da sociedade de então, e muitas vezes se confundia com a literatura e a política. A profissionalização da atividade a partir do século XIX permite a formação de uma categoria de jornalistas, na qual se destaca a figura do repórter.

Mulheres e negros, porém, não faziam parte deste corpo de profissionais encarregados de exercer o jornalismo. Em estudo sobre a imprensa feminina no Brasil do século XIX, Lima Duarte⁸ destaca o fato de os primeiros periódicos voltados para o público feminino terem sido criados e conduzidos por homens – que dominavam a produção intelectual de então. No entanto, mesmo tendo se constituído como aliado da liberdade e da democracia, o jornalismo não incluiu, na constituição do seu ethos, a diversidade de raça e gênero como valor fundamental.

As consequências de tal ausência de diversidade são visíveis até hoje em duas esferas do campo jornalístico: a cultura organizacional das redações e o discurso jornalístico. Dados sobre a composição das redações no Brasil e no mundo sinalizam a baixa diversidade na categoria profissional dos jornalistas em relação ao conjunto da sociedade. Nos Estados Unidos, segundo dados da ASNE (American Society of News Editors), a Comissão Consultiva Nacional de Distúrbios Civis, conhecida como a Comissão Kerner, declarou em 1968 que “a profissão jornalística tem sido chocantemente atrasada na busca, contratação, treinamento e promoção de negros”.⁹ Em 1978, estabeleceu-se o objetivo de paridade étnica nas redações americanas em relação à sociedade e, 20 anos depois, a meta teve que ser adiada para 2015. Ainda de acordo com a ASNE, homens excedem as mulheres nas posições de tempo integral nas redações e, pelos dados do Censo de 2017 da ASNE, jornalistas integrantes dos chamados minoritários são 16,6% da força de trabalho nas redações. Em organizações somente on line, o Censo da ASNE indica que minorias representavam 24,3%.

Também nos Estados Unidos, dados de 2012 da National Association of Black Journalists indicam que há apenas 12% de negros em posições de gerência nas redações de emissoras de TV. Ao abordar o tema da diversidade racial na imprensa britânica, Harker alerta que a sociedade precisa se sentir representada nas reportagens, estendendo a outros grupos étnicos o mesmo tratamento destinado às pessoas brancas e indaga: quantas organizações de imprensa estão genuinamente comprometidas a alcançar esse objetivo?¹⁰

No Brasil, a pesquisa “Quem é o Jornalista Brasileiro”,¹¹ realizada em 2012 pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) em parceria com a Fenaj (Fenaj) aponta que mulheres, que hoje são cerca de metade da população geral do país, são 64% dos jornalistas pesquisados. No

8 LIMA DUARTE, 2016.

9 ASNE, 2017.

10 HARKER, 2010.

11 MICK, 2017.

questo raça e cor, porém, a diversidade é bem menos presente: 72% dos jornalistas contabilizados pela pesquisa se declararam brancos, 5% pretos, 18% pardos, 2% amarelos, 1% indígenas e 2% deram outras classificações. De acordo com dados do Censo 2010¹² realizado pelo IBGE, a população brasileira tem 47,7% de brancos, 7,6% de pretos, 43,1% de pardos, 1,1% de amarelos e 0,4% de indígenas. Assim, com pouco mais da metade da população composta de pretos e pardos, é possível apontar para uma sub-representação da população negra entre jornalistas.

Para além dos números, minha experiência profissional como jornalista também ajudara a consolidar a convicção sobre a falta de diversidade no jornalismo e sobre a necessidade de transformar o tema em pauta permanente. Em 2001, cobri pela Folha de S.Paulo, como enviada especial, a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul. Entre x jornalistas, havia apenas dois brasileiros, um colega de O Estado de S.Paulo e eu. Segui acompanhando o tema, e em 2003 participei, no Poynter Institute, nos Estados Unidos, de um curso voltado para a capacitação de jornalistas na cobertura de questões raciais. Escrevi numerosas reportagens sobre a questão racial brasileira, a temática de gênero e a questão LGBT, e o conjunto dessa produção recebeu em 2005, na categoria Imprensa, o Prêmio Arco-Íris de Direitos Humanos.

Em sala de aula, a diversidade como pauta

As aulas de Redação Jornalística na ECo/UFRJ são organizadas no formato de uma oficina permanente de produção de textos, e o desafio como professora tem sido problematizar com os estudantes as rotinas da atividade jornalística, na apuração, na redação e na edição. No diálogo com Moretzsohn, a ideia de suspensão da cotidianidade oferece o fio condutor: dominar práticas e processos jornalísticos, transformá-los, se necessário, modificá-los.

“Da mesma forma que em qualquer atividade profissional, o jornalismo tem seu cotidiano, no qual é preciso internalizar determinados procedimentos, do contrário o jornal não sai. No entanto, é na própria estrutura desse cotidiano – na acepção dialética lukacsiana – que se poderá buscar os elementos para a crítica à prática da naturalização das rotinas – e da naturalização dos fatos, que elas carregam consigo –, sobretudo pela promessa de esclarecimento que define a atividade jornalística: trata-se do processo de suspensão da cotidianidade, vital para que essa promessa se cumpra.”¹³

Transformada em ferramenta didática, a ideia de problematização das rotinas jornalísticas nos obriga a discutir a pauta, o texto, o título, a legenda. Cada passo exige dominar a rotina (senão o fechamento atrasa), mas também problematizar o que sempre se fez do mesmo modo. Problematizar rotinas é indagar se, ao fazer o perfil de uma vítima de estupro, é necessário descrever sua prática sexual anterior. É observar, no discurso jornalístico, o uso recorrente de

¹² IBGE, 2011.

¹³ MORETZSOHN, 2007, p.238.

expressões reveladoras do racismo enraizado na sociedade brasileira. Em sala de aula, a opção continuada tem sido, ao longo desses dois anos, realizar atividades que permitam esse tipo de reflexão, seja nas aulas expositivas ou nas atividades práticas. Outro exercício comum em sala de aula tem sido o uso de indicadores sobre discriminação racial e violência contra a mulher e a população LGBT.

Jornalistas gostam de discutir a diversidade nas esferas alheias. Conscientemente, optei por aplicar em sala de aula um exercício que permite olhar a diversidade – ou a falta dela – nas redações brasileiras, a partir de pesquisa do Gema (Grupo de Estudos Multidisciplinares e Ação Afirmativa), núcleo ligado à Uerj, sobre cor e gênero dos colunistas dos três principais veículos brasileiros, “O Globo”, “Folha de S.Paulo” e “O Estado de S.Paulo”. De acordo com esse levantamento¹⁴, em cada um desses veículos, apenas um quarto dos colunistas são mulheres. A desigualdade aumenta quando se analisa o indicador de raça: negros são apenas 9% dos colunistas do Globo, 4% dos da Folha e 1% dos do Estadão. Os alunos são instados a pesquisar a composição da população brasileira por raça e gênero e a escrever um texto jornalístico sobre a pesquisa. À surpresa inicial da turma diante dos dados segue-se um debate sobre o lugar que negros e mulheres ocupam entre os formadores de opinião no jornalismo brasileiro.

Na reflexão sobre o discurso jornalístico, o diálogo com Bourdieu permite abordar o conceito de violência simbólica, “insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”.¹⁵ A forma como o jornalismo denuncia a violência física contra a mulher, mas exerce a violência simbólica de gênero, foi abordada por mim em artigo específico.¹⁶ Aponto, no discurso jornalístico, o recurso a construções discursivas tais como: estratégia do elogio e do ataque, apontando qualidades femininas sempre de uma perspectiva masculina, que valorizam predicados de beleza e elegância; a objetificação da mulher, presente em títulos como “Meninas dão de quatro”¹⁷ e “Maria Sharapova supera a chuva, mas não a celulite, e arrasa rival em Roland Garros”,¹⁸ e culpabilização da vítima, expressa em títulos como “Sexo entre menina e padrasto ocorria com mãe em casa” – posteriormente alterado para “Estupro de menina pelo padrasto ocorria com mãe em casa”¹⁹ e seguido de um pedido de desculpas.

Em sala de aula, foi possível apontar como, também nas coberturas que têm negros como personagens, o recurso à violência simbólica, entendida como a violência exercida por palavras e imagens, pela construção conjunta de sentidos. Que tipo de violência está presente, por

14 CANDIDO e FERES, 2016.

15 BOURDIEU, 2002.

16 DA ESCÓSSIA, 2016.

17 PORTAL COMUNIQUE-SE, 2016.

18 FOLHA DE S.PAULO, 2013.

19 G1, 2016.

exemplo, no uso, pelo discurso jornalístico, de verbos como “denegrir”? Violência simbólica, que expressa o racismo da sociedade brasileira ao associar o verbo denegrir – tornar negro – a ideia de piorar algo. Associar ao negro a más qualidades tem sido uma rotina para a qual o jornalismo parece não atentar, e que se revela recorrente em títulos com o uso de expressões como “lista negra” como sinônimo de lista suja. A estratégia do elogio e do ataque observada em títulos sobre mulheres se repete, com nuances, em expressões que, supostamente, apontam qualidades de mulheres negras – mas, na verdade, tais qualidades são associadas ao embranquecimento. É o que ocorre, por exemplo, em expressões que elogiam a mulher negra como sendo “da cor do pecado” (o pecado é negro?), ou “negra de traços finos”, “negra de traços exóticos” e “negra de feições europeias” – todas elas, ao invés de exaltar a beleza negra, na verdade associam-na a características brancas.

A experiência das cartilhas

No primeiro semestre de 2016, realizamos em sala entrevistas com o ativista LGBT Cláudio Nascimento, então coordenador do Rio Sem Homofobia, e a juíza Adriana Mello, da 1ª Vara de Violência Doméstica da Capital. Os alunos fizeram aos convidados perguntas sobre seu trabalho, e os dois entrevistados destacaram a necessidade de um jornalismo que abordasse as temáticas de gênero de modo mais humanizado, valorizando a experiência dos personagens entrevistados.

Diante dessas reflexões, propus às turmas de Redação Jornalística o desafio de escrever cinco cartilhas problematizando a forma como o discurso jornalístico lidava com cinco temas: raça, mulheres, temática LGBT, migração e violência urbana (este artigo aborda o trabalho das três primeiras). Cada cartilha deveria apresentar o contexto do tema no país, listar indicadores disponíveis sobre o tema, indicar a legislação a ser consultada, apontar bons e maus exemplos na cobertura jornalística e indicar fontes. O objetivo era que as cartilhas servissem como fonte de consulta para estudantes de jornalismo que quisessem escrever sobre o tema. As turmas foram divididas em grupos e mergulharam no projeto durante o semestre, e os resultados foram apresentados na última semana de aula.

As autoras da cartilha sobre mulheres,²⁰ Anna Carolina de Castro, Júlia Afonso, Luísa Martins, Nadedja Calado e Renata Tedeschi, trouxeram muitos exemplos sobre a forma como o discurso jornalístico aciona a violência simbólica contra a mulher. Apontaram a objetificação feminina e a pressão pelo corpo perfeito alimentada pelo noticiário, além dos estereótipos de gênero. Como bons exemplos, citaram a inclusão de novos temas na pauta de gênero, principalmente as reportagens explicativas sobre cultura do estupro e sororidade, a solidariedade feminina.

Na cartilha sobre questões raciais,²¹ Isabela Reis, Matheus Meyohas, Rodrigo Fonseca e Thalita Valente trouxeram fartos indicadores sobre a desigualdade racial brasileira, além de fazer

20 AFONSO et al., 2016.

21 FONSECA et al., 2016.

um histórico da legislação sobre o tema. Destaco a preocupação do grupo em apontar o que consideravam um problema, a presença de pessoas negras apenas em reportagens sobre temas “negros”, como desigualdades raciais ou denúncias de racismo. A proposta do grupo foi aumentar a presença de entrevistados negros em matérias sobre todos os temas, de química a política, de economia a saúde. “Escureça suas pautas”, foi a dica do grupo, que apresentou uma lista de fontes negras, com especialistas em temas variados a serem entrevistados dali por diante em reportagens sobre quais temas.

O grupo encarregado de apresentar a temática LGBT – Anita Guerra, Hellen Guimarães, Rodrigo Reis, Victor Soriano, Victória Régia – intitulou seu trabalho de “Uma Cartilha para um Jornalismo Humanizado”²² O propósito era alertar a turma para o preconceito implícito em reportagens sobre a temática LGBT. Para isso, o grupo produziu um “histórico letra a letra”, contextualizando e explicando conceitos sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, além de queer e outros gêneros. Entre as dicas do grupo, destaco, por exemplo, o uso do artigo feminino para identificar travestis e a discussão sobre a forma de visibilizar a orientação sexual de um entrevistado – uma decisão que envolve fatores como concordância do entrevistado e relevância da informação para a reportagem.

As cartilhas foram pensadas e produzidas como guias para estudantes. Pelo resultado do projeto, que representou uma reflexão sobre diversidade no cotidiano do jornalismo, entendo que elas também podem servir como fonte para profissionais da área. Destaco, nas apresentações, a forma como os alunos compartilharam suas vivências sobre o tema escolhido, emocionando-se e emocionando a turma.

Conclusões

O jornalismo é um discurso, e, como tal, é expressão do poder simbólico, o poder de fazer significar dentro de um campo no qual há espaço para luta e disputa de sentidos. Na abordagem de temas de gênero e raça, o discurso jornalístico não se configura de modo unívoco: é contraditório e irregular, acionando estratégias múltiplas. Assim como denuncia a violência física contra a mulher, emprega estratégias discursivas de violência simbólica; ao mesmo tempo em que aponta casos de racismo e LGBTfobia, articula construções de sentido “embranquecedoras” e discriminatórias.

A proposta das Cartilhas da Diversidade foi refletir sobre o lugar do jornalismo como campo de produção de sentido, problematizando suas rotinas e práticas, para não se deixar aprisionar por elas. O exercício explicitou ainda mais a necessidade de discutir o papel fundamental do discurso jornalístico na denúncia de práticas de discriminação racial, violência contra mulheres e LBGTs – sem deixar de perceber os momentos, e não são poucos, em que o discurso jornalístico exerce a violência simbólica.

22 GONZAGA et al., 2016.

Escrevo este artigo em novembro de 2016, um ano e meio depois do exercício das cartilhas, que continuam sendo replicadas por seus autores com outros colegas de curso e discutidas por mim em trabalhos como este. O tema da diversidade segue em pauta: neste 2017.2, foi o tema sugerido por mim para as reportagens finais da disciplina de Redação Jornalística 2. De 7 a 10 de novembro de 2017, a Escola de Comunicação realizou a Semana de Diversidade, e as reportagens produzidas na turma de Redação Jornalística 2 foram publicadas como forma de fomentar e incentivar o debate. A diversidade é uma pauta que cresce e se multiplica em reportagens sobre mulheres, negros, LGBTs, deficientes visuais, pessoas com nanismo, acessibilidade e intolerância religiosa. A nós, jornalistas e professores, fica o desafio de, no exercício cotidiano de problematização das rotinas, tratar a diversidade como pauta permanente, para que ela passe a fazer parte do ethos jornalístico. A lição da diversidade é que não basta olhar o outro sem preconceito – é incluir este outro, ver-se neste outro, porque este outro também é cada um de nós.

Referências bibliográficas

- ALLAN, Stuart. O Jornalismo e a Cultura da Alteridade. In *Brazilian Journalism Research*, vol.11, nº 2, 2014.
- AFONSO, Júlia, CALADO, Nadedja, CASTRO, Anna Carolina, MARTINS, Luísa e TEDESCHI, Renata. Cartilha de Jornalismo _ Mulheres – trabalho apresentado em sala de aula na disciplina de Redação Jornalística 2, UFRJ, julho de 2016.
- ASNE. Newsroom Diversity Survey. 2017. Disponível em http://asne.org/newsroom_diversity-survey
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- _____. A dominação masculina, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.
- CANDIDO, Marcia e FERES JR, João. Jornalismo Brasileiro: gênero e cor/raça dos colunistas dos principais jornais do país . Gemaa, 2016. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wvga7pRLp6sJ:gemaa.iesp.uerj.br/infografico/jornalismo-brasileiro-genero-cor-raca-dos-colunistas-dos-principais-jornais/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- DA ESCÓSSIA, Fernanda. “Mulher, mídia e poder no Brasil: desafios de um jornalismo cidadão”. In *Anais do V Colóquio Semiótica das Mídias*. vol. 5, nº 1. Japaratinga, AL: UFAL, 2016. Disponível em <http://www.ciseco.org.br/anaisdocoloquio/index.php/edicao-atual/206-mulher-midia-e-poder-no-brasil-desafios-de-um-jornalismo-cidadao>
- FOLHA DE S.PAULO. “Maria Sharapova supera a chuva, mas não a celulite, e arrasa rival em Roland Garros”, 31 de março de 2013.
- FONSECA, Rodrigo, MEYOHAS, Matheus, REIS, Isabela e VALENTE, Thalita. Cartilha Jornalística – Abordando Questões Raciais. Trabalho apresentado em sala de aula na disciplina de Redação Jornalística 2, UFRJ, julho de 2016.
- GONZAGA, Victória Régia, GUERRA, Anita, GUIMARÃES, Hellen, REIS, Rodrigo, SORIANO, Victor. LGBT – Uma Cartilha para um Jornalismo Humanizado. Trabalho apresentado em sala

de aula na disciplina de Redação Jornalística 2, UFRJ, julho de 2016.

HARKER, Joseph. "Race and Diversity in the News". In *The Routledge Companion to News and Journalism*. London, 2010.

LAGE, Nilson. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro, Record, 2001.

LIMA DUARTE, Constância. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX : dicionário ilustrado*. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

MICK, Jacques (coord.). *Quem é o jornalista brasileiro? Perfil da profissão no país*. UFSC, Fenaj. Disponível em <http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2013/04/Perfil-do-jornalista-brasileiro-Sintese.pdf>, consultado em 26 de agosto de 2017.

MORETZSOHN, Sylvia. *Pensando contra os fatos*. Rio de Janeiro, Revan, 2007.

PORTAL COMUNIQUE-SE. "Meninas dão de quatro", diz jornal em manchete sobre vitória da seleção feminina. Dezembro de 2016. Disponível em <https://portal.comunique-se.com.br/meninas-dao-de-quatro-diz-jornal-em-manchete-sobre-vitoria-da-selecao-feminina/>

PORTAL G1. "Estupro de menina pelo padrasto ocorria com mãe em casa", 12/02/2016. Disponível em <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/02/sexo-entre-menina-e-padrasto-ocorria-com-mae-em-casa-diz-policia-em-ms.html>



SAINDO DO ARMÁRIO”: ASSUMIR-SE GAY ATRAVÉS DAS GERAÇÕES

Murilo Peixoto da Mota

Núcleo de Estudos em Políticas Públicas em Direitos Humanos – NEPP-DH/UFRJ - GANIMEDES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Direitos Humanos), Sociólogo, Doutor em Serviço Social, Técnico Administrativo

1 - Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que analisa as histórias de “assumir-se” gay no espaço social. No âmbito do método qualitativo de pesquisa social, foram entrevistados quatorze indivíduos do sexo masculino, moradores na área metropolitana do Rio de Janeiro, de diversos níveis escolares, oriundos de amplos contextos socioeconômicos e inseridos em dois seguimentos etários: sete entrevistas com homens da faixa entre 20 e 30 anos; sete entre 31 e 54 anos. Estes dois segmentos justificam-se por agruparem períodos históricos marcantes capazes de influenciarem os sujeitos na construção de suas perspectivas pelo reconhecimento das homossexualidades no espaço social.

O que se analisa são trajetórias de luta pela cidadania na contemporaneidade, tomando como foco a construção dos direitos relativos à orientação sexual, às identidades de gênero e o direito à diferença em relação à *heteronormatividade*. É nesse contexto, que a discussão sobre “assumir-se” como homossexual ganha força sociológica.

Segundo Sedgwick (2007), para muitos indivíduos homossexuais, estar no “armário” espelha a falta de amparo social e garantias de aceitação social no meio de convivência. Assim, o “armário” significa não só a proteção pelo silêncio, mas também atesta a prática subjetiva das experiências entre o privado e o público. Cabe ressaltar que a família, a escola, a instituição religiosa, o ambiente social estão permeados pela norma heterossexual. Assim, todo sujeito com desejos homossexuais aprende a lidar com o silêncio afetivo em determinados contextos da trajetória da vida. Neste sentido, o que se verifica no “armário” não é mera oposição entre estar “dentro” ou “fora”, mas a experiência de uma estratégia para lidar com o ambiente social hostil que corrobora com a opressão e injúria em relação à diferença a norma heterossexual. De fato, dependendo do território das relações sociais, estar no “armário” pode ser a única possibilidade para o homossexual se manter em sociabilidade.

Esta pesquisa se norteou a partir de muitas indagações, a saber: que mudanças vêm se dando na maneira como se “sai do armário”, ou seja, que transformações têm sido enfrentadas pelos sujeitos no espaço social, quanto ao “assumir” a homossexualidade no espaço social? Até

que ponto o “armário” se pronuncia como experiência coletiva? Sair ou não do “armário” é uma questão existencial para as atuais gerações, cada vez mais caracterizadas por estilos de vida diversificados em que as identidades sexuais perdem importância.

Elenca-se o fato de que os indivíduos constroem suas carreiras homossexuais aprendendo que está em desvio diante da norma heterossexual. Tal fato exprime muitos sentidos, cada vez mais apropriados, adaptados e que expressam a maneira de viver e estabelecer os projetos de vida subsumidos nas relações de poderes, com os quais a ideia de direitos e pertencimento vão sendo ressignificados. Esta perspectiva abre precedentes para se pensar os direitos humanos também como reivindicações coletivas em uma sociedade segregadora das experiências sexuais fora da norma heterossexual. Neste sentido, analisar as histórias de “assumir-se homossexual” possibilita refletir sobre a consolidação de espaços pautados pela gramática da inclusão do direito à diferença, na plataforma emancipatória de nosso tempo.

Neste artigo, priorizamos a análise das histórias do “sair do armário” de maneira resumida, exemplificando com algumas falas de entrevistados dos dois segmentos etários.

2- “Saindo do armário” – o que dizem os entrevistados

2.1 - O segmento geracional de 20 a 29 anos

Para estes entrevistados mais jovens, a questão de gênero pauta os caminhos que justificariam o desejo homossexual, como se o sentido de sua orientação sexual fosse amalgamado pela associação entre homossexualidade e feminilidade. Assim, ter traços femininos passa a ser visto como questão central, como estereótipo de quem é homossexual. O que ressaltam como questão é certa justificativa para a “causa” da homossexualidade, como se buscassem apontar uma origem, um problema, associados à hegemonia da norma heterossexual e aos papéis de gênero.

Eu me descobri com 12 e 13 anos dormindo na casa de um amigo. Vou voltar um pouquinho. Eu nunca fui assim [masculino], sempre tive jeito [feminino], sempre sofri muito *bullying* na escola. Mas eu nunca tinha pensado nessa possibilidade. Eu sempre tive namoradinhas de escola e tudo mais, mas eu me descobri mesmo com um amigo meu dormindo na casa dele (...). (Gilmar, 20 anos)

Eu sempre digo que acho que sempre fui [homossexual], desde muito pequeno, sempre gostei mais de coisas de meninas, nada que fosse masculino me interessava, sempre fui mais afeminado. Na minha infância foi difícil, por causa da família, das pessoas, da sociedade. Eu digo que é difícil, pois além de ser gay, sou afeminado. Sempre foi difícil para mim. Este fato foi o agravante, para não só eu ser gay, mas eu sofri mais, fui apontado e julgado. (Yan, 20 anos)

É na família que estão inseridas questões fundamentais para a possibilidade ou não de aceitação da homossexualidade. O enfrentamento se dá mais cedo ou mais tarde, quando o indivíduo aprende a superar a ideologia do sistema homem/mulher que centraliza a ordem sexual na heterossexualidade, único comportamento aprovável. De todo modo, a homofobia familiar se insere numa rede de hostilidades e associações morais da qual a religião, principalmente a judaico-cristã, é a válvula mestra. Ao completar a maioridade, Fábio inicia sua carreira homossexual aprendendo que não pode mais compartilhar com os pais os ideais evangélicos.

Minha família é um problema muito grande, é extremamente religiosa. Eles são evangélicos e bem fundamentalistas. Eu era evangélico até meus 18 anos. A partir daí comecei a sair [para se divertir] sem que meus pais soubessem que eu era gay. Eu com 18 anos descobri e aí não precisava ir mais pra igreja para fazer aquela fachada. Mas eu me lembro que foi muito complexo porque minha mãe era muito fundamentalista, muito fanática. Meu pai era um pouco melhor que a minha mãe, um pouco mais aberto a algum diálogo. Minha mãe é fechada. (Fábio, 24 anos)

A partir das falas percebe-se que assumir-se homossexual é aceitar para si o legado da diferença frente à norma heterocêntrica. De todo modo, como afirma o autor Michel Pollak (1985, p. 58), “não se nasce homossexual, aprende-se a sê-lo, e a carreira homossexual começa pelo reconhecimento de desejos sexuais específicos e pelo aprendizado dos lugares e dos modos de encontrar parceiros”. O fato é os homossexuais já estão convencidos de seus desejos quando passam a efetivar suas práticas.

Para eu me assumir gay foi um pouco demorado, vamos dizer assim. Cresci nessa casa de umbanda, como uma criança eu não sabia nada da vida praticamente, mas nessa época eu já tinha pensamentos homossexuais, que pra mim não era homossexualidade. Tinha um ator que eu era apaixonado na época que era o Alexandre Borges, ator da novela *Laços de família*. Eu o via sem camisa, nossa! Achava que ele era meu namorado [risos]. Então eu me perguntava o que era isso em mim se ninguém havia me ensinado? Ninguém me ensinava nada. Nesse caminho eu já estava tendo essas percepções de olhar para um homem e de gostar. Eu não me interessava por meninas, não levava uma namoradinha em casa. Eu tenho uma família muito tradicional e religiosa. Meu pai é militar e que nunca imaginaria [sua homossexualidade]. (Humberto, 26 anos)

Muito novo eu percebia que olhava mais para os meninos. Mais o masculino, mas não tinha consciência o que era ser gay e à medida que eu fui crescendo tinha a escola que ensinava que isso era errado, então eu achava que isso era errado, que eu não poderia ser isso [homossexual], mas nunca fiquei falando eu não posso ser. Então eu me interessava mais pelos meninos, mas nunca tomei consciência disso. É até que fui crescendo e percebendo o que eu era mesmo

[homossexual], mas só me assumi para mim mesmo, por volta de 16 anos foi quando eu falei para mim mesmo, é eu sou mesmo! (...) Na época eu falava infelizmente eu sou gay. Mas me aceitei, mas ainda era escondido. Ninguém sabia, nem podia saber, por que eu achava que ia morrer e ninguém saberia disso. Porque quando eu era criança eu sofri muito *bullying*, porque eu era diferente. Eu não gostava de esporte e eu andava mais com as meninas, então eu sofria muito *bullying* por parte dos meninos e sempre com chacotas como gay, *bichinha* e esse tipo de coisa. E aí eu percebi que isso era errado e dentro de casa também, mas nunca foi algo muito enfático porque era sempre aquela coisa muito velada. (José, 27 anos)

Do ponto de vista geracional, este segmento entre 19 e 28 anos foi marcado pelos eventos históricos que se coaduna com os anos de 1998, no qual estes sujeitos provavelmente iniciaram suas práticas homossexuais, inseridos aparentemente numa conjuntura política mais arejada no Brasil. O Governo Lula se estabelecia com ascendência e otimismo, do ponto de vista da promoção dos novos movimentos sociais e fez diferença para a consolidação de um panorama mais sólido para políticas públicas no campo da diversidade sexual. Ademais, essa geração se percebeu diante dos dez anos da Constituição Cidadã e do momento em que o Estado iniciava sua intervenção na questão agrária, racial, sexista e homofóbica. É também nesta década que o movimento LGBT brasileiro é marcado por tensões no embate com segmentos conservadores na Câmara dos Deputados Federais.

Estes entrevistados iniciam sua vida sexual em meio ao maior projeto de mobilização social em prol da diversidade sexual que é a Parada LGBT de São Paulo, iniciada em 1997. Nesta conjuntura também ganham espaços na mídia, o debate do “casamento gay”, projeto de união civil iniciado em 1995, que apontou para ampla reflexão sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo, aspecto até então considerado um tabu. Já nos anos 2000 há uma maior institucionalização do movimento LGBT e a agenda volta-se para políticas públicas e reivindicações legislativas e políticas governamentais, indo além da luta contra a prevenção do HIV/AIDS. Cabe lembrar que em 2006, os princípios de Yogyakarta entram como resolução da ONU. É nesta cena de debates políticos de reconhecimento social pela diversidade, que estes jovens passam a encarar a sua própria homossexualidade. Em termos de visibilidade gay, destacam-se outros eventos que produziram grande impacto nas subjetividades dos indivíduos dessa geração, tais como: o primeiro beijo gay na novela “Amor à Vida” da Rede Globo, em 20 de maio de 2013; o primeiro caso de adoção homoafetiva em 2005; de maior repercussão, a relação entre Maria Eugênia e Cássia Eller.

Estes indivíduos não estão mais tão isolados em seu enfrentamento para a “saída do armário”. Os LGBTs desta geração são um grupo político em evidência, estão constituídos como minoria e podem recorrer a uma associação, a um grupo organizado, caso queiram. Esta geração não vai sofrer mais sozinha a hostilidade associada à sua homossexualidade. As mudanças se

evidenciam e têm possibilitado novos enfrentamentos políticos e esta geração vem aprendendo que a experiência do “sair do armário” é um posicionamento político que obriga o entorno social ao respeito e a tolerância em relação a diferença.

Segmento geracional de 30 a 54 anos

Para esta geração, a possibilidade de afirmação da identidade tem muitas nuances no uso das classificações homo, hetero e bissexual e de uma identidade gay mais definida. Trata-se de um contingente de sujeitos que tece suas experiências sexuais muito pautadas a partir das relações mais voltadas para as mulheres como maneira de se encobrir a homossexualidade.

O que se observa nas falas destes entrevistados é o quanto o conceito de homossexualidade é algo recente. Como afirma Richard Parker (2002, p. 53), é produto de uma dialética cultural em que as tradições da sociedade brasileira “tiveram necessariamente que se defrontar e interagir com um conjunto mais amplo de símbolos culturais e significados sexuais em um sistema mundial cada vez mais globalizado”. O que se explicita em contraponto à geração mais jovem é o quanto a sexualidade para estes homens está calcada mais no erotismo e valores simbólicos do desejo sexual, do que propriamente no papel sexual.

Foi com 12 anos. Foi com um primo. Ele tinha 16, não tinha certeza, ele era mais velho do que eu. Rolou sexo oral sem penetração. Eu não me lembro de detalhes. Várias vezes ele se insinuou, não era coisa de momento. Ele tentava há muito tempo. A única coisa que eu lembro é que eu estava muito nervoso e que não foi bom. Ele não é gay, preconceituoso, inclusive. A minha primeira relação mais conscientemente mesmo com outro homem foi só aos 20 anos. Cheguei a ficar com mulheres até os 20 anos, só com mulheres. Mas acho que já sentia uma atração [por homens], mas eu reprimia esse tipo de coisa. Até o ponto em que aconteceu. Eu conheci um garoto que sentia atração por mim e eu por ele. Eu estava na faculdade. Era um garoto da faculdade também. Em certo momento eu achava que ele fosse o único garoto que eu me sentiria atraído. E não era obviamente. Isso era apenas eu tentando me convencer. Aí passa por aquela fase de que eu não sou gay, eu sou bi. Para ser sincero, eu não sei dizer se hoje eu sou gay, completamente homossexual ou não. Mas para mim isso é irrelevante. Eu não gosto muito dessa coisa muito discreta. A gente é uma reta com infinitas possibilidades. Mas dizer que eu sou puramente bissexual? Não sei. Puramente homossexual? Não sei também. Depende do público que me pergunta. Se é uma pessoa que eu sei que tem algum conhecimento a mais eu digo que não sei. Se for alguém mais preconceituoso eu digo que sou gay mesmo. Para evitar discussão. Não quero que essas pessoas [preconceituosas] falem que: - ah, então isso é uma fase, então você também gosta de mulher, você é menos gay que os outros! A decisão de falar que eu sou gay para algumas pessoas é a posteriori de pessoas que já me encheram o saco. (Bruce, 30 anos).

Até meus 17 anos, gay era uma coisa de televisão. Não conhecia ninguém, não tinha nenhuma referência. Nenhum conhecimento de ninguém que fosse gay. E eu sempre fui muito comportado nesse sentido. Então eu nunca tive nenhuma experiência de infância com nenhum primo ou algo assim, nada! Quando eu fiz 18 anos, eu já tinha saído do colégio, eu comecei a conhecer outras pessoas, depois também no pré-vestibular. Eu sempre gostei muito de cultura, de museu, tudo isso. Costumo dizer que eu me tornei homossexual primeiramente pelo lado cultural, do que pelo lado sexual. Porque eu comecei a descobrir que eu tinha uma identificação muito grande e essas pessoas [gays] tinham tudo a ver comigo. Acho que os gays têm uma sensibilidade e uma afinidade maior com o lado cultural. Quando eu fiz 18 anos, eu comecei a conhecer pessoas que tinham os meus gostos que eu e que eram gays, porque até então meus amigos eram heterossexuais e ninguém tinha o conhecimento disto, deste meu lado. O tipo de música que eu gostava era o que eles gostavam. (Rick, 36 anos)

Minha primeira relação sexual foi com uma mulher. Lembro que meu primeiro contato com um homem foi com 21 anos, por aí! Até então eu só tinha uma vida heterossexual. Eu tinha 18 anos e ela 19, foi tranquilo porque ela sabia que eu nunca tinha transado. Meu primeiro contato com homem foi com sexo oral. Eu tenho uma sexualidade muito aflorada. Ela era uma bichinha novinha e bonitinha. Ele não era mais novo, acho que regulava a idade comigo. Na época a gente tinha ido a uma viagem a Minhas Gerais com o meu pai de santo, ele era amigo dele, e como tinha algumas coisas espirituais que tínhamos que fazer lá ele foi. Na hora de dormir tivemos que dormir juntos, e aí, ele começou a roçar e ficar de pinto duro, e ele começou a chupar e aí foi. Esse foi meu primeiro contato com outro homem. Mas as coisas começaram mesmo, depois que eu recebi um convite para ir a uma boate em Jacarepaguá e fui enganado. Quando cheguei lá, vi que era uma boate de homens; uma boate gay. Foi o dia em que conheci o meu primeiro namorado. Conheci e fiquei com ele. (Rogério, 38 anos)

Para esta geração, o enfrentamento das questões da homossexualidade pode identificar uma dicotomia de modelos de homossexualidades, sob as influências heterossexistas na qual foram socializados. A homossexualidade para estes homens está marcada por uma conjuntura social crivada pela abominação de ser uma “doença”. Para os familiares e entes mais próximos, a representação para a homossexualidade está sob o domínio de um “homem” que não deu certo, um indivíduo de dualidades de gênero, entre masculino e feminino, na qual a feminilidade reina como estereótipo por serem homossexuais. Assim, o enfrentamento esbarra em muitas angústias, atitudes de isolamentos e muita solidão. A falta de pares comunitários expõe esta geração a maiores sofrimentos. O ambiente social para os homossexuais, locais de encontros, mesmo para aqueles moradores das grandes cidades, ainda estava em construção. Neste sentido, se depararam com um universo muito diversificado de situações, experiências e relacionamentos,

o que exigia certa eficácia nos encontros a fim de não se cometer enganos em seduzir o homem “errado”.

Eu acho assim, desde pequeno eu já sentia atração por um primo, estas coisas assim. Sempre rolou. Mas com meus 15 anos entrei na crise da adolescência, aí fiquei assexuado. E aí depois da minha primeira relação, que foi aos 19 anos, comecei a sair [para diversão gay] e me libertei mais. Aí foi aquela descoberta, de frequentar lugares gays, e foi assim muito libertador para mim, pois tudo era novidade na época. Neste primeiro momento, embora eu tivesse uma educação toda religiosa, eu não tive problema nenhuma em começar a frequentar lugares gays e a sair. E a partir daí eu comecei a ter relacionamentos, e a ter mais amizades no mundo gay. Mas eu nunca fui um gay que deu a cara [falou abertamente que era gay]. É porque sou eu mesmo. Não é questão de eu me reprimir não. Sempre fui mais tranquilo. E aí, eu nunca tive. Quando eu fui morar nos EUA, aí sim, nesta época eu ainda..., meus amigos se tornaram todos do meio. Depois tive um relacionamento de cinco anos, que terminou agora há poucos anos, então já morava em Porto Alegre com ele, e nos mudamos para balneário Camboriú e meus pais foram nos visitar. E assim, quando meus pais foram, fizemos um teatrinho de cada um em um quarto e tal. Mas quando eu me separei dele, já aqui no Rio de Janeiro, meu pai quando foi fazer minha mudança indagou: - por que você está saindo da casa do Mauro, o Mauro é tão bom para você! Cuida de você. Interessante esta abordagem do seu pai. A preocupação era eu ter alguém que cuidasse de mim por causa da questão da idade, do que o fato de ser um homem, na realidade. (Aroldo, 50 anos)

Apesar do contexto cultural proibitivo e repressivo em relação à homossexualidade há toda uma circunstância cultural de subversão em que os desejos e práticas homossexuais são experimentados no universo masculino. Assim, a “pegação”, a erotização sem beijos, passa a fazer parte do *script* sexual. Ademais, os experimentos sexuais com homem ou mulher vão sendo vividos sem muita preocupação classificatória, já que para esta geração os termos homossexualidade ou bissexualidade não tinham tanta importância ou não faziam parte do universo sócio-sexual. O uso do preservativo passa a ser uma questão nas décadas seguintes, em que a AIDS ganha conotação de pandemia.

As experiências com mulheres fizeram parte do contexto da iniciação masculina do brasileiro em todas as gerações e, é claro, estão imersas no contexto heteronormativo. O que há de peculiar para este segmento geracional é a institucionalização de tais relações: noivado ou mesmo casamento ponderam as práticas no curso da vida para estes homens.

Considerações finais

No conjunto das entrevistas, ou seja, independente do contexto geracional, a homossexualidade é percebida e vivida ainda como uma questão *subalternizada* na sociedade brasileira, mas que aos poucos ganha amplitude e maior reconhecimento. A partir dos estudos acadêmicos sobre o tema da sexualidade, cujos conceitos e categorias como identidade, homonormatividade e violência simbólica são elencados com desenvoltura por alguns entrevistados, nota-se que há evidentes mudanças geracionais na maneira como se vive o erotismo, a sexualidade, o desejo sexual.

O que se demarca por esta pesquisa a partir das falas dos entrevistados é a presença da luta dos movimentos sociais LGBT na construção de novos capitais simbólicos, mais politizados e determinadores de condutas críticas sobre as experiências sexuais. Neste sentido, mesmo diante do espaço social ambíguo que ora tolera ora estigmatiza o homossexual, a autoafirmação identitária gay aos poucos ganha o espaço social, obrigando o entorno a se posicionar respeitosamente. De todo modo, há relatos de muitos momentos de injúria, difamação, assédio moral, violência física, que os expõem a constante enfrentamento diante da heteronormatividade.

O que percebemos a partir das entrevistas são sofrimentos silenciosos, estratégias marcadas por momentos que os colocam diante do desejo de sair de casa, ir para outra cidade, bairro ou até mesmo país. O contexto social os defronta com a falta de reconhecimento individual de aceitação da diferença (MOTA, 2007).

A conjuntura apontada pelos entrevistados espelha um contexto de ambiguidades na qual a família ainda é um entrave para a aceitação. Muitos falaram dos entes familiares como produtores de embaraços à liberdade de ser gay. A família ainda lida com o gay como se fosse um sujeito de comportamento imoral, um homem que não deu certo. É como se o homem homossexual fosse um traidor das normas de gênero, devendo, portanto ser punido.

Para a geração mais jovem, de 20 a 29 anos, há todo um discurso - com nítida influência da mídia - dos novos sentidos simbólicos em que a homossexualidade ganha notoriedade, quase sempre negativa nos veículos como novelas, literatura e filmes, cujos finais do enredo são trágicos e pouco acolhedores aos homossexuais. Para essa geração, a influência dos movimentos sociais LGBT já é uma conquista com ampla estratégia de visibilidade e organização, inclusive com candidatos a cargos públicos. Ademais, essa geração vivencia avanços e algumas conquistas mais efetivas no campo jurídico (nome social, reconhecimento da união civil entre outros) e a amplitude das Paradas Gays, como possibilidade política e cultural efetiva, com milhões de pessoas nas ruas.

Para o segmento geracional entre 30 a 54 anos, a luta pela autoaceitação e saída do “armário” ainda era muito travada, repercutindo a negação do termo “homossexualismo” como doença mental como já foi dito. Havia uma luta acirrada com a Igreja e pouco se avançou no campo

dos direitos para os homossexuais, embora tivessem uma conquista na Constituição de 1988 em que se ressaltava a valorização da diversidade e o “sermos iguais perante a lei”. Posteriormente, para esta geração, a homossexualidade passou a ser central em saúde pública, no sentido de prática de risco no campo das doenças sexualmente transmissíveis, principalmente HIV/AIDS, o que colocou os homossexuais na berlinda, mais uma vez apontando para fortes questões morais de desqualificação.

De fato, os entrevistados deixam transparecer que se sentem pressionados para manterem uma vida dupla, pois a “saída do armário” impõe perdas e ganhas sociais. Se por um lado paga-se o preço da revelação, cujo contexto pode ser o enfrentamento da violência e a vulnerabilidade social motivada por estigma e rejeição, por outro, se tem a angústia do silêncio. De todo modo, “sair do armário” é um posicionamento político por visibilidade e autoafirmação do direito a diferença.

Muito pouco se sabe sobre o curso da vida no âmbito de um determinado contexto em que a sexualidade passa a vigorar como identidade gay que espelha novos estilos de vida e esta pesquisa dá certa pincelada nesta reflexão. Enfim, as dimensões sociais sobre o processo de “assumir-se” publicamente como homossexual ainda estão para ser analisada no debate crítico sobre a homossexualidade no mundo contemporâneo. Esse debate amplia as reflexões sobre a influência dos movimentos sociais na construção das subjetividades para a afirmação sexual identitária com reconhecimento necessário de que somos iguais perante a lei e diversos em relação a nossas sexualidades e desejos. Esta pesquisa evidencia que houve mudanças no espaço social, mas que ainda falta muito para que se possa viver estilos de vida mais livres, felizes e capazes de fazer com que, ser homo, hetero ou bissexual, não faça a menor diferença no contexto das relações humanas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Miguel Vale de. *A chave do armário: homossexualidade, casamento, família*. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2010.
- ARENDT, H. *As Origens do totalitarismo*. Rio de Janeiro: Documentário, 1979
- ASSY, Bethânia. *A dignidade dos invisíveis: invisibilidade social, reconhecimento e direitos humanos*. In: PAIVA, Angela R. *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, PUC-RJ: PALLAS, 2012.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, Sérgio. *Política, direitos, violência e homossexualidade*. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 3. Ed., 1980.

____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 4. Ed., 1984.

MOTA, Murilo Peixoto. *As diferenças e os "diferentes" na construção da cidadania gay: dilemas para o debate sobre os novos sujeitos de direito*. Bagoas: Revista de Estudos Gays, v.1, p.191 - 210, 2007.

____. "Ao sair do armário entrei na velhice" – homossexualidade masculina e o curso da vida. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2014.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro, Cia de Freud, 2008.

POLLAK, Michael. *A homossexualidade masculina, ou: a felicidade no gueto?* In: Ariés, Philippe; Béjin, André (Orgs.) *Sexualidades Ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEEKS, Jeffrey. *Coming Out: Homosexual Politics in Britain from the Nineteenth Century to the Present*. London: Quartet Books, 1977.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *A epistemologia do armário*. Campinas-SP, Cadernos Pagu, n. 28, jan./jun., 19-54, 2007.



POLÍTICAS PÚBLICAS VERSUS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA BREVE EXPOSIÇÃO DE UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Diego Felipe Muniz Garcia

IFCS-UFRJ, bacharelado em Ciências Sociais

Introdução

Buscamos empreender o nosso produto de pesquisa dentro de um nicho que julgamos mais adequado como referência teórica e, para isso, apoiamos-nos basicamente em Foucault (1987;¹ 2005²). Em suas recheadas discussões políticas, claramente percebe-se o seu compromisso ao tratar do controle social promovido por frações de uma hegemonia dominante que, segundo COSTA (2004),³ “ora exerce o seu poder através de aparelhos disciplinares, ora por meio da criação de um tipo (novo) de comportamento”. No presente ensaio, trataremos em primeiro plano do controle social exercido por instituições socioeducativas e, por esse motivo, não nos coube apoio mais autêntico que o referido autor francês.

O comportamento a qual nos referimos acima, por sua vez, caracterizado na maioria das vezes através de modelos, parece-nos mais agressivo quando é desenhado por instituições públicas que deveriam respeitar em sua essência o caráter máximo da diversidade, já que estão servindo não só a um ou outro sujeito, mas, ao coletivo, à comunidade. As instituições sociais (a família, a escola, a igreja, as unidades socioeducativas etc.) não só desenharam o padrão social comumente definido dado sua localização privilegiada, mas, também, para justificar e sustentar sua existência, acabam comprometidas a negar qualquer tipo de (re)desenho que seja apresentado como possibilidade – no tocante aos campos da diversidade sexual, da diversidade étnica, da orientação religiosa, por exemplo, este (re)desenho é taxado muitas vezes como crime, como doença e/ou como certa “vertigem espiritual”. Entendemos que, quando esse “desenho comportamental” é produzido por instituições sociais, a sua legitimidade torna-se mais garantida e, em contrapartida, mais facilmente os sujeitos que pensam o contrário perdem o seu direito à liberdade de escolha – desconsidera-se, assim, o desejo que habita no campo individual.

1 FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

2 Ibid. História da sexualidade 1: A vontade de saber. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

3 COSTA, R. Sociedade de Controle. São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167, 2004.

O que ocorre é uma “crise” entre o novo e o tradicional: o novo, aquele que antes estava “guardado”, “ocioso”, tende-se a eclodir quando já não suporta mais os seus próprios limites; o tradicional, no entanto, sente-se ameaçado com outro tipo de existência e acaba atuando como se tudo aquilo apresentado opostamente a ele fosse uma ameaça. Esse movimento entre o novo e o tradicional resulta em uma “cadeia alimentar” que, por sua vez, é quem dá a vida ao genuíno preconceito. Muitas vezes, porém, aquele que busca defender o seu modo (supremo) de existência sequer pode compreender os prejuízos que essa tentativa de preservação traz ao convívio social, principalmente quando estamos tratando desse “conflito existencial” entre pares de uma mesma classe social e origem étnica. Ao se discutir o atual conjunto de ações afirmativas, por exemplo, política que permite a certa parcela da sociedade disputar com mais igualdade em concursos públicos, se dois possíveis enquadrados em suas normas de uso defendessem teses opostas, se um fosse favorável e outro não, muito possivelmente seria verificável algum tipo de lesão na política pública instituída em favor do desenvolvimento social, aí tendo em vista que as ações afirmativas tentam minimizar os impactos causados por séculos de desigualdade entre diversos grupos étnicos pertencentes ao Brasil – principalmente àquele fosso produzido pela escravidão.

Não obstante, percebe-se o mesmo conflito quando tratamos de outra política pública de assistência social, a saber: o bolsa-família. Pares de uma mesma classe social, uns beneficiários e outros não (muitas vezes por opção), promovem incessante embate justificando que, “ou não precisam porque trabalham em vez da adoção ao “comodismo”, “ou não concordam que o dinheiro público seja desperdiçado”. Em ambos os exemplos, paralelos ao tema central do presente ensaio, percebe-se claramente que o que há é um preconceito não pertencente somente ao indivíduo em si, mais ainda, pertencente ao mundo que, por sua vez, é o berço dos conflitos.

Se há uma relação social estabelecida entre sujeitos essencialmente diferentes, mesmo que de uma mesma classe, de um mesmo grupo étnico, optante por uma orientação religiosa x, de uma determinada orientação sexual etc. é possível que os conflitos aconteçam e que, neste sentido, aqueles que estão em conflito sintam a necessidade de “vencer” esta “disputa”. Tentaremos explicar, mais detalhadamente, como alguns conflitos ocorrem no âmbito do Sistema Socioeducativo.

Socioeducação: principais conflitos e comportamentos

As unidades socioeducativas são instituições sociais mantidas pelo Estado com a finalidade de abrigar por um determinado período de tempo menores inimputáveis – entre 12 e 18 anos – que praticaram atos infracionais. A Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, é a responsável por, dentre outras, ter instituído “o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)⁴ e” regulamentado “a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infra-

4 SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

cional” (BRASIL, 2012);⁵ “o SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006);⁶ e, por fim, o ECA – “Estatuto da Criança e do Adolescente⁷ - Lei nº 8.069/1990, reconhecido internacionalmente como um dos mais avançados Diplomas Legais dedicados à garantia dos direitos da população infanto-juvenil” (DIGIÁCOMO, 2013).⁸

A partir do SINASE e do ECA, documentos que estão apoiados na CRFB/88,⁹ é possível entender que as unidades socioeducativas devessem seguir caminhos que possibilitassem aos sujeitos envolvidos àquele convívio a garantia plena dos seus Direitos. De certa forma, tomando como parâmetro apenas o conjunto de normas teóricas específicas em relação ao sistema nacional de unidades socioeducativas, algumas das mais consagradas tendo sido expostas no parágrafo anterior, talvez fosse possível visualizar um sistema bem articulado, eficiente e/ou eficaz e humanizado. No entanto, dialogar em consonância com os textos normativos (leis, regimentos internos, estatutos etc.) pode não ser tão simples como seguir a um texto injuntivo. Deve-se considerar, especificamente em casos que discutam o sistema socioeducativo, uma série de fatores que estão para além dos textos quando tratamos do cumprimento ou não de certos deveres referentes ao tema em questão: corrente político-ideológica, crenças, estímulos e condicionantes socioculturais, formação/ capacitação profissional e, principalmente, as relações de poder distribuídas no convívio.

As unidades socioeducativas são instituições administradas por um órgão vinculado ao Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente subordinado à Secretaria de Educação, a saber: o Novo DEGASE. Principalmente por ser a unidade socioeducativa um espaço sistematicamente hierarquizado em seu interior (direção, direção-adjunta, agentes socioeducativos subordinados a um agente-chefe – relação dos operadores que estão em contato direto com os menores), muitas das ações empreendidas ao público atendido são meramente ações ordenadas e em conflito com o apanhado de leis já descritas. Os cargos de direção de cada unidade são frutos de indicações – que comumente são indicações meramente políticas vindas da direção-geral do Novo DEGASE; a direção do Novo DEGASE é anunciada pela Secretaria de Educação; a Secretaria de Educação, por último, é anunciada pelo Poder Executivo Estadual (pelo (a)

5 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm; Acesso em: 18 jul. 2017.

6 BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/12). Brasília, 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm Acesso em: 09 jun. 2017.

7 BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90). Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 09 jun. 2017.

8 DIGIÁCOMO, M. J. Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado / Murillo José Digíácomo e Ildeara Amorim Digíácomo.- Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

9 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em: 09 jun. 2017.

Governador (a) do Estado). As direções das unidades têm o poder de instituir os (as) diretores (as)-adjuntos (as) e também de eleger o (a) agente-chefe dos (as) agentes socioeducativos (em relação ao (a) chefe dos (as) agentes, a direção da unidade também pode permitir que seja uma escolha decidida entre os (as) próprios (as) agentes). Desta forma, os avanços conquistados pela instituição do SINASE em 2012 tendem a perder força quando são confrontados por um regime sistematicamente hierarquizado que prioriza os “regulamentos internos” adotados por cada direção em vez do cumprimento integral da lei.

Na unidade socioeducativa estudada por nós foi possível verificar uma série de comportamentos distantes daqueles esperados, e os praticantes de desvios eram em maioria os servidores públicos em serviço à comunidade. O primeiro deles foi a grande desinformação acerca do SINASE e o seu conteúdo. Grande parte dos (as) agentes entrevistados disseram que ou não conhecem ou pouco conhecem o documento. Ora, se é o SINASE o “manual de instruções” do funcionamento da unidade socioeducativa, como é que um (a) operador (a) deste sistema não é capaz de manuseá-lo dado o raso conhecimento ou o desconhecimento total de sua existência? Pior ainda que pouco conhecer ou não conhecer o SINASE é que, dado esse déficit, o funcionamento da unidade torna-se possível por meio de medidas “meramente ilustrativas” de ordem da direção. Ou seja, quando não estão cumprindo com o instituído em lei, estão adotando medidas que julgam eficientes/eficazes/justas ao público em questão. A questão é que, quando atuamos, quando desempenhamos o papel que nos cabe como ator social¹⁰ de um sistema, estamos aplicando às nossas ações, seja por ordens de superiores neste sistema, ou, pelos valores que nos fora ensinado – seja pelo *habitus*¹¹ –, elementos que podem ser ofensivos ao outro. Por exemplo: como seria possível que alguém racista estivesse posicionado hierarquicamente acima de um negro? Como seria possível que alguém homofóbico estivesse posicionado hierarquicamente acima de um homossexual? Será que as posições privilegiadas não seriam o suficiente para o fomento do preconceito, do descaso e da violência e, sobretudo, dentro das unidades socioeducativas?

Não seremos radicais e dizer que nada daquilo que está escrito no SINASE seja colocado em prática, no entanto, o nosso empenho maior será em dizer que existem pontos cruciais do documento que sequer são debatidos no âmbito das instituições, ou, quando são debatidos, são tratados como temas sem importância alguma. Muniz Garcia (2016),¹² debatendo acerca do tema gênero e sexualidade, apregoou que sua análise acabou por evidenciar, de maneira inevitável, que o tratamento de questões que discutem o gênero e a sexualidade mostram-se como

10 BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.

11 ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: editora Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº39).

12 Disponível em: http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%204_Diversidade%20Sexual%20e%20Genero_pag%2045.pdf
Acessado em: 19 jul. 2017.

propostas sensíveis, não menos relevantes, fato que garantiu, inclusive, espaço nos encontros da ANPEd (MUNIZ GARCIA, 2016, p. 46).

Essa sensibilidade pode se mostrar através de vários repertórios, sendo eles o produto de séculos inteiros, sobretudo depois do Cristianismo, que negaram e proibiram que fossem discutidos temas que não se enquadrassem na pauta “conservadora e moralista”. A criação do GT 23¹³ da ANPEd,¹⁴ espaço criado para reunir legitimamente os estudos, os (as) estudiosos (as) e as pesquisas na área do gênero, sexualidade e educação, aqui no Brasil, por exemplo, só foi criado em 2003. A demora pela aderência ao tema, não só pela ANPEd, mas por toda a sociedade, por si só pode justificar o porquê de existir no interior das unidades socioeducativas um “desgosto” ao tema pela maioria dos (as) entrevistados (as). Para a grande maioria dos (as) entrevistados (as), a sexualidade é um tema que não deve ser discutido dentro das unidades provisórias, bem como não devem ser oferecidos subsídios protecionistas à vida – como preservativos e palestras informativas relacionadas ao sexo, ao corpo sexual e à sexualidade – dos menores. Notamos, em seus discursos, a (“ingênuo”) crença de que nas unidades provisórias não existam relações sexuais entre os menores, sobretudo por serem menores de expressão masculina – por serem homens –, negando, assim, a possibilidade de relações homossexuais entre os pares.

Neste ponto, existem dois equívocos extremamente preocupantes: o primeiro é que, negando a possibilidade de relações homossexuais no interior da unidade, reforça-se que, dada a proibição de atos desse tipo pela unidade, a ordem e o poder sejam respeitados acima de tudo – tal fato garante que a unidade não trabalha em prol de uma socioeducação efetiva (ressocialização) como diz o SINASE, mas, ao contrário, em prol da manutenção dos movimentos de opressão; o outro ponto, mais grave ainda, é que parte desse poder, uma parcela maior desse poder no nosso entendimento, não tenha origem na instituição em si, mas no “regimento” de cada facção criminosa – representada pelos menores de acordo com sua origem de nascimento e/ou moradia no momento em que foram apreendidos. Segundo os (as) agentes, existe uma “norma” das facções criminosas, vinda dos presídios convencionais, de que os homossexuais não podem permanecer nas mesmas celas (nos presídios) que os demais. Nas unidades socioeducativas, os menores que se identificam como homossexuais (ou que apresentarem quaisquer características de um homossexual, mesmo que não sejam) não podem ficar no mesmo alojamento que os demais por correrem risco de vida. Neste caso, a unidade direciona este menor a um alojamento destacado, onde ficam os menores que chegaram à unidade com ferimentos considerados de risco, chamado “protetora” – ou, no popular, “o seguro”. Por sua vez, a unidade assegura que o procedimento é adotado por “proteção à vida, à integridade do menor”. No entanto, segregar os menores em “alojamentos protetores”, comparando-os com aqueles hospitalizados que têm e

13 GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

14 ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

oferecem risco de contaminações dado os seus ferimentos e patologias, comparam a homossexualidade (ou a possível homossexualidade) como uma doença grave, contagiosa e fatal.

Asseguramo-nos de que conseguimos enxergar mais de perto o teor dos resultados pela adoção de uma metodologia que se encaixou perfeitamente ao tema e ao campo investigado por nós. As pesquisas exploratório-descritivas, qualitativamente, subsidiam recursos aos dados obtidos de modo a entender que os acontecimentos estejam pautados em orientações preexistentes, muitas vezes fora do campo individual, o que significa que elas pertencem ao mundo social e são estabelecidas e/ou modificadas de acordo com o desenvolvimento de cada sociedade, de cada grupo social, de cada comunidade. Isso configura, por exemplo, que quando é negado ao menor em cumprimento de medida provisória o direito de partilhar os espaços sociais com os demais, esteja sendo cumprida uma regra social não prescrita em documentos legais, mas, ao contrário, no mundo que é feito de valores distribuídos pela diversidade de crenças, de desejos, de opiniões.

Além dos conflitos causados pela hierarquização sistemática que prioriza as ordens e os desejos da liderança em vez do cumprimento da lei garantidora de Direitos, além da segregação possibilitada aos menores convencionadas pela homofobia travestida de cuidados, nos encorajamos a investigar o discurso da ineficiência das unidades socioeducativas e das justificativas de sua existência. Para isso, perguntamos se a unidade socioeducativa atuava em prol da ressocialização dos menores através da distribuição de valores que possibilitassem, no momento de sua reinserção social, o pleno convívio harmônico. No campo que trata do respeito à orientação sexual, à diversidade de gênero, inevitavelmente foi possível verificar que isso não acontece em prol de uma ressocialização que respeite os diversos modos de existência, aí tendo em vista que o que ocorre é um reforço da cultura heteronormativa em todos os seus sentidos. Não obstante, informa-nos de que as unidades socioeducativas atuam apenas como abrigos para aqueles que estão em desconformidade com os protocolos sociais no tocante às normas estabelecidas ao convívio externo. Deparamo-nos com falas que trataram as unidades socioeducativas como “escolas de profissionalização” ao mundo do crime, da ilicitude.

Pegamo-nos impedidos em discordar que a unidade não seja de fato uma “escola de profissionalização” ao mundo do crime – do ilícito –, pois, a própria unidade aceita e colabora para que isso aconteça. Quando é justificado por operadores (as) da unidade, por exemplo, que seja a segregação (para eles (as), a proteção) de menores homossexuais uma defesa à vida, na verdade, o que está sendo reforçado é a existência de uma soberania dos “regimentos das facções”. Haveria reforço e introdução maior ao mundo de qualquer prática senão aquela que fortalecesse o cumprimento de regras estabelecidas? Em outras palavras, seria possível que respeitássemos o pagamento de impostos ao governo se o governo não estabelecesse regras para isso, por exemplo? Da mesma forma ocorre na unidade. Se existem regras das facções que precisam ser cumpridas, estamos assumindo duas questões principais: a primeira é que a unidade não seja

uma unidade de socioeducação como cobra o SINASE dado os desvios de comportamentos por muitos (as) dos (as) envolvidos (as) em seu funcionamento; e se não for uma unidade de socioeducação de fato, pois permite que as regras das facções estejam presentes e em exercício, seria então um legítimo presídio para menores. É preciso que desapeguemo-nos do romantismo que, neste caso, só serve para ocultar facetas de uma instituição social em funcionamento e a serviço de uma classe.

O que foi comum ouvir entre aqueles e aquelas que passaram pelas entrevistas, encomendadas por mais de 20 visitas à unidade e realizadas entre os meses de Maio e Julho de 2017, pelo grupo responsável à investigação, foi que muito do que ali acontece se deve ao descaso do Estado no tratamento da coisa pública. Faz total sentido, sobretudo pelo vínculo do Novo DEGASE à Secretaria de Educação, que nos governos que adotam agendas neoliberais acaba sendo um dos setores que mais sofrem com o desincentivo e o escasso investimento em recursos de todos os tipos.

Conclusões

No filme *“Maria Montessori – uma vida dedicada às crianças”* (2006),¹⁵ a atriz *Paola Cortellesi* que protagoniza *Montessori*, ouve de um professor que o trabalho do médico seria o tratamento de pessoas mortas, fazendo referência a uma mulher que havia morrido de sífilis – a mulher havia morrido, como nos mostra o filme, porque à ela foi negado o atendimento médico e, a doença, por sua vez, teria sido transmitida pelo seu marido que frequentava bordéis, tendo nas jornadas extraconjugais se infectado com o vírus). Em resposta, a atriz diz que não se preocuparia em cuidar dos mortos, mas, quando médica, ela se preocuparia em cuidar daqueles (as) que estão vivos (as). Apoiados na reflexão oferecida pelo filme, de que a sonegação dos nossos deveres está custando a vida de muitos outros, encaminhamo-nos para o fim do trabalho entendendo que seja não somente responsabilidade do Estado o cuidado do bem público. Além do Estado, nós, como atores de um mundo complexo, precisamos estar envolvidos no que diz respeito à comunidade, e precisamos estar envolvidos de maneira complexa, de modo a oferecer soluções e caminhos para o harmônico convívio. Devemos, então, cuidar das instituições e das pessoas em vida, para a vida, para o aprendizado e para que sejam todos uns colaboradores dos outros.

Assim como as análises observaram que existem conflitos institucionalizados que reforçam o equilíbrio do desequilíbrio social, por despreverem partes destes conflitos, possibilitando, assim, entender como são e porque existem, tornou-se possível verificar que as fugas para a superação dos conflitos estão na maneira de agir. No fundo, mudar seria adotar novas formas de administração, de investimento; seria, então, uma reeducação daqueles e daquelas que estão envolvidos no cenário descrito.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BT248M49YgU&t=6122s> Acessado em: 18 jul. 2017.

Empenhado em minimizar os efeitos causados pelo tratamento equivocado das instituições públicas é que o presente trabalho procura superar os seus próprios limites. Procura descrever a partir de diversas lentes não somente sua importância como estudo, mas como possível ferramenta a ser usada como elemento norteador na dissolução dos males empenhados na cartilagem social. Sem abusar do otimismo, mas sendo honesto com as experiências que nos foram possíveis, enquanto não houver crédito honesto na mudança estaremos estagnados produzindo, produzindo, produzindo [...], sem sentido algum. Há de se acreditar no outro como um elemento vivo, em constante aprendizado, condicionado àquilo que lhe foi oferecido, para que assim um próspero horizonte seja almejado. Se o avanço dos tempos nos tornou menos acreditados nas pessoas e nas suas capacidades, precisamos nós nos transformamos em humildes ao ponto de recuperar a erudição que for necessária para reencontrar o afeto, a oportunidade e o investimento naquele que se diferencia de nós pela classe, pela etnia, pela orientação sexual, pela orientação religiosa e mais o que couber.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8069/90). Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- _____. *SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (Lei 12.594/12). Brasília, 18 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 09 jun. 2017.
- COSTA, R. *Sociedade de Controle*. São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167, 2004.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em: 09 jun. 2017.
- DIGIÁCOMO, M. J. *Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado* / Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo.- Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.
- FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. Diálogo sobre o poder. In FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 253-266.
- _____. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MUNIZ GARCIA, Diego Felipe. *Assédio, Abuso e Violência sexual contra a mulher nas universidades: quem é o verdadeiro culpado*. Disponível em: http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%204_Diversidade%20Sexual%20e%20Genero_pag%2045.pdf Acessado em: 19 jul. 2017.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: editora Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº39).

UNICEF. Coordenação Nacional de DST/Aids. *Sem prazer, sem afeto: sexualidade e prevenção às DST/Aids nas instituições de privação de liberdade de adolescentes*. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/sprazer_safeto.pdf Acesso em: 09 jun. 2017.



INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES REFUGIADOS CONGOLESES NO RIO DE JANEIRO

Maicon Salvino Nunes de Almeida

UFRJ/FE/Graduação em Pedagogia

Mayara Carvalho de Oliveira

UFRJ/FE/Mestranda em Educação

Prof.ª Dr.ª. Mônica Pereira dos Santos

UFRJ/FE/Professora Associada

Introdução

O Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/FE/UFRJ) vem desenvolvendo, ao longo dos anos, pesquisas com enfoque na inclusão em educação, com o objetivo de promover a participação e a diversidade em educação, na tentativa de minimizar as pressões exclusionárias que permeiam, em alguma medida, todas as esferas sociais. Dentre as pesquisas desenvolvidas pelo LaPEADE está o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPe), que, fundado em 2016, vem se consolidando a partir de uma rede colaborativa entre instituições nacionais (distribuídas em todas as regiões do Brasil) e estrangeiras (Chile, México, Espanha e África).

Atualmente o OIIIIPe congrega cerca de 100 pesquisadores em 23 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 19 brasileiras e 4 estrangeiras. Em suma, objetivamos investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas durante o processo de formação de educadores nas universidades supracitadas. Na tentativa de melhor compreender as tensões que se originam das concepções, decisões e práticas sobre/de processos educacionais em diferentes contextos nacionais, trabalhamos com variadas metodologias, tais como etnografia digital,¹ pesquisa colaborativa,²

1 Horst, H. A.; Miller, D. (2012).

2 Capellini (2004).

bibliográfica³ e documental⁴ e subprojetos de pesquisa, sendo respeitadas as demandas regionais de cada IES.

Quando falamos que o Observatório abarca variados subprojetos de pesquisa, estamos dizendo que, apesar de possuir enfoque na formação de professores, este tipo de investigação permite a inserção de novas frentes de pesquisa, uma vez que se trata de um projeto guarda-chuva que é orientado pelos princípios de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica numa perspectiva descolonial. Além disso, cada subprojeto possui um objetivo específico e o do Rio de Janeiro pretende identificar os dispositivos colonizadores das relações culturais e políticas que orientam práticas (ou não) de inclusão e/ou interculturais. É dentro deste objetivo específico que se encaixa a pesquisa “Interculturalidade e Inclusão em Educação: um olhar sobre a diversidade cultural dos estudantes refugiados congolese no Rio de Janeiro”.

Ao longo das investigações que vêm sendo realizadas no âmbito do Observatório, temos constatado o aumento de práticas colonialistas, promotoras de tensões que, muitas vezes, deixam indivíduos e/ou grupos à margem da sociedade, isto é, em situação de exclusão, sejam elas visíveis ou não. Em virtude do grande fluxo de imigrantes sírios, no ano de 2015, ao redor do mundo, e, especialmente no Brasil,⁵ e considerando que mais da metade dos refugiados são crianças, esta pesquisa buscou compreender como tem se dado a educação dos filhos dos refugiados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Por que realizar essa pesquisa e qual a importância da instituição pesquisada?

Durante o Fórum Mundial de Educação 2015-2030, em Incheon, na Coreia do Norte, dentre as 20 metas estabelecidas para a educação nos próximos 15 anos, uma delas⁶ pontuou a importância que os países acolhedores devem dar à educação do público refugiado, oferecendo às crianças e adolescentes um ambiente escolar seguro, livre de violência e propenso ao desenvolvimento saudável. No entanto, ainda que se trate de uma temática notadamente de relevância mundial, constatamos, a partir de levantamento bibliográfico preliminar, a inexistência

3 Ludwig (2015).

4 Cellard (2008).

5 De acordo com dados revelados, em 2015, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Brasil foi o país que mais recebeu refugiados sírios na América Latina. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/apos-4-anos-de-conflito-na-siria-brasil-lidera-acolhimento-de-refugiados-sirios-na-america-latina/> Acesso em: 03/08/2017.

6 A meta em questão é a de número 11, a qual prevê: “Além disso, notamos com preocupação que, na atualidade, grande proporção da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos; notamos também que crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a educação e o desenvolvimento em âmbito mundial. Comprometemo-nos a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência. Recomendamos uma resposta satisfatória a crises, que abranja desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução; melhor coordenação das respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de capacidade para ampla redução e mitigação de risco, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

de material acadêmico no que diz respeito à educação para refugiados - dado que foi incentivo primordial para a produção desta pesquisa, uma vez que nos levou à instituição Cáritas Arquidiocesana, onde pudemos entrar em contato com a realidade dos refugiados no Rio de Janeiro.

Desde 1976 a Cáritas Arquidiocesana vem realizando um trabalho de assistência aos refugiados, inicialmente oriundos de países como Argentina, Chile e Uruguai, que chegavam à cidade do Rio de Janeiro. A tarefa de sistematizar o atendimento a refugiados no Brasil foi designada pelo arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eugênio Sales, o qual decidiu instalar um serviço permanente de auxílio aos refugiados, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), denominado Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio (PARES). Atualmente o PARES conta com a parceria de diversas instituições, entidades, organizações, ONGs e etc, atendendo a refugiados de mais de 60 nacionalidades.

Tendo em vista a ausência de material bibliográfico, realizamos uma análise dos documentos oficiais que regem a educação, sendo eles, no âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias de 2015, e, no âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de julho de 2015. Nenhuma citação direta ou indireta a estudantes refugiados foi encontrada nos documentos. Isso quer dizer que, apesar do trabalho que vem sendo realizado pela Cáritas Arquidiocesana, a escola que receber o estudante refugiado não disporá de nenhum aparato documental para lidar com essa nova criança com uma cultura e língua específicos.

É importante ressaltar, ainda, que, apesar de o Brasil não possuir documentos oficiais que auxiliem na entrada deste estudante em sala de aula, somente no ano de 2015, 2 mil crianças refugiadas sírias, falantes de árabe, adentraram as escolas brasileiras sem que nenhum tipo de adaptação ou tradutor fosse designado para possibilitar a inclusão dessas crianças estrangeiras em situação de refúgio.

Em nosso primeiro contato com esta instituição, em dezembro de 2016, conhecemos Domenique Sendra, Pedagoga responsável pelo encaminhamento das crianças refugiadas à escola mais próxima de sua residência e pela documentação necessária para que esta criança e sua família tenham direito ao Bolsa Família,⁷ haja vista que ainda não há um programa específico para refugiados no Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC),⁸ todas as crianças refugiadas que estiverem em solo brasileiro devem ser matriculadas em escolas, públicas ou privadas, e sua inserção em escolas públicas bem como o critério de gratuidade não lhes podem ser negados. Além da

7 Programa Bolsa Família é uma iniciativa do Governo Federal, que consiste na transferência de renda para auxiliar famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Disponível em: <http://bolsa-familia.info/> Acesso em: 25/10/2017.

8 MEC (2016).

matrícula assegurada, o responsável passa a receber um valor aproximado de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais), por criança, por meio do Programa Bolsa Família. Esta política de assistência aos refugiados, embora ainda necessite de reajustes e investimentos políticos e sociais, vai ao encontro da concepção de inclusão que defendemos, uma vez que entendemos que

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. [...] se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.⁹

Em virtude do exposto, o intuito desta pesquisa foi mapear o processo educativo dos filhos dos refugiados que adentram o Brasil. Por se tratar de uma interação entre diferentes povos e, conseqüentemente, diferentes culturas, esta pesquisa buscou compreender como está acontecendo este processo interativo dentro do ambiente escolar, se apresenta alguma dificuldade no processo de inclusão deste estudante ou não, a partir da realização de entrevista com a Pedagoga da instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de revisão bibliográfica e documental do tema.

O processo de inserção da criança refugiada no Brasil e na escola

Assim que as crianças chegam ao território brasileiro, imediatamente precisam ser inseridas nas escolas. Caso os pais não possuam renda ou optem por não inserir a criança em rede privada, a escola pública precisa acolher esta criança em sua instituição. Todo o processo de inserção em muito se assemelha ao processo de inserção da criança brasileira. Quando questionada sobre o processo de inserção da criança refugiada, Domenique pontuou que

Sempre que eles chegam em idade escolar, a gente encaminha pra CRE, e a CRE encaminha para escola mais próxima da casa deles. Ou então, se não tiver vaga, a gente encaminha para a defensoria pública, que aí a defensoria aciona a CRE através de um ofício judicial, e aí a criança é matriculada [...] ¹⁰

Sobre uma possível estatística de quantas crianças refugiadas estão no estado do Rio de Janeiro, em dezembro de 2016, a Pedagoga argumentou que

[...] a grande maioria é congoleza, angolana. Aí angolana fica um pouco mais fácil, porque na Angola fala português. Então, fica um pouquinho mais fácil pra eles. É, são as duas maiores porções. E depois vem Venezuela. Colômbia nem tanto, geralmente eles vêm mais em adultos. Senegal não tem tanto hoje, mas já teve muito no passado. É mais ou menos isso. Congo é história, tipo, vai muito à frente. Tem também o reinício das crianças sírias [...] ¹¹

9 Santos (2003, p. 4).

10 Sendra (2016).

11 Sendra (2016).

O processo de entrada no Brasil é conflituoso e de extrema dificuldade. Segundo Domenique, em boa parte dos casos, é necessário pagar um coioote para que este auxilie na travessia do Congo para outro país. Para as pessoas que possuem melhor condição financeira, a fuga do país pode ser realizada por avião. Para a maioria dos refugiados com baixa renda, ou que não tiveram tempo para retirarem dinheiro de suas casas na hora da fuga, a opção mais barata é a fuga escondida em uma embarcação no porto, sem saber onde irá aportar, com viagens que podem durar até 20 dias, podendo desembarcar em qualquer país do mundo, e que, ocasionalmente, desembarcam no porto do Rio de Janeiro ou em São Paulo.

Esta fuga, para os congolese, é realizada prioritariamente pela mãe e seus filhos, ficando o pai para trás, quando este não possui dinheiro o suficiente para pagar ao coioote e embarcar junto de sua família rumo a um país desconhecido. O objetivo desta viagem é a busca de um local mais seguro para a criação das crianças deste casal.

Alguns fazem um trajeto que eles vão de Kinshasa, que é a capital do Congo, se não me engano, pra Luanda, na Angola, e lá tem um voo direto para o Rio. [...] A travessia entre os países da África não é tão complicada como é aqui na América do Sul, ou no mundo inteiro. Então eles conseguem pegar esse voo pra cá. E aí se estabelecem aqui, é mais fácil. Ou então muitos chegam aqui, entram num contêiner num navio e só percebem que chegaram no Rio quando atracam e descobrem que estão aqui.¹²

Além da viagem estressante e com diversos riscos para a saúde da família, visto que não existe alimentação adequada e dormitório nesta viagem rumo a um novo país, outros fatores, apontados pela Pedagoga da instituição Cáritas, são as violências sofridas pelas crianças e pais no seu país de origem. Violência sexual, tortura e espancamento são algumas das torturas realizadas contra crianças e adultos, de modo que, na maioria dos casos, a fuga se dá por esse motivo.

A gente sabe que algumas foram violentadas, algumas sofreram violências físicas, algumas também foram torturadas enquanto os pais eram torturados (no Congo). [...] Então é natural que elas demorem a se adaptar, que elas tenham outras particularidades, que uma criança brasileira, na mesma idade, na mesma sala de aula, não vai ter.¹³

Ao chegar ao novo país, após deixar para trás toda a família e amigos, após sofrer diversos tipos de abusos em seu país de origem, a criança refugiada pisa em solo brasileiro. A mãe viaja com aproximadamente R\$ 500,00 (quinhentos reais), para despesas em seu novo país. O número de filhos varia entre 2 a 6 crianças, tornando o dinheiro que possui extremamente escasso, o que leva a mãe a procurar espaços baratos para aluguel, ocasionalmente espaços com presença de tráfico. Em busca de espaços com a menor taxa de violência e tráfico possíveis, segundo

12 Sendra (2016).

13 Sendra (2016).

a instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, as mães refugiadas congoleesas vão em direção, em sua maioria, às comunidades de Brás de Pina, no Rio de Janeiro, e Gramacho, em Duque de Caxias.

As mães congoleesas, assim que chegam ao Brasil, elas tentam achar espaços baratos [...] mas que não tenham tanta presença de tráfico armado. [...] Espaços mais acessíveis financeiramente, mas que não ficam na rua. Então elas vão pra Brás de Pina, elas vão pra Gramacho, elas vão pra Jardim Catarina, elas vão pra... Jardim Catarina eu acho que é em São Gonçalo. Elas vão pra Niterói [...] ¹⁴

Até esse momento da pesquisa, havíamos definido como público-alvo os refugiados sírios. No entanto, após a argumentação apresentada pela Pedagoga, alteramos o enfoque do trabalho, que deixou de serem as crianças refugiadas sírias e passou a serem as crianças refugiadas congoleesas, no município de Duque de Caxias. Isto porque nos foi esclarecido que as mães congoleesas alugam casebres por valores mínimos e buscam, o mais rápido possível, sua inserção no mercado de trabalho e a inserção do filho na escola. É neste momento que a mãe é encaminhada para o Cáritas Arquidiocesana, a qual provê toda essa documentação para que a responsável possa trabalhar e o encaminhamento da criança para uma instituição escolar.

Para mantimento de renda e para que não haja a necessidade de inserir o filho em algum posto de trabalho ilegal, o Programa Bolsa Família auxilia em duas frentes: permite que a criança frequente e permaneça na escola e, além disso, oferece uma renda mínima para a família (fator predominante para a permanência da criança na escola), para que possam se estabelecer no Rio de Janeiro até conseguirem uma renda proveniente do trabalho desta pessoa responsável pela criança.

Os desafios encontrados pela criança refugiada no processo de aprendizagem e convívio em sala de aula

Os desafios que esta criança encontra em sala de aula iniciam-se com as dificuldades comunicativas. As crianças refugiadas congoleesas não possuem o Português como língua materna, mas sim o francês, além das línguas locais Lingala, Quicongo Kituba, Tshiluba e Suáli. Ao serem inseridas nas salas de aula em Duque de Caxias, estas crianças são tratadas como crianças nativas brasileiras, não sendo levado em consideração que o Português, até o momento da entrada em sala de aula, é uma língua desconhecida, sobre a qual não possuem nenhum domínio.

Outro fator que atrapalha na inserção da criança refugiada congoleesa em sala de aula, apontado pela Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, são as vestimentas usadas pelas crianças congoleesas e seu sotaque, mesmo quando já aprenderam o Português. Suas roupas, com

¹⁴ Sendra (2016).

tons de cores vivas e com bastantes estampas, roupas oriundas de sua cultura, causam estranhamento por parte dos estudantes brasileiros, que praticam bullying contra as crianças refugiadas.

O sotaque congolês também é motivo de *bullying* por parte dos estudantes nas escolas de Duque de Caxias. Mesmo quando a criança refugiada se insere na cultura brasileira, aprendendo suas gírias, utilizando de roupas culturalmente usuais por parte dos estudantes nativos e falando claramente o português, há relatos sobre *bullying*, devido ao seu sotaque, em sala de aula. Frases como “aprende a falar direito” ou “porque você fala estranho assim?” são encontradas no espaço escolar, espaço que deveria promover a inclusão e a interculturalidade.

Quando falamos de um espaço que vise promover a inclusão, levando-se em consideração a interculturalidade presente nas salas de aula brasileiras, estamos falando, em outras palavras, de

uma pedagogia do *encontro* até suas últimas consequências, visando a promover uma *experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento*¹⁵

Nesse sentido, entendemos que o choque cultural entre as crianças congoleesas e brasileiras não deve ser visto como um problema a ser evitado, mas sim uma possibilidade de enriquecimento cultural não só para ambas as partes como os professores, gestores, coordenadores e diretores na escola brasileira, e por parte dos refugiados, a família desse estudante em situação de refúgio. Em virtude disto, o que, aparentemente, é relatado como um problema, uma situação de *bullying*, pode ser visto como uma situação de interação democrática e sadia entre diferentes culturas não tão distantes, visto que a matriz africana é intrinsecamente constitutiva da cultura brasileira.

[...] Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a <transitividade cognitiva>, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, assim como de mudança das relações sociais, *na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária*.¹⁶

A tecnologia também se apresenta como outro fator que atrapalha a devida inclusão desta criança refugiada em sala de aula. Visto que são crianças refugiadas, com a pouca renda, após efetuarem o pagamento do aluguel de sua residência e alimentação, pouco sobra (ou quase nada) para que a criança possua um aparelho tecnológico que auxilie na realização de trabalhos escolares, tais como um computador ou um celular. A pouca renda inviabiliza, até mesmo, a ida

15 Fleuri (2001, p. 53).

16 Fleuri (2001, p. 54).

da criança a um espaço particular para utilização de computadores, conhecidos como *lan houses*, onde o valor para utilizar um computador com internet varia de R\$1,50 à R\$3,00 reais/hora.

A infraestrutura da escola, em alguns casos precária, prejudica a criança refugiada em seu processo de ensino-aprendizagem. A falta de computadores para que a criança possa utilizar para realizar os trabalhos, aliada à falta de recursos próprios para aquisição de material eletrônico, encontramos mais uma exclusão e barreira à participação e à aprendizagem: a exclusão digital e consequente reprovação.

Por meio dos relatos das pessoas entrevistadas nessa pesquisa, percebemos que o espaço escolar necessita de avanços em sua relação com o estudante refugiado, mapeando suas dificuldades estruturais e relacionais, para que possam apontar possíveis soluções, a fim de incluir a criança refugiada em um ambiente cuja proposta seja educativa e inclusiva, minimizando a hostilidade proveniente da nova realidade deste aluno. Entendemos, portanto, que

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em *qualquer* instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional.¹⁷

É importante ressaltar que todo o processo migratório, naturalmente estressante para a criança refugiada, somado a este processo de inserção na escola dificultoso e não inclusivo, não é um projeto das crianças, e sim de seus pais. Faz-se necessário pontuar que, para a criança, muitas vezes, esse estresse pode resultar em insatisfação em sala de aula, uma vez que se trata de uma situação que ela não compreende muito bem.

Ao contrário dos universitários estrangeiros que chegam para estudar no Brasil por desejo próprio, os filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros deixam suas escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles.¹⁸

Esta criança refugiada pode, em muitos casos, estar abalada psicologicamente, de forma a, mais uma vez, não poder ser comparada a uma criança brasileira em sala de aula. A pedagoga da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro pontua essa necessidade de atenção em virtude de uma situação estressante vivida pela criança:

Aqui na Cáritas, elas (as crianças) são muito agitadas, a princípio. São crianças que são muito carentes. Não carentes só da questão financeira, mas são crianças que querem abraço, que querem que você fale olhando pra elas, que querem que você dê uma atenção. [...] Os psicólogos falam, eles (crianças refugiadas) estão naquele momento, eles tão pensando em outras coisas, eles estão reviven-

17 Santos (2003, p. 5).

18 André (2016, p. 60).

do coisas que eles não deveriam ter vivido. Então é um pouco delicado nesse momento.¹⁹

Pensarmos em espaços inclusivos para criança refugiada vai além do fator comunicativo, deve-se abranger também o fator tecnológico. Não se pode pensar a criança refugiada a partir da perspectiva da criança brasileira. Esta criança refugiada não possui celular, tablet ou computador. Nada acompanha esta criança, além do desejo de aprender e suas dificuldades para conseguir alcançar este objetivo.

Algumas considerações

Como apontamento para futuras pesquisas, percebemos que serão necessárias entrevistas com os profissionais presentes nas instituições de ensino no município pesquisado, com o intuito de melhor compreender as dificuldades citadas pela Pedagoga da instituição Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro. Além disso, esperamos que tais entrevistas revelem quais alternativas e trabalhos estão sendo desenvolvidos para sanar essas dificuldades provenientes das características das crianças refugiadas e do choque cultural em detrimento das diferenças culturais e linguísticas entre Brasil e Congo presentes na sala de aula.

Fazem-se necessárias, também, entrevistas com os pais destas crianças refugiadas, para compreender seus anseios perante a escola pública na qual seus filhos estão inseridos. Acreditamos que é imprescindível compreender como os pais destas crianças percebem e encaram estas dificuldades encontradas por seus filhos na escola.

Buscaremos em futuras pesquisas sobre este assunto sanar essas questões, para que a criança refugiada não sofra um processo de exclusão, visto que ela precisou sair de seu país de origem e, por conta dos incontáveis traumas, alguns citados neste artigo, esta criança não saia também da sala de aula brasileira. Percebemos que o processo de inclusão escolar da criança refugiada ainda é insuficiente para uma inclusão plena deste estudante. É necessário um olhar diferenciado para esta criança, que vise incluí-la na rotina escolar e no processo de ensino-aprendizagem da escola.

Referências bibliográficas

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Congoleseles representam atualmente a maioria dos refugiados no Rio de Janeiro*. Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/congoleselesrepresentamatuamenteamaioriad osrefugiadosnoriodejaneiro/>> Acesso em: 19/02/2017

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Após 4 anos de conflito na Síria, Brasil lidera acolhimento de refugiados sírios na América Latina*. Disponível em: <[http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/apos-4-anos-de-conflito-na-siria-brasil-lidera-aco-](http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/apos-4-anos-de-conflito-na-siria-brasil-lidera-aco)

19 Sendra (2016).

lhimento-de-refugiados-sirios-na-america-latina/> Acesso em: 03/08/2017

ANDRADE, M. S. B. *Alunos Estrangeiros na Escola Pública do Distrito Federal: Um Retrato de Novos Desafios*. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=179%3A5-alunos>- Acesso em: 05/02/2017.

ANDRÉ, B. P. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. Rio Grande do Sul: Oikos, 2016. p. 57-78.

BARRETO, L. P. T. F. *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. A Lei Brasileira de Refúgio – Sua História*. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010, p. 12-21.

BRASIL, *Caixa Econômica Federal: Programa Bolsa Família*. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>> Acesso em: 03/02/2017.

FLEURI, R. M. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre, 29, 30 de novembro de 01 de dezembro de 2000. Educação, Sociedade & Cultura, nº 16, 2001, 45-62

SANTOS, Mônica. *Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilé-tica*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

SANTOS, Mônica. *O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva*. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91

UNESCO. *Declaração de Incheon: Educação 2015-2030: Rumo a Uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos*. Fórum Mundial de Educação 2015, 5 páginas.



BOTA FOGO NA SENZALA - O JONGO COMO POSSIBILIDADE DE RELEITURA DA HISTÓRIA

Pâmela Carvalho

Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ/Brasil)
e “brincante” e pesquisadora livre das culturas populares

“Sou negro que fugiu do cativoiro
Deixei os meus grillhões lá na senzala
Sou negro que lutou a vida inteira
Sou livre, sou feliz, sou capoeira.
Sou, sou quilombola eu sou.
Sou, sou quilombola (eu também sou!)
Descendente do povo de angola
Sou eu sou, sou quilombola.”
(Mestre Jefinho Tamandaré)

Introdução

O presente trabalho que busca estabelecer uma discussão - a partir de pesquisas e experiências vividas acerca das práticas de jongo na cidade do Rio de Janeiro, tem como foco principal os movimentos chamados de “grupos de cultura popular”, que realizam rodas mensais em diversos pontos da cidade, compreendendo este movimento como uma possibilidade de releitura da História, e construção de outras imagens acerca das existências e resistências do povo preto. Tal análise será permeada por pontos de jongo - nome dado às canções - que atuam atando e desatando nós, “dizendo sem dizer” e construindo a ambiência e o imaginário deste complexo cultural. O breve trabalho conta com observações e reflexões que surgem a partir de práticas e vivências em espaços de cultura popular no Rio de Janeiro bem como da Casa do Jongo da Serrinha, espaço de práticas educativas diversas, que partem dos jongueiros da Serrinha, do Grupo Cultural Jongo da Serrinha e da comunidade da Serrinha como um todo. Estes movimentos serão aqui observados como possibilidade de resistência e de criação de novas narrativas e potências no campo da educação e das relações étnico raciais.

Compreendendo a Academia como um local onde alguns saberes, metodologias de pesquisa e compartilhamento de conhecimento são impulsionados em detrimento de outros, é de suma importância tentar trazer o ritmo, a narrativa e a(s) visão - ou visões - de mundo do povo jogueiro para este breve trabalho, bem como para a Universidade. A roda, onde todos estão próximos e tendo a possibilidade de se olhar, a oralidade, o saber que é passado de geração para geração nos ajudam a compreender o universo do jongo e refletir sobre como a Academia poderia “se tornar mais jogueira”. Nada aqui escrito parte apenas de mim, o jongo nasce com os “mais velhos” e resiste a partir dos mesmos, neste trabalho compartilharei reflexões, percepções e possibilidades, encontradas a partir de observações e fazeres dentro deste espaço de resistência.

Este é o quadro introdutório da pesquisa, que surge antes mesmo de minha entrada na Academia, com a participação nos movimentos de jongo do Rio de Janeiro mas que se intensifica dentro da Universidade. Minha graduação (bacharelado e licenciatura) em História me proporcionou encontros tão proveitosos como os narrados acima no universo do jongo. Dentre estes encontros, estão os com a professora Giovana Xavier e com o professor Amílcar Araújo, dos quais fui aluna em disciplinas da licenciatura. É necessário compreender – a pesquisa descrita neste projeto caminhará neste sentido – o currículo e a escrita da História como lugares de disputa. As narrativas hegemônicas podem ser de alguma forma confrontadas com visões de mundo como a do jongo, propondo uma mudança de chave no que diz respeito a linguagem, a “transmissão” de conhecimento (que no jongo se dá de maneira oral) e a quem são os “sujeitos da História”.

O jongo

“Dá licença aí, dá licença

Dá licença aí,

Dá licença

Aos donos da casa,

Peço licença pra jogar.”

(Ponto de abertura)

Jongo, caxambu, tambu, tambor, batuque... Diversas são as palavras para designar um mesmo movimento, que aqui será encarado em sua complexidade e a partir de todo o universo que cerca uma das imagens mais características do jongo: pessoas em roda, onde há dois ou três tambores e duas pessoas no centro do círculo, dançando como quem se aproxima e se afasta.

Complexo conjunto de práticas, o jongo contempla a percussão (feita com tambores e em algumas comunidades ou grupos são usados instrumentos como agogôs e caxixis), a dança, a roda, a palavra - que muitas vezes é lançada de maneira cifrada - e elementos mágico-poéticos.

Seu surgimento é marcado na região sudeste do Brasil, sendo fruto da poética e da resistência de negros escravizados nas fazendas de café localizadas no vale do Rio Paraíba do Sul. Estes povos em diáspora teriam suas origens fincadas no tronco linguístico e cultural bantu.

Em sua origem, nos espaços rurais de um Brasil escravista, o jongo era realizado muitas vezes apenas pela palavra, a fim de passar uma mensagem que só poderia ser decifrada por quem comungava daquele código. Segundo Mestre Jefinho, da comunidade jogueira do Tamandaré - SP "o jongo é um dizer com dois entender". Jogos de palavras, ironias, metáforas compõem o que podemos chamar de linguagem jogueira. Para além disso, o jongo era realizado em momentos de celebração, seja por festejos religiosos ou políticos como o 13 de maio, que vem sendo ressignificado pelos movimentos culturais que permeiam esta breve análise. Este ambiente, que pode ser festivo mas que em grande parte do tempo constitui uma prática de resistência num contexto hostil aos seus praticantes, tinha - e continua tendo - suas regras e suas dinâmicas próprias de manutenção. O jongo "é coisa de nego velho", como diz Marcus Bárbaro em um de seus inúmeros pontos. Com este verso, uma das lideranças do Grupo Cultural Jongo da Lapa, nos remonta ao passado jogueiro, onde para estar na roda, professando o jongo, tocando os tambores ou dançando ao redor da fogueira, era necessário "ter cabeça branca". Os jovens e crianças não podiam participar do jongo diretamente, mesmo que imersos no universo que compõe a prática. Este quadro irá sofrer transformações que veremos a seguir.

Dando um salto no tempo, é possível perceber que durante o século XX as comunidades jogueiras passaram por uma série de dinâmicas que envolvem o reconhecimento de seus territórios, disputas religiosas e a manutenção do jongo. Em alguns locais não se vê mais o jongo, mesmo que as marcas dele ainda se façam notar. Outras mantiveram suas práticas jogueiras, ampliando ainda mais o "grupo de jogueiros" que realizava a manifestação. Neste contexto, é importante inserir o Jongo da Serrinha. A partir das migrações de populações do Vale do Paraíba vê-se surgir algumas favelas, que carregam uma importante característica: são formadas por famílias de jogueiros. Mesmo com a mudança de ambiente - que impôs uma nova lógica de vida e de relacionamento entre as famílias e das famílias com o jongo - estes indivíduos continuaram a praticar o jongo, principalmente nos morros do Salgueiro, São Carlos e Serrinha.

O Morro da Serrinha está localizado no bairro de Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro. A partir de conversas com jogueiros da Serrinha, como Lazir Sinval é possível perceber um ambiente de proximidade entre as famílias jogueiras, que se encontravam e se articulavam também em outras formas de resistência como as ladainhas, os blocos de carnaval, o samba, as casas de umbanda e candomblé que até hoje fazem da Serrinha e do bairro de Madureira, uma fonte de resistência e poesia negra. A partir das décadas de 1960 há uma retração no movimento de jongo da Serrinha, ocasionado pelo falecimento da maioria dos antigos jogueiros. Neste contexto, Mestre Darcy Monteiro e sua família convidam antigas lideranças jogueiras (que até hoje compõem o imaginário do jongo na Serrinha) como Tia Eulália, Tia Maria da Grota, Vovó Teresa

e Dona Djanira para formar um movimento de resistência e sobrevivência do jongo, criando o grupo artístico jongo da Serrinha, que passa a agregar crianças e atrair intelectuais, pesquisadores expandindo o movimento do jongo no Rio de Janeiro.

Práticas de educação e resistência

“Saravá jongueiro velho

Que veio pra ensinar

Que Deus dê a proteção ao jongueiro novo

Pro jongo não se acabar”

(Mestre Jefinho Tamandaré)

O ponto que dá início a esta parte do trabalho diz muito sobre o contexto no qual se dá a pesquisa e a prática. As narrativas colhidas se dão a partir de conversas, de participações em rodas e em grupos de jongo do Rio de Janeiro e de reflexões sobre este universo. O jongo, proclamado Patrimônio Cultural Brasileiro em novembro de 2005 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional tem sido observado como potência, ao se aliar a práticas educativas e a outros movimentos que se reconfiguram no contexto de um Rio de Janeiro dos anos 2000, com grupos que se inspiram - ou não - nos ensinamentos de Mestre Darcy Monteiro e dos jongueiros da Serrinha.

Na tarde de uma terça feira, vejo pelo menos duas dezenas de crianças entoando o ponto “Mariazinha” da comunidade jongueira da Serrinha, que diz: “Mariazinha, seu lenço caiu no chão, panha seu lenço que eu não sou seu nego não.” Um coro infantil faz ouvir o ponto da rua, onde está localizada a Casa do Jongo. Espaço inaugurado em 29 de novembro de 2015 em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro a Casa se constituiu como um complexo de práticas e compartilhamentos de saberes.

É ao mesmo tempo um centro cultural, uma escola e um espaço de referência a nível de patrimônio imaterial desenvolvendo também um trabalho muito próximo com as escolas públicas da região e recebendo cerca de 400 crianças e jovens que participam das aulas e atividades oferecidas pela instituição.

Na noite de uma quinta feira, no mesmo bairro de Madureira, é possível ver uma roda de jongo, que não se encerra em si. Realizada por jovens jongueiros, que tiveram como uma de suas escolas o já citado Jongo da Serrinha (além de outros espaços de arte, resistência e formação como a Companhia dos Comuns e o Grupo Afro Reggae), o Fuzuê D’Aruanda roda mensal realizada pelos membros da Companhia de Aruanda fundada em 2007 por cinco jovens desejosos de mergulhar, compartilhar e fazer resistir sua cultural ancestral. Nessa roda é possível perceber membros de outros grupos e comunidades e no momento aqui narrado, se faz presente o Gru-

po Bongar, formado por jovens, mas que são oriundos da comunidade cultural e religiosa da Xambá, em Olinda, Pernambuco. Os grupos se juntam e realizam a roda, que passa pelo coco, manifestação desenvolvida pelos pernambucanos do Bongar e pelo jongo, que vem da ancestralidade da Companhia de Aruanda. Neste contexto, uma frase levantada por Guitinho da Xambá, dá o tom e o sentido deste acontecimento e da forma como as juventudes tem se (re) apropriado de suas ancestralidades: “Meu povo não nasceu para a senzala”. Os dizeres do ativista e multiartista pernambucano Lepê Correia estampados em uma faixa e presentes nas falas dos jovens nos faz refletir e retornar ao espaço da senzala, local no qual nasce o jongo, objeto principal deste trabalho.

Seja em comunidades quilombolas praticantes do jongo, seja em grupos fundados já nos anos 2000, o jongo tem se apresentado como uma ferramenta na dinâmica contemporânea de disputa por identidades de uma série de grupos, que se expressam nos fazeres do jongo. Com Rufino, percebemos que

“As batalhas travadas pelos jongueiros e astuciosamente explicitadas nos versos, nesse momento se atualizavam. Como no exemplo da comunidade de São José da Serra, que se apropriou da bandeira do jongo para reforçar a luta da comunidade pela demarcação e direito à terra.” (Rufino: 2014,45)

Se antes a senzala era signo de escravidão e subjugação do povo negro, a partir de uma narrativa jongueira que resiste no tempo e se reconfigura buscando resistir é possível ressignificar este e outros símbolos, caminhando no sentido que Chimamanda Ngozi Adichie aponta aos nos alertar para os perigos da história única.

“Oi bota fogo na senzala onde o negro apanhou”, pontos como este, entoado principalmente na comunidade jongueira de Angra dos Reis, situam o jongo numa narrativa epistemológica de resistência e abertura de chaves de pensamento que vão ao encontro de uma juventude (essencialmente negra) inserida no jongo e (e em outras expressões culturais que no Rio de Janeiro conformam uma espécie de “calendário das culturas populares”) e que tem nele uma possibilidade de afirmação por meio dos saberes e fazeres passados e compartilhados.

Considerações finais

Congos, Angolas, Cambindas

Benguelas, Monjolos, Iorubás

Cantam seu canto de guerra

Mocambos, quilombos, seu sonho de paz

Minha Origem é quilombola

Na força dos meus ancestrais

Elalaê, laelalaê
Elalaê, laelalaê
Elalaê, laelalaê
Elalaê, laiá
O meu cantar de liberdade
Que existe em meu pensar
Faz desse negro que sou, e eu sou
Negro de todo lugar
Faz desse negro que sou, e eu sou
Negro de todo lugar
(Xandy Carvalho)

Com este breve trabalho, busco mais abrir uma sinalização do que traçar uma linha conclusiva, dentro de um campo que é potente, vivo e se dá no fazer. Devo assumir que é um desafio escrever sobre algo que se desdobra na oralidade, no tocar o tambor, no “puxar” o ponto, no responder a demanda.¹ Esta sinalização, este indício, aponta para um caminho de reflexão e afirmação do povo negro em diáspora. O jongo, uma prática ancestral surgida em senzalas, em lavouras de café e inicialmente praticada apenas pelos mais velhos daquela comunidade, hoje se apresenta como potência para jovens e crianças, seja na Serrinha, na Lapa, no Méier, em Madureira,² por - parafraseando o jongueiro Xandy Carvalho - “negros de todo lugar”, que forjam uma identidade múltipla mas que se potencializa no encontro com a ancestralidade e com as demandas de uma contemporaneidade urbana.

Com a pesquisa, objetiva-se contribuir para uma construção no campo da História e da educação que aponte para possibilidades de escrita e afirmação onde o sujeito e as narrativas negras tenham caráter positivo tendo no jongo uma ferramenta que possibilite o enfrentamento dos “perigos de uma história única” na qual os negros não tiveram o direito de ser sujeitos de sua própria história. Morro da Serrinha. Arcos da Lapa. Viaduto Negrão de Lima. Estes são alguns dos espaços onde hoje se podem ouvir pontos de jongo e se observar a (re)criação de uma “epistemologia jongueira”. Locais que não são as lavouras de café ou senzalas onde o jongo surgiu, mas que propõe outras dinâmicas de resistência e ressignificação das culturas populares e da existência negra que se dão principalmente a partir da tradição oral e de uma educação

1 Tipo de ponto de jongo, no qual o versador lança um desafio para o outro. Pode ser conhecido também como Referência a locais onde são desenvolvidas rodas de jongo no Rio de Janeiro.porfia ou gurumenta.

2 Referência a locais onde são desenvolvidas rodas de jongo no Rio de Janeiro.

emancipadora e com perspectivas menos eurocêntricas do que costuma-se encontrar. São estas dinâmicas que busco pesquisar e expor a partir desta presente e breve reflexão.

Machado!³

Referência bibliográficas

- ABREU, Martha e MATTOS, Hebe (orgs). (2008) *Pelos Caminhos do Jongo: História, Memória e Patrimônio*. Niterói: UFF. Neami.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>> [acesso em 19 de julho de 2017]
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARNEIRO, Edison. Samba de umbigada. In: *Folguedos Tradicionais*. Rio de Janeiro: Funarte/INF, 1982 [1961].
- GRANADA, Edir. *Jongo da Serrinha, da senzala aos palcos*. Rio de Janeiro: Giorgio Gráfica e Editora Ltda./UNI-RIO, 1985.
- LARA, Sílvia Hunold & PACHECO, Gustavo (orgs.). 2007. *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT. 200p.
- RUFINO JUNIOR, L. R. *Histórias e Saberes de Jongueiros*. 1º. ed. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014. v. 300. 193p .
- SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SIMONARD, Pedro . *A construção da tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização*. 1º. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013. v. 1. 225p.
- STEIN, Stanley J. *Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1990.
- ____. Preservação e Tradição no Jongo da Serrinha. In: *25ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 2006, Goiânia. *25ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 2006. v. 1.
- VIANNA, L. (2008) *Inventário Nacional de Referências Culturais. Dossiê 5: Jongos do Sudeste*. Brasília: Iphan.

Filmografia

- SALVE JONGO! Pedro Simonard, 25min., 2005. [acesso em 19 de julho de 2017] <Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6fg05DHO9fA>>

Sítios na internet

- GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. [online]. 2005 [acesso em 19 de julho de 2017]

3 Machado é uma expressão do universo do jongo, que determina que um ponto ou momento irá terminar, dando início a outro.

Disponível em <<http://jongodaserrinha.org/o-jongo-da-serrinha/>>

CANAL LABHOI (Laboratório de História Oral e Imagem)- UFFTUBE [acesso em 19 de julho de 2017] Disponível em <<http://ufftube.uff.br/user/Labhoi>>



PRÁTICAS ARTÍSTICAS, AÇÕES AFIRMATIVAS

Jandir Jr.

PUC-Rio, Especializando em Literatura, Arte e Pensamento Contemporâneo. UFRJ,
Escola de Belas Artes: Graduado em Artes Visuais com ênfase em Escultura.

Nota introdutória

Quando entrei na faculdade, vivi seus primeiros meses com um auxílio desemprego. Sabendo que não conseguiria me manter graduando quando esse dinheiro terminasse, submeti minha solicitação de bolsa auxílio à UFRJ, e me surpreendi: recebi uma carta dizendo que era reconhecida minha carência, mas que não haviam bolsas suficientes para que eu recebesse ajuda.

Nesse ínterim, meu pai - que é aposentado como vendedor de passagens numa viação rodoviária e tinha bem mais que sessenta anos à época - decidiu que iria começar a vender churrasco numa das ruas da Vila da Penha, e parte desse dinheiro dos espetinhos iria me custear a universidade; cerca de duzentos reais por mês, que me mantiveram, ainda que com algumas dificuldades, por mais de um ano na UFRJ.

E aí, um dia, ele infartou. Permaneceu em risco de vida e preso por semanas numa UPA sem capacidade de atender seu caso, sob a alegação de que não havia vagas em unidades com especialização em cardiologia. Graças a um tio que conhecia a chefe de enfermagem de um hospital público na zona sul conseguimos uma vaga para ele. E, assim, um homem negro conseguiu escapar do sistemático etnocídio que opera também pelo sistema de saúde pública brasileiro.

Contudo, restava o risco de que ele falecesse pelas complicações de seu coração debilitado. Era quando eu cruzava da zona norte à zona sul em muitos dias da semana para ajudá-lo lá, internado naquele hospital. E, apesar de terem semanas em que eu nem conseguia ir à faculdade, soube que estava aberto novamente o período de solicitação das bolsas auxílio. Eu tentei novamente, dessa vez com uma carta mais pungente, em que disse do que estava acontecendo, de que pedia dinheiro emprestado agora, que sentia depressão e que, se meu pai falecesse, iria abandonar a graduação para trabalhar. Foi quando consegui a bolsa, de cerca de quinhentos reais, que me manteve aqui até a formatura, formatura essa em que meu pai esteve presente também, forte, de pé e chorando à beça.

Trago estas palavras antes do que escrevi sobre as ações afirmativas para que eu mesmo relembre que falar disso aqui, hoje, é coextensivo à vontade de ver Rafael Braga liberto, de não ter nossos avós mortos pela negligência nos hospitais, de ver mais uma pessoa negra numa universidade pública e de ver suas filhas e filhos numa universidade pública também. Meu nome é

Jandir Jr.. Sim, é o nome do meu pai, e ainda é muito pouco nós dois aqui hoje sob este mesmo nome, e até dois aqui é pouco quando tantas outras pessoas morrem, são enjauladas ou mesmo abandonam a graduação. Vivemos nos tempos de um governo golpista. A incerteza pulula. Mas eu não farei menos do que desejar, ainda que com a predição que o medo nos aponta. Desejo que não sejamos poucos aqui daqui pra frente.

24/3/2016

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso a educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.¹

No ano de 2010, ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro através de seu vestibular. E em 2016, ano em que escrevo este relato, encerro minha trajetória acadêmica como graduando com a aquisição do título de Bacharel em Artes Visuais com ênfase em Escultura pela Escola de Belas Artes dessa mesma universidade. Tendo por origem uma família de parcos recursos financeiros residente no bairro da Vila da Penha – geográfica e culturalmente distante dos eixos de desenvolvimento da arte contemporânea no Rio de Janeiro, situados com solidez nas regiões centrais e ao sul da cidade -, pude concluir meus estudos universitários até este momento através da concessão de uma bolsa auxílio vinda do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação em instituições federais de ensino superior.

Os anos de graduação, contudo, não me deram somente o título. Conhecer pessoas de estratos sociais distintos a partir da universidade me possibilitou acessar a cidade de outra maneira; não mais com uma sensação de não pertencimento, estrangeirismo ou déficit de conhecimento em relação aos aparelhos culturais citadinos, mas como um novo integrante daquele corpo social, sem aparentes empecilhos à minha circulação para além da lembrança constante de que nem sempre estive ali e que muitos outros, que compartilham condições em vida semelhantes às minhas, não estavam naqueles lugares. Isso, somado ao fato de, durante a graduação, ter desenvolvido uma prática artística que teve sua visibilidade plena nos circuitos universitários e nas citadas regiões centrais e da zona sul da cidade, me fez perceber-me sem uma importante interlocução: não havia conversado sobre isto com outras pessoas que, assim como eu, acessaram a universidade através de ações afirmativas e desenvolviam práticas artísticas em pleno processo do desenvolvimento de sua visibilidade pública.

¹ Feres Junior, João; Daflon, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, 2014, p. 33.

Por isso pensei em fazer um livro, na busca por concretizar esse diálogo que a mim e a tantos outros – como suponho – é capital. Quis elencar, através de um pessoal recorte, artistas de certo reconhecimento público que guardassem contato evidente com tais programas de apoio às pessoas em situação de vulnerabilidade social nas universidades. E, a partir desta amostragem, travar contato com estas pessoas, o que resultaria na escrita da publicação. Dividida em dois momentos referentes a cada uma delas - um relato diarístico, em primeira pessoa, onde apontaria impressões sobre nosso contato; e a transcrição da conversa que teríamos sobre relações entre práticas artísticas e ações afirmativas -, organizaria tais interlocuções em capítulos, que carregariam como nome os nomes destes que pretendia encontrar, nomeando nossa coexistência ali representada. Desta forma, desejava esta publicação menos como uma espécie de estudo de campo que como um diário de campo; mais obra – o que me implicaria como autor em presença - que imparcial análise conjuntural da implicação das ações afirmativas no campo artístico – o que intentaria à invisibilidade autoral.

Um trabalho desses, realizado em relação com pessoas que acessaram a universidade através de ações afirmativas e que desenrolam práticas artísticas em pleno processo do desenvolvimento de sua visibilidade pública, me pareceu capital – tanto àquelas e àqueles que são também beneficiários destas políticas públicas quanto aos envolvidos em práticas e pesquisas em artes – por possibilitar um necessário debate acerca do diferencial que tais políticas proporcionam no cenário artístico, fundado no embate entre os currículos das formações universitárias em artes e as aspirações deste corpo discente oriundo de estratos sociais outrora não presentes nestes cursos.

A profunda estratificação social brasileira implicou na ausência de um quórum representativo dos sujeitos vulneráveis socioeconômica e etnicamente em sua narrativa histórica da arte, tendo em vista a produção historiográfica componente da bibliografia básica de grande parte dos cursos universitários que se voltam às artes plásticas, quer tratem do ensino acadêmico artístico no século XIX, com poucas produções acerca da mínima presença afro-brasileira dentre seus estudantes,² ou do decurso sobre a arte moderna e pós-moderna no país, protagonizadas por pessoas situadas em experiências de classe e de etnia pouco distintas – brancas e em condições econômicas medianas, no mínimo - Ainda que, como creio, o ensino artístico acadêmico implicasse novas condições de acesso ao cenário das práticas artísticas desde o contexto pós-escravocrata na Academia Imperial de Belas Artes até a completa reformulação que a criação de diversos cursos universitários em arte propiciou, não houve um significativo acesso das mulheres e homens minorias nestes espaços.

Com isso, considerava que o debate que com este livro propunha suscitar era inicial pela recente implementação destas políticas públicas, por não haver possibilidade de se realizar um

2 Inocencio, Nelson. O lado negro da História: afro-brasileiros na arte acadêmica do século XIX. *Anais do II Colóquio de Teoria, Crítica e História da Arte*. V. 1, n. 1. 2015. p. 304-314.

recuo histórico suficientemente amplo que dê conta de práticas artísticas feitas por sujeitos que experienciaram o ensino superior através das ações afirmativas, já que contamos com pouco mais de treze anos desde a declaração do interesse em implementar ações afirmativas pelo Governo Federal Brasileiro na Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, e a primeira realização neste sentido, efetivada pelo Estado do Rio de Janeiro em suas universidades – UERJ, UENF e UEZO – em 2003.

Considerando separadamente as instituições federais de ensino superior – observação de meu interesse aqui, tendo em vista que eu fui beneficiário do PNAES durante minha graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro –, foi somente a partir de 2008, “quando o governo federal condicionou a destinação de recursos do Reuni para instituições federais à sua adesão a programas de ação afirmativa”,³ e em 2013, quando começou a ser implementada a Lei Federal 12.771/2012, que torna obrigatória reservas de vagas em todas as instituições federais de ensino superior, que se tornou expressiva a existência de suas ações afirmativas. Logo, datam aproximadamente três anos desde a determinação efetiva para implementação de tais políticas públicas de acesso e permanência nas universidades federais e a presente data de redação deste texto.

Por isso, pensei fértil o momento para discutir a relação entre as práticas artísticas e o acesso pelas ações afirmativas ao ensino superior. Já que recente e, em alguma medida, inaugural, um fomento a tal debate – via esta produção artística em livro – me sugeriu a possibilidade de alinhar com maior firmeza estas duas que há pouco coexistem como vetores de força: as potenciais contribuições destes que adentraram a graduação universitária nos últimos anos e certa agenda artística, em reinvenção constante, já que formada em muito por um capital cultural alheio aos seus novos sujeitos.

É evidente, contudo, a proximidade do que pretendi empreender neste livro ao campo da crítica e curadoria em artes. Sua apresentação de certos artistas, criteriosamente escolhidos, poderia ser executada sem grandes prejuízos à intenção geral dessa publicação por um curador ou um crítico. Reivindicar este trabalho como realização dentro de minha produção como artista, portanto, pretendia afirmar implicitamente que os critérios que norteariam sua escrita não visavam responder ao campo da crítica e da curadoria na arte contemporânea, mas aos critérios próprios à minha prática artística, em sua expressividade e subjetivação; ora opaca e insondável, ora aparente como o que é enunciável por um manifesto.

Por esse aspecto, creio que não conseguiria suprir certas lacunas que surgiram no delineio da hipótese que o livro levantaria. Julio Cesar Correia de Oliveira, que muito me orientou na vontade de realizar a publicação, chegou a comentar que certo caráter político não estava ainda claro na minha proposta, como se as ações afirmativas fossem apresentadas “como algo dado,

3 Feres Junior, João; Daflon, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, 2014. p. 36.

sem conquista política, sem o acúmulo histórico”⁴, bem como que não havia diferenciado as modalidades dessas políticas, o que cremos passível de implicar novos problemas em sua análise no campo artístico. Também repensei minha opção de entrevistar somente alguns artistas ao ser indagado por Max William Morais e Aline Besouro sobre o porquê não abrir uma convocatória. Robnei Bonifácio, de arguição apurada, me atentou sobre um interesse mercadológico e institucional às produções de artistas que já não estiveram presentes na representação cultural no plano internacional e que hoje assumem um papel de interesse geopolítico, talvez por vieses da exotização ou para criação de novo conjunto de expressões nos insumos de arte. Mesmo eu acreditava que o problema epistemológico das ações afirmativas à arte – tal qual o problema epistemológico que os corpos que derivam entre a pele negra e branca impõem ao entendimento da identidade étnica e luta racial no Brasil, segundo Eduardo de Oliveira e Oliveira⁵ – não seria abordado de forma merecida no que pretendi fazer, como Eduardo o fez em seu texto. Fora que o empreendimento deste projeto me parecia se voltar à uma condição que sequer existia ainda, uma lacuna historiográfica que eu julgava que poderia porvir, dado que, atualmente, poucos são aqueles que tem relação com estas políticas em visibilidade na cena artística (quem sabe porque ainda são poucos os que foram artistas graduandos e pós-graduandos bolsistas, cotistas etc.). Aquém disso, a hipotética asserção desta publicação teria em seu texto escrito a busca de uma interlocução artística; um tatear dos que são pares em seu ofício pelas condições políticas que os abarcam. Visava então o delineio inicial desta comunidade de artistas emergentes, ainda que seus componentes fossem desconhecidos para si mesmos ou estivessem minimamente distanciados geograficamente, o que justificaria – ou, ao menos, relativizaria – minhas lacunas no projeto desta publicação.

Mas optei por não escrever este livro. Ainda que orientado por minha prática artística, aceitei que a magnitude do assunto é ampla, não me diz respeito somente, que não conseguiria esgotar ela. Evidente que minha intenção não foi em princípio esgotar tal assunto, mas talvez houvesse em mim uma certa vontade de introduzi-lo, o que solucionaria muito bem com um texto, como o que escrevo aqui, ao invés de um livro enquanto uma obra artística. No final das contas, creio que realizar um trabalho de arte não foi minha intenção principal ao pensar nesta publicação que não mais será. Acho que o que desejei foi aludir ao que creio ser tarefa coletiva com relação aos novos produtores no campo da arte contemporânea. Visto isso, quis ser sincero. E escrever este texto, que fala o porquê não, o porquê hesitei (Mas me sinto bem. Desistir faz parte da minha prática, afinal. E desistir, me parece, constitui um gesto considerável a nós. Pois só em pensar nas coisas que não foram feitas entendo a importância dos bolsões de vazios onde habitamos no agora; espaços de iminência que atos como a deserção nos fazem perceber).

4 OLIVEIRA, Julio. Ações afirmativas e práticas artísticas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por mailexpressivo@gmail.com 16 mar. 2016.

5 OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira. O mulato: um obstáculo epistemológico. In: Argumento. Rio de Janeiro, 1974. p. 65-73.

Quis que o título desse livro fosse *Práticas artísticas, ações afirmativas*. Neste, a vírgula que separa as duas categorias é símbolo da relação que acredito operar entre elas: uma interrupção breve na pronúncia entre uma e outra, mas contínua, se tratando de uma linha melodiosa que se mantém à espera do que a segue ao lermos um e outro termo no tal título. Diferente de um ponto, representação de um momento de respiração maior e de encerramento entre as palavras que ele separa, a vírgula é uma ligação entre dois significados diversos a princípio, mas que guardam uma relação de continuidade no texto. E por crer nessa espécie de ponte entre esses polos – práticas artísticas e ações afirmativas –, os separei com uma vírgula apenas. Esta é a hipótese que levanto por fim: o acesso ao ensino universitário artístico através das ações afirmativas está em continuidade com potenciais mudanças no campo epistemológico das artes, na medida em que se dá em um eminente encontro das disparidades sociais, culturais e étnicas entre o cenário artístico fomentado no ensino superior e o capital cultural dos novos sujeitos contemplados com o acesso à graduação universitária. Isso que digo não pode ser comprovado para além dessa minha intuição anunciada, mas teria na feitura de um livro como *Práticas artísticas, ações afirmativas* e, agora, tem neste texto de opinião que o carrega em seu corpo, o anúncio de tal investigação em potencial.

Referências bibliográficas

FERES JUNIOR, João; Daflon, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, v. 5, 2014.

INOCENCIO, Nelson. O lado negro da História: afro-brasileiros na arte acadêmica do século XIX. *Anais do II Colóquio de Teoria, Crítica e História da Arte*. V. 1, n. 1. 2015. p. 304-314.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira. O mulato: um obstáculo epistemológico. In: *Argumento*. Rio de Janeiro, 1974. p. 65-73.



OS ARQUIVOS CIENTÍFICOS DO NÚCLEO DE PESQUISA GÊNERO, ETNIA, CLASSE, ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES (GECEM/ESS/UFRJ)

Ms. Jacilene Alves Brejo

CFCH/UFRJ

Prof^a Dr^a Junia G.C. Guimarães e Silva

PPGARQ/UNIRIO

Este trabalho refere-se aos arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa Gênero, Etnia, Classe, Estudos multidisciplinares (GECEM) da Escola de Serviço Social (ESS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), oriundo das atividades de pesquisa e produção intelectual dos pesquisadores, no exercício de suas funções na UFRJ. Estes arquivos científicos encontram-se sob a custódia da Seção de Arquivo do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, sendo o primeiro arquivo desta natureza a receber tratamento arquivístico dentro da instituição.

O Núcleo de Pesquisa GECEM foi criado nas duas últimas décadas do século XX e reuniu pesquisadores, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação, na perspectiva de desenvolver projetos de pesquisa integrados, debates e eventos científicos diversificados, produzir material didático, realizar publicações conjuntas, produzir trabalhos, promover a iniciação científica e realizar assessorias em sua área temática.

Trata-se de uma documentação complexa e diversificada em que foram envolvidos mais de cinquenta profissionais, entre professores, estagiários e pesquisadores, distribuídos em projetos integrados.

As universidades produzem anualmente milhares de pesquisas acadêmicas gerando uma considerável produção documental científica e cultural que se torna, posteriormente, fonte para pesquisa. Estas “fontes primárias” são documentos produzidos e acumulados no decorrer das atividades, ações e procedimentos de pesquisas acadêmicas sendo, portanto, considerados arquivos científicos.

Segundo Mello e Silva:

Considera-se arquivo científico todas as fontes arquivísticas que permitem a verificação do crescimento e desenvolvimento das políticas e ensino científico, dos avanços das diferentes disciplinas e, também, da contribuição de cientistas para

sua área de atuação.¹

Se as universidades produzem, acumulam e reúnem saberes, fazeres, práticas, experiências, comportamentos e desenvolvem políticas e ensino científico e são consideradas como um dos principais centros de pesquisa, quem são estes produtores de documentos científicos? Os pesquisadores? Os cientistas? Os professores? Os estudantes?

Ao analisar a origem dos documentos de arquivos da Ciência e Tecnologia (C&T), Smit, distingue os atores deste universo da memória científica e tecnológica:

– Os produtores de documentos- prioritariamente, os cientistas e pesquisadores; - Os acumuladores de documentos – os arquivos; - Os usuários da memória científica – cientistas, pesquisadores ou gestores de C&T.²

A partir deste ponto de vista, podemos considerar que os produtores de documentos são também acumuladores de arquivos e, dentro do universo da Ciência e da Tecnologia os principais autores deste processo são os cientistas e os pesquisadores. Smit adota o termo “pesquisador” por considerá-lo mais amplo e abrangente do que o de cientista para os produtores de documentos de C&T:

O que caracteriza um “cientista” e um “pesquisador”? O cientista produz ciência e o pesquisador pesquisa. Resposta simples, mas que não nos ajuda entender a especificidade deste produtor de documentos, pois parto do princípio segundo o qual este produtor tem sua especificidade, decorrente do tipo de trabalho que ele desenvolve³.

Neste sentido, o pesquisador como um produtor de documentos científicos possui sua especificidade decorrente do tipo de trabalho que desenvolve. Por isso, ao analisarmos o contexto de produção documental científica de uma instituição universitária, (estabelecimento de ensino e pesquisa de nível superior para fins de transmissão e ampliação do saber, no qual essas atribuições e funções são exercidas pelo professor), caberia, pois, incluir neste sentido amplo do termo “pesquisador”, ao qual se refere Smit,⁴ a função de professor.

O presente texto baseia-se no resultado de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARQ/UNIRIO). Teve como objeto o estudo da aplicabilidade da metodologia da Identificação Arquivística aos arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa Gênero, Etnia, Classe: Estudos multidisciplinares (GECM) da Escola de Serviço Social (ESS/UFRJ), arquivos esses

1 MELLO E SILVA, 2006, p.99.

2 SMIT, 2007, p.63.

3 SMIT, 2007, p.64.

4 *Idem*.

oriundos das atividades de pesquisa e produção intelectual dos professores,⁵ no exercício de suas funções na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para os fins desta pesquisa consideramos como pesquisador na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a justaposição: professor/pesquisador/cientista que, no exercício de suas funções e atividades da pesquisa e produção intelectual, produz documentos de interesse para a ciência e para sociedade, ou seja, arquivos científicos.

Segundo Rodrigues⁶ um arquivo se forma por um processo de acumulação natural e entender o seu conteúdo e significado só é possível “na medida em que se possa ligar o documento ao seu contexto mais amplo de produção, às origens funcionais”. Estabelecer as relações dos documentos de arquivo com seu produtor constitui-se como uma das medidas adotadas na Arquivologia para conhecer a natureza do documento de arquivo.

Conhecer a natureza do documento de arquivo, no contexto de uma universidade, pública, gratuita e laica como a UFRJ, supõe que seu significado perante a sociedade recaia numa perspectiva mais abrangente implicando em responsabilidades. Ao fazer referência aos documentos produzidos especificamente em atividades de pesquisa, este significado torna-se ainda mais presente e contínuo, visto que é a sociedade quem financia essas ações, e ela precisa de resultados e retorno.

Aprofundar o estudo dos arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ e compreender a sua gênese documental – significa aplicar o método da Identificação Arquivística para examinar o órgão produtor e o exercício da função de pesquisador na universidade, e investigar a relação dos documentos que surgem no curso das atividades de pesquisa e produção intelectual ao empregar a análise crítica da Diplomática e a análise Tipológica. Neste processo foi possível coletar subsídios para criar uma proposta de modelo de procedimentos normalizados para a identificação e tratamento técnico em arquivos desta natureza no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De acordo com Camargo é importante identificar a relação entre as atividades e os documentos que as registram:

As atividades é que dariam conta da contextualização dos documentos, daí o importante papel que cumprem, nesse processo, as espécies e tipos documentais, cujas fórmulas, nos instrumentos de pesquisa, são bem mais eloquentes que os conteúdos por elas veiculadas.⁷

5 Grupo II – Atividades de pesquisa e produção intelectual, classificação atribuída pelo Conselho Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro dentro dos quais está incluído o Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ conforme a Resolução nº 08/2014 de 11 de setembro de 2014.

6 RODRIGUES, 2008, p.34.

7 CAMARGO, 2009, apud OLIVEIRA, 2012, p.84.

Ao ampliar a compreensão da produção dos documentos contemporâneos que compõem arquivos produzidos em atividades de pesquisa e produção intelectual no contexto universitário, sua especificidade deverá ser considerada. Tais arquivos podem ser considerados como quaisquer outros “[...] evidências das transações da vida humana,⁸ porque possuem características específicas que os tornam fontes para estudos em diversas áreas do conhecimento.

A perspectiva de ampliação e compreensão deste conjunto documental possibilita uma aproximação do arquivista com a comunidade acadêmica produtora de arquivos científicos na universidade e oferece uma visão geral deste universo de produção documental tão importante para a sociedade.

Os arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa GECEM

O Núcleo de Pesquisa GECEM – Gênero, Etnia, Classe: Estudos Multidisciplinares foi desenvolvido pela Escola de Serviço Social ESS/UFRJ produziu um acervo de documentos administrativos, técnicos e científicos, acerca das relações entre gênero, etnia e classes na sociedade brasileira, distribuídos em seis projetos integrados.

Em meados do ano de 2010, a documentação do Núcleo de Pesquisa GECEM foi encontrada em um pequeno armário na parede da sala 43 do Prédio do CFCH, no Campus da Praia Vermelha da UFRJ. No início, havia uma dúvida sobre qual instituição ficaria responsável pela documentação produzida e acumulada pela Escola de Serviço Social (ESS). A documentação acabou por ser transferida para um pequeno espaço dentro da sala de reuniões do Conselho de Coordenação no edifício sede do CFCH, onde permaneceu por alguns meses.

O Núcleo de Pesquisa da Escola de Serviço Social da UFRJ, órgão produtor destes arquivos científicos, desenvolveu grande parte das atividades da pesquisa nas dependências do edifício sede do CFCH, e permaneceu na instituição até ser redescoberto. Segundo Duchein:⁹ “regra geral, documentos transferidos de um organismo em atividade para outro também ativo e que tenham sido ali integrados, deverão ser considerados como pertencentes ao fundo do organismo que os recolheu”. Para manter a integridade da documentação, a Seção de Arquivo do CFCH, com o aval das coordenadoras que participaram da pesquisa, incorporou ao acervo do CFCH toda a documentação.

Infelizmente, os documentos de arquivo produzidos e acumulados no decorrer das atividades dos projetos de pesquisa acadêmicos dentro da universidade nem sempre são recolhidos e transferidos para unidades de arquivo dentro da universidade e, na maioria das vezes, são encontrados em depósitos e lugares inadequados. Este foi o caso do acervo documental do

8 COOK, 1998, p.131.

9 DUCHEIN, 1986, p.9.

Núcleo de Pesquisa GECEM da Escola de Serviço Social da UFRJ que se encontrava abandonado em um “armário de uma parede”.

A riqueza destes arquivos científicos está nas informações que versam a respeito das relações de gênero, etnia e classes sociais retratadas nas fontes documentais e que fazem parte do cotidiano universitário e do patrimônio documental da UFRJ. A partir desses registros escritos, dos atos relacionados, dos procedimentos metodológicos, dos projetos integrados, dos programas, seminários, congressos, palestras, publicações, anais, dentre outros é que se nota, conforme afirma Bellotto,¹⁰ que “o documento de arquivo tanto resulta do registro de uma determinada ação, como registra ações que provocam outras ações”.

Destas “ações”, o Núcleo de Pesquisa GECEM deixa como desdobramentos, para a UFRJ e toda sociedade brasileira, o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida, o NEPP-DH/CFCH/UFRJ, que é o primeiro núcleo deste tipo com caráter estatutário em uma universidade pública brasileira; e o Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa (CRMM - CR), localizado na Vila do João, no Bairro da Maré, Município do Rio de Janeiro. Este último oferece acompanhamento psicossocial e jurídico, orienta nas desigualdades de gênero; fortalece a cidadania das mulheres em situação de violência doméstica; promove debates, estudos e propostas sobre a realidade social brasileira.

Um exemplo da diversidade científica e cultural desta documentação produzida pelo Núcleo de Pesquisa da Escola de Serviço Social é o projeto intitulado “Literatura infantil e Livros didáticos: um estudo sobre ideologia de gênero, classe, raça/etnia em escolas do município do Rio de Janeiro”, que tinha como objetivo geral analisar as obras de literatura infantil e livros didáticos utilizados em organizações públicas e privadas voltadas para o ensino pré-escolar e de 1ª a 4ª séries do primeiro grau (atual anos iniciais do ensino fundamental). Visava ainda desvendar a reprodução das ideologias de gênero, classe, raça/etnia presentes no material pedagógico e analisar o papel do professor como mediador. Os alvos dessas ações eram as escolas como CIEP Presidente Agostinho Neto, CIEP Marechal Teixeira Lott, CAP Universidade Castelo Branco, Escola Municipal Senador Correa.

No contexto dos acervos de documentos científicos relevantes para a memória da universidade e do país, o Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ é uma oportunidade única de admitir, objetivamente, a importância das atividades de pesquisa sobre as relações de gênero, etnia e classes que fazem parte da nossa sociedade e da nossa cultura. Os arquivos científicos nas universidades traduzem o modo como as instituições produzem conhecimento e subsidiam a construção de uma compreensão acerca da realidade do país.

Com a organização deste acervo foi possível identificar várias possibilidades de temas de pesquisa que podem variar de acordo com a intenção e o olhar do pesquisador que nele estiver

10 BELLOTTO, 2014, p.331.

trabalhando. Alguns dos temas identificados, abordam questões relativas à violência contra a mulher; violência nas relações de gênero; violência conjugal; violência familiar; acesso às Políticas Públicas de Saúde e Assistência para mulheres vítimas de violência; discurso de identidade de gênero na educação básica; relações de gênero; aborto; crimes sexuais; crimes contra a mulher; violência doméstica; crimes passionais; atuação de delegacias especializadas em atendimento à mulher; acesso das mulheres à delegacia; atuação de policiais e assistentes sociais em Delegacias de atendimento à mulher (DEAM); violência doméstica na infância; reprodução de ideologias de gênero; literatura infantil e a questão de gênero; a temática das discussões de gênero, raça e etnia em escolas de ensino básico do município do Rio de Janeiro; poder e violência; repercussão da violência contra a mulher na imprensa escrita; cidadania feminina; abuso sexual; gravidez na adolescência; abuso sexual na infância e adolescência; violência como controle social; campanhas de enfrentamento à violência sexual de mulheres e crianças; segurança pública; direitos humanos; atuação do movimento feminista; repercussão de crimes contra as mulheres na imprensa; mulher e política; movimento de mulheres; mulher e trabalho; políticas de saúde para mulheres; programas governamentais de atendimento à mulher; o trabalho de ONGs no apoio às mulheres vítimas de violência; saúde reprodutiva; religião e direito reprodutivo; prevenção à violência doméstica; maternidade; doenças sexualmente transmissíveis; discriminação racial etc.

O arquivo científico é formado por documentos textuais (impressos, manuscritos, datilografados), bibliográficos (livros, periódicos), sonoros (fitas cassete) e digitais (disquete), contendo cerca de 15.087 documentos, abrangendo o período de 1969 a 2002 e totalizando cinco metros lineares de documentação.

No conjunto documental do Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ destacam-se: 11.257 formulários de levantamentos em delegacias do estado do Rio de Janeiro; 95 livros (51 didáticos e 44 paradidáticos) utilizados em organizações públicas e privadas voltadas para o ensino pré-escolar e de 1ª a 4ª séries do primeiro grau do município do Rio de Janeiro; 242 publicações nacionais e estrangeiras; 155 reportagens sobre violência conjugal; 39 análises de categorias de falas de mulheres em Delegacias; 102 entrevistas com mulheres vítimas de agressão; 10 entrevistas com homens (possíveis agressores); 71 entrevistas com policiais e 9 entrevistas com assistentes sociais nas Delegacias de atendimento à mulher (DEAM) e Núcleo de Atendimento à Mulher (NUAM); 66 tabelas de sistematização de entrevistas (homens, mulheres e assistentes sociais); 12 tabelas de banco de dados de policiais; 43 cópias de processos de 13 varas criminais do Rio de Janeiro com acusações de homicídios e lesão corporal em relações conjugais e de agressão às mulheres; 181 reportagens sobre violência praticada contra a mulher, pena de morte, violência de gênero, crimes passionais, vida carcerária, regime militar no Brasil, crime organizado, chacinas, segurança pública, etc.; 205 documentos referentes à produção intelectual dos bolsistas e orientadores do projeto.

Pesquisadores de áreas como História, Serviço Social, Psicologia, Direito, Educação, Arquivologia, Literatura, Estudos Feministas, Saúde, Segurança Pública, Estatística, dentre outras, podem encontrar material de estudo significativo.

Considerações finais

Estudar o contexto de produção dos arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ à luz da Identificação Arquivística, da Diplomática e da Tipologia Documental, permite assinalar a possibilidade de oferecer aportes metodológicos e pragmáticos e, com isso, atingir resultados satisfatórios ao identificar a natureza e a dimensão cognitiva desses documentos de arquivo, assim como sua representação no âmbito de uma organização universitária complexa como a UFRJ.

No âmbito da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos (PPGARQ/UNURIO), concluímos com a proposição de um modelo de normalização de procedimentos de Identificação Arquivística para o tratamento técnico nos arquivos científicos do Núcleo de Pesquisa GECEM, que oferece evidências seguras quanto às resoluções, decisões e opções metodológicas adotadas.

Apesar da escassez de literatura teórica sobre os arquivos científicos nas universidades, as projeções indicam a importância de se dar continuidade a essa pesquisa aplicando a metodologia a outros documentos científicos, e em outras áreas do conhecimento. A adaptação da dinâmica do estudo do exercício da função de Pesquisador, em nível crescente, aponta também para uma perspectiva positiva de sua ampliação para abranger as demais funções exercidas pelo professor na universidade.

A produção dos documentos científicos na universidade singulariza estes acervos dos demais, ou seja, atribui valores que podem ir além dos mencionados anteriormente. Quantos profissionais de diferentes áreas do conhecimento poderiam pesquisar nesta documentação? Antropólogos? Sociólogos? Psicólogos? Literatos? Jornalistas?

No contexto da linha de acervo de documentos científicos relevantes para a memória da universidade e do país, o Núcleo de Pesquisa GECEM/ESS/UFRJ é uma oportunidade única de admitir objetivamente a importância das atividades científicas e dos procedimentos técnicos que fazem parte da cultura. São arquivos científicos que traduzem o modo como às instituições produzem conhecimento e subsidiam a construção de uma perspectiva sobre a realidade do país.

Ao analisar a universidade como um complexo educacional-científico-tecnológico, Bellotto afirma:

A função pesquisa científica e tecnológica ocorre, seja no sentido de propiciar ao próprio ensino a necessária renovação, transformação e adaptação aos novos

tempos, em ação conjunta com a pesquisa feita extramuros acadêmicos, seja como pesquisa avançada, pura e aplicada, significando avanços no conhecimento.¹¹

Neste avanço do conhecimento, não podemos deixar de apontar a especificidade de tais documentos e como eles podem contribuir para a sociedade, o que, de certa forma, também influencia na formação dos estudantes universitários, em sua identidade e cidadania.

A própria Escola de Serviço Social da UFRJ on-line, produtora do acervo do Núcleo de Pesquisa GECEM, afirma que:

[...] em sua trajetória histórica, vem assumindo uma posição de liderança no cenário nacional e internacional a partir do seu investimento em pesquisa e produção acadêmica, contribuindo com a formação e ampliação da massa crítica no interior da profissão e com diversos setores da sociedade.¹²

E investir em pesquisa e produção acadêmica significa que os documentos científicos serão inseridos e valorizados interna e externamente à comunidade da UFRJ.

Referências bibliográficas

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado São Paulo, 2002. 8 v. (Como Fazer).

____. Arquivos permanentes: tratamento documental. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 320 p.

____. Arquivo: Estudos e reflexões. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 477 p.

____. Da gênese à função: o documento de arquivo como informação e testemunho. Documento: Gênese e contextos de uso. Niterói, n. 1, p.161-174, 2010.

BRASIL. Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Rio de Janeiro, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1889.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a Profissão de Assistente Social. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Conceituação e características dos arquivos científicos. In: ENCONTRO DE ARQUIVOS CIENTÍFICOS, 2., 2006, Rio de Janeiro. MAST/FCRB, 2006. p. 12-16.

11 BELLOTTO, 2014, p. 64.

12 Disponível em <<http://www.ess.ufrj.br/>> acessado em 07 de junho de 2016.

- CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTO, Heloísa Liberali. Dicionário de terminologia arquivística. São Paulo: Centro de Memória da Educação FEUSP/FAPESP, 2010. 128 p. (Versão bolso)
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida; GOULART, Silvana. Tempo e circunstância: a abordagem contextual dos arquivos pessoais. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2007. 316 p.
- CAMPOS, Vicente Falconi. O verdadeiro poder: Práticas de gestão que conduzem a resultados revolucionários. 2. ed. Nova Lima: Falconi Editora, 2013. 159 p.
- _____. Gerenciamento da rotina: do trabalho do dia a dia. 9. ed. Nova Lima: Falconi Editora, 2013. 266 p.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da Administração. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999. 468 p.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução nº CFESS Nº 594, de 21 de janeiro de 2011. Código de Ética do Assistente Social. Brasília, Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Res594.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS. ISDF: Norma Internacional para Descrição de Funções. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2007. 76 p.
- COOK, Terry. Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.11. n.21, 1998, p.129-149.
- DELMAS, B. Arquivos para quê? Textos escolhidos. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2010. 196p.
- DUCHEIN, Michel. O respeito aos fundos em arquivística: princípios teóricos e problemas práticos. Arq. & Adm., Rio de Janeiro, 10-14, v. 1, p.14-33, abr. 1982/ago. 1986.
- DURANTI, Luciana. Registros Documentais Contemporâneos como prova de ação. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p.49-64, 1994.
- _____. Diplomática: novos usos para uma antiga ciência (parte v). Acervo, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p.196-215, jan/jun. 2015. Este artigo foi publicado na revista Archivar, n. 32, Summer 1991. Tradução de Jerusa Gonçalves de Araújo e revisão da tradução de Rosely Curi Rondinelli e Jorge Phelipe Lira de Abreu. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/600>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- HEREDIA HERRERA, Antonia. La identificación y la valoración documentales em la gestión administrativa de las instituciones públicas. Boletín de la ANABAD. Tomo 49, nº1, p.19-50,1999. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=51133>>. Acesso em 27 de dezembro de 2016.
- _____. Manual de Archivística Basica: Gestión y Systemas. Mexico: El Errante Editor, 2013. 287 p. (Serie Formación Archivística IX).
- LEITÃO, Sérgio Proença. A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. Revista de Administração Pública da FGV, Rio de Janeiro, v.4, p. 3-26, n. 19, out. /dez,

1985.

MENO CARMONA, C. Consideraciones sobre el método em archivística: a reflection on archival Science methodology. *Documenta & Instrumenta*, Madrid, n1, p.35-46, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DOCU/article/view/DOCU0404110035A>>. Acesso em: 17jan.2016.

MELLO E SILVA, Maria Celina Soares de. Avaliação de documentos de interesse para a História da Ciência. In: ENCONTRO DE ARQUIVOS CIENTÍFICOS, 1., 2003, Rio de Janeiro. Coleção FCRB Acontece 2. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2006. p.99 -108.

OLIVEIRA, Lúcia Maria Velloso de. Descrição e Pesquisa: reflexões em torno dos arquivos pessoais. Rio de Janeiro: Móbile, 2012.

RODRIGUES, Ana Célia. Diplomática contemporânea como fundamento metodológico da identificação de tipologia documental em arquivos. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2009, João Pessoa, PB. Anais do X ENANCIB. João Pessoa, PB, 2009. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xenancib/paper/viewFile/3161/2287>>. Acesso em: 09 jan.2017.

RODRIGUES, Ana Célia. Diplomática contemporânea como fundamento metodológico da identificação de tipologia documental em arquivos. 2008. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História Social, História, Universidade de São Paulo- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em 15 out. 2016.

____. Identificação: uma metodologia de pesquisa para a Arquivística. In: Estudos avançados em Arquivologia. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Cultura Acadêmica 2012, p.197-215. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/estudos_avancados_arquivologia.pdf>. Acesso em 16 de out. 2016.

SAMUELS, Helen W. Avaliando os documentos da ciência moderna e da tecnologia. In: Andrade, Maria Ribeiro de (Org.) Caminho para as estrelas: reflexões em um museu. Rio de Janeiro, 2007. P.74-87.

SANTOS, Paulo Roberto Elian dos; PINTO, José Mauro da Conceição; SANTOS, Cleber Belmiro dos. Arquivologia nos laboratórios das ciências biomédicas: Os métodos e as práticas de pesquisadores e arquivistas. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, 2012.

SMIT, Johanna. O profissional da Informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/ Documentação, Arquivologia e Museologia. In: Profissionais da Informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editora Polis 2000, p.119-133.

____. Usos e usuários de arquivo de C&T: variáveis dependentes. In: ENCONTRO DE ARQUIVOS CIENTÍFICOS, 3., 2007, Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins/MCT, 2008. p. 60 - 73.

THOMASSEN, Theo. Uma primeira introdução à Arquivologia. In: Arquivo & Administração. V.5, n.1. Rio de Janeiro: Associação dos Arquivistas Brasileiros. jan.-jun. 2006. p. 5-16.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Versão atualizada em 27.10.2014, com as alterações aprovadas pelo Conselho Universitário no período de 2008 a 2014, pendente de aprovação pelo CNE e homologação do Ministro de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.consuni.ufrj.br/images/Legislacao/ESTATUTO_ATUAL_DA_UFRJ.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WELFELÉ, Odile. A proveta arquivada: reflexões sobre os arquivos e os documentos oriundos da prática científica contemporânea. Tradução de Maria Celina de Mello e Silva. Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 65-72, jan./ jun. 2004.



HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA

4, 5 E 6
SETEMBRO
2017



UFRJ
faz 100
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

EIXO 3

EDUCAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÕES

ACERVOS DIDÁTICOS DO PROJETO FUNDÃO BIOLOGIA – UFRJ: VALORIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Maria Margarida Gomes

Prof. FE/UFRJ

Carolina de Almeida Martins

Estudante Graduação IB/UFRJ – PROFAEX 2017

Lisa Gleyce Tavares de Pontes Pacheco

Estudante Graduação IB/UFRJ – PROFAEX 2017

Jackeline Quirino

Estudante Graduação IB/UFRJ – PIBIAC 2017

Valquiria Moura Leoncio de Albuquerque

Estudante Graduação IB/UFRJ – PROFAEX 2017

Paula Cunha de Lemos

Estudante Graduação IB/UFRJ – PROFAEX 2017

Introdução

O trabalho apresenta as atividades do projeto “Materiais didáticos do Projeto Fundão Biologia – UFRJ: organização do acervo e de novas produções para o ensino de Ciências e Biologia” que propõe ações para a formação inicial e continuada de professores. Seu objetivo principal é a promoção de um intercâmbio permanente da universidade com escolas, professores e estudantes a partir de atividades de preservação, revitalização, produção, análise e utilização de materiais didáticos voltados para a dinamização do ensino das disciplinas escolares Ciências e Biologia. Para o alcance desse objetivo vêm sendo desenvolvidas atividades com o ‘acervo histórico de livros didáticos’, a ‘coleção didática de Zoologia’ e as ‘oficinas de experimentos didáticos de Ciências’ que estão disponíveis para professores e estudantes da Educação Básica do Rio de Janeiro, licenciandos do Instituto de Biologia da UFRJ e para pesquisadores de Ensino de Ciências e Biologia. Além disso, também são promovidas atividades como feiras de Ciências em parceria com professores de Ciências e Biologia de escolas públicas do Rio de Janeiro. Todas essas interseções vêm possibilitando ainda a inserção de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas para a realização do estágio supervisionado docente nessas instituições escolares.

O projeto é parte importante do ‘Projeto Fundão Biologia’, um projeto de extensão pioneiro na Universidade Federal do Rio de Janeiro que atua, desde 1983, na formação inicial e

continuada de professores da Educação Básica. Segundo autores como Mesquita & Ferreira (2007), Albuquerque *et al.* (2015) e Gurgel (2002), esse projeto, – o *Projeto Fundão: Desafio para a Universidade*¹ – foi originalmente criado como parte de uma ação institucional mais ampla da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em resposta a um edital da CAPES-Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mais tarde, foi incorporado ao ‘Subprograma Educação para a Ciência’ (SPEC/PADCT²/CAPES) com recursos do MEC e do BIRD. Entre os anos de 1983 e 1997, o ‘Projeto Fundão Biologia’ passou por diversas fases e mesmo quando o SPEC terminou, as suas ações continuaram a promover a formação continuada de professores dos sistemas públicos do Rio de Janeiro. Desse modo, o ‘Projeto Fundão Biologia’ foi se tornando independente em relação ao projeto maior e suas ações foram sendo consideradas referências para estudantes de Licenciatura e professores da área no estado do Rio de Janeiro.

Mais recentemente, a partir de 2007, a importância do ‘Projeto Fundão Biologia’, no cenário de formação de professores de Ciências e Biologia do Rio de Janeiro, tem sido renovada por projetos³ coordenados pelos professores que dele vêm participando. Assim, são desenvolvidas atualmente atividades para: o resgate da memória do ensino de Ciências na UFRJ e no Rio de Janeiro; a revitalização, preservação, produção, análise e utilização de materiais didáticos relacionados a atividades de ensino com coleções, experimentos e livros; a produção e divulgação de oficinas pedagógicas voltadas para o ensino e formação de professores na área; a implementação de debates e ações sobre a educação ambiental nos contextos escolares; a construção de diálogos com licenciandos e professores da Educação Básica; a divulgação de temáticas educacionais relevantes para o ensino de Ciências e Biologia; e a promoção contínua do intercâmbio entre universidade e escolas das redes públicas por meio de ações diversas que visam a melhoria da formação de professores e do ensino de Ciências e Biologia (GOMES, 2014).

O projeto “Materiais didáticos do Projeto Fundão Biologia – UFRJ: organização do acervo e de novas produções para o ensino de Ciências e Biologia”, promove desde 2007 atividades de preservação, revitalização e produção de materiais didáticos voltados para o ensino das disciplinas Ciências e Biologia, visando a estimular trocas de conhecimentos entre professores e estudantes da universidade e das escolas do Rio de Janeiro. Para tal, conta com: o ‘Acervo Histórico de Livros Didáticos’ de Ciências e Biologia, fonte de estudos e pesquisas sobre movimentos edu-

1 As unidades que participaram da criação do Projeto Fundão: Desafio para a Universidade foram: Instituto de Biologia, Instituto de Física, Instituto de Geociências, Instituto de Matemática, Instituto de Química e Faculdade de Educação (informação extraída do folder de divulgação do Projeto Fundão – Desafio para a Universidade, datado de 1983. Arquivo do Projeto Fundão Biologia).

2 Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

3 Projetos registrados na Universidade Federal do Rio de Janeiro que vêm desde 2007 revitalizando as ações do “Projeto Fundão Biologia” e promovendo a dinamização das relações entre a Universidade e as Escolas do Rio de Janeiro com apoio de Programas Institucionais como PIBIC (Iniciação Científica), PIBIAC (Iniciação Artístico- Cultural), PIBEX e PROFAEX (Extensão): (1) “Memória do ensino de Ciências na UFRJ: revitalização do acervo histórico do Projeto Fundão Biologia”; (2) “Materiais didáticos do Projeto Fundão Biologia – UFRJ: organização do acervo e de novas produções para o ensino de Ciências e Biologia”; (4) “Educação Ambiental para professores da Educação Básica: perspectivas teóricas e práticas”; (5) “Projeto Clipping Sócioambiental: informação e debate nas salas de aula”; e “Projeto Fundão Biologia na fronteira da diferença”.

cacionais e científicos; a 'Coleção Didática de Zoologia', composta por exemplares e materiais didáticos; e as 'Oficinas de Experimentos Didáticos', que dispõem de instrumentos e guias de experimentação. Esses acervos possibilitam a valorização de práticas dinamizadoras do ensino de Ciências e Biologia por contribuírem para as atividades desenvolvidas com professores e estudantes de escolas de ensino básico.

Nas próximas seções as ações de formação docente, os materiais didáticos e as atividades de ensino são discutidas com base em resultados e experiências observadas e vivenciadas no período entre 2007 e 2016. Busca-se assim analisar e compreender diversos aspectos relacionados às finalidades educacionais valorizadas para o ensino e para a formação docente em Ciências e Biologia.

O acervo histórico de livros didáticos

O Acervo Histórico é composto por cerca de 1200 livros didáticos, que datam desde 1930 e por alguns exemplares de livros paradidáticos, manuais, revistas, livros de literatura infantojuvenil e vídeos. Por serem importantes fontes de pesquisa sobre o ensino de Ciências e Biologia no Brasil, esses materiais estão disponíveis para investigadores que se interessem por essas temáticas. Alguns trabalhos, tais como os de Fontes (2013); Alves (2016); e Valiente (2014), têm sido produzidos, em perspectivas sócio históricas, a respeito de temáticas específicas relacionadas aos currículos de Ciências e Biologia. Além disso, essa coleção de livros didáticos possibilita aos estudantes de Licenciatura conhecerem as ideias e visões que permeiam diversas propostas de ensino das Ciências ao longo de períodos históricos do campo educacional. Assim, por exemplo, esses materiais têm sido bastante utilizados para a busca de proposta de atividades didáticas relacionadas à experimentação. Esta é uma tradição muito valorizada no ensino de ciências que é representada de forma expressiva nos livros didáticos, sendo que estes podem ser fontes para ideias e exemplos que podem ser recriados e atualizados.

Desse modo, o acervo histórico pode ser considerado como uma fonte para a formulação de novos roteiros de experimentação didática, que são utilizados em nossas atividades de extensão. São exemplos disso experimentos como o da fotossíntese, o da separação de pigmentos, o da constituição da matéria, o da extração de DNA, entre outros. As atividades com os materiais do acervo destacam-se não somente por sua utilização prática, mas como ações que preservam a memória do ensino dessas disciplinas escolares. Este acervo tem se mostrado como de grande importância para a formação de futuros educadores e para os que já desempenham este papel nas escolas do Rio de Janeiro, pois permite importantes articulações entre as ações de ensino, pesquisa e extensão que ampliam as possibilidades de melhoria do ensino de Ciências e Biologia nas escolas do Rio de Janeiro.



Figura 1 - Alguns exemplares do Acervo histórico de livros didáticos do Projeto Fundação Biologia.

Os experimentos didáticos

As atividades com a experimentação didática no Projeto Fundação Biologia – UFRJ vêm priorizando a produção de roteiros didáticos relacionados a experimentos considerados importantes para o ensino de conceitos fundamentais das Ciências. Tais roteiros têm sido produzidos em diálogos com professores de Ciências e Biologia da escola básica e com licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ. Assim, tais materiais vêm se constituindo num acervo que tem sido utilizado para: (i) empréstimos para utilização em aulas de Ciências e Biologia; e (ii) oficinas e cursos sobre experimentação. O oferecimento de oficinas e cursos para professores das redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro, tem possibilitado importantes interlocuções e trocas de saberes o que tem se mostrado extremamente produtivo para a construção, avaliação e adaptação dos roteiros às demandas e necessidades de cada situação de ensino e de cada contexto escolar. Além disso, o aumento da divulgação das atividades relacionadas à experimentação didática tem proporcionado a apresentação de oficinas e minicursos em: (i) eventos acadêmicos como a Bio Semana, o Bio na Rua, a Semana de Ciências e Tecnologia da UFRJ; (ii) encontros de estudantes e professores de Biologia; (iii) eventos escolares como feiras de Ciências e semanas de Ecologia e Meio Ambiente.



Figura 2 - Atividades com experimentos didáticos

A coleção didática de Zoologia

A Coleção Didática de Zoologia do Projeto Fundação Biologia é composta por cerca de 280 exemplares zoológicos e 2 caixas entomológicas, além das fichas didáticas sobre os grupos animais, os jogos e as oficinas. Todos esses materiais são usados em escolas do Rio de Janeiro, como materiais de empréstimo para professores e licenciandos que os utilizam em aulas, feiras de ciências e oficinas. Em geral, esses materiais são utilizados com o intuito de exemplificar e contextualizar conceitos abordados no ensino de conhecimentos relacionados à zoologia e biodiversidade. A partir de todas essas formas com que a Coleção Didática de Zoologia tem sido disponibilizada e utilizada em situações de ensino, pode-se perceber os seus impactos tais como: (i) o maior interesse e valorização dos alunos pelas Ciências nas escolas; (ii) a crescente solicitação por atividades de formação de professores; (iii) o aumento gradual e significativo de empréstimo dos exemplares, seja por professores ou por escolas; e (iv) a demanda por utilização em eventos como Conhecendo a UFRJ, Bio na Rua, BioSemana, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, entre outros.



Figura 3 - Coleção Didática de Zoologia

Contribuições para a organização de feiras de ciências escolares

As feiras de Ciências são parte das tradições escolares do ensino dessa disciplina, presentes a mais de cinco décadas no território Brasileiro e contribuem para incentivar o interesse dos estudantes pelos estudos das Ciências em relação a temáticas científicas contemporâneas, promovendo assim exposição de trabalhos elaborados pelos estudantes no intuito de oportunizar uma discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade com os visitantes (NEVES & GONÇALVES, 1989; LIMA, 2008). No entanto, apesar do reconhecimento da importância que as feiras de Ciências têm para a articulação dos conhecimentos e interesses dos estudantes a respeito do estudo das áreas científicas, essas atividades parecem estar desvalorizadas nas escolas.

Partindo de tal dificuldade, em 2017, o projeto de Materiais didáticos do Projeto Fundação biologia vem apoiando intensamente três escolas públicas do Rio de Janeiro de modo a contribuir com atividades de planejamento e organização de suas feiras de Ciências: a Gcs - E.M. Chile, a E.M. Conjunto Praia da Bandeira e o Geo-E.M. Félix Mielli Venerando. No planejamento vêm se desenvolvendo principalmente atividades como: (1) reuniões periódicas com equipes de Direção e professores de Ciências em cada escola; (2) levantamento de temáticas específicas, relacionadas aos currículos de Ciências, demandadas por cada escola tais como gênero e sexualidade, alimentação, astronomia, entre outras; (3) orientação sobre trabalhos a serem desenvolvidos pelos estudantes durante a feira. Além disso, também se vem se buscando parcerias

com diversos outros projetos universitários para a apresentação de oficinas e palestras durante as feiras de Ciências nas escolas.



Figura 4 - Feira de Ciências no Gcs-EM Chile

Formação docente nas escolas

A partir dos materiais didáticos, atividades e oficinas, todo trabalho é desenvolvido promovendo-se: (1) a divulgação pública de nossas produções o que permite aos professores em exercício solicitar a utilização de nossos materiais; (2) a articulação com unidades escolares que nos procuram solicitando palestras, oficinas de atualização para professores e oficinas de aprendizado para estudantes; (3) a articulação com professores que já utilizam nossos materiais para a promoção de atividades conjuntas planejadas; (4) a articulação com outros projetos de extensão que também trabalham com a formação continuada de professores em unidades escolares específicas; e (5) a inserção de estagiários de prática de ensino e estágio supervisionado nas escolas com quem temos construído trabalhos cotidianos ao longo de cada ano. Além disso, todas as nossas ações junto aos professores e às unidades escolares incluem o contato inicial para levantamento dos aspectos referentes à solicitação dos professores ou das escolas, o planejamento das ações, a implementação das atividades planejadas; a avaliação do processo todo a partir de protocolos criados durante o planejamento de cada ação e apresentação de trabalhos em jornadas, seminários e congressos de extensão, ensino e pesquisa.

O oferecimento e divulgação das atividades vêm consolidando parcerias com professores e escolas, como a Escola Municipal Chile que desde 2014 recebe as oficinas tanto para dinamização das aulas quanto para a sua feira anual de ciências. Outra escola que também vem

trabalhando em parceria com o Projeto Fundação é o Colégio Brigadeiro Newton Braga, no qual participamos oferecendo oficinas nas Semanas de Ecologia e nas Feiras. Além dessas, outras escolas que podemos citar são a Escola Municipal Praia da Bandeira e a Escola Municipal Geo Félix Mieli Venerando. Essas escolas vêm também recebendo estudantes, para atividades de estágio supervisionado, que se integram às ações desenvolvidas com os materiais didáticos para a dinamização dos currículos de Ciências. A esse respeito, as análises dos impactos das atividades do Projeto de Materiais Didáticos do Projeto Fundação Biologia – UFRJ, indicam que importantes processos de formação docente ocorrem tanto para os alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ como para os professores de Ciências e Biologia das escolas que interagem com as ações de produção, análise e utilização de materiais didáticos aqui apresentadas.

Considerações finais

Diante do exposto até aqui, pode-se concluir que os materiais didáticos do Projeto Fundação Biologia-UFRJ vêm contribuindo para a melhoria do ensino de Ciências e Biologia de diversas escolas no Rio de Janeiro gerando maior interesse dos estudantes pelos estudos de Ciências, debates sobre a dinamização dos currículos escolares, valorização da formação docente inicial e continuada que afeta professores e licenciandos de Ciências e Biologia e, por fim, fortalecimento das relações de ensino, pesquisa e extensão entre escola e universidade.

Com base no que foi relatado nas seções anteriores pode-se afirmar que as ações do projeto aqui apresentado têm como principal característica a produção coletiva e dinâmica de materiais didáticos para os currículos de Ciências e Biologia. Isso significa que todas as atividades são planejadas e desenvolvidas pelo grupo de bolsistas orientados pelos professores do projeto, sendo esse processo acompanhado e avaliado detalhadamente. Assim, por exemplo, a produção de um novo material didático se dá sempre em duas direções: uma se constitui na própria produção, divulgação e utilização do material; e a outra se dá em todas as atividades de estudo e análise desses materiais como fontes de estudo sobre a produção de conhecimentos em contextos escolares e sobre os processos de formação inicial e continuada de professores; isto envolve ainda a leitura de artigos da literatura relacionada. Desse modo, as atividades de ensino, extensão e pesquisa se coordenam para a produção de conhecimentos sobre os materiais didáticos relacionados às atividades de formação de professores de Ciência e Biologia.

Portanto, tais ações vêm tornando os acervos de materiais didáticos do 'Projeto Fundação Biologia' referências entre os professores de Ciências e Biologia do Rio de Janeiro, além de serem muito importantes na formação dos estudantes de licenciatura do Instituto de Biologia. Tais materiais possibilitam a produção de aulas de Ciências e Biologia instigantes e criativas. Dessa maneira, o projeto participa na melhoria de qualidade do ensino de Ciências e Biologia das escolas do Rio de Janeiro e na formação de seus professores. Percebe-se que os nossos materiais e oficinas vêm sendo crescentemente procuradas e que precisamos aumentar a diversidade de ati-

vidades a oferecer para utilização nas escolas. Por exemplo, as ‘Oficinas de Experimentos Didáticos de Ciências’ deverão incluir a produção de atividades voltadas para temáticas relacionadas à ecologia e meio ambiente, como por exemplo, sobre o terrário e sobre atividades experimentais de campo. Já a ‘Coleção Didática de Zoologia’ necessita ampliar a sua produção de materiais que atualizem os professores em temáticas relacionadas à Biodiversidade no Brasil e no Planeta Terra. E o ‘Acervo Histórico de Livros Didáticos’ precisa ampliar suas ações no sentido de aprofundar criticamente, junto aos professores de Ciências e Biologia, o papel desses materiais no dia a dia do ensino sempre discutindo os seus limites e possibilidades como materiais didáticos.

Concluindo, é importante reafirmar a importância das atividades que acompanham sistematicamente, analisando e avaliando, as ações de utilização dos materiais do projeto por professores e estudantes da Escola Básica. Além disso, vêm sendo construídas e fortalecidas parcerias com professores de Ciências e Biologia de escolas com quem já temos experiências de utilização de nossos materiais. E vêm sido oferecidas e desenvolvidas oficinas sobre os materiais didáticos do ‘Projeto Fundação Biologia’. Desse modo, tem-se sempre como previsão importante que as práticas docentes e os programas curriculares, dos professores envolvidos com as nossas atividades e materiais, sejam dinamizados por propostas construídas coletivamente. Desse modo, promove-se a formação de nossos estudantes de graduação, mas também se possibilita a formação continuada dos professores nessas escolas. E é desse modo que as atividades de extensão ocorrem como fluxos de trocas dinâmicas de conhecimentos entre a universidade e a escola básica (FERREIRA & GABRIEL, 2008).

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, V. M. L.; ROSSETTO, A. P.; SAMPAIO, V. L. G.; ALBUQUERQUE, V. M. L.; FERREIRA, M. S. História do Currículo: investigando ações de formação continuada no âmbito do Projeto Fundação Biologia – UFRJ. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2015, Águas de Lindóia. Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Belo Horizonte: ABRAPEC, 2015. p. 1-7.
- ALVES, L. L. Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970-1990). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016.
- GOMES, M. M. Formando professores a partir de materiais didáticos para os currículos escolares de Ciências e Biologia. In: Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores & XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2014.
- GURGEL, C. M. A. Educação para as Ciências da Natureza e Matemáticas no Brasil: um estudo sobre os indicadores de qualidade do SPEC (1983/1997). *Ciência & Educação*. v. 8, n. 2, 2002, p. 263-276.
- FERREIRA, M. S; GABRIEL, C. T; Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa, *ETD – Educação Temática Digital*, v. 9, p. 185-200, 2008.

FONTES, V. F. A temática ambiental em livros didáticos de Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, M. E. C. Feiras de Ciências: O Prazer De Produzir E Comunicar. In: A. C. PAVÃO & D. FREITAS (orgs.). Quanta Ciência Há no Ensino de Ciências. São Carlos: EDUFSCar, 2008, p. 195-205.

MESQUITA, W. R. & FERREIRA, M. S. Trajetórias da formação docente na UFRJ: investigando as ações do 'Projeto Fundação Biologia'. In: *Anais do II ENEBIO & I EREBIO MG/TO/GO/DF*. Uberlândia: UFU e SBEnBio, p. 1- 7, 2007.

NEVES, S. R. G. & GONÇALVES, T. V. O. Feiras de Ciências. Caderno Catarinense de Ensino de Física, V.6, n. 3, 1989, p. 241-247.

VALIENTE, C. Currículo de Ciências: o corpo humano nos livros didáticos. Revista do CFCH – UFRJ. Edição Especial. 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LEITURA CRÍTICA COMO UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DO TEXTO: IMPLÍCITOS E INFERÊNCIAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E METACOGNIÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Bruno Humberto da Silva

Prof. Fac. de Letras/UFRJ

Celso Albuquerque Lima

Prof. Fac. de Letras/UFRJ

Programa de Mestrado Profissional em Letras - UFRJ

1 - A necessidade de desenvolver e/ou despertar habilidades para além do texto: Introdução

A leitura tem se tornado, cada vez mais, um elemento indispensável na inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, pois é através dela que o cidadão terá acesso a uma imensa quantidade de informações e conhecimentos de extrema importância para uma participação ativa e crítica na sociedade.

De acordo com Antunes (2016), a inexistência de limites entre o rural e o urbano, o letrado e o não letrado, configuram o cenário em que a sociedade contemporânea está inserida. Essa nova configuração de mundo cria uma gama de necessidades, entre as quais, pode-se citar a exigência de que todos sejam capazes de ler e escrever.

Uma atividade de leitura deve ser entendida como um processo que envolve vários aspectos. A apresentação desse processo deve levar em conta não apenas o texto e o leitor, mas também as circunstâncias em que esse encontro acontece (LEFFA, 1996). Uma vez que a leitura é um processo de construção de sentido estabelecida na relação autor-texto-leitor em que são considerados as pistas textuais e o conhecimento prévio do leitor (KOCH & ELIAS, 2006) tanto o momento de produção do texto, como o momento da leitura do mesmo são de extrema importância. Rojo (2009) corrobora com essa ideia ao dizer que “passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional”. Soares amplia e detalha tal concepção, postulando que Assim, ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de

decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (...) ler é um processo de construção da interpretação de textos escritos. (2017, p. 152)

Kleiman (2004), por sua vez, afirma que o ensino de leitura deve pressupor uma expectativa prévia em relação ao conteúdo que compõem o texto, ou seja, o aluno precisa entender que quanto maior o número de hipóteses ele levantar em relação ao texto, mais fácil será a compreensão do mesmo. Para a autora “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (p. 13). Por fazer uso de diversos conhecimentos que se relacionam entre si, podemos considerar a leitura um processo interativo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que todo processo de leitura é realizado por meio de uma troca de informações entre os atores nele envolvidos. Para tanto, o leitor lança mão de estratégias de identificação de informações explícitas e dedução de informações implícitas, sendo esta o foco do trabalho aqui apresentado.

A decisão por abordar a temática implícitos/inferências surgiu por apresentar-se como um enorme desafio para os discentes. Tal afirmação confirma-se nos resultados da Prova Brasil aplicada em 2013. A título de exemplo, a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o 9º ano do ensino fundamental apresenta os seguintes descritores para procedimentos de leitura: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. De acordo com o documento do INEP,

Na Prova Brasil, a escala de proficiência é construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam. (INEP. 2013. p.17)

Após a realização da prova, os discentes são agrupados por nível de proficiência, tendo o nível 1 como referência a pontuação igual ou maior que 200 e menor que 225, e o nível 8 igual ou maior que 375. Os alunos que conseguem fazer inferências estão classificados a partir do nível 3. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos alunos avaliados nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.



Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia> acesso em 03/06/2017.

O gráfico apresentado possibilita uma série de interpretações; destacaremos, no entanto, apenas as informações já apresentadas acerca da habilidade de fazer inferências.

Com base na interpretação dos dados acima, é possível afirmar que aproximadamente 50% dos alunos avaliados estão abaixo do nível 3, ou seja, não conseguem fazer inferências nem identificar informações implícitas em um texto. Essa constatação é desafiadora, visto que aponta o ensino de leitura praticado nas salas de aula centrado apenas na superfície do texto, não possibilitando o contato do aluno com o implícito, ou seja, limitando a leitura a um processo de decodificação. Sob outra perspectiva, também vale refletir sobre que níveis de inferência e como são fundamentadas as questões, já que, no campo da oralidade, os alunos sabem realizar inferências e implicitudes em seus contextos comunicativos.

Rojo (2009) afirma que a leitura não deve ser entendida como mero processo de decodificação, mas, sim, ser compreendida como um ato de cognição e compreensão envolvendo múltiplos conhecimentos, ou seja, indo além da decodificação de grafemas e fonemas. Portanto, o ensino de leitura deve abandonar essa visão reducionista do texto e despontar para um aprofundamento do mesmo. Para a autora:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias. (ROJO, 2009, p. 75)

Dentre essas estratégias citadas por Rojo, encontramos “produção de inferências locais” que a autora define como a utilização de estratégias inferenciais para o entendimento de um vocábulo a partir do contexto em que ele está empregado e “produção de inferências globais” que consiste na utilização de múltiplos conhecimentos para a compreensão dos implícitos e pressupostos que precisam ser entendidos no processo de leitura de um texto. (2009, p.78-79)

2 - Análise de texto a partir da abordagem escolarizada

Elegemos o gênero textual crônica para o trabalho aqui proposto com o objetivo de tornar a atividade o mais atrativa possível para os alunos.

A escolha pelo gênero em questão justifica-se no fato de que com a correria do dia a dia, os gêneros textuais que apresentam textos curtos têm sido bem aceitos pela comunidade leitora. Dentre esses gêneros está a crônica – narração curta, geralmente veiculada na imprensa, que trata de assuntos do cotidiano. A crônica tem ganhado espaço no trabalho em sala de aula. Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, está inserida no currículo mínimo do 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. Na rede municipal está presente no planejamento das turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental. O gênero em questão é um excelente instrumento para apresentar a leitura como algo prazeroso aos alunos. Embora saibamos que a leitura de textos mais longos é alvo do letramento, o texto curto facilita a leitura em sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilita o contato do discente com um texto literário, levando-o, muitas vezes, a procurar outros textos do autor lido em sala e/ou entrar em contato com textos cada vez mais longos.

Para Cândido (1992) a crônica é um texto desprezioso que se aproxima do leitor pela sua relação com o cotidiano. Por ter seu nascimento atrelado ao jornal, não tem a pretensão de durar, mas, por aproximar a literatura do dia a dia do leitor, acaba por carregar uma durabilidade muito maior do que a esperada. Drummond também considera a crônica um gênero que não perde a atualidade. Para Cândido:

Crônicas escritas há mais de cem anos (...) estão hoje vivas como naquele tempo. Os acontecimentos perderam a atualidade, mas a crônica não perdeu, porque ela traduz uma visão tão sutil, tão maliciosa, tão viva da realidade, que o acontecimento fica valendo pela interpretação (...). (1992, p. 13)

Apresentaremos a seguir duas abordagens distintas para a realização de um exercício de leitura e interpretação textual tendo como base a crônica “A outra noite” de Rubem Braga. A primeira está organizada dentro de uma prática tradicional, ou seja, que se limita ao uso do texto como ferramenta para fixar conceitos sobre gênero textual e localização de informações. A segunda abordagem propõe uma atividade voltada para o aprofundamento do texto, tem por objetivo o estímulo da leitura como modo de contato com o implícito, favorecendo, assim, uma leitura que extrapole a decodificação e que valorize a experiência a partir de textos.

Essa nova perspectiva de trabalho com o texto é citada por Rojo (2009) quando afirma que a atividade de leitura exige muito mais do que a decodificação de letras em sons. Faz-se necessário que o leitor compreenda o que está lendo e, para que isso aconteça, ele terá que relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Nas palavras da autora,

“não somente prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto em seu contexto”. (ROJO, 2009, p. 44)

Analisando as palavras de Rojo, podemos afirmar que todo processo de leitura exige do leitor a capacidade de deduzir e inferir informações; logo, é responsabilidade da escola rever suas práticas de ensino de leitura e estimular o desenvolvimento de múltiplos letramentos dentro do ambiente escolar.

Texto: A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor. . .

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

(BRAGA, Rubem. A outra noite. In: PARA gostar de ler: crônicas. São Paulo: Ática, 1979)

Exercícios - Abordagem Convencional

1 - Quanto ao gênero textual, como podemos classificar o texto lido?

() conto

(x) crônica

() relato pessoal.

() romance

2 - Como a noite era vista pelo taxista e pelo amigo do narrador?

Era vista como uma noite de vento sul e chuva.

3 - Como a noite era vista pelo narrador?

Uma noite de lua cheia com nuvens que pareciam colchões de sonhos, se vistas de cima, ou seja, uma paisagem irreal.

4 - Que personagem consegue visualizar “A outra noite” a que o título se refere?

Apenas o narrador consegue enxergar “A outra noite”.

5 - Qual o tipo de narrador empregado no texto? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

Narrador personagem, indicado pelo emprego da 1ª pessoa em “Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite”.

Na proposta de trabalho apresentada acima, o texto é utilizado apenas como pretexto para a fixação de conceitos sobre gênero e estrutura textual. Os exercícios limitam-se a identificação de informações facilmente localizadas na superfície do texto. Não são atividades, por si, dispensáveis, mas não podem ser as únicas. Além disso, a forma como o trabalho é apresentado não oferece aos discentes nenhuma possibilidade de contato com o que está além do texto escrito.

A abordagem acima é um exemplo do que por muito tempo foi denominado no ambiente escolar como “(...) fluência de leitura. Nessa teoria, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.” (ROJO, 2009)

As pesquisas mais recentes apontam para um caminho diferente para o ensino e para a experiência de leitura em sala de aula. A proposta a seguir, apresenta uma atividade de leitura e interpretação textual que valoriza o contato do leitor com o texto e extrapola a prática escolarizada anteriormente apresentada.

3 - Por uma abordagem para além do texto: Aplicabilidade e perspectivas

O compromisso desse trabalho perpassa primordialmente a visão de construção de sentidos na aquisição do conhecimento, e não meramente a obrigatoriedade do ensino normativo-prescritivo de língua, uma vez que esse possui viés de preconceito social embutido em sua ideologia (BORTONI-RICARDO, 2009).

Como caminho de sugestão para o ensino, frente à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas de língua portuguesa, escolhemos trabalhar por meio do texto, especificamente, a crônica “A outra noite”, de Rubem Braga, supracitada a partir da abordagem ortodoxa

e escolarizada. Classificamos como “escolarizada” a forma meramente técnica e convencional de se abordar um texto, sem esse oferecer ao leitor, na construção de sentidos, três níveis de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico; podendo despertar três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional (MARTINS, 2012).

A abordagem proposta a seguir, portanto, aponta caminhos para que um texto promova criatividade, criticidade e sensibilidade no leitor (MARCUSCHI, 2001). Por isso, reconhecemos como necessário delimitar o enfoque linguístico a ser seguido: analisar relações intertextuais ao conhecimento internalizado do aluno, a partir dos implícitos e das inferências.

Exercícios e questões – Para além do texto: Proposições

1- O texto lido de Rubem Braga é classificado como crônica, por apresentar uma linguagem simples; abordar fatos do cotidiano; e, dentre outras características, por expor sentimentos e carregar uma reflexão implícita. Faça as suas considerações sobre as lições que o texto oferece ao leitor.

Espera-se que o aluno, conduzido progressivamente pelos andaimes do professor, correlacione o luar acima das nuvens como simbolismo/linguagem representativa/metáfora para uma experiência individual e única que uma pessoa pode ter a partir/acima das dificuldades.

2 - Você já deve ter lido algumas crônicas, pois estão presentes em jornais, revistas e livros. Além do mais, é uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a primeira pessoa, na forma de narrador personagem. Isso promove um distanciamento ou uma aproximação com o leitor? Faça as suas considerações.

Com essa questão, o aluno percebe que um texto, no caso a crônica, pode despertar relação de proximidade entre autor/leitor, como se estivessem numa conversa informal. O cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor, o que torna um texto mais agradável e oportuno.

3 - No trecho “*Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui*”, a que no contexto se referem os termos em destaque, respectivamente? Qual a importância do uso dessas palavras no texto?

Por meio da releitura inicial, o aluno analisa aspectos da referência, para observar a retomada e a continuidade das ideias no texto.

4 - Assim que o amigo do narrador desce do carro, o *chofer* se aproxima do protagonista para buscar compreender como, acima das nuvens, existia uma noite enluarada. Marque a alternativa que representa, respectivamente, as etapas e reações do *chofer*.

(a) curiosidade – embaraço – persistência – entendimento – gratidão.

(b) curiosidade – embaraço – persistência – inteligência – agradecimento.

(c) indiscrição – timidez – persistência – compreensão – agradecimento.

(d) intromissão – vergonha – persistência – inteligência – agradecimento.

LETRA A. O aluno estabelece relação de palavras-chave na contiguidade das ideias do texto. A estratégia presente no enunciado explora e desperta habilidades de análise de implícitos, a partir da coesão textual.

5 - Que outro título poderia substituir a crônica “*A outra noite*”? Escreva as suas considerações. Pense, antes de responder, nas possibilidades que a palavra “outra”, no título, nos oferece.

Resposta de criação pessoal, a partir da qual o aluno assume o papel colaborativo na construção de sentidos do texto, além de ficar afastado da visão passiva e convencional dos enunciados. É um momento de liberdade criadora e de função ativa do discente, sem se esquivar do eixo central de compreensão do texto, estabelecido pela relação de coesão e coerência textuais.

4 - Relatório sobre a aplicação do texto em turma de 9º. ano do município do Rio de Janeiro: conclusões consolidadas e reflexões finais

As perguntas anteriormente apresentadas foram aplicadas em uma turma de 7º. ano, na Escola Municipal Ministro Alcides Carneiro, e em uma turma de 8º. ano, na Escola Municipal Amazonas, ambas em Campo Grande, Rio de Janeiro. Logo, a partir da experiência empírica na realização da atividade é que se estrutura esse relatório. Longe de ser uma solução dogmática. Mas como proposição para apontar caminhos às novas práticas de ensino de língua materna, uma vez que ler envolve diversos procedimentos e capacidades (sociais, afetivas, linguísticas, cognitivas e perceptuais).

A turma em destaque (7º. ano), como exemplo tomado através da prática da atividade anterior, é composta por 32 alunos, entre as idades de 12 a 15 anos. Imediatamente após a apresentação do texto, no quadro, o professor conduziu a turma a uma análise textual e interpretativa do texto, a partir da interação dos alunos. Todos buscaram questionar e compreender, por mediação do professor, os significados superficiais e simbólicos, subjacentes ao texto.

Depois disso, as perguntas supramencionadas foram expostas no quadro, a fim de que os alunos construíssem sentidos e assimilassem o conteúdo. Esse procedimento amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura desenvolvem capacidades cognitivas, linguístico-discursivas e metacognitivas (MARCUSCHI, 2001).

Assim, a decodificação do texto e a abordagem de exercícios de gramática textual fazem parte do processo, mas, sob outra perspectiva, acessar um novo nível de conhecimento de linguagem encontra-se altamente equacionado à construção de associações; ao ato de cognição; a um novo conhecimento de mundo – desde as práticas sociais às linguísticas –; e a um re-co-

nhecimento discursivo, muito além das convenções gráficas e da natureza simplista de decodificação de enunciados.

Com essa turma em questão, por meio da crônica de Rubem Braga, foram inseridas estratégias para compreensão de leitura, baseadas em: ativação de conhecimento de mundo; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; produção de inferências locais e globais; análise dos simbolismos no texto; definição de metas e finalidades da atividade de leitura; percepção de relações extratextuais (a nível temático); elaboração de apreciações denotativas e afetivas; e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Assim, ao assumir, segundo Rojo, o posicionamento pleno na educação linguística, verificamos que a turma participou mais ativamente na realização e no cumprimento da tarefa; percebeu o potencial ilimitado que a leitura oferece; e apresentou críticas e relatos pessoais totalmente pertinentes à temática durante a correção dos exercícios. Deste modo, concluímos na prática efetiva esta assertiva: “Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2014, p.11)

Novos questionamentos devem ser apresentados. Abordagens verticalizadas, no ensino, devem ser propostas acerca do desenvolvimento das metacompetências no processo educacional. Entretanto, refletir sobre esse tema já amplia inicialmente o alcance do conceito e da importância do letramento múltiplo e contínuo em sala de aula. Em conformidade com todas as reflexões e discussões apontadas, a professora Maria Cecília Mollica realça que “o aprendiz também tem voz em sala de aula e pode interagir na negociação de significados” (2007, p.71). Finalmente, para Bakhtin (1934-35: 142),

o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cóp” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva e superficial.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma prosa (inédita) com Carlos Drummond de Andrade*. Caros Amigos. São Paulo, nº 29, p. 12-15, agosto, 1999.
- ANTUNES, Irandé. *Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita*:

- Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto (2016): 9-21.
- BAKHTIN, M. 1934-1935/1998. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad.: Aurora Fornoni Bernadini et al. Unesp; Hucitec.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão. A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- INEP. Prova Brasil. *Avaliação do Rendimento Escolar*. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf acesso em 03/06/2017.
- KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo. Editora: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.
- LEFFA, Vilson J. *Fatores da compreensão na leitura*. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf> >. Aceso em: 03/06/2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª. ed. SP. Brasiliense, 2012.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, Letramento e Inclusão Social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.



AÇÕES DO GRAFE E O APROFUNDAMENTO DO DEBATE ENTRE SUJEITOS QUE ATUAM NO ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Professor - FE/UFRJ

Rejane Maria de Almeida Amorim

Professora - FE/UFRJ

Luciene Cerdas

Professora - FE/UFRJ

Adriana D'albrioux de Carvalho

Professora - CBNB

Alessandra Fontes da Rocha

Professora - FE/UFRJ

Alba Belmira Pereira

Professora - Colégio Andrews

Isa Ferreira Martins

Professora - SEEDUC

Natalia Pinagé Ribeiro

Professora - CPEI

A constituição do GRAFE

Neste trabalho, destacamos aspectos da história de constituição do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita* – GRAFE, porque entendemos que esta seria a melhor contribuição que poderíamos oferecer ao seminário *A UFRJ faz 100 anos*, evento com o qual se inicia oficialmente um percurso de discussões calcadas em nossa memória e em nossa projeções no que se refere à Universidade do Brasil, fundada em 7 de setembro de 1920, e posteriormente renomeada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nossa opção pelo marco inicial da história aqui apresentada recaiu sobre a decisão da UFRJ de desligar-se da Fundação CESGRANRIO, que organizou por mais de uma década, nos anos 1970/80, os exames vestibulares unificados do Estado do Rio de Janeiro. À semelhança do que hoje ocorre, em âmbito nacional, com o SISU, as vagas então disponíveis eram disputadas em uma grande bolsa que operava com critérios de seleção que combinavam a procura pela vaga e o desempenho do postulante em relação à norma dos resultados obtidos pelos seus concorrentes. As carreiras eram divididas em grandes áreas de conhecimento e as provas se compunham

exclusivamente de questões de múltipla escolha. Este aspecto - dentre tantos que geravam críticas entre educadores e a sociedade em geral – logo destacou-se como o mais emblemático das limitações do vestibular unificado, não só porque favorecia a sorte, como também, e principalmente, porque desestimulava o ensino e a aprendizagem da escrita.

Em meados dos anos 1980, com a lenta retomada da normalidade civil, após mais de 20 anos de ditadura empresarial-militar, à crescente insatisfação com as provas do Unificado veio juntar-se um vigoroso movimento, por parte das universidades públicas brasileiras, com o objetivo de realizar seus próprios exames de ingresso nos cursos superiores. Nesse sentido, a carta assinada pelo reitor Horácio Macedo no Manual do Candidato (MACEDO, 1988) destaca dois motivos para a realização daquele vestibular isolado: o primeiro sustenta “[...] que a autonomia da universidade (pedra de toque da sua existência) impõe-lhe a obrigação de assumir integralmente a seleção dos seus estudantes”; o segundo é “influenciar o ensino do segundo grau”.

Os termos da carta de Macedo (1988) reafirmam os do documento produzido pelo Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente – CEG, aprovado pelo colegiado em 20 de maio de 1986. O primeiro motivo está sustentado no item VII do documento do CEG: “A necessidade de uma participação significativa das Instituições de Ensino Superior na elaboração e aplicação do processo seletivo se faz imprescindível” (CASTRO, 2011, p.45). O segundo aparece em vários itens, dos quais destacamos o de número II: “As condições do ensino de primeiro e segundo graus afiguram-se-nos precárias, e tal pode ser entendido tanto a nível quantitativo como qualitativo” (IDEM, p.45).

Para além dos dois motivos destacados – presentes de forma ampla em decisões análogas de outras IES – parece-nos importante realçar um aspecto singular do processo de desligamento do vestibular unificado tal como ocorreu na UFRJ. Trata-se de uma tentativa de angular as provas de tal forma que se tornassem acessíveis a todos os estudantes, como defende Macedo (1988) em sua carta: “[...] provas que possam ser satisfatoriamente respondidas pelos alunos que tenham feito um segundo grau razoável, sem qualquer exigência de treinamento ou de adestramento especial” (CASTRO, 2011, p.156). De forma ainda mais angulada, a proposta buscava uma inclusão maior, nos cursos superiores, de estudantes das escolas públicas, como afirma Macedo (1988), ao sustentar que, depois de um certo tempo de realização, “o exame de seleção tornar-se-á um instrumento capaz de influenciar favoravelmente a rede pública do segundo grau com o que maior será a fração de estudantes originários desta rede que ingressarão na universidade” (CASTRO, 2011, p.156).

Horácio Macedo, professor da UFRJ e da hoje denominada educação básica, foi o primeiro reitor escolhido por meio da participação de todo o corpo social da UFRJ, tendo vencido um pleito com mais de uma dezena de concorrentes. Sua atuação à frente da UFRJ está fortemente identificada com escolhas em favor da democracia e da aproximação da Universidade com a

sociedade. Em seu mandato (1985-1989), as ações voltadas para a integração com a sociedade tiveram prioridade e a extensão assumiu um novo patamar, no qual buscava não mais doar generosamente sua capacidade excedente para segmentos desfavorecidos, mas sim aproximar-se da sociedade como um todo – com destaque das suas frações mais afetadas pela desigualdade e para as instituições públicas – para a construção de parcerias menos assimétricas, nas quais saberes e práticas diversos não eram dispostos hierarquicamente.

O processo de institucionalização da extensão – ainda hoje em curso – ganhou um impulso decisivo na gestão de Horácio Macedo. Nesse sentido, a UFRJ fez diversas tentativas de ir além da realização de vestibulares mais acessíveis ao conjunto de egressos do ensino médio. Ela realizou ações junto às secretarias, às escolas e aos professores voltadas para a reformas curriculares, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, elaboração de material didático e formação continuada de professores. Sem constituírem propriamente um programa articulado, tais ações, sem prejuízo de suas contribuições efetivas, acabaram por produzir alcance insuficiente para as mudanças almejadas para a educação básica.

Os exames vestibulares, contudo, por força talvez de sua realização ininterrupta por mais de duas décadas, conseguiram interferir significativamente no então ensino de primeiro e de segundo grau. Ainda que, por vezes, de forma um tanto corregedora, tais exames expressavam, tanto em suas provas quanto em seus critérios de avaliação, o resultado do diálogo constante entre sujeitos e práticas da educação básica e da UFRJ.

No caso específico da prova de Redação, duas convicções levaram Castro a produzir a pesquisa que acabou por ser publicada no livro *A Prova de Redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos* (CASTRO, 2011). A primeira referia-se à evidente influência da referida prova nas práticas de ensino de escrita na educação básica, traduzida na elevação da Redação ao status de uma disciplina e na adoção da prova da UFRJ, bem como de seus critérios de avaliação, como referência para o ensino nas escolas. A segunda dizia respeito aos limites dessa influência, estabelecidos por uma realidade em que os agentes que vendem serviços de educação escolar acabam por produzir fórmulas de aprovação, neutralizando, com isso, o impacto dos desafios propostos pelas mudanças.

Para investigar a segunda convicção, o autor ofereceu, em 2008, um curso de extensão no qual socializou aspectos relacionados à primeira convicção e debateu com os estudantes – professores de Língua Portuguesa de escolas públicas e privadas – os rumos que se poderia tomar para que a relação entre as escolas e a UFRJ continuasse a avançar na construção de novas práticas de ensino da escrita. O resultado desse diálogo, comentado em detalhes em Castro (2011), apontou de forma inequívoca para a necessidade de uma aproximação entre os sujeitos envolvidos com o ensino da escrita, não apenas para a realização de um processo seletivo, mas de forma mais sistemática e abrangente no que tange às questões centrais desse ensino.

Assim, coordenados por Castro, professores da educação básica e professores e estudantes da UFRJ constituíram o *Fórum de Ensino da Escrita* (FEE), cuja primeira reunião ocorreu no dia 20 de agosto de 2009, na Sala do Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, local que se consolidaria, nos anos seguintes, como espaço preferencial das atividades do FEE.

O documento encaminhado ao Departamento de Didática e, posteriormente, à Congregação da Faculdade de Educação, com a proposta de criação do FEE, assim sustentava a sua criação:

O curso de nossas investigações nos últimos três anos, entretanto, evidenciou mais ainda algumas questões que já vêm merecendo atenção nas discussões acerca da formação de professores e, em especial, dos seus saberes. Dentre todas as diversas questões possíveis, destacou-se, nos depoimentos dos professores de educação básica, a necessidade de um diálogo maior entre os saberes e os sujeitos da pesquisa e do ensino. Clamam os professores por uma aproximação maior em relação à universidade, cujos saberes consideram por vezes apartados da realidade das salas de aula. Esta aproximação, contudo, não se dá facilmente, em razão de diferentes motivos.

Da parte do professor da educação básica, faltam tempo e outras condições materiais para que se dedique a processos de formação continuada. Além disso, tais processos geralmente implicam, em algum momento, um questionamento mais profundo de convicções e práticas das quais um professor em exercício nem sempre pode abrir mão.

A universidade, por seu turno, tem assumido duas posturas básicas em seu esforço de recepcionar este desejo de diálogo: a da doação de saberes e a da incorporação dos sujeitos à lógica interna da universidade. O primeiro caso se materializa sob a forma de ações de atualização de conteúdos disciplinares e/ou pedagógicos, oferecidos aos docentes da educação básica como compartilhamento dos avanços da pesquisa ou como parte de uma espécie de função corregedora que muitos dentro da academia supõem que a universidade deva exercer em relação às escolas de educação básica. O segundo caso impõe aos docentes, normalmente afastados da academia desde o fim de seus cursos de graduação, que produzam inflexões e apropriações nem sempre ao seu alcance, o que os deixa de fora dos programas regulares de pós-graduação.

Na verdade, desde que os saberes docentes, principalmente a partir dos anos 1990, passaram a ocupar mais intensamente os pesquisadores em educação, esta aproximação entre academia e escolas vem enfrentando alguns dilemas. A valorização dos saberes docentes construídos fora da chancela do mundo acadêmico e o crescente reconhecimento da universidade acerca da importân-

cia de repensar a formação de professores levaram a importantes avanços no diálogo entre os sujeitos envolvidos com o ensino.

Estes avanços, contudo, esbarram em limites impostos pelos motivos aqui apontados, o que impede que se vá além das ações já mencionadas: oferecer cursos de extensão e/ou de especialização, e realizar pesquisas com e sobre professores e seu ensino. Tais limites não só excluem a maior parte dos sujeitos que demandam aproximação com a universidade, como restringem o diálogo à produção e à circulação de saberes construídos dentro dos limites da academia.

Insatisfeitos com tais limites, buscamos, ao final de um curso de extensão que oferecemos para professores de educação básica, em 2009, um caminho que nos permitisse aprofundar o diálogo construído ao longo das aulas. Nosso intuito consistia não só em dar prosseguimento a uma interação que se mostrara muito produtiva, mas também em romper com a hierarquia dos saberes que preside a relação estabelecida em um curso ministrado por pesquisadores e formadores da universidade.

Assim, propusemos a constituição de um fórum de discussão e proposição de ações relacionadas ao ensino da escrita. De agosto a dezembro, realizamos seis encontros de discussão para criação do fórum, sempre em uma lógica de trabalho conjunto, sem a centralidade de qualquer dos saberes em jogo. Compuseram este grupo de discussão aproximadamente vinte professores e uma estudante que cursa a segunda graduação. Os temas de discussão foram escolhidos sempre a partir das discussões. Ao final de cinco sessões, já havíamos constituído um grupo de cerca de doze professores de educação básica interessados em ocupar o que chamamos o núcleo do fórum.

Nossa proposta tem duas frentes de atuação. A primeira prevê a atuação deste núcleo, que se reunirá sistematicamente a cada três semanas para debater temas e discutir ações e projetos de intervenção em suas práticas profissionais. Neste sentido, a primeira reunião ocorrerá em 26 de fevereiro e o objeto da discussão será o que pensam os estudantes de educação básica e de educação superior sobre o papel da escrita em suas vidas, dentro e fora da escola. A segunda frente consistirá na realização de sessões abertas de debates sobre temas escolhidos pelo núcleo, nos moldes do que já fazem alguns grupos de estudo em diversas universidades.

Ainda com relação à segunda frente, criamos um blog (WWW.forumensinoescrita.blogspot.com), no qual pretendemos que circulem a produção e as discussões do FEE, abertas aos docentes e pesquisadores, e projetamos para o segundo semestre de 2009 uma sucessão de reuniões temáticas abertas a todos, a fim de tratar dos principais assuntos problematizados em nossos encontros.

O Fórum de Ensino da Escrita está se constituindo como um espaço múltiplo: para todos funciona como espaço de discussão e troca de experiências; para alguns representa uma possibilidade de preparar-se para um reingresso no mundo acadêmico, o que hoje, na área de educação, não se faz sem estudo; para outros poderá servir de impulso para novos projetos de pesquisa e/ou para mudanças em suas práticas. Pretendemos que este fórum se consolide principalmente como um espaço de diálogo e produção coletiva de saberes sobre e para o ensino da escrita, em permanente articulação com o ensino e a pesquisa, mas não sujeito aos seus limites, o que nos permitirá manter a interlocução de uma forma inovadora e capaz de ajudar a universidade a estabelecer com a educação básica uma relação em bases mais livres e igualitárias.

Em 9 de fevereiro de 2010, o FEE foi aprovado como projeto de extensão pela Congregação da Faculdade de Educação. Durante os primeiros dois anos, os integrantes do FEE debatiam questões que surgiam das práticas de ensino de escrita na escola: Como se constrói, no percurso escolar, a desmotivação para a escrita? O que motiva professores e estudantes para as atividades de escrita? Até que ponto a motivação/desmotivação se relaciona com a formação do leitor?

A partir de então, sem prejuízo das discussões, o FEE passou a investir em outros movimentos. Dessa forma, em setembro de 2011 foi promovido o ciclo de debates intitulado *Limites e possibilidades da autoria nas práticas sociais de escrita*, que reuniu escritores e profissionais de diferentes áreas acadêmicas, com a proposta de focar a autoria como um direito, uma necessidade, uma escolha, um traço decisivo para a constituição dos sujeitos em nossa sociedade.

Com a decisão da UFRJ de adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única forma de ingresso nos seus cursos superiores, o FEE sofreu um esvaziamento, uma vez que parte considerável do seu núcleo mais atuante se compunha de professores da educação básica ligados à preparação dos estudantes para os exames de ingresso no ensino superior. Isso acabou por contribuir para o encerramento de um primeiro ciclo do FEE, com duração de cerca de quatro anos.

Com o decorrer do tempo, o FEE foi ganhando uma composição mais semelhante à dos grupos de estudos, com professores e estudantes universitários em maioria, mas sempre com a presença de profissionais da educação básica. Além disso, os profissionais do ensino superior que integram o FEE, a começar por seu Coordenador, todos tiveram experiência prolongada como professores da educação básica e atuam ou atuaram na UFRJ com as didáticas especiais e as práticas de ensino. Com isso, ainda que o FEE tenha assumido uma feição mais canônica em relação ao que se faz na Universidade, jamais deixou de ter seu vínculo principal com o chamado chão da escola e, conseqüentemente, com as práticas que nele se desenvolvem, objeto preferencial de nossas ações de ensino, de pesquisa e de extensão.

As pesquisas realizadas por seus membros convergem nas temáticas relacionadas à formação de professores e saberes para o ensino da leitura e da escrita em todos os níveis de ensino, cujas discussões têm sido divulgadas por meio da participação em congressos e publicações em diferentes espaços científicos.

Dessa forma, já como decorrência dos diversos projetos de pesquisa e disciplinas com os quais estávamos envolvidos, passamos a realizar regularmente reuniões abertas do FEE, nas quais parceiros de nossas ações – em sua maioria, professores da educação básica, desde alfabetizadores até professores de ensino superior – vinham apresentar suas práticas e saberes para os integrantes do FEE, em reuniões abertas à participação do público. Algumas dessas intervenções ocorriam no horário regular dos nossos encontros semanais; outras, nos horários de nossas aulas, sempre com a presença de muitos estudantes de outras disciplinas e, não raro, de seus professores.

Nessa mesma linha, de março a julho de 2015, oferecemos o curso de extensão intitulado *A experiência com a escrita no curso de Pedagogia: antes, durante e depois da formação* (figura 1), cujos objetivos principais eram (1) discutir as relações entre as diferentes experiências com a escrita dos estudantes de Pedagogia da UFRJ e sua formação para a produção textual e o exercício da docência e (2) apontar caminhos de enfrentamento dos desafios que a escrita acadêmica oferece à graduação em Pedagogia.



Figura 1. Fonte: arquivo dos autores.

As ações de ensino, extensão e pesquisa, bem como nosso acúmulo ao cabo de cinco anos de estudos, levaram-nos à convicção de que deveríamos transformar oficialmente o FEE - originalmente um projeto de extensão - naquilo em que de fato se tornou: um espaço de atuação nos três níveis aqui referidos. Com essa oficialização, ocorrida em outubro de 2015, transformamos o FEE no GRAFE - Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita, a fim não só de ampliar o grau de institucionalização das ações do FEE, mas também de

abrir frentes para que continue a avançar no que diz respeito às contribuições que têm dado aos estudos referentes ao ensino da escrita e à formação dos seus professores.

Ao longo dos anos de 2015 até o momento muitas ações dentro dos três níveis (Ensino, Extensão e Pesquisas) se destacaram. Um espaço já consagrado no âmbito da Faculdade de Educação é o GRAFE Convida (Figura 2), que promove o debate interdisciplinar em torno da formação do professor para o Ensino da Escrita, por meio de encontros que contam com a presença de convidados que se destacam no estudo de temáticas que perpassam nosso tema central: a escrita. Nesses últimos anos já promovemos mais de vinte desses encontros, oportunizando aos nossos estudantes e à comunidade o contato com pesquisadores, escritores, poetas, roteiristas, professores e contadores de histórias que sintetizam a materialidade dos usos da escrita no social.



Figura 2 - Último Grafe Convida – 20/10/2017. Fonte: arquivo dos autores.

No ano de 2016 oferecemos ainda os cursos Reflexões sobre a avaliação do texto escolar: teorias, práticas e saberes docentes; EU, ESCRITOR... A arte de ler, pensar, refletir, saborear, produzir...; e Ler e escrever na escola: elaborando saberes, construindo práticas.

O curso Reflexões sobre a avaliação do texto escolar: teorias, práticas e saberes docentes (Figura 3), direcionado preferencialmente para estudantes de Letras e professores de Língua Portuguesa na educação básica, teve como objetivos atualizar e ampliar conhecimentos sobre as teorias acadêmicas e a prática docente no que diz respeito ao ensino de escrita e à avaliação de textos produzidos em contexto escolar da Educação Básica, além de propor uma discussão sobre critérios de avaliação que tivessem como consequência uma prática condizente com a realidade social e cognitiva dos estudantes de língua portuguesa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua capacidade linguística.



Figura 3. Fonte: arquivo dos autores.

O curso *EU, ESCRITOR... A arte de ler, pensar, refletir, saborear, produzir...* (Figura 4) foi realizado ao longo do ano de 2016 e continua em sua segunda edição no ano de 2017, visando estimular a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes a partir de três aspectos fundamentais: o ato de ler, pensar e escrever. Em relação ao último aspecto, o curso promove o desenvolvimento dos estudantes de sétima a nona série de uma escola pública do Rio de Janeiro, na chamada escrita criativa, respeitando o princípio de que o aluno é agente ativo do seu processo de aprendizagem. Como resultado de todo o processo, tivemos o reconhecimento por parte dos estudantes de que eles são autores de seu próprio texto e podem ser agentes ativos do processo ensino-aprendizagem. Também foram realizadas ao longo do curso a produção do “Sarau das Artes”, momento de apresentação de todas as elaborações realizadas pelos estudantes para toda a comunidade escolar; e organização de um livro artesanal.



Figura 4. Fonte: arquivo dos autores.

O Curso *Ler e escrever na escola: elaborando saberes, construindo práticas* (Figura 5), cujo público-alvo principal foram alfabetizadoras/es de escolas públicas do Rio de Janeiro, já está em sua segunda edição, e visa discutir as situações didático-pedagógicas de alfabetização, envol-

vendo tanto a formação dos estudantes do curso de Pedagogia como a troca e ampliação de saberes da prática de professores da educação básica. Reúne estudantes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, docentes do curso de Pedagogia da UFRJ e professores atuantes nas redes de ensino. Esse curso, além de ser um importante momento de confrontação de saberes teóricos e práticos, possibilitou à equipe de execução (estudantes e professores) o desdobramento de pesquisas com os cursistas sobre o alcance dessa ação em sua profissionalização.



Figura 5. Fonte: arquivo dos autores.

O projeto *A parceria escola e universidade na alfabetização das crianças e na formação inicial dos alfabetizadores*, que também faz parte das ações de extensão do GRAFE, tem como objetivo estabelecer parcerias com escolas públicas na formação inicial dos alfabetizadores, visando à criação de projetos didáticos voltados à alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando aos licenciandos do curso de Pedagogia oportunidades de vivências, criação e participação em experiências e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Dirige-se aos alunos das classes de alfabetização das escolas públicas parceiras, aos estudantes do Curso de Pedagogia e aos professores alfabetizadores atuantes nas redes públicas municipal, estadual e federal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Sua ênfase está em contribuir para a alfabetização das crianças a partir da parceria profícua entre a escola básica e a Universidade. Esse projeto, ainda recente, tem sido um passo bastante significativo na articulação dos diferentes atores do processo de alfabetização.



Figura 6 - Participação do GRAFE no CBNB. Fonte: arquivo dos autores.

No processo de construção de sua história, ainda recente, o GRAFE tem sido um espaço importante de debates para aqueles que se aventuram a pensar o ensino da escrita no âmbito da escola e da formação de professores, a partir da necessária articulação de ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão na Universidade.

Referências Bibliográficas

CASTRO, M. M. C. e. *A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

MACEDO, Horácio. Ao futuro estudante da UFRJ. In: CEFET e UFRJ. *Manual do Candidato*. Rio de Janeiro, 1988.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRJ: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Flávia Martins

Pró-reitoria de graduação (PR1): técnico em assuntos educacionais

Jailson dos Santos

UFRJ, Pró-Reitoria de Graduação (PR1): Docente

Introdução

Pensar na formação de professores em uma universidade pública implica considerar que 80% das matrículas da educação básica são administradas pelo setor público¹ e que grande parte dos docentes formados pelas instituições de ensino superior deste mesmo setor atua ou atuará nas redes de ensino público do país. Some-se a isso o fato de tais redes estarem adequando suas formas de organização do tempo de atendimento ao aluno, a fim de alcançar a meta seis do PNE (2014-2024) que prevê: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica”². Implica, ainda, problematizar a função social da escola de tempo integral e, subjacente, a função docente em escolas desta natureza, considerando as condições objetivas e materiais de trabalho dos professores e reconhecendo o espaço escolar como um ambiente de trabalho subordinado às determinações das políticas educacionais e à regulação do trabalho docente. Nesta direção, discutimos a formação de professores numa perspectiva emancipadora³ e tecnocrítica⁴ para o trabalho docente. Formar professores emancipados requer considerar que a escola básica é um espaço de disputa e que o professor deve atuar nele ciente de seu papel social e ocupacional.⁵ Nossa discussão pauta-se na reflexão sobre função social da escola de tempo de integral⁶ a fim de chegarmos a alguns apontamentos do que consideramos fundamentais para direcionar a atuação do professorado em escolas dessa natureza. Para isso, relacionamos tais apontamentos às metas para a formação docente do PNE (2014-2024), considerando a conjuntura política, social e econômica do país no biênio 2016-2017.

1 INEP (2015).

2 (BRASIL, 2014)

3 (IMEN, *apud* OLIVEIRA *et al*, 2010).

4 (FANFANI, 2015).

5 (ENQUITA, 1991).

6 (CAVALIERI, 2014; COELHO, 2014; LIBÂNEO, 2014).

O pne (2014-2024) e a política nacional de formação docente: alguns apontamentos

Neste tópico, abordamos as principais políticas voltadas aos profissionais da educação básica a partir das metas 15 e 16 para formação docente do PNE (2014-2024) nos últimos anos (2014-2017). A meta 15 deste plano prevê a garantia de uma política nacional dos profissionais de educação, no prazo de 1 (ano) de sua vigência, em consonância com os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDBEN, por meio do regime de colaboração entre União, Distrito Federal (DF), Estados e Municípios. Já a meta 16 prevê a formação continuada de 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste plano.⁷ Os prazos determinados pelo documento nos encaminham a identificar as principais ações e políticas no período voltadas para formação dos profissionais da educação básica e, especificamente, do professorado deste nível de ensino, objeto de nosso estudo.

No que tange à formação inicial, encontramos a ação em caráter emergencial em regime de colaboração entre a União – por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação Capes) – estados, municípios e DF iniciada em 2009, anterior ao PNE vigente, implantada durante o final do governo Lula e os dois últimos mandatos de Dilma Rousseff (2011-2016). O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), de acordo com os resultados apresentados no relatório de gestão da Capes, em 2013, significa uma ação importante no âmbito da formação, produção de conhecimento e inovação educacional.⁸ Em 2017, parece-nos que este programa perdeu seu caráter emergencial, sendo regulamentado pela Portaria n. 82, de 17 de abril de 2017. De acordo com este documento, o objetivo do Parfor permanece “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica”⁹, embora tenha sido alterado no que tange à sua operacionalização. Além do Parfor, a União – ainda por meio da Fundação Capes - fomenta outros programas de formação inicial, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) voltados para os professores em formação e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que tem como objetivo o “ busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores”.¹⁰

Quanto à formação continuada, as ações se concentram no fomento de outros programas da Capes, como Novos Talentos e Observatório da Educação, Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Residência Docente no Colégio Pedro II, entre outros, e pela oferta de formação *lato* e *strictu sensu* pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). De acordo com dados do relatório da Capes, em 2013, a UFRJ aderiu seis destes programas: Pibid (1); Ob-

7 (BRASIL, 1996).

8 (BRASIL, 2013, p. 60-61).

9 (BRASIL, 2017, art. 2).

10 (BRASIL, 2013, p. 6).

servatório da Educação (7); Prodocência (2); Novos Talentos (2); LIFE (1); Projetos especiais (2), totalizando quinze projetos desenvolvidos.¹¹

Todos esses programas compuseram a proposta de uma política nacional de formação docente no país nos últimos anos. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) anuncia uma nova política com a proposta de formação docente com residência pedagógica. Embora tal política ainda esteja em gestação e ainda não apresente documento normativo, parece-nos que existe a intenção de adequar todos os programas e ações vigentes à nova proposta. De acordo com documento divulgado em outubro deste mesmo ano, o governo apresenta o seguinte diagnóstico para formação docente: “resultados insuficientes dos estudantes, baixa qualidade na formação de professores, cursos extensos que não oferecem atividades práticas”¹², entre outros. Considerando tais apontamentos, questionamos a fundamentação deste diagnóstico, assim como suas fontes, além de suscitar-nos estudos futuros para uma comparação com os resultados apresentados dos programas realizados pela Capes nos anos de 2009 a 2013.

Ainda embasados no mesmo documento, salientamos que a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica prevê a elaboração de uma base nacional de formação docente que norteará os currículos das licenciaturas, e ainda prevê modernização do Pibid, formação em serviço a partir do segundo ano de curso e flexibilização da oferta de formação com adesão de “instituições formadoras” por meio de convênio com “redes”. Para formação continuada, prevê aumento de 250 mil vagas para licenciaturas pela UAB, com aprofundamento em conteúdo das Tecnologias da Informação e comunicação (TICs), matemática e português, por meio de mestrados profissionais, cursos de especialização e cooperação internacional para formação dos professores das redes públicas em “instituições de excelência”. Tendo em vista essas novas perspectivas para formação inicial e continuada do professorado da educação básica, apontamos significativas alterações na concepção dos programas vigentes, e principalmente nos modos de oferta da formação. Parece-nos que a atual política promoverá a indução profissional já no primeiro ano de formação e fomentará a oferta de formação docente por instituições privadas por meio de convênios, buscando, inclusive, cooperação internacional. No que tange ao conteúdo, com foco em português, matemática e TICs, parece-nos que a intenção é ofertar uma formação aligeirada e pragmática, desprovida de um aprofundamento crítico e fundamentado sobre as questões da educação.

Não menos importante, o documento enfatiza que o professor é um “fator” que pode ser controlado pela política educacional, conforme a seguir: “Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos”.¹³ Esta perspectiva para atuação do professor na

11 (BRASIL, 2013, p. 101).

12 (BRASIL; MEC, 2017).

13 (BRASIL; MEC, 2017, s/p).

escola básica proferida pelo MEC em 2017 nos remete a resgatar os estudos que apontam que o docente tem sido alvo de políticas de responsabilização (*accountability*) em todo o mundo, um traço marcante da privatização endógena¹⁴ identificada pela concepção da Nova Gestão Pública (NGP) na educação:

[...] a NGP cria as condições para o desenvolvimento de uma cultura da performatividade nas escolas, “[...] um regime de responsabilização que emprega julgamentos, comparações e mostras de ‘qualidade’, ou momentos de ‘promoção’ ou inspeção”¹⁵

As políticas de responsabilização se configuram numa estratégia da NGP que visam associar o trabalho do professor ao desempenho dos alunos, conforme destacado e defendido pela atual política de formação docente anunciada. Cabe-nos indagar e refletir quais são os caminhos contra hegemônicos para atuação do professorado nas escolas básicas, considerando a nossa discussão em questão: a educação em tempo integral. As questões que nos encaminham nesta discussão são: qual é a função da escola de tempo ampliado? Qual é a função docente em escolas dessa natureza? Como pensar em uma formação docente que contemple os princípios de uma educação integral e (m) tempo integral que não culpabilize o professorado pelo desempenho dos alunos?

Educação em tempo integral e formação docente: para qual escola? Qual formação?

Na contemporaneidade percebemos uma profusão conceitual entre os conceitos de educação em tempo integral e educação integral nos textos das políticas públicas e nos documentos normativos que versam sobre o tema. Acreditamos que uma escola de tempo integral pode vir a oferecer uma educação mais ampla, multidimensional, se esta escola estiver pautada em alguns princípios¹⁶ e que ofereça condições materiais e objetivas para sua concretização. Além disso, acreditamos que: “para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é primordial refletir sobre a formação de professores, agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar”¹⁷.

Neste sentido, diante das diferentes concepções e projetos formativos em disputa, principalmente aqueles que visam a ampliação do tempo de formação no espaço escolar, problematizamos a função desta escola na sociedade e uma perspectiva de formação docente que também contemple uma educação mais completa e humana para o professorado.

Acreditamos que a escola deve prover as mesmas oportunidades educacionais a todos e que deve fazer justiça social, sem perder de vista o seu papel pedagógico, que é oportunizar

14 Ball *et al* (2013).

15 Ball (2008, p. 49 *apud* BALL *et al*, 2013, p. 14).

16 (NEEPHI, 2016).

17 SILVA (2014, p. 704).

o conhecimento e a aprendizagem para todos¹⁸. Em contrapartida, colocamos em causa uma escola de tempo ampliado que vem sendo posta como política compensatória, ou seja, uma escola voltada para o atendimento da população de estudantes em situação de vulnerabilidade, priorizando o acolhimento social. Assim, concordamos com a proposição a seguir:

[...] a função básica da escola em qualquer época é: ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.¹⁹

Considerando que a escola é um espaço de disputa e que as políticas educacionais “chegam” neste espaço muitas vezes sem qualquer discussão prévia com os docentes que ali trabalham, também levantamos a necessidade de uma formação docente que evidencie uma perspectiva contra hegemônica para o seu trabalho. Nesta direção, entendemos a função docente não se descaracteriza da função da escola, ganhando uma dimensão mais ampla, de transformação e não de conformação. Neste sentido, ao professor, cabe “ensinar os alunos o conhecimento científico de forma sistematizada [...] como sujeito a transformações e superação pela produção humana”²⁰

Assim como a função do docente é ensinar o conhecimento sóciohistoricamente construído passível a transformações constantes, a formação docente deve estar voltada para uma perspectiva transformadora e emancipadora para o trabalho docente. Recorremos especificamente ao termo organização emancipadora do trabalho docente²¹ para definir a superação do trabalho alienado que submete o docente a mero executor de políticas educacionais. Neste sentido, a emancipação do docente acontece com a definição dos fins e dos meios de sua prática pedagógica, ou seja, a compreensão clara do “o que”, “como” “para que” e “por que” da sua atividade, assumindo o controle de todo o processo pedagógico, núcleo do seu trabalho. Neste caminho, buscamos caminhos para formação de uma categoria de professorado tecnocrítico,²² ou seja, aquele que não somente domina as ciências e as competências técnicas do ensino e da educação, mas que, consciente dos objetivos da escola, supera a concepção de aprendizagem medida por provas, consciente da dimensão política do seu trabalho.

Tendo em vista a perspectiva emancipadora e tecnocrítica, buscamos dialogar com caminhos que indicam a atuação do professor na escola de tempo integral numa perspectiva multidimensional. O documento intitulado “Educação em Tempo integral: Pressupostos para Edu-

18 Libâneo (2014); Nóvoa (2009 *apud* LIBÂNEO, 2014).

19 Silva (2014, p. 705).

20 Silva (2014, p. 706).

21 Imen, 2010 (*apud* OLIVEIRA *et al*, 2010).

22 Fanfani (2015).

cação Básica” disponível no portal do Núcleo de Estudos – Temos, Espaços e Educação Integral, nos atende no sentido de não estabelecer um modelo pronto, como explícito no próprio documento, mas de apresentar alguns princípios que orientam para essa educação e nos faz refletir sobre a formação para atuar nestas escolas. Destacamos o item referente à equipe pedagógica desta escola, que precisa ser composta de profissionais do magistério com vínculo estável, condições adequadas de trabalho, dedicação exclusiva a uma unidade escolar e trabalhar de forma integrada com os demais profissionais igualmente habilitados em suas áreas de atuação. Além disso, é imprescindível a formação continuada e tempo dedicado ao planejamento coletivo para todos os profissionais que trabalham nesta escola. Tal documento contribui para reflexão de que é fundamental garantir condições de trabalho para o professor que atua nesta escola, considerando, principalmente, seu tempo de estudo, de trabalho coletivo e de formação, seja no interior da escola, ou fora do ambiente escolar.

Na mesma direção, outras reflexões postulam uma formação integral para os professores da escola em tempo integral,²³ salientando que nesta escola há uma grande precarização e perda da função docente, aumentando a proletarização do professor. Tal reflexão chama a atenção para alienação do trabalho docente que comumente é colocado nas mãos de outros sujeitos que não são profissionais habilitados para a docência. Neste sentido, a formação docente para esta escola deve se “efetivar no reconhecimento da condição intelectual do docente” a fim de articular teoria e prática.

Considerações finais

Este breve estudo teve como objetivo trazer algumas questões teóricas sobre os temas formação e professores e educação em tempo integral no sentido de contribuir com o debate que está na agenda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no que se refere à proposta de construção do Complexo de Formação de Professores. Tomamos como base de nossa argumentação a função da escola de tempo integral e a função docente no contexto da implantação do tempo integral nos sistemas de ensino do país, tendo em vista a determinação legal presente na LDBEN e no PNE (2014-2024). Ao regatarmos as políticas de formação docente no período de 2016-2017, encontramos uma diversidade de programas federais iniciados em 2009 e ofertados com apoio técnico da União em regime de colaboração com o DF, Estados e Municípios, que visam alcançar as metas quinze e dezesseis do referido plano nacional de educação. Constatamos, ao realizar o levantamento desses programas, que estes alcançaram seus objetivos no que tange o aumento da oferta de educação superior aos docentes com formação de nível médio/técnico, bem como elevação da oferta de cursos de pós-graduação em todo país, tanto nas capitais, como no interior, com os cursos a distância pela UAB²⁴. Em 2017, foi lançada uma nova política

23 Silva (2014, p. 708).

24 Somente os programas federais de formação docente ofertados em regime de colaboração foram objeto de estudo deste artigo.

a qual, nos parece, se distanciar de uma perspectiva humanista, com proposições pragmáticas para a formação docente. A proposta central desta política é “formar em serviço” a partir do segundo ano de curso, prevendo uma reformulação do Pibid, bem como aumentar a oferta com parcerias com “instituições formadoras” por meio de convênio com “redes” para graduação e “instituições de excelência” por meio de cooperação internacional para pós-graduação, além de priorizar uma formação com aprofundamento em matemática, português e TICs. De maneira geral, as mudanças previstas pela nova política nacional de formação de professores em 2017, considerando a atual conjuntura política e econômica de corte de investimentos na educação pública em todos os níveis de ensino, a nosso ver, pretende aligeirar e precarizar a formação docente no setor público, descentralizando a oferta para outras instituições, com prováveis parcerias com setor privado, destituindo a universidade pública de seu papel. Neste sentido, a UFRJ, assim como todas as instituições públicas de ensino superior, deverá se adequar a esta política, e além disso, considerar o desafio da formação deste professorado para atuar na escola básica de tempo integral. Tendo em vista esses breves apontamentos, questionamos: como ofertar uma educação integral para o professorado, a qual defendemos como proposta, em tempos de retrocesso e precarização da formação docente? Esta é a questão que colocamos como reflexão para debate e embate futuro.

Referências bibliográficas

- BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, C.; YOUNG, H.; OLME-DO, A.; A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013.
- BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.
- _____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. “*Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente*”, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.
- FANFANI, E. T. Reflexões sobre a questão docente na América Latina. In: OLIVEIRA, et al (Org.). *Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina*. Belo Horizonte: Ed. Unika, 2015
- IMEN, P. Organização do Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.
- LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1ed. Goiânia: CEGRAF, 2014, v. 1, p. 4-309.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundação Capes. Relatório de Gestão 2009-2013 - *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* – Parfor. Brasília: DF, 2014. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acesso em 03.nov.2017

____. Política Nacional de Formação de Professores (s/d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03.nov.2017

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPAÇOS, TEMPOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI). *Educação em tempo integral: Pressupostos para Educação Básica*. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/educacao-em-tempo-integral-pressupostos-para-educacao-basica>> Acesso em: 30.out.2017

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Educação em números*. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 30.out.2017

SILVA, K. A. C. P. C. A Formação de Professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Ed. UECE. E-Book. ISBN: 978-85-7826-293-8



A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE: INTERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ilana Caroline Barbalho Coutinho

UFRJ-EEI, Professora Substituta, Pedagoga

Barbara Fernandes Bersot

UERJ - Membro do grupo de pesquisa: Infância Saber Docente, UFRJ-EEI, Professora Substituta- Pedagoga,

Introdução

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) desenvolve uma prática permeada com diálogo/democracia entre todas as esferas da instituição e da Universidade. Buscamos reafirmar a escola como um espaço de desenvolvimento infantil e profissional, isto é, de encontros entre metodologias para a pequena infância e do protagonismo infantil. Nesse espaço de interações/brincadeiras percebemos propostas institucionais que envolvem diversas esferas acadêmicas. A EEI-UFRJ dialoga com as diversas áreas do conhecimento científico, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na EEI-UFRJ temos um olhar sobre a criança, da criança autora, produtora de cultura, onde está presente no artigo 4º da Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vejamos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.¹

A criança vem para a escola com uma bagagem cultural, ela não está “vazia”. Esse pensamento é errôneo! A criança é produtora de cultura, logo permitimos que ela traga suas questões.

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05. de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>.

Nos professoras começamos a trabalhar e “desvendar” o que foi trazido! Como o planejamento da escola é flexível, nosso olhar e escuta estão voltados as suas curiosidades/demandas.

Apresentamos as crianças nos espaço e rotinas da Escola de Educação Infantil: Um encontro com a arte.

O espaço é uma forma diversificada/integrada, é um espaço educador e age. Cada sala de referência tem seus objetos com a identidade daquele grupo. Assim as crianças tem contato com os brinquedos, livros, e suas produções. Esse espaço favorece as crianças na brincadeira de faz de conta, favorece a narrativa e exploração sensorial.

O espaço não é neutro, e este demonstra como as crianças são e como desfrutam do espaço, precisamos saber organizá-los, o texto da Daniela Guimarães mostra;

Pensamos nos espaços antes de as crianças entrarem, mas quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiências, ganhando contornos de fato. De acordo como os educadores de Reggio Emilia (2001), as crianças nômades, transformadores de espaços, móveis e materiais, não brincam de casinha de boneca só na casinha de boneca; não cantam e dançam apenas no espaço² de música etc. (Guimarães, 2009, p.97).

O mobiliário da sala é composto por coisas de alcance de todos, permitindo que haja a autonomia da criança.

Não podemos falar do espaço sem rotina, a rotina é a gestão coletiva do grupo. A rotina é para orientar e não se transformar em um ciclo vicioso, que é a inviabilidade da criança, sabemos que o cuidado é imprescindível para o desenvolvimento saudável, porém precisamos olhar para rotina sem deixar de olhar para as crianças, pois o cuidado e o processo educativo são indissociáveis. Não podemos confundir imprevisto e improviso. Imprevisto é propor atividades a partir dos acontecimentos e o Improviso é não prever a rotina e ir fazendo conforme a oportunidade. O horário de atendimento é 10h na instituição.



Figura 1, 2 e 3 - Fotografias do interior da biblioteca e da sala de referência. Arquivo pessoal das autoras.

2 GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaço e experiências. IN: CORSINO Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Editores Associados 2009.

As crianças e as brincadeiras

Brincar é criar laços, sabemos que a brincadeira envolve decisões das crianças, mutação do sentido da realidade e nem menos importante é preciso ter espaço para a criança criar. O texto mostra;

No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Pela brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. As crianças não reproduzem em sua brincadeira o mundo tal como ele o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. (...)³ (Gouvêa, 2007, p.120)

Todas as crianças brincam, uma das brincadeiras que mais vemos é de mãe e filho. O texto da Angela Meyer Borba, mostra;

Para Vygotsky o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (Borba, 2009, p.72)

Através do diálogo percebemos que é de suma importância que a criança brinque, modifique o sentido real do objeto, re-signifique e isso não quer dizer que a criança não conheça aquele objeto, mas a capacidade de mudar seu sentido próprio de acordo com sua imaginação. Vejamos;

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, buscado pelo adulto, mas ao prazer de sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. (Gouvêa, 2007,⁴ p.121)

Segundo o texto da Angela Meyer Borba, vemos a importância do brincar;

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros (...) pai, mãe, cavaleiro, bruxo (...). (Borba, 2009, p.70).⁵

3 GOUVÊA, M.C.S A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSIANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEAL, Autêntica, 2007.

4 Idem.

5 GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaço e experiências. In: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e*

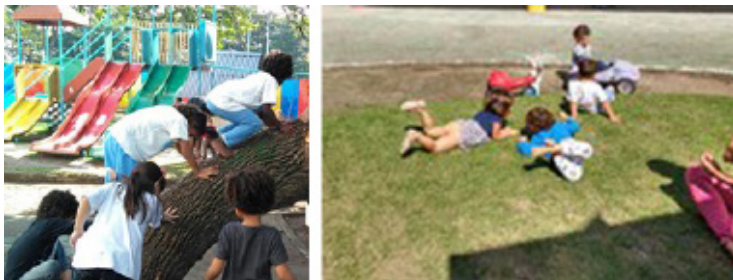


Figura 4 e 5 - Crianças brincando no pátio da escola, área externa. Arquivo pessoal das autoras.

Na EEI existe um Projeto Literário, onde há uma seleção prévia de livros para cada faixa-etária, assim em sala de referência as crianças escolhem o livro que levarão para casa, e na outra semana ao retornarem para EEI, uma das crianças que levou o livro é escolhida para contar a história para o grupo. Segundo Patrícia Corsino, no estudo da importância do texto literário na educação infantil, mostra:

(...) Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhe permite conhecer novos arranjos e ordenações. (Corsino, 2010, p.184)⁶

Ficamos encantadas quando uma criança ler um livro para a outra. A literatura permite que as crianças sintam várias sensações. Através da leitura feita pelo professor elas conhecem diferentes histórias, vejamos: A história do chapeuzinho vermelho ou dos três porquinhos que as crianças ficam com medo, apreensivas na parte do lobo mal, se vai comer a chapeuzinho vermelho ou os três porquinhos, essas sensações estão sendo sentida, compreendidas em um local seguro. No texto, Corsino mostra como o desempenho do professor é fundamental no contar a história; “A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções” (p.186). A literatura infantil é imprescindível no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Escola de Educação Infantil da UFRJ: um breve itinerário histórico

Na década de 1980 as tendências educacionais atreladas aos avanços legislativos são permeadas pela luta dos movimentos feministas. Nesse cenário é fundado em 24 de junho de 1981 pela médica pediatra e diretora do IPPMG, Dr^a. Dalva Coutinho Sayeg, com o nome inicial de

políticas. São Paulo: Editores Associados 2009.

6 CORSINO Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental* / Coleção Explorando o Ensino; v.20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

“Creche UFRJ” Segundo a pesquisadora Iolanda Araujo (2015), em sua dissertação sobre *O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. A criação da Creche no hospital era ligado aos programas de Coordenação de Proteção Materno-Infantil e posteriormente na Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil que entendia educação e saúde como áreas para o acompanhamento das crianças. A reestruturação política da escola apresentava o caráter assistencialista do atendimento.

No começo, a Creche ficou vinculada ao hospital. Em 1987, após reestruturação política e funcional, sob a gestão da psicóloga Angela Maria dos Santos que era lotada na PR4-Pró-Reitoria de Pessoal, passou a fazer parte da estrutura da Divisão de Assistência Médica dos Servidores – DAMS (hoje, CPST –Coordenação de Políticas e Saúde do Trabalhador.) Com essa mudança a Creche passou a ser chamada de Creche Universitária Pintando a Infância. Durante este período, a instituição tinha uma função marcada por um viés assistencialista e o atendimento as crianças era feito por enfermeiras, atendentes e/ou por pessoas interessadas, sem a exigência da formação em magistério, geralmente, contratadas ou oriundas da Fundação José Bonifácio. (p 27)⁷

Depois de três décadas a resolução do CNE nº 1 de 2011, impactaria a identidade das creches universitárias de todo o País. A Resolução proteria em cada unidade adequadamente assumindo um compromisso quanto a redemocratização de vários setores na EEI dentre as quais o amplo sorteio para o ingresso na creche, artigo 1, o ingresso de professoras por meio do concurso e reestruturação da unidade.

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;
- V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;
- VI – garantir o direito à formação profissional continuada; (2011 p. 01)⁸

Além destas exigências a EEI-UFRJ busca integrar o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão junto com a formação continuada para os profissionais envolvidos na nossa unidade

7 ARAUJO, Iolanda Silva Menezes de. *O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 2015. 76 f. : il.

8 _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1 CNE/ CEB de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011.

e nas práticas cotidianas. Os reflexos e estudos são atrelados pela equipe da escola que estabelece de maneira democrática o conjunto de atividades e tarefas dos professores como descreve Araujo (2015),

A formação continuada é organizada e gerida pela coordenação pedagógica. As atividades da formação continuada visam a atualização de toda a equipe da escola com vistas no aprofundamento do conhecimento sobre intervenção educativa, interações e relações sociais, planejamento, ambientes, construção de projetos coletivos, desenvolvimento infantil, avaliação, oportunidades de parceria, produção de materiais e tudo o mais que vier a acrescentar na prática diária e na qualidade da ação escolar. (p.46)⁹

Com acesso universal desde 2013, atendendo a resolução do CNE nº 1 de 2011, por findar o atendimento para filhos de funcionários ou estudantes universitários e dando acesso as comunidades externas. Atualmente o sorteio da vaga é feito através de edital publicado e divulgado amplamente, com isso a escola pública de acesso universal. Nesse ano o corpo docente é formado de professoras efetivas/ substitutas.

O engajamento político e o compromisso ético tecem a nossa prática educativa, isto é, uma continuidade na nossa formação que tenha uma metodologia para um exercício constante para a autonomia do educando:

o exercício da docência exige: Rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE,¹⁰ 2007).

Quando pensamos nas concepções de educação libertadora de Paulo Freire estaremos pensando a educação libertadora, emancipadora como partes indissociáveis do fenômeno educativo. Indispensáveis para a proposta de formação docente baseada em princípios políticos e éticos.

Contexto legislativo

Acreditamos que os processos de aprendizagem ocorrem nas experiências /vivências da educação infantil. Não promovemos uma educação preparatória. Nossa escola apresenta no

9 ARAUJO, Iolanda Silva Menezes de. O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. 76 f. : il.

10 FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Projeto Político Pedagógico eixos norteadores que são as brincadeiras e as interações que reafirma o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Nesse sentido o Parecer CNE/CEB-20/2009, diz:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (pág. 13)¹¹

A avaliação na educação infantil nos permite acompanhar o desenvolvimento da criança e não se preocupar com a promoção para o ensino fundamental. No artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional-LDB 9394/96 fica definido como organização a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

As diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil destacam a importância das propostas pedagógicas que precisam respeitar três princípios: éticos, estéticos e políticos. Ao abordar os princípios éticos, as diretrizes nos orientam a contribuir com a autonomia, responsabilidade, respeito ao ambiente e as culturas, o reconhecimento e respeito às singularidades. Como educadoras intervimos entre as crianças ajudando-as a valorizar o espaço, ter responsabilidade com o que é do grupo/ individual.

Para um convívio harmônico na sociedade precisamos de regras. Como cidadãos de direitos e deveres, cotidianamente fazemos essa avaliação baseado nas regras e questionamos “Isso não está direito”? Para alertar as nossas atitudes e informar que, qualquer regra violada tem consequências que podem ser assertivas ou não e tem consequências. Então como falar para criança sobre direitos, deveres, ética? Através do nosso comportamento exemplificaremos como será a atuação no mundo e sua relação com o outro. Como Guimarães (2010) apresenta:

“(…) discutimos a *educação* e seu comprometimento com a *produção cultural*. Trata-se de pensar em como acompanhar as crianças em suas descobertas no mundo, ampliando os sentidos que elas constituem nestes contatos, olhando criticamente a realidade e trazendo novas referências. Por um lado, há cultura mais ampla na qual a criança ingressa. Ao mesmo tempo, há cultura constituída entre os pares, entre as crianças, rotinas e rituais, modos de construir relações que recriam e re-significam a cultura “dos adultos”, especialmente¹² nas brincadeiras que elaboram.” (GUIMARÃES,2010,p. 2)

11 GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaço e experiências. In: CORSINO Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Editores Associados 2009.

12 GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. Texto apresentado no Seminário do PROINFANTIL/UFPR, 2010.

Desta forma buscamos cada vez mais esse olhar e escuta sensível sobre as situações que as crianças apresentam no cotidiano escolar, um dos desafios é:

O desafio para as práticas pedagógicas é acompanhar as crianças no contato com a cultura legitimada, de modo crítico e criador e, ao mesmo tempo, dar visibilidade e legitimidade à cultura que elas produzem entre si. Para tal, é importante nos perguntarmos sobre quais as experiências como a cultura são promovidas nas creches e escolas de Educação Infantil. (GUIMARÃES,2010,p. 2)

A criança significa e re-significa o mundo, diante disso, nós professoras mediamos ações e intervenções, fazemos como que eles identifiquem e reafirmem as ações positivas, construção de identidade e auto-confiança, e as dimensões humanas que buscamos valorizar. O diálogo sempre será o nosso aliado. Atravessadamente das interações e brincadeiras que são os eixos da EEI-UFRJ, assim vamos trabalhando esse tema compreendemos que: *“A reflexão sobre o encontro/desencontro do olhar do adulto e da criança é importante no entendimento da valorização que ela pode ter de si nestes contatos.”* (GUIMARÃES,2010,p. 5).

Grande parte da aprendizagem e dos desejos acontecerá na escola, à intencionalidade do educador permeada de uma escuta sensível e visando uma ética no seu trabalho. Os assuntos abordados no cotidiano serão compatíveis com a Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009, artigo 6º, inciso III que aborda o respeito ao princípio; *“(…)Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.”*

Observando as crianças brincar percebemos que eles reinterpretem situações do cotidiano. A reprodução da fala dos adultos é evidente, assim como apresentam os contextos culturais. Vejamos: *“O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.”* (BORBA, 2006, p.36). A brincadeira será um das maneiras de abordar a ética, e na *“desconstrução”* para nós que há a organização deles:

“É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades”. (BORBA¹³, 2006, p.38)

Araújo (2015), ao analisar as mudanças legislativas descreve que agora acompanhamos o desenvolvimento de crianças na educação infantil entendendo suas particularidades e diferenças visando não apenas ao sistema de educação geral. Assim sendo, as dimensões teóricas e

13 BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

práticas que orientam o projeto da educação infantil deve considerar as crianças em suas especificidades. Atentamos a educação e o cuidado como algo indissociável e que permeiam todo o desenvolvimento infantil e a nossa prática docente.

A Sociologia da Infância, descrita por Sarmento (2007) contribui para pensarmos a criança na Educação infantil como promotora de cultura. Ao pensarmos os espaços como ambiente seguro, acolhedor e que tenha as características dos pequenos a fim de que esses possam se socializar e interagir. Podemos perceber que ao estudarmos a sociologia da infância reafirmamos que as vivências proporcionadas na educação permitem a criança produzir o conhecimento.

O que pretendemos destacar, sobretudo, são os aspectos epistemológicos que se encontram em jogo na investigação dos mundos sociais da infância e contrapor ao entendimento das crianças como objetos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre seus mundos de vida, procedimentos que permitem uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico. (SARMENTO, 2007, p. 43-44)¹⁴

O projeto da EEI-UFRJ do ano 2012 vem sendo revisado, considerando as crianças como protagonistas e autoras de seu processo de aprendizagem, contemplando as especificidades da infância em sua diversidade cultural, respeitando as diferentes raças, etnias e classes sociais. O projeto pedagógico da EEI-UFRJ foi baseado nas influências das teorias construtivistas e histórico-culturais que afirmam a criança como sujeito capaz de produzir cultura e participar de todo o processo educativo.

Estas correntes teóricas se preocupam com a contribuição que cada sujeito traz consigo para a escola. Isto quer dizer que, não só os adultos organizam e prevêem as ações, mas também que a criança é vista como participante ativa de todo o processo educativo e que as interações entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares, são o ponto central da proposta educativa. Partimos do princípio de que, desde muito cedo, a criança é capaz de se expressar revelando, de diversas formas, seus desejos, limitações, interesses, intenções e preferências. (2012, p.06 PPP da UFRJ)

Considerações finais

Este estudo procurou evidenciar o ambiente democrático que nos proporciona oportunidades ricas de aprendizagens e trocas. Entre elas o início de uma prática que reafirma a criança como sujeito de direito e protagonista de muitas descobertas. Conclui-se a importância da es-

¹⁴ SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara. SP: Junqueira & Marin, 2007.

cola de educação infantil como lócus de pesquisa, ensino e extensão, assim como um ambiente favorável para o desenvolvimento infantil e de diversos adultos que atuam junto das crianças. As mudanças oriundas das reflexões da equipe visam o aperfeiçoamento para o atendimento de uma educação infantil de qualidade.

Pensamos que a luta pela educação pública de qualidade, envolverá todas as esferas, da educação infantil ao pós-doutorado da Universidade. A continuidade do trabalho desenvolvido atualmente será garantido com o compromisso profissional e ético do quadro de funcionários efetivos, estes serão capazes de buscar melhorias e continuidade do trabalho. Como professoras substitutas construímos uma história pequena com as pessoas envolvidas da escola, passamos apenas o tempo do contrato. Mesmo com tempo de permanência restritivos somos capazes de criar vínculos afetivos, produzimos trabalhos que alteram e contribuem para as nossas experiências profissionais com grande significado.

Os estudos apresentados sobre espaços e rotinas consideram a complexidade do cotidiano vivido no ano de 2017, tais desafios podem mudar e variar nos próximos anos. A cada nova inserção de crianças na escola muda-se o perfil de atendimento e novas formas de olhar para esse público. Um ensino baseado na criança precisará perceber os diversos aspectos sociais e culturais.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Iolanda Silva Menezes de. O lugar da educação infantil na universidade: memórias da gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. 76 f. : il.

BRASIL. Palácio do Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05. de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>.

____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

____. Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2013

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1 CNE/ CEB de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- ____. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009.
- CORSINO Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino*; v.20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaço e experiências. IN: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados 2009.
- ____. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. Texto apresentado no Seminário do PROINFANTIL/UFPR, 2010.
- GOUVÊA, M.C.S A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSIANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara. SP: Junqueira & Marin, 2007.



PEDAGOGIAS DO CINEMA: DA SUSPENSÃO À SUSPEIÇÃO DA REALIDADE

Andreza Berti

Casa da Ciência da UFRJ/FCC; Pedagoga; Doutora em Educação pelo PPGE-UFRJ

Daniele Grazinoli

SSetor de Cultura, Comunicação e Divulgação Científica e Cultural/SECULT-FE;

Técnica em Assuntos Educacionais; Doutoranda em Educação no PPGE-UFRJ

Considerações iniciais

Considerando o atual cenário brasileiro, em que presenciamos a violação dos direitos educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, a conjuntura nos exige encorajamento para uma tomada de posição em prol da construção de caminhos democráticos, éticos e estéticos que impulsionem novos movimentos de ensinar e aprender.

Habitar o território da UFRJ e defender a universidade pública, gratuita, laica e autônoma ganha força quando dialogamos com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – elemento constituinte fundamental de uma universidade.

Com base nisso, desejamos compartilhar duas pesquisas (uma em andamento e a outra concluída) inspiradas nas ações do programa de extensão CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender, no âmbito do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, cujos processos revelam a formação continuada de duas servidoras integrantes do corpo técnico dessa instituição, comprometidas com a pluralidade de ideias e a publicização destas na/com a sociedade, por meio de atividades investigativas, extensionistas e em estreita relação com os processos de ensinar e aprender de crianças, jovens e adultos, contribuindo, assim, com as ações e políticas de formação das unidades onde atuam: Casa da Ciência e Faculdade de Educação.

Nessa direção, esse trabalho pretende anunciar a potência do cinema na educação em diferentes tempos e espaços formativos, dando a ver e pensar uma noção de pedagogia inspirada na montagem cinematográfica. Trata-se de pensar o cinema, não como transmissor privilegiado, mas como a linguagem que suspende a realidade para suspeitar dela, possibilitando a criação de outras formas de implicação de espectadores na fruição sensível dos discursos sobre as realidades aparentes e de recriação do mundo e, conseqüentemente, do cinema e da educação.

A primeira pesquisa – concluída em 2016 – acompanhou duas experiências com o cinema na escola: a primeira no Colégio de Aplicação da UFRJ (Rio de Janeiro) e a segunda no Institut Castellet (Barcelona). A outra – iniciada em 2017 – busca compreender os discursos e as representações sobre performance e performatividade de gênero das crianças nos filmes nacionais e pensar como isso afeta as relações sociais dentro e fora da escola, para conhecer alguns dos processos pelos quais os indivíduos vem assumir sua posição como sujeito, ou seja, a emergência deste, partindo da concepção de que as identidades se constituem no interior da linguagem e do discurso.

Pesquisa concluída: experiências com o cinema na escola - gestos pedagógicos em destaque

A inserção como pedagoga na seção de educação da Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – foi delineando outra forma de atuação profissional. A experiência com o cinema na escola, por intermédio das atividades com o projeto de extensão universitário *Ciência para Poetas nas Escolas*,¹ provocou ainda mais o desejo por estreitar as relações entre ciência, arte e educação com os alunos e professores da rede pública de ensino.

A partir dos encontros com a comunidade escolar, algumas demandas por outras ações, diferentes do formato “ciclo de palestras”, surgiram. Na busca por estreitar ainda mais os laços, incluímos a atividade “Cine Debate” nas escolas, com o propósito de promover debates em torno de temas extraídos de filmes brasileiros; contribuir para o desenvolvimento e a ampliação das atividades culturais dos alunos e; incentivar os estudantes a ingressarem na Universidade. Nesse movimento, nasceu o desejo de participar de encontros e discussões com coletivos que relacionavam cinema e educação – o que colaborou para a minha formação acadêmica continuada.

Em decorrência dessa formação, a pesquisa *Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque* buscou identificar, através de exercícios com os Minutos Lumière,² uma maneira de fazer e de se relacionar com o mundo, no que diz respeito à materialidade educativa, caracterizando o gesto pedagógico que o Minuto permite na escola. Tendo como delimitação dessa investigação a observação e o acompanhamento de duas experiências com o cinema na escola: no primeiro semestre de 2015, no Rio de Janeiro, com a escola de cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ, dentro do projeto CINEAD/LECAV e; no primeiro semestre de 2016, em Barcelona, com o Institut Castellet, dentro do projeto *Cinema en Curs*.

1 A atividade central do projeto era realizar palestras em escolas públicas de Ensino Médio, com o objetivo de promover a popularização da ciência, socializar o conhecimento produzido pela Universidade e fortalecer o diálogo entre a UFRJ e as unidades escolares públicas do Rio de Janeiro.

2 Esse exercício consiste em filmar um único plano contínuo, com um minuto exato de duração, com a câmera fixa no tripé, sem intervenção durante a filmagem, nem alteração do foco, diafragma, obturador ou zoom do dispositivo.

A fim de analisar com maior profundidade os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes brasileiros e espanhóis, fez-se necessário mergulhar nas origens da metodologia – que nasce nas oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa, com Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, estendendo-se para escolas, centros culturais e universidades do país vizinho Espanha (especificamente em Barcelona), através da cineasta e professora Núria Aildeman – realizei intercâmbio em Barcelona, no período de um ano, por meio de bolsa doutorado sanduíche, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, onde pude explorar em lócus os primeiros passos com o Minuto Lumière e acompanhar de perto as implicações dessa história nos cursos dedicados aos jovens estudantes catalães.

A problematização constante da forma como o cinema entra na escola e quais gestos pedagógicos podem revelar para os professores, atravessou o percurso da tese. Textos e filmes surgiram nesse movimento de “forçar o pensar” (GALLO, 2008) sobre a presença do cinema na escola. Para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos, elegemos como um importante processo educativo, despertar o interesse pelo mundo, para uma abertura ao mundo, a partir da experiência com os exercícios Minutos Lumiere.

Como resultado dessa pesquisa, defendi publicamente a tese de que a presença do cinema na escola, por meio da experiência educativa com os Minutos Lumière, revela um gesto pedagógico de prestar atenção ao mundo. Na medida em que, o cinema (como bem comum), convertido em gesto pedagógico, realça o sentido de escola como tempo livre, quando suspende o tempo para que crianças e jovens tenham a oportunidade de interromperem o ciclo do tempo produtivo econômico, político, social, familiar e se tornem (igualmente) estudantes. Ao colocar algo do mundo em destaque para que os estudantes prestem atenção – aqui, o cinema –, através dos exercícios escolares e do estudo, a escola pode despertar o interesse dos estudantes para alguma materialidade do mundo.

A pesquisa – sabendo dos limites em promover um ato singular para todos os alunos, porque esbarra em obstáculos como quantidade de estudantes, pouco tempo e espaço para práticas audiovisuais, material insuficiente etc – apontou o exercício Minuto Lumière como possibilidade de primeiro contato com o fazer cinematográfico, como experiência potente para “dar a ver” (RANCIÈRE, 2009) uma materialidade do mundo. A tomada de atenção demandada e o despertar de interesse pelas coisas comuns se revelaram a cada exercício cinematográfico realizado nas escolas.

Pesquisa em andamento: pedagogias do cinema: ser ou não ser é uma questão?

Os encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ: aonde nasce a pergunta.

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparente, que pen-de – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro.

Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha. (PASOLINI, 1990, P.125)

São muitas as imagens das coisas que existem e que acontecem nas escolas, e todas, sem exceção, compõem os movimentos de ensinar e aprender que acontecem dentro dessas instituições, de maneira planejada ou não, com a intencionalidade que antecede a atividade ou que se desenvolve no encontro entre sujeitos e deles com as coisas, vivendo os imprevistos felizes e infelizes e também os momentos de correria e da pausa para respirar.

Os encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ estão intimamente ligados ao desejo de viver e criar condições para as experimentações sensíveis que promovam a descoberta e a redescoberta da peculiaridade da condição de ser humano para a produção da vida.

Produzir a vida é realizar investimentos afetivos e cognitivos nas relações sociais. É estar atenta/o para a justa necessidade de acolhimento e compartilhamento das culturas dos sujeitos para fomentar o diálogo. É também a instauração de movimentos de ensinar e aprender e desaprender que contribuem com os processos de construção da consciência e da autonomia pelos sujeitos, entre outras coisas.

Nesse contexto, a Escola de Cinema CINEMENTO é um movimento que existe para promover os encontros entre adultos e crianças e destas/es com a sétima arte, seja vendo filmes, seja fazendo filmes, e tem como princípio fundamental o desejo de viver essas experiências de fruição da arte.

Então, como fazer para que a potência da vivência com a arte cinematográfica proporcione aos sujeitos as experiências estéticas, éticas e políticas? Como fazer para que a atividade de produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada a vivência do processo enquanto exercício de criação de modos de ver, sentir, e fazer, onde se valorize “a potência das capacidades sensíveis e intelectuais de todos, mesmo que a variável *tempo* oscile na velocidade de apropriação de cada um” (FRESQUET, 2013, p. 22)?

Menos como resposta, mais como provocação, seguimos com as reflexões a partir das palavras da autora, que também é coordenadora do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da UFRJ e orientadora na Escola de Cinema CINEMENTO:

Em alguma medida, trata-se de dar à luz ou deixar vir o futuro que carregamos dentro de nós. Esse movimento nunca se revela por completo: há algo de devir que fica oculto enquanto vai se atualizando. Isso é quase impossível de nomear, mas acho que é quase “filmável”, se são crianças que estão por detrás das câmeras. (Idem, idem, p.20)

A experiência vivida por Joseph Jacotot, trazida ao nosso conhecimento por Jaques Rancière no livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002), inspirou maneiras de desinventar os tradicionais modos de ensinar e aprender, dentro e fora da escola.

Em 1818, quando trabalhava em uma universidade em seu país, a França, Jacotot se viu diante de um desafio: ensinar a alunos holandeses que não liam francês, sem mesmo falar holandês. Adotou, de maneira intuitiva, a edição bilíngue do clássico “Telêmaco” e orientou os jovens holandeses a se guiarem pela tradução do texto. Foi surpreendido pela desenvoltura da compreensão do texto por esses jovens, que apenas recebiam explicações por meio de uma língua que não dominavam – o francês – e se saíram tão bem quanto os/as alunos/as franceses/as.

A partir dessa experiência, Rancière elaborou sua hipótese pedagógica: tendo Jacotot vivenciado com os jovens holandeses um processo de relação com o conhecimento pautado pela ideia da igualdade das inteligências dada pela própria condição humana, cujo motor seria uma vontade emancipada, resultado do desejo ou da necessidade interna que estimula a inteligência e projeta a criação, é possível admitir que “todos os homens, seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?”(RANCIÈRE, 2002, p.16).

A hipótese de Rancière e suas reflexões fizeram pensar sobre como nos encontramos com as crianças na escola. Na escola de educação infantil onde atuamos, quando se fala na escolha de um tema, de um projeto ou de uma atividade por demanda das crianças, o que acontece, de modo geral, é um encontro entre as vontades – dos adultos e das crianças – porque as dicas sobre o que vem se apresentando como significativo, são pinçadas da observação das vivências e dos discursos no cotidiano da escola.

Segundo o projeto de educação da instituição, aos adultos cabe a responsabilidade de garantir que os desejos das crianças reverberem tanto quanto a deles. Para que exista esse encontro é preciso considerar que não existe uma vontade mais importante que a outra, assim como Jacotot nos provoca a pensar que não existe uma inteligência mais importante que a outra. Trata-se de uma questão ética, porque “ao indivíduo ético só importa o aspecto ético do fato, e este possui tal aspecto não por haver precedido por inúmeras razões, mas sim de uma única intenção ética.” (BENJAMIN, 1984, p.18).

Então, ao observar como as pessoas se relacionam com o audiovisual na escola, as suas preferências, os seus estranhamentos, as criações e recriações, surge a vontade de ver e fazer cinema como ponte de aproximação entre o conhecido e o desconhecido, entre o que se vê e o que está invisível, entre o inaudível e o que se ouve, entre o que se copia e o que se cria, enfim, para estabelecer mais um vínculo com a arte, entendida como o que há de social em nós, com o desejo de educar nossos sentidos e de nos encontrarmos com a alteridade.

Mas, o que significa esse desejo? Ainda sem ter como defini-la com palavras próprias, sem mesmo saber se um dia as teremos, nos valem das palavras de Migliorin (2010) porque soam como a materialização desse desejo:

De todos os lados, por todas as partes, trata-se de fazer uma experiência de mundo que não é simplesmente uma multiplicação de pontos de vista sobre esse ou aquele assunto, sobre essa ou aquela paisagem, mas uma experiência de mundo que é própria à criação; a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em que pensamento e criação se encontram. Ali onde o pensamento e a criação fazem parte de um só e mesmo gesto, ali onde existe a possibilidade de nos conectarmos a ritmos e fluxos que ainda não nos coube incorporar e que ainda aparecem para nos surpreender. (p.105)

E de quem é esse desejo?

No início, as ações de ver e de fazer cinema tinham como público alvo as/os professoras/es, para pensar se queriam e como queriam trabalhar com o cinema na escola. Em um desses encontros com o corpo docente, houve uma indagação de uma das professoras: “Por que eu tenho que trabalhar o cinema com as crianças?” Por um instante paramos para pensar não em uma resposta para dar, mas em uma resposta a receber e perguntamos: O que você quer criar com as crianças? Então ela falou da preferência pela fotografia. Perguntamos: Você já pensou que o cinema é fotografia em movimento? Ela teve uma reação de quem não havia lembrado um detalhe, então emendamos à pergunta um convite, intuitivamente: Que tal você gravar o Minuto Lumière imaginando que está tirando uma fotografia? Nesse momento sentimos que ela se atentou sobre uma das possibilidades do trabalho com o cinema: uma arte que se faz com outras artes e com o desejo dos seres humanos de viver e criar na/a cultura.

Ficou evidente a necessidade de cuidar para que o cinema não se transforme em uma imposição a quem não o deseja. Ao mesmo tempo, colocou-se o desafio de fazê-lo desejável, talvez a partir de vivências sensoriais e afetivas que humanizem os conhecimentos e pela ampliação das possibilidades de ser e estar na vida.

Encontros com a arte, com os filmes...

Exibimos o filme “A menina espantinho”, que conta a história de uma menina que queria ir à escola para aprender a ler, enquanto o pai manda apenas o filho para a estudar, mantendo a menina ajudando na lavoura e nos afazeres da casa. Em uma das cenas, a menina diz que quer ir à escola, mas o pai responde com agressividade, enfatizando que ela tem mais o que fazer em casa e que a escola não é lugar para ela.

Durante a exibição na escola, as crianças manifestaram a surpresa de existir crianças que não frequentam uma escola: “Ela [a protagonista] não vai para a escola?” “Por que ela não pode

ir com o irmão?”. Então, uma menina, de aproximadamente cinco anos, mostra um bloco onde escreveu o nome da mãe e do irmão da maneira que ela imaginou que se escrevia e questionou:

– O pai dela é mal?

– Não sei, precisamos ver o filme até o final, não acha?

Voltamos a atenção para o filme, que continuou contando a história de como a menina consegue aprender a ler com a ajuda do irmão e como isso faz o pai se emocionar e se convencer de que a menina deve ir à escola.

Quando o filme acabou, a menina que havia feito a pergunta não falou nada. Então, seguimos a rotina escolar, mas quando o dia acabou, ela veio ao meu encontro e pediu: “Você pode passar o filme novamente, porque ainda não sei se o pai é mal ou bom?”

O filme foi exibido mais um monte de vezes, a pedido das crianças, que a todo momento descobriam outros afetos e faziam novos questionamentos.

A arte tem esse poder de mobilizar nossos sentidos e sentimentos, e entrar em contato com esses afetos estéticos das crianças e dos bebês faz com que tenhamos o cuidado ético de deixá-los, com o mínimo de interferência possível e/ou necessária.

Em busca de uma essência para excitar os desejos...

Seus irmãos mais velhos o provocaram. ‘Crianças não podem voar’. Diziam. Mas o irmão caçula passou a tentar todos os dias, enquanto os outros pensavam num jeito de fugir do castelo. [...] Pegou Elisa pelas mãos e abriu a janela da torre. ‘Vamos pular, Elisa.’ ‘Não posso. Tenho medo.’ ‘Me dê sua mão.’ Os dois saltaram no espaço e se transformaram em duas lindas gaivotas. ‘Vamos atrás deles. Vocês viram? Eles podem voar. Não é impossível.’ Então, todos decidiram segui-los. E um a um foi se transformando numa gaivota branca, também. E foi assim que os quinze irmãos juntamente com a irmã voaram para longe, muito longe. E viveram felizes para o resto de suas vidas. (Vermelho como o céu, CRISTIANO BORTONE, 2006, Itália)

A essência é aquilo que faz algo ser o que é, como, por exemplo, as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho. Mas pode ser também aquilo que atrai porque estimula os sentidos, como, por exemplo, a essência de chocolate, que seduz pelo cheiro e pelo gosto e provoca o desejo. É com essa essência sensorial – que faz surgir o desejo, a vontade de algo – que um projeto também pode ser forjado e, no que se refere ao encontro com o cinema como algo desejável, é ela que fornece substância para a imaginação e a determinação de continuar tentando até ser possível alçar voos. Desejar voar, de preferência de mãos dadas com quem também compartilha a consciência de que afetamos e somos afetados de muitas maneiras, senão pelo desejo, mas ainda que seja pela necessidade de voar, mesmo correndo riscos e

para correr riscos. Formalizar o convite para voar junto ao vencer a inércia e dar a ver que voar é possível e pode nos levar ao encontro com a alteridade e com a responsividade: Quem deseja ver e fazer cinema? Por que fazer cinema? Para quem? Com quem? Onde? Como?

De encontro em encontro (com o cinema, nas aulas sobre cinema, nas conversas com as crianças e os adultos, etc.), entre erros e acertos, entre dúvidas e experimentações, acreditamos que seja possível compartilhar algumas das concepções que já norteiam os projetos com o cinema que veem sendo forjados nas escolas, com a intenção de convidar: é importante conhecer as escalas e as rotas dos voos experimentais com o cinema na educação, dentro e fora da escola; ver e fazer cinema com as crianças e os adultos na escola, são experiências individuais e/ou coletivas, com o cinema; experimentar o cinema é ser afetado por ele e viver a experiência de sentir e/ou pensar a vida espelhada; para fazer cinema é necessário ver cinema; é necessário ter o desejo de ver e fazer cinema; ver e/ou fazer cinema contribui para aprender e desaprender o que já se sabia, suspendendo a realidade aparente para suspeitar dela; proporcionar os encontros com o cinema, principalmente os filmes nacionais, com especial atenção às dimensões éticas, estéticas e políticas de concepção das obras; realizar atividades articuladas com os filmes vistos e que respeitem as especificidades dos bebês, das crianças e dos adultos – gestos de enquadramentos, produções de Minutos Lumière e outras experimentações audiovisuais em que os espectadores sejam protagonistas da criação; todas/os estão convidadas/os para o encontro com o cinema.

Referências bibliográficas

- AIDELMAN, Núria; COLELL, Laia. *Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia*. Revista TOMA UNO. Córdoba, Argentina, n. 1, pp. 231-242, jul-2012.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. I: *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALLO, Sílvio. *Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica*. Revista Educação e filosofia, Uberlândia, volume 22, número 44, jul/dez. 2008b. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967>. Acesso em 10 de julho de 2012.
- MIGLIORIN, Cézár. *Cinema e Escola, sob o risco da democracia*. Revista Contemporânea de Educação, vol 5.n.9. Jul/Dez, 2010.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Hori-

zonte: Autêntica, 2002.

____. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo. Ed. 34, 2 edição, 2009.

Filmografia

BARTONE, Cristiano. *Vermelho como o céu*, Itália, 2006.

SANTOS, Cássio Pereira dos. *A menina espantalho*, Brasil, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A PRODUÇÃO DE FILMES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OGUM, O FERREIRO DO CÉU

Bruno Maia da Silva Santos

IQ-UFRJ, Estudante de Graduação

Waldmir Nascimento de Araujo Neto

IQ-UFRJ, Professor Adjunto

Introdução

A lei nº11645 de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino básico em toda a extensão do currículo escolar (Brasil, 2008). Essa lei, cuja primeira redação em 2003 restringia-se apenas à cultura africana e afro-brasileira e, portanto, já tem 14 anos desde sua assinatura, não encontra eco na realidade do cotidiano escolar (Da Silva Santana et al., 2017). Na realidade, a cultura e a ancestralidade africana encontram muitas barreiras para se introduzir em grande parte das escolas, que vão desde preconceitos da direção, professores e pais de alunos, até a falta de preparo dos professores e de material didático que subsidie este tipo de intervenção.

As estratégias para o enfrentamento desta realidade são de responsabilidade de todo o aparelho escolar. Nesse sentido, é bastante comum perceber um distanciamento dos professores das ciências exatas e da terra, como química e física, por haver um consenso de que suas atuações são neutras e que não é responsabilidade destas áreas trabalhar com este tipo de assunto (Pinheiro e Silva, 2010). Entretanto, devemos refletir sobre qual visão de ciência estamos levando para os alunos. Devemos nos perguntar se, escondida nos ares de neutralidade e imparcialidade não está a manutenção de um processo de colonialidade do saber e do ser, reduzindo ou ignorando as contribuições não-europeias para o desenvolvimento do saber científico. Nesse sentido, o trabalho visa lançar luz às contribuições e pensamento científicos de ferreiros africanos, através da produção de dois vídeos que podem ser usados como material didático para o ensino de química, utilizando como ponto de partida o mito do Orixá Ogum.

Por que estudar história e cultura africana na escola?

De tempos em tempos, a problemática da intolerância religiosa com religiões de matriz afro reacende na mídia com casos chocantes de violência contra casas e adeptos. Em 2015, o caso do apedrejamento da menina Kailane ao voltar de uma festa em seu barracão ganhou

destaque pela gratuidade do ataque feito por dois indivíduos portando uma bíblia no braço (Zareba, 2015). Em meados de 2017, a brutalidade deu destaque a dois vídeos em que traficantes evangélicos aparecem forçando uma mãe de santo e um pai de santo a depredarem seus próprios barracões (Alves, 2017). Estes casos, que ganharam destaque em mídia nacional, não são isolados, muito menos esporádicos: sistematicamente, terreiros e barracões são invadidos, atacados, quebrados e queimados, por fundamentalistas religiosos. Muitas vezes esses casos são subnotificados, sendo tratados apenas como “briga de vizinhos”, o que exclui do crime seu agravante de intolerância e dificulta a visualização da extensão do problema por vias oficiais. Um estudo feito pela agência comunica que muda mostrou que 71% dos casos de intolerância religiosa são direcionados a indivíduos pertencentes às religiões de matriz africana e afro-brasileira. (Puff, 2016) Esse número traz à tona a característica marcante deste tipo de ataque: o racismo religioso.

Para entendermos a intolerância religiosa enquanto racismo religioso é importante compreender que pensamos cultura numa perspectiva semiótica, como conjunto de significados atribuídos à experiência humana por um grupo de indivíduos (Laraia, 2001, Pagnotta e Resende, 2013). O conceito de raça, contudo, nasce na Grécia, embutido no discurso Aristotélico de indivíduos “nascidos para o trabalho duro e forçado” e outros nascidos para “progresso nas ciências filosóficas e outras”. (Sant’ana, 2005) Na Europa do século XV, nos tempos das explorações e do tráfico humano de escravos, o conceito de raça, aliado à uma dimensão religiosa de que os não-europeus não seriam descendentes de Adão e Eva e, portanto, não seriam humanos, ganha nova força e assume a perspectiva de que raças superiores teriam direitos sobre raças inferiores, numa perspectiva que confunde raça e cultura sob uma ótica evolucionista. Assim, percebemos que o conceito de raça nasce numa estrutura ideológica de dominação, que se mantém através do racismo, um processo mantido cotidianamente através de práticas que se tornam comuns e que servem para manutenção do *status quo*, ou seja, da estrutura ideológica e politicamente estabelecida em que os descendentes das raças inferiores devem permanecer em condição de inferioridade (Martins, 2005). No Brasil, graças à heterogeneidade de nossa formação cultural, o problema do racismo se torna muito evidente, embora disfarçado sob a máscara do mito da democracia racial. Sabemos, pelos dados coletados pelo IPEA em 2014, que aos indivíduos negros são destinados os piores salários, os piores empregos e condições inferiores de escolaridade. Por exemplo, entre a população analfabeta e sem instrução, em 2014, 66,5% eram negros, enquanto entre os indivíduos com ensino superior completo esse número cai para cerca de 25% (IPEA, 2014). Esses dados denunciam que não somente a escola é branca como feita para brancos, desenhada ao longo de seu currículo escolar para manter a condição de superioridade dos brancos sobre os negros e mulatos, ainda que de forma muitas vezes não percebida pelos professores e pelo próprio aparelho institucional. Nossa história, por exemplo, é contada a partir do colonizador europeu, e sob o ponto de vista deste. Pouco se estuda, por exemplo, ou se valoriza sobre a história, cultura e artes indígenas ou negras.

Se o racismo é um processo histórico-social ideológico, situado geográfica e politicamente, que se mantém e se propaga através do preconceito, de estereótipos e práticas discriminatórias, podemos atribuir este conceito também no campo religioso. A origem da discriminação com as religiões de matriz africana está na colonização brasileira e consequente demonização das práticas religiosas e culturais dos africanos. (Oliveira e Rodrigues, 2013) O impedimento à liberdade religiosa destas manifestações, portanto, com a classificação de suas ideias como censuráveis, configura-se como racismo religioso, uma vez que se fundamenta numa colonialidade do ser e do poder (Oliveira e Candau, 2010) numa perspectiva religiosa. Teme-se, portanto, tais religiões e vinculam-se como negativas suas práticas, por serem diferentes das tradicionais cristãs (Neto, 2010). Através deste processo, instilado vagarosamente no subconsciente da população desde crianças, através de piadas, tons jocosos e estereótipos, é que se mantém a demonização pelo desconhecimento e pelo afastamento de tudo que advém da matriz africana. Não há outra forma de combater tais práticas, a não ser pelo esclarecimento, pela aproximação e pelo reconhecimento de práticas e atitudes racistas arraigadas no âmago do cotidiano, sobretudo no âmbito escolar, abolindo-as e revertendo-as (Santos, 2005).

Assim, é preciso rever todo o currículo escolar, e estudar propostas para torná-lo menos eurocêntrico, reconhecer e valorizar a importância da história e da cultura do negro e do indígena na formação da nossa sociedade, estudar e reconhecer os processos de resistência dessas comunidades diante da repressão social e policial ao longo da história e como esses processos impactam nossa vida atualmente, no aspecto linguístico, artístico, religioso, de políticas públicas, etc. Um recente avanço nesse sentido foi a promulgação da lei 10639 de 2003, posteriormente alterada para a lei 11645 de 2008, que inclui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ao longo de todo currículo escolar do ensino básico.

Dessa forma, as diretrizes curriculares voltadas a questões étnico-raciais visam uma reparação dos danos sociais e políticos e das desigualdades causadas aos negros pelo processo de desenvolvimento histórico do Brasil. A emergência dessas políticas afirmativas está articulada a uma crescente dimensão política que a questão racial vem tomando na última década. O objetivo, entretanto, não é mudar a questão de um foco eurocêntrico para um afrocêntrico, mas ampliar o espectro do currículo para abranger a diversidade cultural que é característica do Brasil. Conhecer a história da África e do negro no Brasil contribui para desfazer preconceitos e estereótipos relacionados ao segmento afro-brasileiro, e dele tirar o tom folclórico e pejorativo que ainda lhe é característico hoje. Trata-se de trabalhar a autoestima de jovens e adolescentes que hoje são marginalizados por uma escola eurocêntrica, e contribuir para a construção de uma identidade negra, num posicionamento positivo diante do outro, através de uma consciência cultural, musical, estética, religiosa, etc (Fernandes, 2005). Todos esses elementos são fundamentais para o entendimento da cultura afro-brasileira, e subtrair algum deles como, por exemplo, o candomblé e a umbanda, religiões intimamente ligadas ao desenvolvimento histórico e social do

negro na sociedade brasileira, seria, nas palavras da professora Estela Caputo, uma amputação, e aceitá-la é aceitar um racismo estrutural (Caputo, 2015). A inserção desse elemento cultural de cunho religioso não deve, contudo, ferir a laicidade do espaço escolar. Não se trata de introduzi-lo com um cunho doutrinário ou de um ensino religioso, missionário, mas sim como uma ferramenta para entender símbolos e elementos culturais importantes no Brasil, além de entender o momento religioso do africano na diáspora como uma forma de reconectar-se à ancestralidade, de resgate da experiência do ser negro, e como principais locus de organização e resistência do movimento negro em suas origens, e até os dias de hoje. (Barros e Bairrão, 2009; Neto, 2010; Russo e Almeida, 2016) Ainda, segundo Caputo, “por que podemos recorrer a Prometeu, Sísifo, Eros, tanto nas aulas de história, literatura ou em nossos trabalhos acadêmicos, e não a Òsányìn, Yánsàn ou Logun Edé?” (Caputo, 2015). Trata-se, portanto, de desmistificar e remover a visão demonizada de tais religiões, fruto da visão cultural eurocêntrica dominante que inferioriza e desqualifica aquilo que é proveniente da cultura africana para criar o distanciamento e a repulsa a esses elementos.

É preciso também que haja um maior preparo dos professores para abordar esse tipo de assunto, conjuntamente a um esforço de mobilização para que busquem conhecimentos. Existem inúmeras pesquisas sobre o papel das relações étnico-raciais na formação docente, mas, sobretudo no ensino de ciências, ainda impera um distanciamento dessas questões, que ficam delegadas às humanidades, ignorando assim todo um conjunto de conhecimentos científicos gerados pelos povos africanos, mantendo a dominação epistemológica eurocêntrica nas ciências. (Oliveira e Candau, 2010; Maldonado-Torres, 2016) Não há como separar a educação da cultura. Paulo Freire diz que a realidade é um contexto histórico, social e cultural, na qual interferem os seres humanos, e o conhecimento deve ser usado como forma de transformação da realidade e, portanto, libertação da condição de opressor ou de oprimido. Como a educação é uma experiência especificamente humana, configura-se como forma de intervenção na realidade, de forma que à escola (sua estrutura curricular, professores e gestores) cabe o papel de uma transformação antirracista (Freire, 1987; 1996; Junior, 2008), para que, através do conhecimento e integração da cultura africana e afro-brasileira, em todos os seus aspectos, ao cotidiano e ao currículo escolar, possa haver um processo de valorização positiva do ser-negro, uma maior noção de pertencimento e de sua importância no desenvolvimento histórico e social do Brasil e do mundo.

Ogum e sua relação com ciência e tecnologia

Ogum é o deus do ferro, da caça e da guerra, mas incluem-se sob seu domínio, nos dias atuais, a tecnologia, os caminhos e tudo mais que envolva metal, perigos e transporte. (Barnes e Ben-Amos, 1997) A imagem que se faz de Ogum é a do ferreiro, do guerreiro violento, armado para matar seus inimigos, de líder famoso por suas proezas, protetor e que está constantemente perseguindo os ideais de verdade, igualdade e justiça. A origem da divindade é incerta, sendo

muitas das suas ideias constitutivas oriundas de uma visão pan-africana já descrita sobre as divindades e a natureza, que acompanhou a expansão da metalurgia na África subsaariana. Sabe-se que, para diversas civilizações africanas tradicionais, o ferro é algo sagrado, sendo os ferreiros membros de elevadíssimo status na sociedade. Suas fundições eram vistas como santuários. (Bâ, 2010) Assim, é bem provável que a deificação de Ogum tenha sido uma forma dos africanos lidarem com esse algo novo que eram as propriedades e usos do ferro. (Barnes,1997) O “conceito ogum” está relacionado à ressocialização de um guerreiro após matar algo, através de um ritual de purificação envolvendo as águas usadas em uma forja. As bases do orixá Ogum não podem ser resumidas ao seu domínio sobre a forja, mas vão bem além, às raízes da caça, da guerra e da matança.(Armstrong,1997) A transformação do conceito em uma divindade, a ritualização religiosa, cumpre também um papel mnemônico: mitos, músicas, lendas, reencenações, orações são formas de propagar uma informação.

Como os devotos de Ogum eram, sobretudo caçadores, membros que estavam entre os mais “nômades” das civilizações, seu culto espalhou-se muito rapidamente, de forma que Ogum adquire o patronato das estradas, como “entidade que mostra o caminho”. Ogum é criador e destruidor. Ao passo que constrói ferramentas que ajudam a vida de muitos, seu potencial criador também gera armas que matam e destroem vidas de inocentes. Para os africanos tradicionais, criação e destruição são dois aspectos indissolúveis um do outro. Ogum é o orixá que mais se relaciona com a humanidade, no sentido de que lhe provê técnicas, equipamentos, armas e instrumentos essenciais para fixação do homem em uma região. Ele é ao mesmo tempo a tentativa de organização de governo, e aquilo que está fora de controle nas culturas. Por isso, ele é frequentemente reportado como guerreiro solitário e explosivo: não há balanço possível entre estar sob controle ou fora de controle, sendo sua forma de manter-se vigilante o isolamento, servindo também como punição à perda de controle(BARNES,1997). Ogum é o descontrole e a retidão, erro e punição. É ele o responsável pelas inovações tecnológicas, aquele que mostra o caminho, fundador de impérios e civilizações. É a espada seu principal símbolo, com a qual ele abre os caminhos, limpando os terrenos para construção de vilas e, ao mesmo tempo, derrotando os inimigos. É a espada o controle absoluto da vida e da morte. (Barnes e Ben-Amos,1997)

Quando se pensa em “Ciência” ou “Tecnologia”, imediatamente nos remetemos à Europa e seu conceito universalista de ciência. A química é frequentemente tratada como uma “ciência recente”, com seu início pelos idos de 1800. Este tipo de pensamento é consequência da colonialidade de uma escola (e todo seu aporte de materiais didáticos) eurocêntrica, que renega as contribuições para o desenvolvimento científico de povos não-europeus, sobretudo dos africanos. Ignora, por exemplo, que os africanos já dominavam técnicas sofisticadas de fundição há cerca de 2000 anos a.C. Esses conhecimentos tecnológicos que os povos centro-africanos e da África ocidental possuíam eram fundamentais para produção de armas, utensílios domésticos,

apetrechos de transporte e ferramentas agrícolas, de forma que os indivíduos que trabalhavam o metal eram alvo de profunda reverência na sociedade. (Bâ, 2010)

O ferro e o aço usados na Iorubalândia eram completamente produzidos pelos próprios Iorubanos, desde a extração do minério até a forja do produto final. Acreditavam que qualquer influência externa ou importação tornaria o ferro impuro. (Akinjogbin, 2004) Mais uma vez, percebemos que a produção de instrumentos de ferro não se trata, para os africanos tradicionais, simplesmente de tecnologia, mas é imbuída de um significado místico e religioso muito forte. Inclusive, uma série de rituais e tabus permeavam todo o processo de fundição. Somente eram permitidos homens, que deveriam abster-se de atividades sexuais durante todo tempo de fundição. Esses homens também deveriam seguir um rígido código moral, não podendo, por exemplo, desejar o mal a ninguém ou desejar a esposa de outro. Havia, portanto, uma certa purificação espiritual requerida no trato com todos os processos envolvidos na manipulação do ferro.

A redução do ferro presente no minério ocorre através do monóxido de carbono (CO) produzido durante a queima do carvão. Este processo, aparentemente simples, envolve uma série de complicações, pois, por exemplo, caso a atmosfera esteja muito oxidante, a queima do carvão gerará dióxido de carbono (CO₂) ao invés do monóxido, dificultando a redução e gerando propriedades indesejáveis ao material preparado. Alguns fatores que controlam a qualidade do produto final são o tipo e granulosidade do minério usado, bem como do carvão, o suprimento de ar dos foles, temperatura de queima e a construção do forno e de suas tubeiras (Friede, 1977). Todos esses parâmetros eram cuidadosamente acompanhados por esses experientes ferreiros. Através de um orifício, podiam observar a cor do ferro que estava sendo formado dentro do forno. (Terry Childs, 1991; Schmidt e Mapunda, 1997) Segundo Sherby e Wadsworth Sherby e Wadsworth (2001), era de conhecimento desses ferreiros que o aquecimento tornava o ferro mais maleável e que, a partir de uma temperatura chamada temperatura de brilho, identificada por uma reversão brusca de cor que parecia indicar uma “queda” na temperatura, o ferro adquiria propriedades que o tornavam mais resistente. Sabe-se hoje que esta temperatura, cerca de 900°C, provoca uma mudança alotrópica na estrutura do ferro metálico, de forma que ele passa a uma estrutura cristalina mais compacta.

Percebe-se, portanto, a elevada carga de conhecimentos científico-tecnológicos envolvidos em todo o processo de obtenção do ferro, detidos pelos diversos povos africanos muito antes desta tecnologia chegar até a Europa: por exemplo, os povos que viviam na região da atual Tanzânia construíam fornos de fundição que alcançavam temperaturas muito altas, tecnologia que só foi ser encontrada no continente europeu na metade do século XIX. (Pinheiro, 2016)

A produção do material didático

Buscou-se o desenvolvimento de um material didático fílmico, que possa ser utilizado por professores e alunos para um maior conhecimento sobre Ogum, e, certa maneira, sobre os orixás

e a religiosidade de matriz africana, no Brasil e na África, e com isso compreender e perceber mais da história dos lorubás, sua ciência e seu desenvolvimento tecnológico, sua cultura, seus rituais, com foco no processo de mineração, fundição e forja enquanto fenômeno e processo tecnológico de transformação química. A proposta do projeto tem como premissa combinar elementos presentes em outros materiais fílmicos existentes na internet, desde que resguardadas as possibilidades de uso em conta dos direitos autorais, mas também produzir registros, a partir da modalidade entrevista, de membros da comunidade do Candomblé brasileiro. Tendo em conta essas intenções, pode-se inferir que o material fílmico produzido combina tanto elementos técnicos de produção quanto de montagem. Produção e montagem são elementos da linguagem cinematográfica que ganharam novos contornos a partir da introdução dos recursos digitais, em substituição aos processos baseados em película, na captação e na montagem. Percebe-se, seja no viver cotidiano ou pelo acesso à literatura específica (Baepler e Reynolds, 2014) que essa transformação trouxe autonomia e caráter de produtor, ao outrora exclusivamente receptor. O espectador tornou-se diretor, produtor, roteirista, e passou a ter nas mãos uma ferramenta historicamente constituída para a formação de pessoas, pois não são poucos os relatos históricos da relação entre o cinema e a educação (Costa, 2005). Para atingir o objetivo de expressar elementos da cultura e agir como elemento indexical de imersão (Guimarães e Da Moita Lopes, 2017) no universo afro-brasileiro, foram realizadas duas entrevistas para o trabalho: uma com um Babalorixá, Pai Juca de Oyá, Oyá d'menecy, realizada em seu terreiro; e outra com um Ogã do ritual Jeje mahin, Ogã Vinícius de Ogum, Rum, realizada nas dependências do NEAD, no CCMN - UFRJ. Essas entrevistas foram pensadas para dar voz aos membros dessas comunidades de resistência, ou seja, permitir que eles pudessem apresentar e falar sobre a religião e o orixá Ogum. Com isso, busca-se, ainda que de forma não-presencial, uma aproximação entre os alunos e esses dois representantes das religiões que, de outra forma, provavelmente não ocorreria. O vídeo foi feito, portanto, com objetivo de desmistificar e eliminar algumas barreiras iniciais entre alunos e indivíduos como pais e mães de santo, Ogãs e demais adeptos das religiões de matriz africana, desfazendo a recorrente visão demonizada que se faz dessas pessoas e da religião. O roteiro foi pensado com inspiração na atividade proposta por Pinheiro (Pinheiro, 2016) em sua tese de doutorado. Neste trabalho, ele dividiu a atividade em duas aulas, apresentando uma lenda de Ogum na primeira aula e trabalhando as relações de Ogum com a química na segunda aula, após um tempo para reflexão dos alunos. Dessa forma, o material produzido foi pensado também como uma atividade dividida em dois segmentos: no primeiro, uma apresentação sobre o candomblé e os orixás, em especial Ogum; e no segundo uma discussão sobre os conhecimentos científicos e tecnológicos possuídos sobretudo pelos ferreiros africanos. Assim, ao final do vídeo, o professor pode saber dos alunos o que mudou em sua concepção de mito, de religiosidade, do candomblé, umbanda e das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, promovendo um debate saudável e sendo uma oportunidade de esclarecer sobre esses temas. Podem ser levantadas discussões diversas, inclusive um debate sobre como o preconceito religioso está

estruturado em nossa sociedade e qual a importância disso na manutenção do processo de racismo e discriminação silencioso com os negros e sua cultura. No segundo segmento, o vídeo traz questões relacionadas à relação entre Ogum e a forja e fundição, servindo de modelo para pensarmos não só a cultura lorubá, mas todas as culturas africanas tradicionais que têm forte relação com a metalurgia e também percebem seus ferreiros como indivíduos de elevado valor na sociedade. Pode-se discutir com os alunos, dentre muitos aspectos da química, os impactos do desenvolvimento tecnológico na humanidade, a importância das transformações químicas para a sociedade e as modificações empregadas com o uso de ferramentas e instrumentos, além de questões mais relacionadas à transformação química do minério em instrumentos de ferro, como a reação de oxirredução, aspectos termodinâmicos, maleabilidade, alotropia, etc.

O roteiro do vídeo seguiu com trechos de narração, muitos deles extraídos do texto do trabalho de conclusão de curso, entrecortados com trechos das entrevistas realizadas. As imagens utilizadas no decorrer do vídeo, durante os trechos de narração, foram imagens disponíveis na internet com licença livre para utilização, além dos vídeos “Daily Life in a Village in África” e “Smelting Iron in África”, com a gentil autorização do autor, o professor Christopher D. Roy, professor de história da arte da universidade de Iowa e de vídeos sob a licença Creative Commons com reutilização permitida. Além deles, foi feita uma tomada na festa de Ogum, realizada no Centro Espírita de Umbanda Iansã do Mar – CEUIM, no dia 29/04/2017. É importante salientar que, durante o segundo vídeo, grande parte dos trechos que descrevem o processo de fundição foi ilustrada com fragmentos do vídeo “Iron Smelting in África”. Este vídeo acompanha um grupo de ferreiros da família Bamogo, que vivem em Dablo, ao norte de Burkina-Faso, que estavam fundindo o metal pela primeira vez em 60 anos, uma vez que hoje em dia a fundição não é mais realizada nessa região. Não fazem, portanto, parte do grupo lorubá nem reverenciam Ogum especificamente, mas possuem forte tradição ligada a religiosidade tradicional africana, e o culto aos ancestrais. Assim, algumas diferenças existem entre sua fundição e a dos lorubás, sobretudo na questão do desenho dos fornos e dos rituais envolvidos. Entretanto, as imagens são extremamente ricas e poderosas, pois descrevem passo a passo o processo aos moldes feitos pelos ferreiros ancestrais africanos. Portanto, apesar de não serem de um povo lorubá, as imagens encaixam-se bem ao trabalho, pois mostram um povo africano reproduzindo um conhecimento ancestral na produção de um objeto de ferro.

À guisa de conclusão

O material produzido, portanto, pode ser explorado de diferentes formas pelo professor, inclusive de forma interdisciplinar, não se restringindo à química somente, embora tenha sido desenhado para que esta seja central na discussão. Foi pensado para transcender a química de um ponto de vista simples, rígido de conceitos e formulações para algo mais elaborado, no âmbito da química e das transformações materiais como engrenagens para o desenvolvimento e progresso da sociedade, retirando-a das fórmulas, conceitos e definições distantes e que se

encerram sobre si mesmos e trazendo-a para seus impactos em nossa civilização e, sobretudo, repensando os atores que recebem destaque e participam deste processo. Este material encontra-se disponível no Youtube, no canal do LIFE, sob os seguintes títulos: Ogum, Cultura Africana e o Ensino de Química – Parte 1 (<https://youtu.be/bcKTaOst-Ic>) e Ogum, Cultura Africana e o ensino de Química – Parte 2 (<https://youtu.be/qJfvJGR51g>).

O ensino superior ainda não prepara os professores para lidarem com este tema e, mais do que isso, ainda é muito excludente para os negros e sua cultura. É preciso que haja uma reestruturação do currículo não apenas do ensino básico, mas também do ensino superior e das licenciaturas, para que os professores sejam esclarecidos e preparados para lidar com as questões da ancestralidade africana e indígena. Apesar das dificuldades, não se deve fugir deste tema. O racismo religioso precisa ser combatido, e só será combatido através da resistência e da educação, para que se compreenda e se aceite a diversidade de culturas que compõem o cenário social brasileiro. E preciso conhecer para não temer. O vídeo produzido neste trabalho visa ajudar a suprir uma demanda notável por materiais didáticos que possam ser utilizados por professores para apresentar e introduzir o assunto. Sobretudo, combate a visão de que o respeito à diversidade e à ancestralidade africana não é assunto das ciências ditas exatas. Assim, proporciona uma visão não-eurocêntrica de ciência e epistemologia. O(a) professor(a) pode e deve explorar a forma como os africanos viam o mundo ao seu redor, a função do mito na propagação e na memorização de informações e de tecnologias, bem como o respeito à natureza como algo divino. É interessante que ele(a) também aponte a riqueza e o avanço da tecnologia aliados a uma tradição cultural, mística e religiosa como uma forma de progresso alternativa (já que, nos padrões europeus, “ciência” e “religião” não se misturam) diretamente atrelada a uma filosofia diferente de pensamento do que estamos usualmente acostumados. O mito de Ogum apresenta possibilidades riquíssimas de contato com a química, no entendimento do processo de fundição (e suas similaridades com o processo de fundição praticado nos dias atuais), as questões de oxirredução envolvidas, a transformação química da matéria, gerando tecnologias e como as tecnologias representam impactos significativos na sociedade.

Referências bibliográficas

- AKINJOGBIN, I. A. The Impact of Iron in Yorubaland. In: BOCOUM, H. (Ed.). *The Origins of Iron Metallurgy in Africa: New light on its antiquity West and Central Africa*. Barcelona: UNESCO, 2004.
- ALVES, F. E. *Pelo menos cinco traficantes são acusados de atentados a terreiros*. O Dia. Rio de Janeiro Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-09-14/pelo-menos-cinco-trafficantes-sao-acusados-de-atentados-a-terreiros.html>>. Acesso em 23/10/ 2017. 2017.
- ARMSTRONG, R. G. The etymology of the word “Ògún”. In: BARNES, S. T. (Ed.). *Africa's Ogun: Old World and New*. EUA: Indiana University Press, 1997.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-histó-*

- ria da África. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 7,
- BAEPLER, P.; REYNOLDS, T. The digital manifesto: Engaging student writers with digital video assignments. *Computers and composition*, v. 34, p. 122-136, 2014.
- BARNES, S. T. The many faces of Ogun: Introduction to the first edition. In: BARNES, S. T. (Ed.). *Africa's Ogun: Old World and New*. EUA: Indiana University Press, 1997.
- BARNES, S. T.; BEN-AMOS, P. G. Ogun, the empire builder. In: BARNES, S. T. (Ed.). *Africa's Ogun: Old World and New*. EUA: Indiana University Press, 1997.
- BARROS, M. L. D.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Narração de Mitos africanos na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática. XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009, Maceió. *Anais*.
- BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. 2008.
- CAPUTO, S. G. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 773-796, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300773&nrm=iso>.
- COSTA, F. C. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Azougue, 2005.
- DA SILVA SANTANA, R.; FARIAS, L. M. S.; REBELO-PINTO, F. A LEI 11.645/08 E O MODELO EPISTEMOLÓGICO DOMINANTE: EM BUSCA DE ECOLOGIAS PARA A COSMOGONIA IO-RUBÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 9, n. 22, p. 49-65, 2017.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *CADERNOS Cedex*, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDE, H. An experimental study of iron-smelting techniques used in the the South African iron age. *Journal of the Southern African Institute of Mining and Metallurgy*, v. 77, n. 11, p. 233-242, 1977.
- GUIMARÃES, T. F.; DA MOITA LOPES, L. P. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 61, n. 1, p. 11, 2017.
- IPEA. *Situação social da população negra por estado RACIAL*, S. D. P. D. P. D. I. Brasília: 115 p. 2014.
- JUNIOR, W. E. F. EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E DE ALGUNS PENSADORES Anti-racism education: reflections on the possible contribution of science teaching and of some thinkers. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.
- LARAIA, R. D. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Jorge Zahar, 2001.

- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 75-97, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&nrm=iso>.
- MARTINS, A. R. N. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, I. A. (Ed.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005. p.179-207.
- NETO, A. G. C. *Ensino Religioso e Religiões de Matriz Africana no Distrito Federal*. 2010. 199 f (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- OLIVEIRA, L. F. D.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&nrm=iso>.
- OLIVEIRA, L. F. D.; RODRIGUES, M. E. A cruz, o ogô e o oxê: religiosidade e racismo epistêmico na educação carioca. 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2013, Goiânia. *Anais*. ANPED, 29 de Setembro a 2 de Outubro de 2013.
- PAGNOTTA, M.; RESENDE, B. D. A controvérsia em torno da atribuição de cultura a animais não humanos: uma revisão crítica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 18, p. 569-577, 2013.
- PINHEIRO, J. S. *Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID química* 2016. 204pg (Doutorado). Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- PINHEIRO, J. S.; SILVA, R. M. G. D. Aprendizagens de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no contexto da obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Adro-Brasileira e Africana estabelecida pela Lei Federal 10.693/03. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 2, 2010.
- PUFF, J. *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?* BBC Brasil. Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>. Acesso em 16/11/2016. 2016.
- RUSSO, K.; ALMEIDA, A. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. *Cader-nos de Pesquisa*, v. 46, p. 466-483, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200466&nrm=iso>.
- SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNAN-GA, K. (Ed.). *Superando Racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-67.
- SANTOS, E. P. D. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO*, v. 28, 2005.
- SCHMIDT, P. R.; MAPUNDA, B. B. Ideology and the Archaeological Record in Africa: Interpreting Symbolism in Iron Smelting Technology. *Journal of Anthropological Archaeology*, v. 16, n. 1, p. 73-102, 1997. Disponível em: <[dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1006/jaar.1997.0305](http://dx.doi.org/10.1006/jaar.1997.0305)>.
- SHERBY, O. D.; WADSWORTH, J. Ancient blacksmiths, the Iron Age, Damascus steels, and

modern metallurgy. *Journal of Materials Processing Technology*, v. 117, n. 3, p. 347-353, 2001. Disponível em: <[dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0924-0136\(01\)00794-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0924-0136(01)00794-4)>.

TERRY CHILDS, S. Style, technology, and iron smelting furnaces in Bantu-speaking Africa. *Journal of Anthropological Archaeology*, v. 10, n. 4, p. 332-359, 1991. Disponível em: <[dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0278-4165\(91\)90006-J](http://dx.doi.org/10.1016/0278-4165(91)90006-J)>.

ZAREMBA, J. *Vítima de intolerância religiosa, menina de 11 anos é apedrejada na cabeça após festa de Candomblé*. Extra. Rio de Janeiro Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em 23/10/2017. 2015.



O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E A CONTRIBUIÇÃO DA CREDITAÇÃO NO CURRÍCULO

Roberta Pereira de Paula Rodrigues

UFRJ/Pró-Reitoria de Extensão/PRS - Técnica-administrativa

O que é extensão?

A pergunta acima é o questionamento de muitos, mesmo daqueles que já se dedicam à carreira docente universitária há longos anos.

A história da extensão brasileira teve início no século XX quando a Universidade de São Paulo realizou em 1911 cursos e conferências abertas à comunidade. A influência para tal feito veio da Inglaterra. Logo depois, em 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa desenvolveu prestações de serviço. Neste caso a influência veio dos Estados Unidos.

Após 1920, outras iniciativas que ampliavam a relação entre as universidades e a sociedade foram desenvolvidas. Foi então que a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) estabeleceu em seu artigo 20 que “(...) as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. Instituiu-se assim a Extensão Universitária. O artigo 40 desta mesma lei complementava dizendo que “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento; (...)”.

Em 1970, medidas destinadas à institucionalização e fortalecimento da Extensão Universitária levou à criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE). O Plano de Trabalho de Extensão Universitária está entre as primeiras produções desta coordenação, e teve como principal influência as ideias do educador Paulo Freire. A partir deste documento a relação sujeito-objeto da ação extensionista ganha outra configuração. O que antes era uma relação vertical, onde o sujeito (que praticava a ação) era a universidade e o objeto (alvo da ação) a sociedade, passa a ser horizontal, onde o público-alvo (organizações e populações) agora é também sujeito

da ação capaz de trocar saberes com a universidade em um diálogo onde ambos são beneficiados.

No final de 1970 e início de 1980 um novo sentido de universidade surgia, articulando ensino, pesquisa e extensão.

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 1987 significou um grande avanço na institucionalização da Extensão, principalmente porque possibilitou a pactuação do conceito capaz de balizar o que poderia ou não ser entendido como ação extensionista:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

Em 1988 a Constituição Brasileira reforçou em seu artigo 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e também estabeleceu que tanto a pesquisa quanto a extensão poderiam receber apoio financeiro do poder público (artigo 213). Este significaria um ganho para a compreensão da ação extensionista como forma de investimento para o país.

Acompanhando todas essas transformações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) já prevê em seu artigo 43 - que trata das finalidades da Educação Superior - que as universidades devem promover a extensão. Diz ali que esta deve ser aberta à participação da população, e que seu objetivo deve ser o de difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Portanto, a partir desta abordagem da lei 9394, é possível relacionar a extensão universitária como um canal através do qual a universidade se relaciona com a sociedade (participação da população) para conseguir expandir o que nela é produzido (difundir as conquistas). No entanto, as palavras adotadas na LDB não contemplam o conceito de Extensão Universitária pactuado pelo FORPROEX e já apontado pelo Plano de Trabalho de Extensão da década de 80.

É essa defasagem na compreensão do conceito de Extensão que sustenta o que atualmente ainda encontramos nas Universidades Públicas Brasileiras, inclusive na Universidade Federal do Rio de Janeiro: ações extensionistas que ainda se enquadram muito mais numa perspectiva assistencialista de relação vertical com seu público-alvo, como eram aquelas realizadas em 1920 sob influência americana, do que ações que se configuram realmente em uma concepção de Universidade Cidadã, numa perspectiva dialógica de relação horizontal com seu público-alvo.

O conceito de Extensão Universitária adotado atualmente pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ é o que foi definido pelo FORPROEX em 2010, que tem a intenção de simplificar a compreensão daquele primeiro texto de 1987 sem com isso perder sua essência.

“A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.”

O que constitui uma ação extensionista? Suas diretrizes.

A partir do conceito de Extensão é possível identificar os elementos capazes de constituir ações extensionistas. Estes, que devem estar presentes desde a formulação até a implementação das ações, podem ser compreendidos como as diretrizes (NOGUEIRA, 2000) sem as quais qualquer ação que se pretende extensionista não poderia ser concebida como tal.

A diretriz central da Extensão Universitária que se estabelece desde a década de 80, e que não obstante é a mais definidora da dimensão ética das ações extensionistas é a *Interação Dialógica*. Está exatamente nesta diretriz a negação da vocação assistencialista da extensão. É aí onde a relação vertical messiânica da universidade para com a sociedade dá lugar a uma “relação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX 2010).

Paulo Freire define a essência desta diretriz como ninguém:

Educar e educar-se na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006:25)

Sem esse diálogo não há educação. Sem esse diálogo essa ação não é extensão. E para que este diálogo aconteça é preciso conhecer muito bem o seu público-alvo, aquele para o qual a ação de extensão foi pensada.

Não há como conceber um curso de extensão para pescadores, por exemplo, cujo calendário de aulas não seja planejado de acordo com os períodos de ausência na comunidade para o exercício da atividade pesqueira. Se um caso assim acontece, vemos logo que a diretriz da interação dialógica foi esquecida, e que aquela população não passou de mero objeto da ação.

Outro elemento que se mostra de grande ajuda nessa relação com o público-alvo é o estabelecimento de parcerias, pois elas definem os papéis e as colaborações que são de responsabilidade de cada parte, para que a ação realmente ocorra de forma que tanto quem a propõe quanto quem será o público-alvo da mesma sejam sujeitos atuantes em todo o processo.

Proponentes e público-alvo precisam se conhecer, saber o que sabem e interagir dialogicamente para que ao final da ação extensionista cheguem à conclusão que sabem mais do que sabiam, e que aprenderam uns com os outros.

É para atender esta diretriz que toda ação de extensão deve prever em seu planejamento momentos de avaliação pelo público-alvo e pela equipe. Esses momentos devem ser entendidos como oportunidades de reflexão, quando o que havia sido previamente pensado e planejado é colocado em discussão e as linguagens são ajustadas. Devem ser momentos de escuta atenta. Para isso precisam considerar a adoção de instrumentos que oportunizem esta reflexão ao mesmo tempo que estabeleçam uma relação entre público e equipe.

Outra diretriz constituinte das ações de extensão são *Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade*, que em sua essência está intimamente ligada à interação dialógica.

Enquanto na primeira diretriz o diálogo se dá entre universidade e população, proponente e público-alvo, nesta diretriz o diálogo deve ser estabelecido entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como entre os diferentes campos de atuação profissional.

Além de estabelecer esta relação entre disciplinas e profissões, uma ação extensionista que se enquadre nesta diretriz possui uma proposta capaz de integrar a visão das partes e do todo, do micro e do macro, do geral e do específico. E nessa integração nenhum saber ou prática é visto de forma hierárquica.

Interações e alianças aparecem como práticas destas ações que compreendem que nenhuma área do conhecimento se sustenta sozinha, que nenhuma prática profissional se mantém isolada, que as organizações e os setores da sociedade não são capazes de cumprir com suas funções sociais quando se recolhem em seus muros e salas de reunião.

A diretriz da *Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão* coloca a extensão universitária como parte do processo acadêmico das instituições de ensino superior em consonância com os outros constituintes deste que é conhecido como o tripé universitário. Propostas que estão adequadas a esta diretriz são compostas por processos de formação humana e profissional através do ensino, e por processos de construção de conhecimento através da pesquisa.

Temos ainda diretrizes de impacto, que são observadas em ações comprometidas com a manutenção do papel fundamental da extensão no processo acadêmico universitário. Elas são *Impacto na Formação do Estudante e Impacto na Transformação Social*.

Ações que propõem um lugar significativo para a atuação do estudante contribuem para o desenvolvimento de um protagonismo extremamente benéfico na formação acadêmica, humana e cidadã do mesmo. Assim como, ações que são concebidas dentro de uma ótica social libertadora conferem à universidade uma função cidadã ancorada nas bases conceituais da própria extensão universitária.

Qual o diferencial que a extensão universitária imprime na formação inicial de educadores?

A partir do tripé universitário mencionado anteriormente temos a base da formação inicial dos profissionais de educação que frequentam os cursos de licenciaturas e pedagogia.

A relação entre ensino, pesquisa e extensão é uma diretriz da própria ação de extensão, no entanto, cada um desses tem suas contribuições particulares para a formação inicial dos educadores.

É através do ensino que o processo se inicia, e o profissional em formação tem contato com os conhecimentos acadêmicos produzidos.

A pesquisa por sua vez complementa o ensino ao oportunizar a produção de novos conhecimentos. Ela atua como forma de retroalimentação do próprio ensino.

O que a extensão faz então?

Ao partirmos do pressuposto que não é unicamente através da comprovação científica feita pela pesquisa que o conhecimento é gerado, nem tão pouco sem ela, através unicamente do senso comum gerado pela sociedade, conseguimos colocar a extensão universitária em um lugar de destaque onde é possível transcender os limites das duas formas de produção de conhecimento fazendo com que ambos, cientistas e sociedade, se comuniquem e dialoguem com a intenção de gerar mudanças sociais e conhecimentos verdadeiramente significativos.

Ou seja, a extensão imprime o fator social na produção deste conhecimento, que no ensino e na pesquisa se encontram limitados pelo cientificismo.

A resignificação dos conhecimentos produzidos acontece nas ações de extensão, já que através de projetos, cursos e eventos, eles são colocados frente a frente com o público para o qual se destinam. O público-alvo assume então uma postura ativa sobre o mesmo já que sua posição de objeto da ação se mistura com a de sujeito.

O modelo historicamente dominante na formação inicial de educadores supõe que estes devam aprender as teorias na universidade para, depois, ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico (KORTHAGEN & KESSEKS, 1999; TOM, 1997). Ou seja, primeiramente há uma fase longa de disciplinas para a apresentação de conhecimentos cientificamente elaborados aos formandos, que depois levarão esses conhecimentos às escolas através da prática de estágios, monitorias ou bolsas de iniciação à docência.

Neste modelo é possível enxergar a universidade como principal local de concentração do conhecimento acadêmico para a formação do educador, reservando aos outros espaços apenas a prática ou aplicação.

Desta maneira, “formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica que criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais” (TARDIF, 2003), não dá mais conta de atender às necessidades de formação para um professor que atuará em uma sociedade dinâmica que está em constante mudança, sem a forte participação da extensão neste percurso, uma vez que a falta de conexão entre a formação que é dada aos professores no meio acadêmico e a realidade da educação vivenciada nos seus variados ambientes é um fato há muito notado.

Isso se dá principalmente porque, mesmo com as parcerias entre as escolas e as universidades na destinação de estudantes para a prática de estágios, estas últimas continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, enquanto que as escolas mantêm-se apenas como “campos de prática” (BARAB & DUFFY, 2000). Mesmo as instituições denominadas de Colégio de Aplicação já começam a discutir a validade deste nome, pois na sua atuação reflexiva passaram a reconhecerem-se mais que lugares de mera aplicação do conhecimento e se colocam como locais de produção de conhecimento.

Ao assumirmos que atualmente a Universidade sozinha não consegue oferecer uma formação inicial adequada às demandas da sociedade para os educadores, pela lógica também faz sentido assumir que a Escola sozinha não dará conta deste feito. As duas precisam interagir dialogicamente. No entanto, se mantivermos essa lógica, acabaremos por assumir que de fato as duas somente tão pouco conseguirão atingir a qualidade nessa formação se estiverem isoladas de tantos outros saberes que o educador pode desenvolver nos mais variados ambientes. Para que o conhecimento acadêmico do educador em formação seja desenvolvido de forma ampliada e ancorada na perspectiva da mudança social, este mesmo formando deve estar atuando em ações e ambientes de educação que mantenham relação com a sociedade, sejam bem planejados e orientados.

Baseando seu planejamento na diretriz da interação dialógica as ações de extensão têm como foco estratégico a utilização do saber existente nas comunidades para a qual se destinam como parte essencial na construção de novos saberes.

Zeichner aponta o trabalho de formadores de professores que há muitos anos vêm contribuindo nesta defesa da ampliação do locus da formação inicial para as comunidades (CUBAN, 1969; FLOWERS et al, 1948; in ZEICHNER, 2010) num sentido tanto de aproximação dos formandos com a comunidade para estabelecimento, manutenção e afirmação de uma relação presente e fundamental entre educação, ensino, aprendizagem e sociedade, quanto num sentido de reconhecimento, utilização e valorização do saber proveniente desta comunidade (BOYLE-BAISE & McINTIRE, 2008; MAHAN, 1982; SLEETER, 2008a; ZEICHNER & MELNICK, 1996; in ZEICHNER, 2010).

É neste sentido que a extensão universitária representa uma contribuição ímpar, ao se constituir como um potente meio de aproximar conhecimento acadêmico, conhecimento profissional e conhecimento derivado da comunidade: três formas de organização de saberes que devem estar articuladas para resultarem no desenvolvimento de saberes legítimos, aprendizagens efetivas e impacto social real.

A extensão universitária pode ser entendida como um “terceiro espaço” na formação inicial de educadores?

Zeichner (2010) define conhecimento acadêmico como sendo algo que “inclui tanto os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de humanidades e ciências, quanto aqueles na área de educação”. A partir desta definição há uma inegável ampliação das possibilidades de ambientes a serem levados em consideração como potenciais contribuidores para a formação do educador, já que a “área de educação” é uma categoria para a organização de conhecimentos muito mais ampla que os limites dos ambientes físicos das Universidades e Escolas.

A multiplicidade de locais de realização, propostas formativas, público-alvo alcançados, metodologias aplicadas, entre outras coisas que compõe as ações de extensão universitária que se enquadram na área de educação têm correspondência com a teoria do hibridismo (BHABBA, 1990) utilizada por Zeichner para formar o conceito de “terceiro espaço” na formação de educadores.

O “terceiro espaço” se caracteriza pelos seguintes elementos:

a) *Os indivíduos extraem de múltiplos discursos elementos para fazer um sentido de mundo:*

A diretriz primordial da extensão universitária (interação dialógica) imprimir em suas ações não somente o reconhecimento e valorização dos múltiplos discursos para a construção do conhecimento, como também sua utilização em metodologias de diálogo com o público-alvo para o planejamento e execução das mesmas;

b) *A rejeição das binaridades para a integração de novos pontos de vista:*

As diretrizes da interdisciplinariedade e da interprofissionalidade estão contempladas aqui, já que buscam superar as perspectivas de “ou isso ou aquilo” nas ações de extensão, para caminharem na direção da integralização dos saberes acadêmicos, sociais e profissionais de uma forma mais equilibrada e dialética;

c) *O incentivo de um status mais igualitário e menos hierárquico para seus participantes:*

A diretriz do impacto na formação do estudante é neste aspecto contemplada, igualmente com a interação dialógica, por garantir que em ações de extensão existam espaços de participação efetiva dos estudantes e do público-alvo desde o planejamento, até a execução e a avaliação dessas ações.

Portanto, considerando as relações acima estabelecidas, é possível considerar a extensão universitária como fonte legítima de “terceiros espaços” que contribuem de variadas formas para a formação inicial de educadores nas universidades brasileiras.

Que (pre)disposições importantes para a formação docente podem ser desenvolvidas através da extensão universitária?

O objetivo principal a ser perseguido por todo curso universitário dedicado a formação de professores deve ser formar bons professores. Mais do que eficientes pesquisas, mais do que aclamadas publicações, mais do que altos índices de aproveitamento acadêmico e mais do que garantida forma de inserção no mercado de trabalho, as universidades devem ter como principal meta formar bons professores.

Para ajudar a compreender o que é um bom professor ou educador, me utilizei do conceito de (pre)disposição formulado por Antônio Nóvoa (2009), já que ele rompe com o debate sobre competências, e fortalece o sentido cultural de uma *profissionalidade docente* construída no interior de uma *pessoalidade do professor*.

São cinco as disposições que segundo Nóvoa são essenciais à formação inicial dos educadores atualmente:

1. A disposição para o conhecimento;
2. A disposição para a cultura profissional;
3. A disposição para o tato pedagógico;
4. A disposição para o trabalho em equipe;
5. A disposição para o compromisso social.

A preocupação dos cursos universitários deve caminhar no sentido de criar formas de desenvolvimento dessas disposições nos estudantes que estão se formando educadores. Desta forma, é importante considerar meios complementares ao ensino e à pesquisa para esse de-

envolvimento. E mais uma vez as diretrizes da extensão universitária vêm ao encontro desta necessidade, principalmente no que diz respeito às três últimas disposições:

O tato pedagógico

O tato pedagógico é definido como a “capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar”(NÓVOA, 2009).

Pode parecer redundante, mas é necessário trazer novamente ao destaque a importância da essencial diretriz da extensão universitária: a interação dialógica.

Ao participar de ações de extensão pensadas para a área de educação, planejadas para ocorrerem em escolas, ou até mesmo em outros locais como hospitais, comunidades de pescadores, organizações não governamentais, etc, o estudante de graduação que está se formando educador e que faz parte desta equipe, estará envolvido em atividades pensadas para um público-alvo que não tem um papel passivo diante da mesma. Principalmente porque, se esta ação chegou a ser desenvolvida, o motivo principal foi uma demanda de relação do conhecimento acadêmico em questão com a comunidade/ sociedade, para que o mesmo seja legitimado por uma construção coletiva interdependente. E para que isso ocorra efetivamente deverá existir uma comunicação real entre equipe executora da proposta e público-alvo.

É portanto nessa capacidade de se relacionar e comunicar com o público-alvo que toda ação de extensão deve ter – independente se ocorre em uma escola ou em um museu – que o educador em formação encontra um potencial campo de desenvolvimento da disposição para o tato pedagógico.

O trabalho em equipe

Segundo Nóvoa (2009) “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço nas dimensões coletivas e colaborativas [...] da intervenção conjunta nos projetos [...]”.

Ainda considerando suas diretrizes formadoras, as ações de extensão são planejadas e constituídas de forma que seu plano de trabalho envolva momentos e instrumentos de avaliação e planejamento realizados pela equipe de execução. Como parte integrante desta equipe, o estudante de graduação dos cursos de formação de professores será levado a desenvolver esta disposição através da relação estabelecida entre todos os membros, e destes com as atividades previstas para a realização da proposta, em um constante exercício de colaboração e coletividade, baseado em relações horizontais, não hierárquicas, que consigam expressar uma real efetivação da diretriz de impacto na formação do estudante.

Para isso, cada proponente apresenta em detalhes o plano de trabalho para os membros da equipe incluindo o papel do estudante enquanto colaborador nesse desenvolvimento.

O compromisso social

Atualmente existem problemas de comunicação entre as escolas e o exterior das mesmas. O motivo para tal segundo Nóvoa (2009) é sobretudo uma “ausência da voz dos professores nos debates públicos”. Para o autor é necessário desenvolver para a formação inicial do professor meios para “aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola”.

Esta disposição pode ser relacionada com a própria matriz da extensão universitária, por esta ser a forma com a qual a universidade faz o conhecimento acadêmico comunicar com o público para fora de seus muros. Portanto, só de estar envolvidos em ações como estas o estudante já está desenvolvendo em si mesmo esta disposição.

Neste sentido, reafirmo portanto a importante contribuição que a participação em atividades de extensão no percurso da formação inicial de educadores pode oferecer. No entanto, sem ignorar que isso representa uma mudança epistemológica na formação docente,

“que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário [...]”.

Como a creditação na UFRJ contribui para a universalização deste processo formativo?

O último Plano Nacional de Educação lançado em julho de 2014, foi o documento responsável por estabelecer as metas e estratégias que deveriam ser cumpridas pelas instituições de ensino superior até o ano de 2024.

A meta de número 12 trata do aumento de número de vagas, assegurando qualidade na oferta do ensino e expansão de novas matrículas nas instituições públicas.

Como uma das estratégias para o cumprimento desta meta está a inclusão da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, com o objetivo de garantir que 10% da carga horária total do curso seja cumprida com a participação neste tipo de atividades. A isso deu-se o nome de creditação.

A partir do ano de 2013 a Universidade Federal do Rio de Janeiro incluiu a extensão nas atividades curriculares dos cursos de graduação, por meio da criação de Requisitos Curriculares Suplementares, denominados “Atividades Curriculares de Extensão” (RCS/EXT). A Pró-Reitoria de Extensão em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação elaboraram uma proposta de RCS com suas respectivas ementas, de forma que os estudantes pudessem escolher em qual atividade gostariam de participar. A carga horária é cumprida pela atuação em alguma atividade

de extensão (programa, projeto, curso ou evento) registrada na Pró-Reitoria de Extensão, sob a orientação do coordenador da ação.

As atividades passam a constar tanto na grade curricular quanto no histórico escolar dos discentes, contendo o nome do projeto e do coordenador.

A partir de 2017 todas as ações de extensão registradas deveriam prever em suas propostas a participação de discentes de graduação na equipe executora, através da indicação de quantas vagas seriam disponibilizadas para os mesmos. Aos coordenadores destas ações – que devem obrigatoriamente ter um docente na composição desta equipe para validar a creditação – caberia a inclusão de suas propostas, com detalhamento dos planos de trabalho e características necessárias ao estudante a ser selecionado, no SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Ao estudante, através deste mesmo sistema, caberia a escolha da ação que se aproximasse dos seus objetivos de formação profissional e pessoal e a inscrição ao processo seletivo para fins de composição da equipe executora da proposta.

Neste processo apenas os coordenadores impõem as condições para a seleção dos discentes. Portanto, existe a possibilidade destes se inscreverem para formar a equipe de todo tipo de proposta, ligada a qualquer unidade ou centro que integre a UFRJ. É possível, por exemplo, que um estudante de pedagogia seja selecionado para participar de uma proposta do Centro de Tecnologias, ou do Centro de Ciências da Saúde, caso o coordenador da ação não tenha assinalado nenhuma restrição ao processo de seleção.

Para a formação inicial dos educadores esta possibilidade de participar de ações que não necessariamente ocorram dentro da escola contribuem significativamente para a formação de uma *profissionalização docente* dentro de uma *pessoalidade do professor* (NÓVOA, 2000), pois “o futuro profissional do professor e da professora depende da construção de redes de comunicação com os outros atores sociais que fortemente interferem na educação das pessoas, ou seja, comunicar-se com as diferentes instituições sociais existentes fora da Escola.”

Essa oportunidade cria meios do professor em formação inicial estar envolvido em ações que o auxiliarão a identificar sua própria identidade, sua cultura pessoal e profissional, ampliando portanto a possibilidade de, através deste reconhecimento identitário e cultural, o futuro professor estar melhor preparado para lidar com alunos e alunas desmotivados por não se reconhecerem em seus papéis e lugares.

Referências bibliográficas

____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em agosto de 2017

- BARAB, S. A. & DUFFY T. From Practice fields to communities of practice. In: D. JONASSEM & S. LAND (Eds). *Theoretical foundations of learning environments*. New York: Routledge. p. 25-56, 2000.
- BHABBA, H. The third space. In: J. RUTHERFORD (Ed.) *Identity, community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, Amazonas. Maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em agosto de 2017.
- KORTHAGEN, F. & KESSELS, J. *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17, 1999.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NOGUEIRA, M. D. P. (Org.) *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.
- _____. *Vida de professores*. 2 ed. Portugal: Porto, 2000.
- TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551 – 571, 2003.
- TOM, A. *Redesigning teacher education*. Albany, SUNY Press, 1997.
- <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2016/03/SEM-MACARR%C3%83O-FINAL.pdf>



A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NO CAPITALISMO DEPENDENTE

Jaime León

UFRJ / IE / Estudante de doutorado

Maria Malta

UFRJ, Pró-Reitora de Extensão - Professora do IE e do HCTE

Resumo

No atual contexto econômico, político e social brasileiro, de lei de teto para os gastos públicos, é extrema a vulnerabilidade das universidades públicas. Portanto, este artigo se propõe a analisar, à luz da conjuntura atual, a defesa da escola pública no Brasil sob a perspectiva do capitalismo dependente, elaboração de um de seus defensores mais notáveis: o sociólogo Florestan Fernandes. O militante paulista teve destacada participação nesta causa em pelo menos dois momentos. O primeiro foi durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases na década de 1960; o segundo foi entre a Constituinte de 1987 e até o fim do seu mandato como deputado federal em meados da década de 1990. A hipótese de trabalho é que a atual ofensiva contra a escola pública é deliberada e visa a substituição progressiva da escola pública, que deveria ter a preocupação de formação de qualidade para a sociedade, pela escola privada a qual obedece aos ditames de negócios privados e de interesses particularistas.

I - Introdução

O atual governo de Michel Temer está promovendo o sucateamento da educação pública. Em primeiro lugar, a PEC 555 (atual PEC 95) de teto para os gastos públicos está promovendo uma redução drástica dos dispêndios com educação no país, o caso recente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) é prova do sucateamento deliberado que a articulação da esfera federal com outras esferas da união está botando em marcha. O contingenciamento das verbas para o Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq) é evidência do descaso com o futuro da educação no país. Entendemos que este cenário não é aleatório e episódico, senão fruto do padrão de acumulação e dominação burguês consolidado com a revolução burguesa num país de capitalismo dependente. O panorama para a educação pública no Brasil já havia sido debilitado na década de 1990, após o desgaste da década perdida, com as reformas educacionais no âmbito do Estado neoliberal (Braga,2015), atualmente e que foi viabili-

lizado pela atual conjuntura de fortalecimento do autoritarismo como expressão do neoliberalismo de começos do século XXI em todo o mundo (Saad-Filho & Ayers, 2015).

A defesa da escola pública na América Latina segue sendo mais um dos desafios do capitalismo dependente latino-americano. Pode-se afirmar que esta bandeira está na ordem do dia na região pelo menos desde o período de transição em que as sociedades latino-americanas iniciavam seu ciclo na ordem social competitiva: a sociedade de classes capitalista. Um ponto de inflexão importante para esta luta nestas sociedades foi a Reforma de Córdoba em 1918 na Argentina. Este foi o primeiro movimento significativo de contestação e de luta contra o modelo de ensino europeu na região que colocava uma característica típica ao capitalismo dependente em evidência: o elevado grau de resistência às mudanças sociais das classes dominantes burguesas. Durante o movimento argentino foram contestados o papel da autoridade universitária e o papel do ensino; a falta de participação dos alunos e funcionários na gestão universitária e os mecanismos que impediam a universidade enquanto instrumento de promoção do ensino, da pesquisa e da extensão e como meio de obter-se o desenvolvimento sócio-econômico.

Levando em consideração o importante fato histórico que se passou na Argentina, este trabalho recorta a luta pela Escola Pública no Brasil como um outro parâmetro importante para a compreensão da defesa do educação pública em toda a América Latina. Para isso será analisada a contribuição do militante, sociólogo, publicista e educador Florestan Fernandes sobre o tema, pois além de ter sido professor catedrático de Sociologia I da Universidade de São Paulo, foi uma das mais importantes figuras na defesa da educação pública, laica e unitária no país. Sua importância para este trabalho se deve principalmente pelo fato de o autor ter apontado a centralidade da categoria capitalismo dependente como central para o entendimento dos desafios do uso da educação como fator de transformação social numa sociedade inflexível e intolerante a mudanças.

II - Capitalismo dependente, resistência às mudanças sociais e revolução burguesa

Segundo Leher (2012), a obra de Florestan Fernandes apresenta um método que é um verdadeiro processo contínuo de retificação e de elaboração de novas sínteses do que é a sociedade de classes latino-americana. Em especial, nos detemos na formulação do sociólogo paulistano (Fernandes, 1966; 1968) de que a sociedade de classes brasileira além de ter um componente de “demora cultural” representado pela resistência intensa à mudança dos círculos conservantistas do país, é marcada indelevelmente pela categoria de capitalismo dependente, um tipo de capitalismo específico e diferente das formações-sociais burguesas de tipo europeu (Fernandes, 1968). Segundo o autor:

Na medida em que a estrutura e o destino histórico de sociedades desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista

duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. [...] Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade nova e inconfundível (Fernandes, 1968: 36?).

Assim, a incapacidade de autossuficiência dos países latino-americanos e o elevado nível de segregação social interna conformam a dupla articulação do capitalismo dependente. A formação-social específica do Brasil em particular e da América Latina em geral é, para Florestan Fernandes, fruto da forma peculiar que se desenrolou o processo de revolução burguesa na região. Na transição da ordem social neocolonial para a sociedade de competitiva de classes (período entre meados do século XIX e início do século XX), o processo revolucionário burguês latino-americano do século XIX ocorreu de forma distinta dos casos tidos como clássicos na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França dos séculos XVII e XVIII, pois diferentemente daqueles movimentos a revolução burguesa dependente não precisou separar os interesses das antigas classes dominantes dos interesses das burguesias ascendentes. Pelo contrário, na América Latina as burguesias dependentes provinieram das oligarquias do período colonial e neocolonial e, justamente por isso, lograram conciliar opressão, repressão e cooptação dos trabalhadores como seu padrão de acumulação e dominação.

A formulação sobre a revolução burguesa brasileira, e de sua subsequente consolidação com a contrarrevolução preventiva advinda com o golpe civil-militar de 1964, é o ápice da interpretação de Florestan Fernandes sobre o capitalismo dependente. Ainda segundo Leher (2012) foi através da categoria de capitalismo dependente e da rigidez às mudanças sociais das classes dominantes que o sociólogo paulista conseguiu evidenciar as barreiras impostas à reforma educacional de caráter democrático e republicano e elaborar uma interpretação que buscasse a solução da questão por fora da ordem burguesa. Aqui a análise apontará a trajetória do militante e educador na defesa da educação pública.

Segundo Saviani (1996), Florestan Fernandes esteve engajado com esta bandeira desde sua militância no Partido Socialista Revolucionário, de orientação trotskista, no começo da década de 1940 até o fim de sua vida em 1995. Neste período, pode-se destacar duas fases marcantes e complementares: i) o de defesa da escola pública em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960 e ii) o de sua atuação no Congresso Nacional, para o qual foi eleito em 1986 e re-eleito em 1990. Vale frisar, como destacado acima, que estes momentos não são independentes entre si, a militância pela educação pública de Florestan Fernandes foi um processo contínuo de elaboração de textos e documentos e de organização de atos pela educação pública. Entre as duas fases o autor foi aposentado compulsoriamente da Universidade de São Paulo pelo Ato Institucional número 5 de 1968 (AI-5), período no qual elaborou o conceito de capitalismo dependente em “Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento” (Fernandes, 1968), concluiu sua análise sobre o processo de revolução burguesa no Brasil em “A revolução burgue-

sa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica” (Fernandes, 1975) e publicou o livro “Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional” (1976), onde complementa a interpretação de Fernandes (1975) introduzindo a questão do negro e da educação de forma mais complexa.

Na primeira fase, iniciada com a “Campanha em defesa escola pública” em 1959 que girava em torno da aprovação do projeto de lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, o papel militante de Florestan Fernandes se destacou do seu papel de acadêmico. Segundo ele, “os segmentos da sociedade civil que são capazes de agir organizadamente em defesa de seus interesses e valores sociais (...) são as camadas dominantes” (Fernandes, 1966: p.362). Para o intelectual os setores dominantes impediram qualquer aspiração liberal e republicana de reforma educacional preconizada pelo projeto LDB Clemente Mariani. Os interesses das instituições particulares e do clero católico alteraram o projeto de lei de tal maneira que as aspirações de “civilizar a sociedade civil” dos pioneiros da educação nova” se viram frustradas.

Conforme Saviani (1996) e Leher (2012), no começo da década de 1960 Florestan Fernandes era o principal expoente da campanha, mas não tinha consenso entre os diferentes grupos que reivindicavam a defesa da Escola Pública. Eram três os movimentos que conformavam esta empreitada: i) os socialistas guiados por Florestan e outros intelectuais como Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Wilson Cantoni; ii) os liberais pragmatistas, que teriam sua origem no movimento da Escola Nova (movimento da década de 1930 no Brasil em defesa da escola pública, laica e gratuita) e que era puxado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros e iii) os liberais idealistas liderados por professores ligados à Universidade de São Paulo e conectados ao jornal O estado de São Paulo como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, João Villalobos e o diretor e proprietário do jornal, Júlio de Mesquita Filho.

Segundo Leher (2012), os socialistas enxergavam a educação como um instrumento para a superação do subdesenvolvimento econômico, social, político, cultural e social da sociedade brasileira, por sua vez, os liberais idealistas pregavam uma ideia essencialista do homem, portanto para eles a educação deveria ter como proposta a afirmação da liberdade, originalidade e autonomia ética do indivíduo; já os liberais pragmatistas tinham argumentos de ordem prática, portanto para eles a escola pública devia ser defendida por sua maior eficiência diante das necessidades postas pela sociedade da época. Desta configuração de grupos em torno da defesa da escola pública, o grupo que detinha a hegemonia do movimento era o de Júlio de Mesquita, por ser ele detentor de um importante aparelho privado de hegemonia, nominalmente um dos jornais mais importantes à época. Tendo contribuído para a inclusão dos sindicatos nas discussões e organizado a I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública em 1961, o militante reconhecia que a Campanha no geral estava sob hegemonia liberal.

O projeto sobre a lei de Diretrizes e Bases foi aprovado como a lei n. 4024/1961. Para o sociólogo, a lei aprovada era um verdadeiro Cavalos de Troia dos interesses privatistas no seio

do poder Executivo. O balanço da campanha, na perspectiva do próprio Florestan, foi de ter viabilizado o seu contato com vários setores da sociedade (jornalistas, educadores, estudantes, elites tradicionais, líderes sindicais, representantes de movimentos religiosos) e ter lhe mostrado o quadro desanimador das possibilidades de mudança social. Segundo palavras do autor, tal quadro era o seguinte:

As debilidades das correntes radical-democráticas; as deficiências do movimento socialista; a violência e o obscurantismo da reação conservadora; a neutralização do Legislativo e do Executivo por interesses particularistas regionais ou de classe e setoriais, todos fundamentalmente egoístas e antinacionais; uma persistente “reação sociopática à mudança social”, que submetia todas as inovações de significado político ao mais cruel e cego controle de classe (FERNANDES, 1977).

Após esta Campanha, Florestan Fernandes participou também ativamente na época da reforma universitária entre 1964 e 1969, mas foi quando foi eleito em 1986 para a Assembleia Constituinte que o sociólogo viria à tona fortemente que trataria das discussões para a nova carta magna para o país no período de distensão controlada do regime-civil militar. Fernandes (1975; 1981) já apontara para as perspectivas para o fim daquele regime e de sua distensão: provavelmente se daria de forma tutelada, através da cooptação dos setores condenados e semi-integrados ao sistema pelas classes dominantes. De fato, no que toca à educação o militante foi ativo na discussão do capítulo sobre educação da nova constituição e nas reflexões sobre o projeto de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma diferença da segunda campanha por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da década de 80 em relação à campanha de princípios dos anos 1960 foi a percepção de que a luta dos trabalhadores em geral e a luta em especial dos trabalhadores da educação em particular seria determinante para o futuro da nova lei.

Além de militante, o sociólogo se prestou ao papel de publicista da educação pública tendo divulgado uma série de títulos acerca do tema e sua percepção madura de que a questão democrática brasileira perpassa uma função ativa dos “de baixo” na ação transformadora da sociedade. Dentre os livros mais importantes sobre o tema está “O desafio educacional” (Fernandes, 1989) que é uma coletânea de textos sobre a erupção de análises e debates sobre o tema e que, para o autor, apontam na direção da necessidade de uma verdadeira revolução da educação que colocasse os oprimidos no interior da rede escolar reconhecendo, porém, que o desafio socialista para a educação ainda era pautado pela utilidade das reformas burguesas da educação (Leher, 2012). Os “de baixo” não podiam, segundo o autor, abrir mão de conquistas dentro da ordem uma vez que não percam o objetivo estratégico da solução por fora da ordem burguesa. Daí a proposição de que seria crucial que o educador pudesse ser reeducado na ótica

da classe trabalhadora, pois enquanto pertencente a esta classe poderia perceber as necessidades culturais desta classe:

Diante do conflito entre os interesses dos representantes do ensino privado e do ensino público, Florestan Fernandes diagnosticou que o Estado deveria gozar de autonomia para estruturar a educação pública, mas sendo ele uma instituição de classe, orientada pelos interesses particularistas, egoístas e antinacionais das frações burguesas, pende para o lado das instituições privadas. A ideia de um Estado educador era vista pelo autor com cuidado, pois sabia ser necessário que houvesse a democratização do poder e da riqueza e que fosse impedido que houvesse o monopólio de poder nas mãos de pequenos grupos. Seu ideal era de uma escola com autonomia relativa reforçada se baseava na defesa de uma autonomia que estivesse dialeticamente relacionada com a independência econômica, a emancipação nacional e com a revolução democrática (Leher, 2012).

Sua avaliação sobre a Constituição de 88 no que se refere à Educação é o seguinte:

O peso do poder da Igreja católica, em sua feição mais reacionária e obscurantista, e da bancada privatista, abrigada no “centrão”, um agregado de parlamentares a serviço de quem realmente comandou a Constituinte – “capital estrangeiro, capital nacional, Estado plutocrático” – impôs, retrocessos importantes nos dispositivos educacionais da Carta, como a admissão de verbas públicas para as instituições privadas (art. 213), possibilitando o ensino religioso nas escolas públicas (art. 210), “o ensino é livre à iniciativa privada” (FERNANDES, 1989b:p.121).

Conforme Leher (2012), atualmente o cenário não é muito distinto, senão pior. Os setores privatistas são beneficiados por meio de fundos de investimentos multinacionais, os quais promovem a concentração e centralização da educação superior privada. Além disso, a série de incentivos fiscais para as instituições privadas, e a promoção da financeirização do consumo e do ensino como nos casos do Programa Universidade Para Todos Fundo e de Financiamento Estudantil, promovem a difusão de instituições puramente mercantis preocupadas somente com seu horizonte de curto prazo de lucratividade e não com a educação como um meio para o desenvolvimento sócio-econômico. No Brasil, é destacada a ação do grupo Kroton-Anhanguera, maior monopólio do mundo no setor de ensino que se beneficiou das ações dos anos de governo do Partido dos Trabalhadores aumentando exponencialmente sua lucratividade.

Referências bibliográficas

AYERS, Alison & SAAD-FILHO, Alfredo. “Democracy against neoliberalism: paradoxes, limitations, transcendence”. *Critical Sociology*. V.41. pp.581-596, 2015.

BRAGA, Lucelma. A história da luta em defesa da educação pública no Brasil: questões para pesquisa. In Revista HISTEDBR ON LINE. 2015.

COUTINHO, Carlos. “A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática

- no Brasil". Rio de Janeiro: Revista Encontros com a civilização brasileira. n.9. pp.33-47, 1979.
- ____. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
- FERNANDES, Florestan. *Sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Nacional, 1963.
- ____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.
- ____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968 [1981a].
- ____. *A revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação Sociológica*. São Paulo: Editora Globo, 1975 [2011].
- ____. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- ____. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977
- ____. *O que é revolução?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1981b.
- ____. *Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo hoje*. São Paulo: Editora Globo, 1984.
- ____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989a.
- ____. *A Constituição inacabada, vias históricas e significado*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989b.
- ____. São Bernardo do Campo: Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, 1995b.
- FONTES, Virginia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v.3 e v.4, 1934 [2011].
- HEINRICH, Michael. "Marx's State theory after 'Grundrisse' and 'Capital'". Atenas. (no prelo), 2007.
- IASI, Mauro. *As metamorfoses da consciência de classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ____. "O PT e a revolução burguesa no Brasil". Marília: Editora Unesp. (no prelo), 2013.
- ____. *O caminho da ditadura*. Texto publicado no *blog* da Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/24/o-caminho-da-ditadura/>. Acessado em 08/12/2016, 2016.
- ____. *Política, Estado e Ideologia na trama atual*. São Paulo: Instituto Caio Prado Júnior, 2017.
- LEITE, Denise. *Manifesto dos estudantes de Córdoba; aos estudantes, homens e mulheres livres da América no Século XXI* in *La Reforma Universitária*, 2008.
- LEHER, Roberto, Florestan Fernandes e a Defesa da Educação Pública in Roberto Leher *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- MALTA, M. "Liberdade e democracia: agenda socialista ou liberal?" In: IV Conferência Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI. Cuba. Disponível em: https://www.nodo50.org/cubasingloXXI/congreso08/conf4_mellom.pdf, 2008.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profe-*

tas. São Paulo: Boitempo editorial, 1846 [2007].

NETTO, José Paulo. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a Educação, *Estudo Avançados* 10(26), 1996.

SAMPAIO JR., Plínio. *Crônicas de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma*. São Paulo: SG-Amarante, 2017.

ZANETIC, João, Florestan Fernandes e a defesa da Escola Pública, São Paulo, *Revista ADUSP*, 2006.



A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Eliete Vasconcelos Gonçalves

PPGM-UFRJ (Mestranda em Poéticas da Criação Musical)

Introdução

O ser humano tem propagado sua vida no mundo desde a sua gênese. As espécies também consolidam sua existência através da reprodução natural. Apesar de todas as espécies perpetuarem sua permanência no mundo através da reprodução, apenas a espécie humana conseguiu modificar a sua forma de viver e conservar seus feitos através dos anos.

A busca por descobrir o seu lugar no mundo, em tentar ser um indivíduo melhor em todos os aspectos, em se desenvolver em todas as suas potencialidades, física e espiritualmente, em buscar compreender os mistérios que o cerca, da vida, do ser, do universo, da razão, isso promove um nível de desenvolvimento que transpassa as barreiras individuais, e permite uma evolução daquilo que se considera como sociedade. Um povo que conseguiu alcançar esse ideal de desenvolvimento do indivíduo foi o povo Grego.

Se hoje a sociedade contemporânea segue uma vida organizada e evoluída, pode-se dizer que boa parte disso tem-se graças à concepção de viver em sociedade que os gregos antigos foram capazes de desenvolver.

Eles acreditavam que o ser humano deveria alcançar um modelo de arquétipo,¹ e a busca desse arquétipo daria origem às notáveis personalidades que são conhecidas na história da humanidade, como Platão, Sócrates, Leônidas, dentre outros filósofos, guerreiros, homens notáveis que se destacaram por terem mudado o curso da história com seus feitos e ações. É na construção desse tipo de sujeito, com um elevado nível humano moral que os gregos se empenhavam. Esse era o ideal da cultura e a civilização que eles desenvolveram: a *paidéia* grega.

1 *Arquétipos* são formas estruturantes herdadas, comuns a toda espécie humana, resultado do depósito de impressões superpostas deixadas por vivências fundamentais, contendo padrões e comportamentos coletivos, que se manifestam em motivos mitológicos nas mais diversas culturas. São padrões hereditários de comportamento psíquicos, revestidos de qualidades dinâmicas, tais como autonomia e numinosidade. (JUNG, Vol. XVIII/2, § 116, 2011).

Paidéia

Paidéia é uma expressão grega que trás em seu conceito a ideia de formação do humano para a vida da *polis* através do seu desenvolvimento completo, corpo e alma. Assim como em outras palavras derivadas do grego, *paidéia* vai para além de vocábulo e tem toda uma conceituação que nos permite delimitar os momentos iniciais do pensamento educacional grego.

Segundo Jaeger,² para se tentar entender o sentido de *paidéia* seria necessário utilizar várias expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura, educação, todas juntas, visto que cada um desses termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Ou seja, se quisermos compreender o seu significado, teremos que estudar a forma como a cultura grega se desenvolveu, a maneira como eles entendiam a cultura e a educação e a partir do conhecimento desse modelo, dessa forma como eles realizavam a educação e entendiam a cultura humana seria possível compreender um pouco o significado da palavra Paidéia.

Seria um sistema integral voltado para a formação do ser humano em todos os aspectos que se pode conceber, a formação de um cidadão perfeito. Uma condição que levaria o ser humano a sair dessa condição de cumprir o seu papel fundamental na sociedade, sair de seus fundamentos biológicos até conquistar as mais elevadas esferas espirituais.

Educação e seus significados

Etimologicamente a palavra Educar vem do latim *educare*, que por sua vez ligado a *educere* significa “conduzir para fora”, “fazer sair” ou ainda *eduzir*, do latim *eductionis*, que significa a ação de deitar fora, de lançar para fora; prolongamento, trazer à tona o que é inato em cada um, fazer aflorar os valores que são inerentes à condição humana.

Assim, a palavra Educação, em uma concepção tal qual os romanos, (herdeiros culturais da Grécia clássica) compreendiam, tem uma significação mais relacionada ao “trazer de dentro de nos próprios, fazer brilhar algo de nosso próprio interior”.

Em uma concepção mais moderna, vamos compreender educação como algo que diz respeito a trazer de fora algo que antes não possuíamos ou mais se assemelhando com o pensamento grego, troca de saberes onde o educador e o educando constroem conhecimento a partir de algo que já possuem.

Mesmo tendo conceitos que em parte se assemelhem às ideias dos antigos gregos, o sentido de educação na atualidade ainda está bem distante do ideal complexo de educação a que aquela civilização se referia.

Atualmente poderíamos relacionar o sentido de educação ao conceito de vocação, que vem do latim *vocatione*, *vocatio* – chamado – o chamado da alma. Quando hoje se analisa o

2 JAEGER, 1995.

conceito de vocação, evoca-se a ideia de algo que se traz de dentro, algo que já se possui e em algum momento desponta. Diz-se que uma pessoa possui vocação para as letras, para os números, vocação sacerdotal, vocação para as artes, significa que ele já traz em si esse direcionamento de alma.

A educação consiste em algo que envolve todos os aspectos de uma cultura, desde os individuais, a forma de se relacionar com o outro até os aspectos espirituais. Ela vai depender das normas e valores daquela sociedade, assemelhando-se assim ao conceito de *paidéia* quando traz o sentido de que não existe educação ou o verdadeiro ensinamento se não houver valores humanos. E é nesse estabelecimento de valores sólidos ou até certo ponto imutáveis e atemporais que uma verdadeira educação se torna possível.

Considerando tudo que se fala sobre educação hoje, algumas questões, dentre as mais importantes residem no fato de que não há um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.³

A Educação está relacionada aos modos de viver e lidar com o outro, cultivar valores, padrões e perceber em seus modos de conduta como estão amparadas seus conceito de moral e ética. Por isso seu significado é dinâmico, ele não está preso a um único conceito, mas está aberto ao tempo, meio e grupo social ao qual se relaciona.

Os modos de pensar e viver de uma sociedade estão diretamente relacionados aos seus modos de trabalhar e se sustentar. Dentro desta perspectiva, a educação passa por um dilema que por vezes a reduz à serventia de um propósito qualquer e que se contrapõe ao seu pleno significado.

O humano e a Escola

Desde que foi transferida da família a tarefa de educar seus filhos, frente às necessidades das diferentes épocas, a figura do professor tem se consolidado enquanto detentor do saber.

Desde o antigo Egito, a função de escriba era preservada a partir da constituição das escolas reais, passando pelos retores na Grécia antiga e no período medieval, consolidado pelo controle das instituições religiosas cristãs na figura dos eclesiásticos ou *scholasticus* (latim), de onde se originou o nome escolástica dado à doutrina da prática de ensino. Até se chegar a uma discussão sobre se de fato a caracterização do trabalho docente se constitui como profissão, pela Sociologia do Trabalho, em 1961, a prática da educação tem se institucionalizado.

De igual modo, o local utilizado para se ensinar tem se transformado. Espaços improvisados da própria casa ou espaços ao ar livre para discussão deram lugar a espaços isolados, consoli-

3 BRANDÃO, 2007.

dando assim a instituição escolar. A escola como instituição disciplinar se consolida na passagem do século XVIII para o XIX, com o iluminismo e a racionalidade. Quando Foucault⁴ analisa as diversas instituições sociais, a escola é analisada como um espaço onde o poder normalizador e disciplinador tem o efeito de moldar o comportamento, atitudes e discursos do indivíduo, produzindo seres dóceis e submissos às estratégias do poder.

A escola que temos hoje é produto de uma construção histórica e, portanto, só faz sentido dentro de sua historicidade. Entender como se estabeleceu o seu modelo se faz necessário para se poder pensar em novos caminhos ou ainda regressar a caminhos já percorridos (primitivos), considerando que, como nova proposta, o primitivo possa surgir como uma reconstrução de algo que foi quebrado e repartido, e que voltar às origens, ao original, possa ser um caminho novo para esse modelo retrógrado.

A partir de meados do século XIX, a constituição da escola sofreu uma grande transição.

No período clássico ou *episteme* clássica, assim por ele definida, compreendendo os séculos XVII a XVIII, desenvolveram-se nas sociedades ocidentais novos mecanismos de poder, fundamentados na disciplina dos corpos e no controle das populações. Associa-se ao surgimento das ciências do homem e da vida na *episteme* moderna – século XIX a XX – o desenvolvimento desses mecanismos. A constituição de novos campos de saber relacionados ao homem e à vida é um processo simultâneo à constituição de um novo tipo de poder, cujo objetivo é a produção de corpos dóceis e úteis, o poder disciplinar.

Esse poder não pode ser centrado no Estado; ele encontra-se espalhado em todas as dimensões sociais. Desde a relação homem-mulher às relações escolares, religiosas ou de saúde.

É uma relação que se estabelece de baixo e consiste em uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização.⁵ Enquanto se forma e atua em todos os setores da sociedade, forma uma linha de força que a atravessa articulando e integrando os diferentes focos de poder (estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária).

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação- poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais

4 FOUCAULT, 1987.

5 FOUCAULT, 2003.

do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).⁶

O controle acontece de maneira sutil e velada, deixando a impressão de inexistência.

A sociedade disciplinar deu lugar ao nascimento dos saberes (os das chamadas ciências humanas) e de poderes em que a sujeição não é vista como uma repressão. Através do uso de dispositivos⁷, coloca-se em ação o poder; no entanto, a repressão acontece de maneira sutil, como um adestramento, o que dispensa o uso da violência na maioria de suas ações, garantindo a sua eficiência. O disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior. A sujeição se estabelece como uma produção positiva de comportamento, que define se o indivíduo está ou não dentro de um padrão de normalidade. Esse modelo prioritário da verdade se configura a partir do “exame”. Nessa lógica, o indivíduo se empenha por alcançar bom êxito quando “examinado” para exibir suas capacidades e alcançar o “prêmio”: estar dentro da normalidade.

A utilização de métodos que permitem um controle do corpo do cidadão se caracteriza a partir da instituição disciplinar. Um controle minucioso através de exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes se dá com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade. Na sociedade moderna, esse controle disciplinar se desenvolveu baseado no modelo da ascese, inspirado nos mosteiros, e se configurou através da disciplinarização da juventude estudantil.

Como primeiro princípio para uma execução eficiente, a escolha do local onde se realizará o controle se vê indispensável.⁸ “A disciplina às vezes exige a cerca”⁹. Delimita-se assim como dispositivo disciplinar, um local fechado para suas práticas. Tem-se então na escola esse padrão, onde o internato, originário do modelo dos conventos, se define como ideal educativo.

Na escola, o controle disciplinar se dá nas mais diversas instâncias. Através da elaboração de estratégias de poder sobre a conduta dos alunos, surgem campos de conhecimento inéditos.

Essa escola, enquanto modelo disciplinador, está presente mesmo na execução das tarefas mais elementares.

A disciplina no currículo escolar

A construção da *episteme* moderna através do poder disciplinador mudou a maneira como o indivíduo lidou com os conhecimentos.

6 FOUCAULT, 2004b, p. 241.

7 Segundo Foucault (1979), um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (p.244).

8 FOUCAULT, 1987.

9 FOUCAULT, 1987, p.122.

Juntamente com a consolidação de uma nova maneira de se lidar com os saberes, o termo “disciplina” escolar passou a assumir uma significância que confirma essas mudanças. No seu uso escolar, o termo assume, tal qual seus sinônimos “matéria” ou “conteúdo”, o sentido atual apenas no final do século XIX. Até então, designava não mais que a vigilância, repressão das condutas prejudiciais à boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso¹⁰.

É na corrente de pensamento pedagógico da segunda metade do século XIX que a acepção da palavra é trazida – tal qual na atualidade – como um termo genérico que designa os variados saberes e suas novas tendências de ensino. Antes, enquanto remetia ao verbo “disciplinar”, era designada como sinônimo de ginástica intelectual, como um desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção, uma “matéria de ensino suscetível de servir de exercício mental”.¹¹ Foi após a Primeira Guerra Mundial que o termo perdeu a força que o caracterizava e torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito¹².

Integrante do currículo escolar, o termo usado acaba por servir para generalizar os saberes, reduzindo sua constituição a conteúdos limitados, pontuais e que não exprimem nada além da síntese à qual foram confinados, em uma economia que o transforma funcionalmente na eficácia da classe escolar, deixando-o alheio à sua complexidade e a toda realidade cultural exterior à escola. Adicionado ao seu significado, a disciplina também se constitui na atualidade um modo de se disciplinar o espírito, enquanto oferece os métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Da mesma forma, o currículo escolar, antes de contribuir para a formação do indivíduo, é fabricado para produzir efeito sobre ele. Dessa forma, o currículo se constitui a partir de conhecimentos considerados socialmente válidos para determinada sociedade. Isso também indica que o currículo se modificará de acordo com as necessidades de tempo e espaço. Conforme afirma Silva:¹³ “... É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”.

A constituição dos saberes também se transmuta. Atendendo à necessidade da impessoalidade das normas, seu conteúdo se limita a expor uma estruturação disciplinar interna constituída de saberes escriturais formalizados, objetivados e delimitados, constituídos de uma autonomia completa entre si, codificados tanto sobre o que é ensinado quanto à maneira de ensinar. O conteúdo passa a ser relacionado à escrita; logo, o acesso a qualquer tipo de saber escolar é franqueado ao domínio da escrita.

10 CHERVEL, 1990.

11 CHERVEL, 1990, p.179.

12 CHERVEL, 1990, p.180.

13 SILVA, 1998, p.10.

Essa “nova” configuração de escola acaba por expulsar o elemento espontâneo do saber, em uma desnaturalização das disciplinas escolares. Os elementos são relativizados, deixando de lado sua riqueza e pluralidade.

Os saberes têm em sua essência o seu entusiasmo. A disciplinarização dos conhecimentos tem em sua constituição o aniquilamento daquilo que evoca a sua paixão. A uniformidade em reproduzir, destituída do experienciar, marca a escola com uma educação fria e teatral, no sentido de representar o conhecimento através de uma máscara. O que de fato é vivenciado é algo dissimulado, fictício, ilusório, e esse saber aparente acaba por se fazer autêntico em um ambiente fabricado.

Fabrica-se falsamente a instituição, elabora-se um sistema, produz-se o conteúdo e, por fim, valida-se a estrutura.

Descaracterizar parece ser a premissa para se legalizar aquilo que se tem por meta.

Se a escola consegue manipular todo um sistema e torná-lo válido, que diríamos sobre os conteúdos nela reproduzidos ou realizados? Para se fazer válido nesse sistema, torna-se necessário submeter-se às suas condições, ou não seria esse sistema um validador do ensino e do ensinar domesticador?

O currículo é o dispositivo pelo qual se validam os saberes. Aquilo que integra o currículo se faz verdadeiro; aquilo que ele exclui se torna desnecessário. Por isso na escola se torna tão importante a presença da disciplina no currículo. A normatização do seu conteúdo se configura como um saber válido, importante, útil.

A lógica capitalista e a educação

Aliado às mudanças ocorridas na escola, o sistema capitalista em que vivemos transformou a educação em uma espécie de mercadoria. Enquanto se precisa educar o indivíduo, também é necessário produzir o trabalhador, dessa forma educa-se o indivíduo para o trabalho.

Nessa lógica o trabalhador é moldado a querer cada vez mais, no sentido de que o indivíduo sinta de fato uma relação entre a sua atividade profissional e a utilização de suas capacidades. Fica assim diretamente relacionada ao ganho de capital a sua prosperidade, sua felicidade. Também são excluídos o sentimento e a paixão pelo que se faz, o que se deve ter em primazia é a busca pelo dinheiro, ainda que não haja desejo pelo que se faz, a sua riqueza ou a busca por ela é mais importante que todo o resto, ela pode comprar seu lazer, sua satisfação, seu descanso.

Da mesma forma que o trabalho se torna uma mecanização de ações o mesmo acontece com o estudo, pois é através dele que o indivíduo aprende a exercer aquilo que será seu “ganha pão”. São estabelecidos os mesmos esquemas das fábricas, o indivíduo aprende a função e a executa, automaticamente, maquinalmente.

Para se formar em alguma carreira, as faculdades/instituições determinam o número de anos que serão necessários para concluir aquela profissão, sejam dois, três, quatro, cinco ou até seis anos de graduação e tantos outros em especializações e complementações. Um estudante de medicina, por exemplo, talvez passe 12 anos de sua vida se preparando para exercer sua profissão de maneira competente.

Não só na carreira da medicina, como em tantas outras, ritualizam-se os processos transformando suas realizações em simples produtos.

Para se produzir trabalhadores na mesma velocidade em que se concebe a industrialização é necessário criar espaços que desempenhem esse papel de maneira eficaz, assim a educação profissionalizante, voltada para formar mão de obra especializada em larga escala e em menor tempo tem seu crescimento acelerado e legitimado, não só por se apresentar como uma proposta inovadora de ensino, mas como um privilégio para alcançar o êxito na profissão em um curto espaço de tempo.

Dessa forma o ensino tecnológico pretende atender a parcela mais “desafortunada” da população, promovendo a inclusão social e a formação da mão de obra qualificada. No entanto, esse saber cada vez mais especializado priva o indivíduo de desenvolver suas capacidades mentais de maneira global. Enquanto o conhecimento é transmitido de maneira recortada e oferecido em partes, limita-se o desenvolvimento e aprendizado integral.

Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão. Aquele talvez seja simultaneamente um carpinteiro e um marceneiro, e sua atenção certamente deve estar voltada para vários objetos, de diferentes tipos. Este trabalho ocupa todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objetos sua visão jamais será tão ampla como a do artista. Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos.¹⁴

Conjuntamente com o ensino especialista e com o ganho imediato e necessário de dinheiro, o indivíduo recebe a incumbência de guardá-lo, como se guardar fosse sinônimo de prosperidade, felicidade, o alcance das glórias por todo seu esforço, a tão sonhada prosperidade.

Suas necessidades básicas são transformadas num sentido único da busca pelo dinheiro, ele é de igual modo ajustado a entender que sua riqueza está no seu capital e que para viver, sentir-se vivo é preciso acumular. Dessa forma afirma-se que além das necessidades do trabalha-

14 SMITH, 1763, p. 318-21, apud MÉSZÁROS, 2008, p.28-29.

dor da manutenção da miserável vida física e de suas atividades, todo o mais é luxo. E todo luxo é visto como reprovável e dispensável, assim, a ciência da riqueza é vista também como ciência da renúncia, da privação, da poupança. “Quanto menos se comprar livros, ir ao teatro, ir ao bar, comer, beber, se divertir, mais economizará e maior será a sua riqueza”.¹⁵

Conclusão

Pensar sobre os caminhos que a escola trilhou para se constituir no formato atual, nos leva a pensar em que tipo de humano ela tem formado. Um humano livre, pensante, emancipado ou submisso e incapaz de perceber sua incapacidade?

Assim, sugerimos pensar um caminho contrário ao que a escola tem trilhado e encontramos êxito nos pensamentos de Freire.

Os caminhos trilhados pela educação no decorrer dos séculos, em sucessivos recortes, fragmentações e reconfigurações, encontram em Freire uma proposta reversa, um caminho contrário que busca um humano consciente e formado em todas as suas capacidades, emancipado.

Freire propõe um sujeito que se liberte dos condicionamentos sociais, seja autônomo, que saiba exprimir juízos. Para formar esse sujeito, é necessário não só a sua própria reflexão, seu próprio entendimento, mas será preciso devolver a esse humano suas características que lhe são fundamentais, a humanidade. Nesse sentido, Freire se aproxima do ideal de educação da *paidéia*, quanto expressa que, para formar esse humano emancipado, a racionalidade não basta, é necessário resgatar a humanidade, e isso só acontece através do desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo; isso inclui a razão, mas também a emoção.

Dessa maneira, esse tipo de educação se re-faz constantemente na sua práxis. Para Ser, tem que estar sendo, se construindo, se re-construindo.¹⁶

A essência do humano está em uma constante construção, em um constante processo de se Ser e de se fazer. Ele é o que ele faz de si; ele é o que se projeta para Ser, e impedir ou interferir de forma a contrariar essa essência impulsiva do humano é injusto.

Pensar em um humano consciente de seu lugar social, reflexivo e atuante é uma proposta que permite reestruturar todos os caminhos que a educação trilhou. Antes disso, permite refazer, refletir, questionar e humanizar.

Assim, necessita-se dessa teoria humanista que vem contestar as relações entre as pessoas, seguindo esse papel de subordinação, estruturado por uma sociedade opressora que se delinhou. Um estado de luta através do esclarecimento, da conscientização, da utilização/aplicação do conhecimento para uma libertação.

15 MARX, 2004, p.141.

16 FREIRE, 2005.

Pensar essa educação que contraria as normalidades impostas pela escola disciplinadora é pensar em um caminho de transformação, de ir contra, de caos, de incertezas, mas de mudanças, de reflexões, de tentativas, de erros e acertos, tal qual Gallo¹⁷ propôs:

Precisamos ter a coragem de rasgar o falso céu deste mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar. Três potências nos ajudam nessa aventura: as artes, as ciências e as filosofias. Porque as três, cada uma a sua maneira, vencem a opinião e mergulham no caos, trazendo do contato com ele novas possibilidades.

Uma pedagogia que vai além da simples normatização, das simples sugestões que nos são oferecidas como propostas de se mudar o mundo e resolver os problemas da sociedade, do currículo novo, do novo modelo de escola, das novas atitudes propostas pela escola velha, que, na verdade, apenas mascaram um velho jeito de ensinar com novas nomenclaturas. Uma pedagogia que transforma de dentro, que refaz o olhar que se tem sobre si mesmo e sobre o outro, que não só se afasta do individualismo, mas reflete sobre ele.

Nessa reflexão entre o aprender e o ensinar, Freire nos permite reconfigurar a compreensão da essência do ensino, retornando ao sentido mais primordial da educação: foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.¹⁸ “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.¹⁹

Freire nos sugere pensar uma pedagogia que busca a construção de um sujeito autônomo que pensa certo, não só logicamente, mas eticamente. Uma autonomia que também se relaciona a pensar um sujeito ciente de sua posição social, não egocêntrica, mas que, entendedor do seu papel, possa saber se relacionar com o outro de forma a configurar espaços equilibrados de relacionamento.

Ademais, é reconhecer a finitude humana, no seu condicionamento e inacabamento para se pensar uma educação formadora tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética. Considerar que estamos continuamente em uma construção histórica, que somos um projeto em constante transformação e, por assim dizer, inacabado, reforça essa não conformação com determinado condicionamento histórico.

17 GALLO, 2007, p.10.

18 FREIRE, 2010, p. 23-24.

19 FREIRE, 2010, p. 22.

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte²⁰.

A capacidade moral e cognitiva do humano demonstra seu inacabamento. Conhecendo, decidindo e se interpondo, ele constrói seu mundo na história. Dentro desse seu atributo de se autoconstruir e construir-se historicamente, ele enfrenta-se com os próprios condicionamentos históricos que se encontra. É esse desejo de Ser mais que exige a superação daquilo que se é.

Essa proposta de educação que não se atém às pedagogias teóricas e estáticas, mas que lida com um conceito mais amplo que formação do indivíduo e que mais se relaciona com os conceitos gregos de *paidéia*, parte da conscientização de um ser que toma consciência do seu inacabamento e, assim, tem, através dela, a sua principal função, que é formar-se. Portanto, uma educação que lida com um indivíduo completo, complexo e livre é uma proposta de educação que está além de nosso tempo, além de uma sociedade marcada pela opressão das classes dominantes e capitalistas.

A emancipação humana é um conceito que atravessa as gerações, suscitada por diversos filósofos para nomear essa atitude de liberdade que prende alguns. Sim, prende alguns, mas não todos, e os que não se permitem prender se imbricam nessa missão de desatar os demais.

O processo é difícil, árduo e precisa ser contínuo, e importa que a cada dia mais seres tornem a compreender a sua capacidade de humanos através do real sentido de educação.

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, n2, p177-229, 1990.

FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História de Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

_____. Os Intelectuais e o poder. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 69-78.

20 FREIRE, 2010, p. 50.

____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. Currículo (Entre) imagens e saberes. In: *Congresso Internacional de Educação*, 5., 2007, São Leopoldo. Painele. São Leopoldo: UNISSINOS, 2007. Texto digitado. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>> Acesso em: 18/10/2017.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins fontes: 1995.

JUNG, Carl Gustav. Vol 18. *Vida Simbólica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Boitempo editorial, 2004.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A Educação para além do capital*. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1998.



ROMPENDO A EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA LEI 10639/03¹

Maya Inbar

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Colégio de Aplicação, Setor de Artes Visuais: professora

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança²

Provérbio africano

O último país do mundo a declarar a abolição da escravidão colonial do povo negro, e com poucas ações para que esta abolição seja de fato uma possibilidade de emancipação para a população negra do país, ainda enfrenta o grande desafio de reconhecimento e combate a suas diversas formas de racismo. Na escola não é diferente, já que esta ainda apresenta estruturas e valores contrários, e não por acaso, àqueles cultivados pelas filosofias africanas de um modo geral.

A escola como a conhecemos foi, grosso modo, formada no contexto europeu do grande avanço do capitalismo industrial durante o século dezenove.³ À moda do paradigma econômico de produção industrial, bem como dos seus correspondentes paradigmas sociais e filosóficos, a escola é racionalizada e consolidada como espaço de padronização e produção de seres humanos que atendam às funções a eles designadas, de acordo com suas características físicas e condições sociais, e de modo a manter e otimizar a máquina de produção de desigualdades fundamental ao bom funcionamento do sistema capitalista.⁴ O modelo implementado e suas justificativas ideológicas foram tão eficazes que em muitos aspectos perduram até hoje.

1 A lei mais recente, que substitui a de 2003, é a de número 11645/08, que inclui para além do estudo da História e Cultura afrobrasileiras, os equivalentes na cultura indígena. Para o título desta reflexão foi citada a lei anterior pois ela coloca ênfase aos conteúdos ligados à afrobrasilidade.

2 Lido na entrada do *Se essa rua fosse minha*, espaço onde se realiza o projeto *Diálogos em Movimento: dança afro*, idealizado e conduzido por Ludmilla Almeida. Trata-se de encontros que ocorrem duas vezes por semana pensando a dança e o movimento afrobrasileiros de forma indissociada dos fluxos de pensamentos e falas. A participação da autora no projeto foi de fundamental contribuição para um desenvolvimento do seu olhar para as questões abordadas neste artigo.

3 CAMBI, 1999, pp.492, 493.

4 Conforme descrito pela pesquisadora Juliana Borges em BORGES, J. 2017.

Entre o capitalismo industrial do período de consolidação dessa instituição escolar e o capitalismo atual há um abismo aparente, equivalente ao processo de autotransformação do capitalismo necessário para que este perdure.⁵ Há também que se considerar os deslocamentos geopolíticos, na adaptação de um modelo europeu para uma configuração latino-americana. Atualmente, um dos pilares do capitalismo está no modelo 24/7, na constituição de identidades que atendam a um modelo sem pausa,⁶ desde o trabalho cognitivo e suas demandas de disponibilidade total até a conexão permanente às redes sociais. Propaga-se também, no modelo neoliberal e globalizado, a noção de que há uma infinidade de possibilidades de ascensão social e mesmo enriquecimento e que estes dependem apenas do esforço individual. A verificação, na prática, de falhas abissais no projeto “self-made” as atribui, por essa lógica, a incompetências individuais, ainda que estas, somadas, representem a grande maioria da população. O capitalismo atual produz exércitos de assim chamados incompetentes, que por uma autoestima sistemicamente fragilizada aceitam a sua própria incompetência como razão para os seus vazios internos, sejam eles da ordem material ou não material.

Para se pensar as relações étnico-raciais na escola hoje, é fundamental pontuar que esta é uma instituição que se forma também no auge da formulação de um sistema de saberes acadêmicos por parte da cultura europeia colonizadora, e como tal, reproduz os seus princípios epistemológicos. Entre eles, estão: a fragmentação em partes (disciplinas) a fim de constituir um corpo de conhecimento; a atribuição de um valor material a objetos culturais;⁷ a separação hierárquica entre corpo e mente, ficando as atividades entendidas do corpo atribuídas aos grupos definidos como inferiores, ou seja, não brancos, e as da mente associadas a uma assim percebida humanidade superior representada pela população branca; a padronização de subjetividades, sua formatação em tempos e espaços comuns e uma concomitante valorização do desejo individual em detrimento da noção de bem coletivo.

A função da escola é ainda hoje entendida como transformar seres entendidos como irracionais, até selvagens, em indivíduos produtivos para uma sociedade (pós) industrial. Mais que isso, a escola é um misto de uma manutenção literal de princípios espelhados num sistema econômico do momento de sua formação, que não existe mais, com noções que espelham o modelo econômico atual, pautado nas noções de empreendedorismo, individualismo e de um tempo integral de produção. Suas metodologias constroem a alienação – do coletivo, da noção de todo, e dos processos necessários à produção daquilo que nos cerca – fundamental para o permanente estado de deslumbre e decorrente dependência de um sistema que tem por condições para a sua sobrevivência a exclusão e o ofuscamento das percepções e dos saberes. Nela se encontram também noções lineares de progresso através do conhecimento acadêmico,

5 Ibid.

6 CRARY, 2016, p.18-19.

7 FISHER, 2009.

da ciência moderna europeia e do desenvolvimento tecnológico e, no caso específico do Brasil, elementos do Positivismo e da cultura militar.

Como parte da formação acadêmica de profissionais de educação, observa-se um apagamento das formas de conhecimento não brancas,⁸ e a manutenção dessa característica ocorre por diversas causas. A primeira dela pode-se determinar racismo epistêmico, que é a crença segundo a qual formas não brancas de produção de conhecimento são tidas como inferiores. O racismo epistêmico em relação à epistemologia afrocentrada é justificado por exemplo pela sua inadequação à epistemologia hegemônica, pautada no registro escrito e no desenvolvimento linear, entre outros. É preciso entender no entanto que essa inadequação na realidade resulta de um processo perverso de exclusão, no qual ao invés de uma epistemologia não ser boa o suficiente para ser validada nos cânones convencionais, são os próprios cânones convencionais que são estabelecidos a fim de inferiorizar as formas que dela se distanciem, tornando-as específicas, locais, menores, em suma, outras.⁹

A segunda causa, que é também decorrente da primeira, é o apagamento das produções de conhecimento negras do espaço acadêmico: livros que são mais dificilmente publicados e distribuídos; autorxs que não são citadxs; artistas cujas biografias são progressivamente excluídas das literaturas elencadas em concursos e provas de admissão, contribuindo para um desconhecimento a respeito destas produções. Para conhecer agentes negrxs, é preciso procurar fora da academia. E não é porque lá não estejam, e sim porque ali mesmo é que têm suas contribuições diminuídas e marginalizadas. Não podemos esquecer o princípio de estagnação que contamina os corredores da academia, misto de orgulho egóico, preguiça e medo do novo e não-seguro e que mantém o status quo exatamente como se o recebeu: majoritariamente branco e em muitos casos cismasculino.

É possível ainda se considerar o argumento de que a produção de conhecimento e reflexão não eurocêntrica seja proporcionalmente pequena em relação à população não branca no Brasil, embora seja preciso muito cuidado nessa consideração, especialmente diante do verificado apagamento histórico e sistemático de tais práticas e cosmovisões. Ainda assim, mesmo que fosse possível se verificar tal desproporção, seria mais uma razão para se pleitear uma verdadeira revolução do protagonismo negro – e aí também se incluem os protagonismos não brancos – nos campos do saber. Como já sabemos, a cor da pele, fenótipo ou pertença étnico-racial não determina capacidades cognitivas, psíquicas ou mesmo neurológicas, portanto uma eventual desproporção na produção deste conhecimento apenas pode ser entendida como uma resultante macabra de um processo histórico de violência branca que perdura até os dias de hoje, seja na educação para a ignorância histórica, seja na recusa em reconhecer privilégios próprios, seja na violência racial simbólica imposta cotidianamente à população negra ou na máquina de

8 Conforme apontado pela artista Juliana dos Santos em DOS SANTOS, J., 2017. Ouvido presencialmente.

9 SANTOS; MENESES, 2009, *passim*.

morte física melhor representada, mas não apenas, pela ação das forças policiais nas periferias das grandes cidades. Para nos aproximarmos de uma noção de sociedade mais justa é preciso garantir que tais processos de violência e dissimulação históricas sejam explicitados, reconhecidos e a partir daí, transformarmos.

Finalmente, a boa intenção de uma parte de profissionais de ensino esbarra numa leitura superficial e esvaziada do conceito de lugar de fala. Segundo Djamila Ribeiro,¹⁰ o termo cunhado por Patricia Hill Collins diz respeito à importância de reconhecermos por trás de toda voz um sujeito. A fala hegemônica proferida por pessoas brancas foi construída como uma fala objetiva, universal, como se ela não viesse de um lugar específico; daí o termo lugar de fala é formulado para lembrar que não existe uma fala “genérica” pois ela sempre vem de um corpo que vive no mundo. Lugar de fala é portanto algo que todo mundo tem, e que precisa ser compreendido ao se colocar no mundo. Com a popularização do termo nas redes sociais e em debates no espaço não virtual, seu sentido foi sendo enviesado para algo como direito de fala. O que é importante também se pontuar, ao se pensar a tendência de protagonismo dos discursos e práticas epistemológicas, tanto brancas como antirracistas, por pessoas brancas. No entanto, ao se pensar o lugar de fala conforme sugerido originalmente por Patricia Hill Collins, é possível se resgatar a importância do envolvimento da sociedade inteira, incluindo a sua parcela branca, na luta antirracista. Pois se muitos docentes brancos não se sentem à vontade para abordar temáticas antirracistas ou mesmo ligadas à valorização da cultura e história negras, isto se deve não só ao medo de explicitarem visões racistas indesejadamente introjetadas, como seria fácil de se imaginar, mas também, muitas vezes, ao receio de se estar tomando um “lugar de fala” – entenda-se direito ou protagonismo de fala – que não é seu. Essa ideia é alimentada por outra, bem menos inofensiva, de que o racismo é um problema da população negra, e que deve ser por ela abordado e tratado. Muito pelo contrário, nos lembra bell hooks citando Paulo Freire: “enquanto homem branco (...), a questão é saber se estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo.”¹¹ Esta última argumentação inclusive contribui para a dedicação da autora a tais questões em sua prática docente e alimenta diretamente a produção desta reflexão.

Diante deste quadro, e das demandas pela reparação histórica protagonizadas pelo Movimento Negro e que possuem um ponto chave na lei de 2003 instituindo a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História afrobrasileiras,¹² se colocam uma série de desafios: como integrar conteúdos artísticos afrobrasileiros a uma estrutura curricular ainda primordialmente pautada nos valores eurocêntricos, como o modernismo, o progresso nas artes e exaltação do indivíduo? Como apresentar as manifestações culturais e artísticas afrobrasileiras de forma a serem enten-

10 DOS SANTOS, D.T.R., 2017. Ouvido presencialmente.

11 HOOKS, 2017, p.80.

12 BRASIL, 2003.

didadas como valores culturais e não como folclore ou formas menores de arte? Como garantir a posição de sujeito a agentes culturais afrobrasileiros e assegurar que estas formas culturais não sejam apropriadas e esvaziadas de sentido? Como relacionar entre tais conteúdos e a vivência fora de sala de aula? Como falar de valores afrocentrados num ambiente em que a representatividade negra, seja no corpo docente, seja em artistas ou agentes estudadxs em aula, é pouquíssima percebida? Como garantir que a Cultura e Histórias negras, de que fala a lei, não sejam reduzidas a, ou pior, instrumentalizadas como conteúdo, e sim que constituam uma abordagem metodológica e sistêmica que possa transformar radicalmente a vida escolar?

Esta reflexão não tem por objetivo apontar respostas à maior parte destas perguntas, e sim apontar para as fricções inerentes à implementação do conteúdo da lei, ou em termos pedagógicos, à incorporação de metodologias afrocentradas diante de uma realidade eurocêntrica que torna formas de saber e viver tão mais inferiores quanto forem diferentes de si.

Na realidade, são os próprios desafios à implementação do conteúdo da lei que a justificam. A escola é produto da mesma cultura que produz a escravidão e o racismo brasileiro. Apenas a sua transformação poderá também representar uma transformação da desigualdade racial que perdura em nossa sociedade. Portanto, junto aos desafios, a incorporação de conteúdos e metodologias afrobrasileiras apresenta, além da sua contribuição a uma formação mais rica e mais ativa no combate ao racismo, um outro grande potencial pedagógico. Se é a própria estrutura eurocêntrica da escola que garante a permanência de valores hierarquizantes e segregatórios na nossa formação social, a ampla adoção de metodologias afrocentradas poderá desencadear uma mudança radical na forma como nos vemos, como nos percebemos como parte de um coletivo, como percebemos o nosso corpo como parte das forças da natureza. As metodologias afrocentradas trazem modos de se relacionar transgressores da ordem individualista tão presente no ambiente escolar.

Além disso, esta incorporação nos possibilita questionar, junto a estudantes, o porquê da disparidade entre as enormes influências e contribuições dos valores afrocentrados à nossa cultura e a presença reduzida de sujeitxs negrxs em ambientes de produção e validação de conhecimento.

Em termos práticos, a adoção de abordagens afrocentradas, e não apenas, pode ser caracterizada por diversas possibilidades: a noção de aprendizado cíclico ou em espiral, um movimento circular que retorna aos mesmo pontos porém com uma outra complexidade; a valorização da oralidade como tecnologia de expressão e memória; o valor da ancestralidade em contraponto ao modelo de progresso; a força da coletividade em detrimento do individualismo; o entendimento de matéria e espírito como uma coisa só; a integração das diversas formas de expressão; a distribuição espacial em círculo, permitindo que olhos se olhem, e que não haja posição hierárquica no coletivo; o afeto como espaço acolhedor para o autodesenvolvimento;

finalmente, o entusiasmo,¹³ apontado por bell hooks como fundamental ao aprendizado, seja por parte de discentes ou de docentes, em oposição à obrigatoriedade do aprender.

Pego emprestado o termo de Patricia Hill Collins e o amplio para *lugar de ação*. O que sou eu, professora de Artes Visuais, branca, acadêmica, judia, buscando incorporar cada vez mais os valores africanos à minha sala de aula, e para além dela?

Com essa pergunta sempre latente, por vezes mesmo compartilhada com estudantes, trago duas experiências realizadas no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde leciono como professora substituta do início de 2016 ao fim de 2017.

A primeira se refere a uma sequência de duas aulas com duas turmas de oitavo ano (12-14 anos) em 2017, partindo das imagens de Rosana Paulino em que ela produz imagens a partir de sua vivência e sua relação com a sociedade. A proposta, para além de suscitar debates a respeito das questões abordadas nas obras, como por exemplo o racismo como uma construção histórica e a permanência da visão escravocrata na contemporaneidade, teve por objetivo visibilizar a obra de uma artista negra. Além disso, foi dado a conhecer a importância da obra dessa artista para além da sua subjetividade e questões abordadas, pois a artista em questão possui uma sólida carreira e reconhecimento nacional e internacional. Foram vistas algumas imagens produzidas pela artista (Fig. 1) e foram levantados debates sobre a relação entre os elementos nas imagens, a forma como estavam integrados e os seus títulos. Estes debates foram abertos para questões ligadas ao cotidiano de estudantes, como racismo nos espaços públicos e relações hierárquicas de saber. Foi possível também realizar relações entre as disciplinas escolares de Língua Portuguesa, pelo entendimento das relações entre Linguagem Visual e verbal e do uso de figuras de linguagem, de Geografia pelas relações geopolíticas e pela cartografia, de História, pelo entendimentos de como nossa sociedade é construída historicamente, e das Artes Visuais, como forma sensível de abordar tais temáticas. Em uma das turmas, estudantes brancos ouviram de um colega negro sobre as suas experiências de ver pessoas se assustando com a mera presença de seu corpo num espaço público. Diversas expressões racistas foram articuladas em ambas as turmas, embora sem tal intenção, e puderam ser debatidas e trabalhadas com o coletivo. A seguir, as turmas realizaram um mapa de ideias, de onde buscaram temas e termos ligados às próprias subjetividades para produzir uma imagem de forma metafórica, poética, usando as técnicas usadas pela artista de desenho, pintura e colagem (Figura 2).

13 HOOKS, 2017, p. 16.



Figura 1 - Rosana Paulino, *Classificar é saber?* Em <<http://www.rosanapaulino.com.br/>>, acessado em 22/10/2017.



Figura 2 - trabalho realizado pela aluna Luana, intitulado *Decepção* Arquivo pessoal.

A segunda experiência diz respeito ao último mês de aulas com uma turma de quarto ano em 2016. Na turma havia 12 estudantes de 9 a 10 anos de idade, que passaram por um processo

ao longo do ano de reconhecimento das consequências de suas ações individuais para o coletivo. Trabalhamos como eixo principal as narrativas humanas, com ênfase em mitologias, a partir do tema gerador *Ser humano*. Como culminância, realizamos um módulo de 5 encontros em torno da Mitologia dos Orixás.

Nas primeiras aulas, conhecemos o mundo dos Orixás e conversamos sobre o porque da importância de estudarmos este assunto. Das crianças vieram falas potentes, como “estou com muita vontade de conhecer os Orixás porque gosto de conhecer o que é diferente de mim, assim aprendo cada vez mais.”, fala esta que foi aplaudida pelo restante do grupo. Entendemos que mesmo o que não é parte do nosso cotidiano, e talvez por isso mesmo, é muito importante conhecer pois nos enriquece e também é parte da nossa cultura.

As crianças ficaram fascinadas ao descobrir que Orixás comem as mesmas coisas que nós, que estávamos no dia de Oxossi e Ossain, que Ossain pode ter uma perna só, que muitos Orixás não são facilmente reconhecidos como homem ou mulher, que usam algo que parece uma saia, *ah e essa franja? E o que é acarajé?* Outra disse, *é um bolinho muito bom!* E que Oxum manipulou Oba em nome de seu amor. Esta última não havia sido planejada, porém várias crianças viram um curativo na orelha de Oba, contei a história e ficaram fascinadas.

Durante essa primeira apresentação, vimos representações de Orixás numa projeção digital, contendo desde aquarelas do artista Carybe até imagens anônimas encontradas na internet, e que foi acompanhada pela leitura em voz alta, por parte de estudantes, de fichas contendo informações sobre cada Orixá. Sentadas no chão, as crianças foram iniciando uma sessão de massagem de cabeça e costas uma na outra, depois perceberam que o círculo seria ideal pois ninguém ficaria sem massagem. Aqui percebi uma continuidade de um trabalho que vinha sendo realizado há muitos meses com a turma, pois eu vinha fazendo massagem de cabeça para entrarem na sala tranquilxs e numa aula recente eu havia proposto esse círculo, pois também estávamos trabalhando texturas e maneiras de sensibilizar as mãos. Essa no entanto foi a primeira vez que por iniciativa própria, - e confesso, a contragosto inicial de minha parte por conta do burburinho que esta organização provocou – a turma tomou a iniciativa de se tocar e de se sentar em círculo. Num dado momento olhei para esse círculo e o entendi na sua perfeita adequação ao momento de conhecer o mundo dos Orixás.

Nesse dia, as crianças aprenderam que o Yoruba vive também no Brasil, que nossa cultura é em muito Africana, motivo de orgulho e afeto, não importa a nossa religião, etnia ou origem.

Nas aulas que se seguiram, cada estudante produziu uma imagem em papelão recortado do Orixá que sorteou (Figura 3), usando as técnicas de desenho, colagem e produção de mini-colares de conta com miçangas pequenas. Um dos estudantes chegou à segunda aula com uma pesquisa impressa do “seu” Orixá, no caso Exu. Ele apenas imprimira o texto de um site, e começou a ler seu conteúdo enquanto a turma trabalhava nas imagens. A cada descoberta in-

teressante, compartilhava com a turma. *Tem uma escultura de Exu numa praça em Brasília! Pena que a nossa escola não é lá, senão podíamos visitar!*



Figura 3 - Conjunto de trabalhos realizados por estudantes. Arquivo pessoal.

Exu é filho de Yemanjá, e Ogum também! Isso despertou a curiosidade das crianças sobre as relações entre Orixás, começaram a perguntar e respondi com o que eu sabia, lembrando que nem tudo eu tinha certeza, e que as relações podiam variar um pouco dependendo da cultura que conta a história. As crianças começaram a se tratar pelas relações, se chamando de irmã, filho, pai, mãe.

No último encontro, recebemos a presença de um professor de Capoeira e percussão, e Ogan de Candomblé. Alágbè Alexandre Munrha trouxe para a turma mais saberes e afetos ligados aos Orixás. As crianças tiveram a oportunidade de ouvir em primeira mão relatos e saberes sobre essa cultura agora tão próxima. Também ficaram contentes em verificar que seu conhecimento adquirido nessas aulas era de fato um saber compartilhado, pois tudo o que diziam Alexandre complementava, enriquecendo ainda mais a sua relação com o mundo dos Orixás.



Figura 4 - encontro com Alágbè Alexandre Munrha. Arquivo pessoal.

Além da própria presença de Alexandre, e do instrumento de percussão que trouxe consigo, o que despertou a atenção desses sujeitos foi ouvir que ele tinha recebido um colar de Oxalá. Seguiram as perguntas: Você viu ele mesmo? Como ele é? Ele existe de verdade? Sério???? Mas como você pode ter visto ele? Quantos anos tem Oxalá? Ele ainda está vivo? Mas como você viu um Deus? Deus não é tipo uma alma? Como ele pode te dar um colar?

Ao que Alexandre e eu explicamos que nas religiões cristãs, existe uma separação nítida entre corpo e alma, físico e espiritual, e que no Candomblé, como em tantas outras religiões, essas diferenças não são tão fortes. Que além disso, os Orixás são como espíritos ou energias e que nas festas religiosas as pessoas se ligam tão fortemente com seus Orixás que são tomadas por suas energias e agem como se fossem os Orixás. Daí um aluno disse, ué, eu achei que só existia um deus, ao que eu respondi que sim, para as religiões cristãs, e também no Judaísmo e no Islã, mas que para o Candomblé e a Umbanda, além de outras religiões, existem vários. O que é muito significativo é que esse aluno, e o restante da turma foi capaz de dizer Ah, ta, aceitando o fato, não sentindo necessidade de impor a sua visão. Vale ressaltar que boa parte da turma é cristã, o que na prática indica que a sua motivação não é em aceitar – e admirar – o Candomblé especificamente, mas muito além, é em amar o diferente. Dito isso não se pode ignorar a importância de se respeitar especificamente as religiões de matriz africana no contexto do racismo religioso, que nessa turma não é uma questão evidente, embora certamente exista e esse aprendizado contribui para desconstruir.

Ao longo destas cinco aulas as crianças passaram a se chamar de Orixás, eu sou Exu! Eu sou Nanã! Eu sou Oxumaré! Mas no encontro com Alexandre foram percebendo que existe uma certa verdade no Orixá de cada um, que não é uma coisa arbitrária que decidimos por nós. Uma aluna perguntou: como fazer pra saber meu Orixá? Alexandre explicou sobre Orunmila, o jogo da adivinhação, e o segredo. Outra perguntou: podemos ir num jogo pra saber? Você pode levar a gente?

Para além da culminação – estonteante – de um ano em que trabalhamos essa relação afetiva de colaboração e aprendizado com o novo, percebi que conhecer os Orixás foi para as crianças uma forma de fortalecer sua autoestima, quando cada criança viu em seu Orixá uma versão ideal de si mesma. As perguntas evidenciavam isso: *Exu é alto? Oba é bonita? E Xangô como é? Então Omulu é um rei?*

Embora ambas as experiências relatadas tenham apresentado manifestações significativas de processos de transformação, elas ainda representam um início rudimentar no processo do que Antônio Bispo Santos chama de contracolonização.¹⁴ É importante pontuar que elas foram realizadas dentro da estrutura eurocêntrica, nos seus moldes de tempo e espaço, ainda que com inserções pontuais de propostas mais abarcadoras como a conversa com agentes que tenham uma relação direta com os conteúdos abordados, ligando a escola à vida, as conversas coletivas em roda, o aprendizado integrado de diversas linguagens em uma única disciplina, e os próprios conteúdos e debates gerados a partir deles. No mais, sendo realizado por uma docente branca, esse processo pode constituir apenas uma etapa no processo tão necessário de reconhecimento, reparação e valorização da incomensurável contribuição e participação negras na formação da cultura brasileira, e numa mudança radical na forma como nossa sociedade constrói relações entre diferentes grupos étnicos. Sua realização indica apenas uma abertura de caminho, uma germinação, anunciando de forma reduzida o tanto das potenciais florações. Reguemos.

Referências bibliográficas

- CAMBI, F., *História da Pedagogia*. São Paulo, ed. Unesp, 1999. 707pp.
- CRARY, J. 24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo, ed. Ubu, 2016. 144pp.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo, ed. WMF Martins Fontes, 2017. 289pp.
- SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. Introdução. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009. Pp. 9-19

Artigos em periódicos

- BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- SANTOS, A.B. *Modos quilombolas*. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 09, página 58 - 65,

14 SANTOS, 2016.

2016.

Apresentação em congresso/conferência

DOS SANTOS, D.T.R. Epistemologias de mulheres negras. In: CONGRESSO EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PERSPECTIVAS CRÍTICAS / I JORNADA DE ESTUDOS AFRO-LATINO-AMERICANOS, II, 2017, UNILA, Foz do Iguaçu. Conferência de abertura.

DOS SANTOS, J. Visualidades invisibilizadas. In: Visualidades Invisibilizadas + Sobre aquilo que nos diz respeito, 2017, Saracura, Rio de Janeiro. *Aula aberta*.

Referências eletrônicas

BORGES, J. 2017. A ideologia racista como mito fundante da sociedade brasileira. <https://blog-daboitempo.com.br/2017/08/08/a-ideologia-racista-como-mito-fundante-da-sociedade-brasileira/>, acessado em 22/10/2017

FISHER, M. 2009. Capitalist realism: Is there no alternative? <https://libcom.org/files/Capitalist%20Realism_%20Is%20There%20No%20Alternat%20-%20Mark%20Fisher.pdf>, acessado em 21/10/2017



O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CAP DA UFRJ: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Ana Francisca Marques Nunes Rosa

(UFRJ/FE) Egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação

O texto abaixo é um fragmento da minha dissertação de mestrado intitulada “A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: O caso do Colégio de Aplicação da UFRJ”, defendida no dia 27 de março de 2017. Se como parte da dissertação seu objetivo é apresentar para o leitor o lugar onde desenvolvo minha pesquisa sobre a relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos, aqui é trazer à baila para toda a comunidade acadêmica envolvida no Seminário de 100 anos da UFRJ algumas reflexões a respeito da história da sociologia no Colégio de Aplicação bem como, através dela, as demandas que essa disciplina possui na instituição.

História

No dia 12 de março de 1946 o decreto-lei 9.053 é publicado pelo então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra. Ele estabelece que seja criado um ginásio de aplicação nas faculdades de filosofia de todo o país. No artigo primeiro do decreto está anunciado: “Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.¹

Esse decreto é fruto de algumas das ideias “escolanovistas” que a partir da década de 40 até o início da ditadura militar, em 1964, foram difundidas e experimentadas no Brasil. O objetivo era oportunizar uma formação docente significativa para os alunos da didática, ou, como chamamos hoje, os licenciandos, sendo estes alunos matriculados em algum curso de licenciatura cujo principal objetivo é formar professores. Esses alunos aprendiam a docência mediados por professores da faculdade mais experientes, por quem também eram avaliados. A experiência do ginásio de aplicação da UFRJ, neste período ainda chamada de Universidade do Brasil (UB), acabou sendo tão exitosa que, mediante as aprovações de seus alunos nos vestibulares de todo o Brasil, acabou se tornando uma das melhores escolas do país.

“O CAP foi fundado em 1948, com a finalidade de complementar a formação

¹ Para maiores informações acessar a referência: BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei 9.053/1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Brasília, DF, de 12 de março de 1946.

dos professores secundários que cursavam a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi). Em poucos anos de funcionamento, devido ao grande número de aprovação em vestibulares, o CAP passou a ser considerado um dos melhores colégios do Brasil. A proposta pedagógica desse educandário, elaborada principalmente por Luiz Alves de Matos, seu diretor por quase vinte anos, preconizava uma educação de elite, formando alunos com sólida consistência intelectual e moral que, em seus futuros postos de trabalho, pudessem vir a contribuir para a resolução dos problemas brasileiros. O movimento pela “escola nova” está na base dessa proposta pedagógica, que se tornou uma das principais características do Colégio de Aplicação da UFRJ”²

Ainda de acordo com o próprio Colégio de aplicação da UFRJ, ele é

“(…) um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e a unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ. Desempenha a sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere à formação de professores, o CAP vem contribuindo para a formação inicial a partir do trabalho pedagógico dos alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas, assim como a formação continuada mediante a atuação conjunta com a Faculdade de Educação”³

Atualmente, o CAP está localizado no bairro da Lagoa, na zona sul do Rio de Janeiro. Possui mais ou menos 760 alunos, oportunizando a inserção de cerca de 400 licenciandos na docência. O acesso ao CAP se dá em dois níveis de ensino: no fundamental e no médio. No ensino fundamental o aluno ingressa no Colégio via sorteio, no ensino médio, o processo seletivo é feito através de duas fases. A primeira fase trata-se de uma prova que avalia os conhecimentos de português e matemática dos candidatos. Os que acertam mais de 50% da avaliação são submetidos a um sorteio que determina quem serão os 30 alunos que ingressarão no Colégio no próximo ano.

Se por um lado a prova que os candidatos a uma vaga no ensino médio da instituição precisam realizar os nivela, minimamente, por outro, o esquema de sorteio no ensino fundamental garantiu que o CAP atendesse de maneira mais “democrática” variados públicos da sociedade carioca. O que é interessante perceber nisso tudo, é que embora eles cheguem à escola dos mais variados lugares e com diferentes experiências escolares, políticas, sociais e familiares, parece haver um ethos construído na própria instituição e com os alunos que os deixam especialmente sensíveis às questões políticas e sociais do país. Se essa percepção pode parecer enviesada em função das “questões políticas e sociais do país” serem também, e antes de mais nada, objetos de estudo da sociologia, disciplina cujas aulas acompanhei, Mafra (2006; 2007) teve a mesma

2 MAFRA, Patrícia Henriques. CAP-UFRJ: DE “FORMADOR DE ELITE DIRIGENTE” A “CELEIRO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA”. In: OLIVEIRA, Antônio J. B.; MAFRA, Patrícia Henriques; XAVIER, Libânia; et. al. A universidade e os múltiplos olhares de si mesma. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistemas de Biblioteca e Informação, 2007. v. 1. 296p.

3 Disponível em: <http://cap.ufrj.br>. Acesso em: 09/01/2017.

impressão ao estudar o movimento estudantil do CAP no período da ditadura militar. Embora o contexto político e social da pesquisa de Mafra (2006) seja bem diferente desta, é possível perceber regularidades no comportamento dos discentes tanto quanto na lógica de ensino da escola até os dias de hoje.

“Ao buscarmos entender as razões pelas quais uma quantidade tão expressiva de integrantes da mesma escola participou do movimento de contestação ao regime militar, criticando a ditadura e o sistema capitalista que a teria engendrado, buscamos considerar causas de naturezas diversas para compreender o fenômeno. Assim, compõem esse quadro elementos internos e externos à escola, de ordem social, econômica, política e cultural. Podemos traçar uma relação entre a filosofia pedagógica assumida pela escola, as condições políticas e sociais do país e a socialização política dos alunos do CAP, entendendo que nenhum desses elementos separadamente dá conta do processo constitutivo do CAP enquanto locus político privilegiado. A principal característica dos novos métodos de ensino propostos pela “escola nova” consistia na introdução de uma relação “ativa” entre professor e aluno no processo pedagógico. Isso implicaria em elaboração de atividades e estímulos que exigissem do aluno um grau elevado de reflexão acerca dos conteúdos disciplinares”⁴

Em linhas gerais, percebemos que os “ideais” da escola nova não apenas influenciam na criação do CAP, mas orientam sua filosofia pedagógica, sua lógica e metodologias de ensino, a prática docente de seus professores e, como consequência última, a identidade discente do Colégio. Lembrando, é claro, que o aluno é parte integrante de todo esse contexto, assim, quando expostos a tudo isso, há espaço nessa relação para que aceite tanto quanto questione, barganhe, acorde.

“O que é importante ressaltar é que observamos como um projeto pedagógico que visava contribuir para a expansão das forças produtivas sob o capitalismo (Escola Nova), acabou por gerar, a partir da “leitura” dos estudantes, atitudes questionadoras ao próprio capitalismo, num momento em que este atingia sua etapa monopolista no país. Decorre daí a ambigüidade do CAP, que, de “formador de elite dirigente”, acabou por tornar-se “celeiro” de número significativo de jovens que questionaram ativamente o regime político instaurado em abril de 1964. Relacionando a referida assertiva à discussão do papel da escola, vimos que o CAP foi criado para reproduzir a ideologia dos setores dominantes, mas, pelas razões que já apontamos, e em um momento histórico específico, contribuiu para a construção de uma contra-hegemonia. Quando, sob um regime politicamente reacionário, o capitalismo brasileiro modernizava-se de modo

4 Citação retirada de: MAFRA, Patrícia Henriques. Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968). 133 fls. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, p. 184.

conservador e necessitava, para tal modernização, de reformas de cunho tecnicista na educação, os estudantes capianos, apropriando-se ao seu modo de uma filosofia pedagógica oriunda de uma fase anterior do próprio capitalismo, lançaram-se numa luta contra-hegemônica que dificultou a tarefa dos novos donos do poder”⁵

Após 5 meses de pesquisa no CAP, concordo de que são esses: a filosofia pedagógica da escola, o fato de ser um colégio universitário e a formação de seus professores (geralmente estudiosos e pesquisadores do campo da educação ou de suas disciplinas de origem), fatores importantes para a compreensão do possível ethos capiano. Se por um lado o contexto político e social do país hoje é outro e o acesso ao CAP foi democratizado, garantindo, do ponto de vista da origem social, um público diversificado, por outro as relações ativas entre professor e aluno parecem ter resistido ao tempo. Elas demandam dos mesmos um elevado grau de reflexão acerca dos conteúdos disciplinares que os inserem em questões tão importantes quanto profundas, que os envolvem tanto quanto os engajam. Que os instrumentalizam tanto quanto os ensinam a fazê-los eles próprios, misturando princípios de uma educação notadamente tradicional e, ao mesmo tempo, libertadora.

Memórias

Para contar essa história farei uso de basicamente duas fontes: o acervo do PROEDES da UFRJ sobre o CAP e algumas informações adquiridas com uma das professoras mais antigas da instituição. As informações que seguem, não têm como objetivo (nem teria alcance para isso) reconstruir, com mínimos detalhes, a história da disciplina no CAP, mas, bem menos pretensiosamente, mostrar ao leitor como a sociologia sofreu no Colégio, tal qual na própria educação básica de maneira geral, longos períodos de intermitência que foram intercalados ainda, com períodos nos quais a sociologia estava no currículo de maneira marginal. Essa situação, infelizmente, se arrasta até os dias atuais, onde, ao contrário do que sugere o próprio Ministério da Educação, a Sociologia ainda não compõe o currículo de todo o ensino médio na proporção de tempos que deveria.

Por ser um “ginásio experimental” o CAP possuía autorização para até certo momento de sua história criar turmas experimentais, com currículos também experimentais. Essa condição explica porque, em tão pouco tempo, o currículo do CAP mudou tantas vezes quer seja no âmbito do ginásio ou do colegial. Além disso, por ter sido inaugurado em 1948, também adaptou seu currículo a um sem número de novas leis que previam mudanças na educação básica, quer seja em função das mudanças nas leis de diretrizes e bases da educação ou para fazer valer o

5 Citação retirada de: MAFRA, Patrícia Henriques. CAP-UFRJ: DE “FORMADOR DE ELITE DIRIGENTE” A “CELEIRO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA”. In: OLIVEIRA, Antônio J. B.; MAFRA, Patrícia Henriques; XAVIER, Libânia; et. al. A universidade e os múltiplos olhares de si mesma. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistemas de Biblioteca e Informação, 2007. v. 1. 296p, p. 193.

desejo daqueles, cujas forças hegemônicas da época, punham à frente da gestão da educação do país.

A tabela abaixo mostra como a situação da sociologia no CAp é diversificada. Ela aparece no currículo de três maneiras diferentes: (1) a primeira é como disciplina de Sociologia, com seus conteúdos e métodos próprios; (2) a segunda é tendo seus conhecimentos dissolvidos na disciplina de Estudos Sociais e a (3) terceira é dividindo espaço com os conteúdos da disciplina de Economia. É interessante perceber também os dois contextos em que a disciplina de sociologia se faz presente: (1) como uma disciplina das ciências humanas junto com a história e a geografia e (2) concomitantemente com as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. O desenho curricular da escola é tão inusitado que, em 1970, em um mesmo curso, a saber, científico, cujas especificidades não são mencionadas no documento, para uma turma de segundo ano está previsto um tempo de EMC/OSPB e dois tempos de Sociologia, enquanto que para outra turma também de segundo ano, estão previstos apenas três tempos de EMC/OSPB. Vamos conferir:

	Ginasial	Colegial
1948¹		Clássico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso. Científico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso.
1950		Científico: Presença de um tempo de Sociologia para dois dos três anos do curso.
1956		Científico: Presença da disciplina de Sociologia no terceiro ano do curso em função da descoberta dos planos de aula do professor da época.
1961/ 1962²		Clássico: Presença de quatro tempos da disciplina de Estudos Sociais no primeiro ano do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia.
1962	Criação da disciplina de Organização Política e Social Brasileira	
1964/ 1966		Clássico: Presença de quatro tempos da disciplina de Estudos Sociais nos dois primeiros anos e de cinco tempos no terceiro e último ano do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia. Científico: Presença de dois tempos da disciplina de Estudos Sociais nos dois primeiros anos do curso, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia.
1969	Criação da disciplina de Educação Moral e Cívica	
1970	Presença de dois tempos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos três primeiros anos e de dois tempos da disciplina Organização Social e Política (OSP) no quarto e último ano do Ginasial.	Clássico: Presença de um tempo da disciplina EMC /OSP no primeiro ano, de três tempos no segundo ano e de dois tempos no terceiro ano. Científico: Presença de um tempo da disciplina EMC /OSP e 2 tempos da disciplina de Sociologia no primeiro ano e em uma turma do segundo ano do curso. Três tempos da disciplina de EMC/OSP em uma turma do segundo ano do curso cuja especificidade não foi mencionada.

1971	Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP.	<p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de três tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia, no segundo ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de dois tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia no segundo ano do curso.</p>
1972	Presença de dois tempos da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos três primeiros anos e de dois tempos da disciplina Organização Social e Política (OSP) no quarto e último ano do Ginásial.	<p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina de EMC/OSP no primeiro ano do curso e presença de três tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia, no segundo ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Presença de dois tempos da disciplina de Sociologia no primeiro ano do curso (muito embora em outro documento esteja prevista, no lugar da sociologia, para este mesmo ano a disciplina de SMC/OSP) e presença de dois tempos da disciplina de Estudos Humanos, onde era previsto a abordagem de conhecimentos da disciplina de Sociologia no segundo ano do curso.</p>
1973	Presença de um tempo da disciplina EMC para o primeiro ano e de um tempo da disciplina OSPB no quarto ano do Ginásial.	<p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de dois tempos da disciplina EMC no segundo ano do curso e de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Biomédica: Presença de dois tempos da disciplina EMC no segundo ano do curso e de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Para os cursos de Letras e Ciências Sociais estavam previstos dois tempos de EMC nos segundos anos e dois tempos de OSPB nos terceiros anos dos cursos. Para o curso de Ciências Sociais estava previsto ainda dois tempos da disciplina de Sociologia e Economia para o segundo e terceiro ano do curso.</p>
1974	Presença de dois tempos de OSPB para os últimos quatro anos do Ginásial.	<p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Biomédica: Presença de um tempo de OSPB no terceiro ano do curso.</p> <p>Área Humanista: Para os cursos de Letras e Ciências Sociais estava previsto dois tempos de EMC nos segundos anos e dois tempos de OSPB nos terceiros anos dos cursos. Para o curso de Ciências Sociais estavam previstos ainda dois tempos da disciplina de Sociologia e Economia para o segundo e terceiro ano do curso.</p>
1975	Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de dois tempos de OSPB para o quarto ano do Ginásial.	<p style="text-align: center;">Científico</p> <p>Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos dos cursos científicos.</p>

1976	Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.	Científico Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.
1977	Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.	Científico Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.
1978	Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.	Científico Área Tecnológica: Presença de um tempo de EMC para os segundos anos e de um tempo de OSPB para os terceiros anos dos cursos científicos.
1979	Presença de dois tempos de EMC para o primeiro ano e de um tempo de OSPB para o quarto ano do Ginásial.	
1980/1981	As disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB fundem-se na disciplina de Estudos Sociais, que prevê 7 tempos para o primeiro ano e 4 para os segundos, terceiros e quartos anos do Ginásial.	

Tabela 1 - Histórico da disciplina de sociologia no currículo do Colégio de Aplicação da UFRJ.

1 De 9 de abril de 1942 até 1961, vigorou na política educacional brasileira a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada de Reforma Capanema. Ela previa para o ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, chamado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, que poderia ser o clássico ou o científico. Esses currículos se caracterizavam pelo enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

2 A partir de 1961 passou a vigorar na política educacional brasileira a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela ganhou uma nova versão em 1971 que durou até 1996, quando foi promulgada a atual.

No que se refere à disciplina de sociologia, na tabela acima é possível percebê-la em três contextos diferentes: (1) de ausência em detrimento de outras como EMC e OSPB; (2) na qualidade de disciplina escolar e (3) com a presença de seus conteúdos dissolvidos em disciplinas como Estudos Sociais. Os anos que não estão presentes na tabela não tiveram propostas curriculares encontradas nos arquivos do PROEDES. Através dos documentos acima sistematizados é possível perceber que a presença da Sociologia foi regular nos anos 1950. Já nos anos 1960, onde começam os sombrios anos da ditadura militar, os conteúdos da disciplina de sociologia são dissolvidos em outras disciplinas das ciências humanas como “Estudos Sociais”. Na década de 1970 a situação não é muito diferente. Quando os conteúdos da sociologia não estão pulverizados em outras disciplinas, aparecem, apenas, em alguns anos do colegial e a depender da área do curso científico.

A partir da década de 1980, para ser mais exata entre 1983 e 1985, a professora com a qual conversei e que neste texto chamo de Maria, relata que a Sociologia volta a grade curricular do ensino médio, o até então colegial, e ganha ainda seu primeiro – e único - professor concursado. Esse professor, em função de ter sido aprovado em um concurso da Universidade do Estado do

Rio de Janeiro, pede exoneração e sai da escola na década de 1990. A partir daí e até os dias de hoje, o CAp só tem tido professores contratados.

Nesse contexto, professora Maria me explica o atual formato da disciplina no colégio. Nos anos finais da ditadura, as disciplinas de EMC e OSPB acabam sendo, pouco a pouco, retiradas do currículo. Em 1993, a Lei 8.663 revoga a lei 869/1969 que inclui a disciplina de EMC como obrigatória no currículo da educação básica. Além disso, essa lei coloca a EMC, tal como a OSPB como facultativas dentro das disciplinas de Ciências Humanas do currículo. Assim, conta Maria, a grade curricular do CAp ficou com alguns buracos à medida que as disciplinas de EMC e OSPB saíram. Esses buracos foram tampados com tempos de outras disciplinas e com o retorno da disciplina de Sociologia. Esta, porém, passou a ocupar, principalmente, o um tempo que a disciplina de OSPB tinha no último ano do ginásial, que hoje equivaleria ao 9º ano do ensino fundamental. No colegial, que hoje chamamos de ensino médio, havia, majoritariamente, dois anos nos quais encontrávamos as disciplinas de EMC e OSPB: o segundo e o terceiro. O espaço do terceiro, porém, foi preenchido por um tempo de outra disciplina gerando um tempo vago no primeiro, que, mais tarde, foi ocupado pela sociologia. Já o espaço da grade do segundo ano acabou sendo preenchido pela disciplina de filosofia. Apesar da lei 11.684/08, hoje, a grade curricular do CAp encontra-se tão inchada que tornou-se inviável a garantia dos tempos que, por lei, devem ser previstos para a Sociologia.

Desafios contemporâneos

Em uma conversa informal com Maria, percebemos que o problema é muito mais complexo do que fazer valer a lei. Ocorre que algumas disciplinas foram tomando um espaço cada vez maior no currículo do ensino médio em detrimento de outras. Essas disciplinas, à medida que garantiam tal espaço aumentam também o tamanho do seu departamento e de professores concursados e/ou contratado para dar conta de sua demanda. Hoje, não será possível fazer qualquer alteração no currículo dos alunos garantindo a esses departamentos o espaço que hoje ocupam e a esses professores cargas horárias suficientes para que o trabalho de todos esteja garantido.

Por esse motivo, a atual diretora do Colégio informou-me que já foi montada uma equipe de estudos para a reestruturação do currículo capiano, muito embora durante o ano em que estive no CAp para o desenvolvimento da pesquisa, não tenha ouvido falar sobre o assunto. Na contramão de esperar as decisões dessa equipe, o que poderia ser feito para garantir o que a lei prevê para a disciplina de sociologia, isto é, dentre outras coisas, que ela esteja no currículo dos três anos do ensino médio, seria realizar um movimento interno para pressionar, de maneira enérgica, a mudança curricular. Ocorre que esse movimento deveria ser encabeçado pela equipe de sociologia, que desde os anos 1990, não se trata de uma equipe, exatamente, mas de um

único professor – contratado - que integra o corpo docente da escola, mas que, por não ter um vínculo efetivo, não participa de uma série de reuniões do colegiado.

Essa situação pode ser facilmente enquadrada na expressão “roda, roda e não sai do lugar” porque se por um lado não é possível perceber mudanças significativas advindas do trabalho da equipe responsável pela reforma curricular, por outro o movimento que deveria partir da equipe de sociologia para pressioná-la é absolutamente inviabilizado pela presença de apenas um professor de sociologia na escola, que divide ainda sua jornada de trabalho com mais duas outras instituições. Essa situação, por sua vez, parece impossível de mudar uma vez que só faz sentido a formação de uma equipe de sociologia na escola à medida que a demanda curricular da disciplina seja ampliada. Todos esses motivos explicam a situação marginal da sociologia no CAP, que mesmo longe de ser a ideal, tem contribuído, como afirma Rosa (2017) de maneira fundamental para a formação desses alunos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 3 de junho de 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto-Lei 9.053/1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Brasília, DF, de 12 de março de 1946.
- _____. Ministério da Educação. *Lei 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006*. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília, DF, 7 de julho de 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 15/1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 26 de junho de 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MAFRA, Patrícia Henriques. *CAp-UFRJ: DE "FORMADOR DE ELITE DIRIGENTE" A "CELEIRO DA ESQUERDA REVOLUCIONÁRIA"*. In: OLIVEIRA, Antônio J. B.; MAFRA, Patrícia Henriques; XAVIER, Libânia; et. al. *A universidade e os múltiplos olhares de si mesma*. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistemas de Biblioteca e Informação, 2007. v. 1. 296p.

_____. *Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAp-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)*. 133 fls. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. *A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ*. 197 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.



INTEGRALIDADE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA DA UFRJ: UMA ANÁLISE DA PROPOSITURA DAS ATIVIDADES INTEGRADAS EM SAÚDE COLETIVA

César Augusto Paro

Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IESC/UFRJ; Estudante de Pós-Graduação

Roseni Pinheiro

Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IMS/UERJ; Professora Adjunta

Introdução

A busca da integralidade na atenção à saúde deve ser contemplada no movimento de articulação ensino-serviço, teoria-prática e ação-reflexão-ação. Para a construção desta rede ensino-serviço, faz-se necessário que as instituições formadoras e os serviços de saúde dialoguem, negociem e estabelecem parcerias permanentemente, proporcionando o compartilhamento de saberes numa construção coletiva.¹ Nesta interação, o mote para os processos ensino-aprendizagem deveriam ser as situações do agir em saúde, ou seja, a exposição dos estudantes aos problemas reais da prática, pois

construir a integralidade do cuidado em saúde implica assumir o agir em saúde como princípio educativo em uma nova forma de aprender/ensinar em saúde, que rompe com o saber formatado e descontextualizado. Significa, também, estabelecer uma prática de saúde entendendo o processo saúde-doença e o ser humano inserido nesse processo influenciado por valores, crenças, determinações políticas, econômicas e sociais.²

A integralidade pressupõe práticas inovadoras em diferentes cenários, incluindo todos os possíveis espaços em que a produção da saúde e do cuidado ocorre. Requer uma formação que desenvolva a capacidade de análise crítica de contextos, que problematize conhecimentos e as práticas vigentes e que ative processos de educação permanente em saúde no desenvolvimento de competências específicas de cada trabalho.³

1 CECCIM; FEUERWERKER, 2004b.

2 SILVA; SENA, 2008, p.55.

3 BRASIL, 2004.

Quanto maiores são as experiências interdisciplinares, as pactuações interinstitucionais, a diversidade de cenários de aprendizagem e os fatores de exposição dos educandos (não mais somente o professor, o livro, a pessoa internada ou o ambulatório-escola), maior a instauração de possibilidades à integralidade das práticas em saúde.⁴

Portanto, entende-se que os cenários de aprendizagem possuem importância enquanto lócus da formação em saúde, espaço privilegiado para a incorporação da integralidade em saúde no processo de ensino-aprendizagem,⁵ devendo estar presente na matriz curricular dos diversos cursos da área da saúde, incluindo a saúde coletiva.

A graduação em saúde coletiva trata-se de uma novidade no cenário nacional, trazendo consigo uma diversidade de apostas, expectativas e possibilidades com vistas ao fortalecimento da concretização do ideário do movimento da reforma sanitária brasileira. Dada a importância que a integralidade em saúde possui no cenário da saúde coletiva brasileira, este princípio constitucional deve estar refletido nas práticas profissionais destes futuros sanitários, o que aponta também para a necessidade de uma prática formativa norteada pela integralidade.

O curso de graduação em saúde coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) iniciou as suas atividades em 2009, sendo coordenado pelo Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (IESC). Possui carga horária de 3.285 horas, sendo 657 horas de atividades em campos de práticas. Na matriz curricular, os graduandos realizam disciplinas teórico-práticas denominadas “Atividades Integradas em Saúde Coletiva” (AISC) em cada um dos oito períodos do curso, com vistas a sua inserção em cenários diversificados de aprendizagem.

As AISC objetivam desenvolver e avaliar as competências necessárias ao exercício da profissão de sanitário, tendo como suporte teórico os conteúdos das ciências biológicas, das ciências exatas, das ciências humanas e sociais, além dos conteúdos específicos do campo da saúde coletiva.

Dada a importância que as atividades práticas nos cenários diversificados de aprendizagem possuem para uma formação sob a perspectiva da integralidade, este trabalho tem como objetivo analisar a propositura das AISC na graduação em saúde coletiva do IESC/UFRJ a partir deste princípio, sendo derivado de dissertação de mestrado⁶ que buscou compreender valores, sentidos e significados que emergem das práticas de ensino neste curso.

4 CECCIM; FEUERWERKER, 2004a.

5 MACÊDO et al., 2011.

6 PARO, 2017.

Estratégia metodológica

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa do tipo exploratória com a análise documental⁷ do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso, programas das disciplinas AISC, relatórios avaliativos de atividades destas disciplinas e atas de reuniões universidade-serviço de saúde e de comissões da universidade. A coleta destes se deu no segundo semestre de 2016, com autorização da coordenação do curso.

Estes documentos foram utilizados para auxiliar na contextualização do curso nas dinâmicas socioculturais e métodos pedagógicos e dos atores e cenários existentes a fim de compreender como a integralidade é proposta neste curso.

Sua análise ocorreu por meio da reunião destes documentos, descrição e transcrição eventual de seu conteúdo e, por fim, ordenação das informações para a seleção daquelas que pareciam pertinentes aos objetivos desta pesquisa⁷. A apresentação dos resultados foi realizada de forma descritiva, sendo que a discussão e interpretação dos dados foram desenvolvidas a partir dos referenciais teóricos da saúde coletiva, das ciências sociais e humanas e da pedagogia.

Resultados e discussão

No plano das proposições ético-políticas, o PPP deste curso apresenta uma proposta de ensino na saúde coletiva a partir uma orientação coerente e correspondente ao projeto da integralidade dada a convocação de arranjos inovadores:⁸

Propõe-se uma estrutura pedagógica que rompa a tradicional, disciplinar, formulando outra que emane do contrato entre a instituição formadora, os serviços e a população, observados os objetivos comuns a esses parceiros, cabendo à primeira garantir os conhecimentos necessários à solidificação deste contrato, de modo que essa parceria construa os conhecimentos necessários às transformações das práticas em saúde, formando pessoas que, nessa construção, desenvolvam suas competências como profissionais comprometidos com a transformação do perfil sanitário e a consolidação de práticas mais adequadas às necessidades da população.⁹

A integralidade é explicitamente apontada nas competências que se esperam ser adquiridas durante o curso e sejam constitutivas do perfil do egresso. No campo conceitual da saúde coletiva, espera-se que este possa “atuar de forma a garantir a integralidade da assistência em todos os níveis de complexidade do sistema, reconhecendo a saúde como direito de todos”.¹⁰ Já no trabalho em saúde coletiva, têm-se como expectativa que este possa “realizar ações integradas

7 LAVILLE; DIONNE, 1999.

8 CECCIM; CARVALHO, 2011.

9 UFRJ, 2010, p.5.

10 UFRJ, 2010, p.13.

com demais profissionais da área da saúde em diferentes contextos e ambientes de trabalho”.¹¹ Deste modo, espera-se que a formação lhe proporcione

uma visão integrada das relações entre os elementos dos meios ecológico, sociocultural, econômico e político sabendo utilizar os conhecimentos adequados no trato das questões de saúde da coletividade, das necessidades da sociedade, respeitando sua diversidade cultural, de forma a facilitar o diálogo entre os diferentes interesses e setores.¹²

As AISC são previstas como “ponto de mediação entre a realidade e o conhecimento empírico para a compreensão da complexidade das realidades de saúde da população”.¹³ O objetivo destas atividades seria o de “desenvolver e avaliar as competências necessárias ao exercício da profissão de *sanitarista*, tendo como suporte teórico os conteúdos das ciências biológicas, das ciências exatas, das ciências humanas e sociais, além dos conteúdos específicos do campo da Saúde Coletiva”¹⁴.

O Quadro 1 apresenta como as AISC estão dispostas no PPP, ao passo que o Quadro 2 descreve a sua atual configuração. A sua comparação permite verificar as diversas modificações em relação aos cenários de aprendizagem desde o início do curso em 2009 até os dias atuais, havendo mudanças relacionadas, inclusive, à proposta programática de algumas destas quando comparadas ao preconizado pelo PPP do curso. A AISC IV, por exemplo, que tinha sido concebida por meio da inserção e análise da situação de saúde nos serviços de atenção secundária, tendo como locais de práticas os hospitais especializados, transformou-se em uma disciplina para se discutir questões da rede de atenção à saúde, linhas de cuidado e itinerário terapêutico, por meio do exercício de mapeamento de um itinerário terapêutico de algum sujeito escolhido pelos estudantes.

A despeito das constantes mudanças trazerem prejuízos no que tange a manutenção de uma proposta impedindo a criação de uma certa tradição que poderia contribuir com o fortalecimento de um vínculo entre serviço de saúde e universidade, estas alterações podem ser um demonstrativo do dinamismo e a busca por transformações nos cenários de aprendizagem para melhor adequação da proposta ao curso. No campo da política institucional, a alternância de correntes políticas na gestão dos serviços e descontinuidades no desenvolvimento de pactuações interinstitucionais gera dificuldades de se estabelecer projetos comuns entre universidades e serviços de saúde, podendo trazer repercussões negativas para o desenvolvimento de um ensino baseado na integralidade.¹⁵

11 *Ibid.*, p.15.

12 *Ibid.*, p.12-13.

13 *Ibid.*, p.16.

14 *Ibid.*, p.18.

15 SILVA JR; PONTES; HENRIQUES, 2011.

Quanto à seleção dos cenários de práticas, o PPP preconiza que as práticas fossem realizadas nos âmbitos da universidade, dos serviços de saúde e da comunidade em geral, envolvendo os três níveis de atenção, em órgãos e serviços públicos e privados de saúde. Para tanto, lista diversos cenários de aprendizagem possíveis para a realização das AISC. No entanto, atualmente os estudantes estão inseridos em uma quantidade bem menor de campos em relação ao previsto, o que demonstra o potencial de parcerias que o curso pode ainda desenvolver com novos locais de práticas, aumentando os cenários diversificados de aprendizagem que podem possibilitar novos itinerários formativos aos graduandos.

Outra diretriz apontada em relação aos cenários de aprendizagem no PPP é a atuação regionalizada, buscando desenvolver as ações nos serviços de saúde localizados na Área de Planejamento (AP) 3.1 do município do Rio de Janeiro, dado que a universidade está ali localizada. Apesar de alguns dos campos estarem ali situados, a maioria estão em outras AP (1.0, 2.1, 2.2, 3.3, 4.0 e 5.1), dada as parcerias institucionais que foram desenvolvidas com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Isto revela a necessidade de maior planejamento na definição e seleção dos campos de aprendizagem para atingir este objetivo. No entanto, para além da região em que está situada a UFRJ, a maioria das atividades que os estudantes devem realizar sem o acompanhamento dos professores é em serviços de saúde da região em que reside, buscando promover um olhar sobre a realidade de cada um dos estudantes e facilitar a realização da atividade devido a proximidade com o local.

As atividades desenvolvidas das AISC I a III solicitam dos estudantes um papel de observador, com visitas com ou sem os tutores¹⁶ a serviços de saúde e movimentos sociais relacionados à saúde, fazendo uso de roteiro de observação.

Da AISC IV a VIII, vai sendo solicitado aos estudantes um papel interventivo nos cenários de aprendizagem: na AISC IV, lhes é dado a incumbência de traçar um itinerário terapêutico de um sujeito que está ou esteve em processo de adoecimento para um determinado agravo de sua escolha; na AISC V, os estudantes se integram à rotina de serviços de vigilância epidemiológica; na AISC VI, propõe-se a elaboração de um diagnóstico e planejamento em saúde de uma determinada localidade com atividades de campo; e, por fim, nas AISC VII e VIII, os estudantes escolhem um cenário de aprendizagem para poderem realizar atividades práticas junto ao serviço durante um ano todo. Ou seja, cada vez mais, aumenta-se a responsabilidade e complexidade das tarefas que estes estudantes desenvolvem nas AISC, dando-lhes mais autonomia nestas e convocando maior protagonismo para o seu desenvolvimento.

Até mesmo a carga horária destas disciplinas vai se ampliando durante o curso: de 60 horas (AISC I a IV), passa para 120 (AISC V e VI) e finaliza com 180 (AISC VII e VIII). O aumento de carga

16 Não há previsão no PPP se os tutores devem fazer acompanhamento direto ou indireto dos estudantes nos cenários diversificados, ou seja, se irão acompanhar a atividade *in loco* ou se apenas realizarão encontros na sede do próprio IESC.

horária principalmente nas atividades em que os graduandos terão maior intervenção junto ao serviço é necessário para possibilitar maior imersão no serviço, dando maior oportunidade de contato deste com o cotidiano do cenário em que está inserido.

AISC	CH (T/P)	Descrição das atividades	Locais de prática correspondentes**
I	75 (45/30)	Visita às unidades para conhecer a hierarquização da rede; trabalho com bases bibliográficas	Unidades básicas; PSF; CMS; UPA; hospital geral e especializado
II	75 (45/30)	Conhecer os diferentes segmentos populacionais específicos, suas práticas e usos de recursos de saúde; trabalho com bases bibliográficas	Aldeias indígenas; quilombos; associação de moradores; conselhos de saúde; escolas; asilos
III	75 (45/30)	Diagnóstico das unidades básicas, PSF e CMS	CMS
IV	75 (45/30)	Inserção e análise da situação de saúde nos serviços de atenção secundária	Hospitais especializados
V	165 (45/120)	Inserção em sistemas de saúde específicos; inquérito epidemiológico	Serviços de oncologia, hematologia, materno-infantil, saúde mental, cardiologia; inquérito epidemiológico
VI	165 (45/120)	Inserção no planejamento, gestão e programação em saúde dos setores públicos e privados	SMS; rede privada de atenção à saúde; SES; MS
VII	225 (45/180)	Distribuição das práticas nos diversos serviços no nível central com suas especificidades	SMS; rede privada de atenção à saúde; SES; MS; sociedades de capital misto; INPE
VIII	265 (45/225)		

Quadro 1 - Carga horária, atividades previstas e locais de práticas das AISC, segundo PPP*.

Legenda: CH (T/P) – Carga horária (teórica/prática); CMS – Centro Municipal de Saúde; INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais; MS – Ministério da Saúde; PSF – Programa Saúde da Família; SES – Secretaria Estadual de Saúde; SMS – Secretaria Municipal de Saúde; UPA – Unidade de Pronto Atendimento. Notas: *Realizou-se adaptações gráficas ao material para melhor visualização das informações. **Realizou-se adaptações na descrição de alguns dos locais para evitar a nomeação dos serviços. Fonte: adaptado de UFRJ (2010, p.26)

AI-SC	CH (T/P)	Programa	Metodologia com a descrição das atividades e cenários de aprendizagem correspondentes	Avaliação
I	60 (30/30)	Aspectos conceituais e estruturais do SUS; problematizar questões do cuidado; familiarização com a prática profissional	Exposições dialogadas; visitas guiadas a serviços de saúde (CAP, CAPS, CER, maternidade, UBS e UPA); visitas não-guiadas a serviços de saúde (UBS de referência de residência e algum dos serviços das visitas anteriores)	Apresentação atividade “SUS no meu bairro”; relatórios das visitas; seminário sobre caso traçador
II	60 (30/30)	Aspectos conceituais e históricos dos movimentos sociais; relações entre saúde e organizações da sociedade civil e movimentos sociais	Momentos de concentração: exposições dialogadas, mesa-redonda, discussão das vivências nas visitas e seminários; momentos de dispersão: visitas guiadas e não-guiadas a movimentos sociais (relacionados à saúde da mulher, população negra, população vivendo com HIV/AIDS, entre outros) e conselhos de saúde (municipais, estadual ou nacional)	Portfólio na plataforma eletrônica da CdP com avaliação entre pares por lateralização; seminário sobre movimento social da visita não-guiada

III	60 (30/30)	Vivenciar situações do cotidiano da APS, identificando as atividades, fluxos, sujeitos e interações envolvidos neste nível de atenção	Aulas expositivas; vivências práticas em UBS por meio da observação com roteiro de rotinas desse serviço (academia carioca, acolhimento, administração, atuação do AVS, consultório odontológico, farmácia, grupo de educação em saúde, itinerário do usuário pela unidade, regulação, sala de vacina e VD) e discussão temática ao final	Relatórios das vivências; seminário de uma das atividades observadas; avaliação escrita
IV	60 (30/30)	RAS; abordagens sobre linhas do cuidado; itinerários terapêuticos	Aulas expositivas a partir de bibliografia indicada; mapeamento de itinerário terapêutico de algum sujeito de escolha de cada grupo de estudantes, cotejando com proposições das linhas de cuidado específicas e das RAS; aulas de acompanhamento da construção do itinerário terapêutico	Avaliação escrita; apresentação de itinerário terapêutico
V	120 (30/90)	Conhecimento técnico e reflexão crítica sobre a epidemiologia no planejamento das ações estratégicas de vigilância epidemiológica	Inserção dos estudantes em DVS de seis CAP e em NVEH de um hospital público, sob condução dos preceptores; realização de atividades de vigilância epidemiológica, como trabalho com base de dados (coleta, arquivo, processamento e análise; gerência), busca ativa, execução de medidas de prevenção e controle, planejamento, participação em comissões, entre outros; encontros mensais no IESC para acompanhamento das atividades pelos tutores	Relatórios de acompanhamento-diários; apresentação de atuação desenvolvida; avaliação padronizada dos campos de estágios (iniciativa dos próprios serviços de saúde)
VI	120 (30/90)	Diagnóstico de saúde e avaliação das necessidades e demandas de saúde de comunidade de um território	Aula expositivas e de desenvolvimento dos instrumentos para ERP; realização de ERP em determinada área geográfica de uma UBS, por meio da observação de aspectos do território, entrevistas com informantes-chave, consolidação de dados e indicadores de saúde, análise dos dados e elaboração de um plano de ação a partir da priorização dos problemas, sob supervisão dos tutores	Trabalho em grupo com a ERP do território; trabalho individual ou dupla de ERP em outro território de escolha dos estudantes

Quadro 2 - Caracterização das AISC a partir da análise documental (continua)

AI-SC	CH (T/P)	Programa	Metodologia com a descrição das atividades e cenários de aprendizagem correspondentes	Avaliação
VII VIII	180 (30/ 150)	Inserção de graduandos em instituições que atuem na perspectiva da SC, propiciando a vivência prática em cenários cotidianos destes campos e colaborando com as atividades ali desenvolvidas; compreensão crítico-reflexiva da atuação do sanitário no campo da SC	Inserção dos estudantes em DVS/CAP, MP, PSE, UBS e unidades de vigilância sanitária, sob condução dos preceptores e/ou tutores. Cada serviço possui atividades específicas para serem desenvolvidas, tais como (elencadas só atividades principais): DVS/CAP - atividades de vigilância epidemiológica (como apontado na AISC V); MP - levantamento de dados e elaboração de relatórios sobre as ações e políticas de saúde que auxiliem na atuação das promotorias; PSE - promoção da saúde numa escola a partir de diagnóstico e planejamento participativos e a gestão, monitoramento e avaliação no nível central; UBS - capacitação de gestores e profissionais de saúde para a ERP e de realização da ERP (como apontado na AISC VI); VISA - atividades de inspeção e fiscalização sanitária. Há encontros periódicos no IESC e/ou próprio campo de práticas para acompanhamento das atividades pelos tutores	Relatórios de acompanhamento diários; apresentação de atuação desenvolvida; relatórios finais das atividades desenvolvidas; avaliação padronizada dos próprios campos de estágios

Quadro 2 - Caracterização das AISC a partir da análise documental (conclusão).

Legenda: APS – Atenção Primária à Saúde; AVS – Agente de Vigilância em Saúde; CAP – Coordenadoria de Atenção Primária; CAPS – Centro de Atenção Psicossocial; CdP – Comunidade de Práticas; CER – Coordenação de Emergência Regional; DVS – Divisão de Vigilância Epidemiológica; ERP – Estimativa Rápida Participativa; MP – Ministério Público; NVEH – Núcleo de Vigilância Epidemiológica Hospitalar; PSE – Programa Saúde na Escola; RAS – Redes de Atenção à Saúde; SC – Saúde Coletiva; SUS – Sistema Único de Saúde; UBS – Unidade Básica de Saúde; VD – Visita Domiciliar; VISA – Unidades de Vigilância Sanitária.

Notas: Este quadro foi desenvolvido a partir da ementa das disciplinas ministradas nos semestres letivos 2015.2 e 2016.1, podendo haver modificações entre um semestre e outro.

Fonte: Programas das disciplinas do curso de graduação em saúde coletiva do IESC/UFRJ, 2015, 2016.

A existência de uma carga horária teórica fixa de 30 horas em todas as AISC demonstra o compromisso com a existência de espaços de reflexão e sistematização sobre as vivências nos cenários de aprendizagem, assim como o aprofundamento de conteúdos teórico-conceituais que se façam necessários para o enfoque da atividade prática. Nos programas, é possível observar que parte desta carga horária em algumas das disciplinas também é destinada para a preparação da entrada destes nos cenários de aprendizagem: “como realizar a observação em campo. E situar a importância e responsabilidade do graduando durante a prática profissional” (AISC I).

Em relação as AISC que exigem um papel mais interventivo, observa-se que esta atuação em alguns momentos está articulada com as atividades do serviço (AISC V e VII/VIII) ou então propõe atividades inteiramente inovadoras, que não constituem como ações normalmente realizadas pelo serviço. Neste segundo grupo, há tanto a AISC VI que propõe a realização de uma

ERP de um dado território (atividade que não é nem realizada pela UBS ou outro ator comunitário), quanto a AISC IV que solicita a construção de itinerário terapêutico de algum usuário acometido por algum agravo de escolha. Apesar de trazerem contribuições inovadoras para se pensar o trabalho em saúde coletiva, verifica-se a inexistência de relação institucional com os serviços de saúde assistenciais ou gerenciais (AISC IV) ou então esta relação é muito incipiente (AISC VI). Nestas duas experiências, portanto, verifica-se que os estudantes realizam “exercícios”, para os quais inexistem ou há baixas contribuições no plano da vida real e da gestão e funcionamento das redes de serviços. Dada o percurso por este processo, grande parcela da carga horária destinada é do acompanhamento docente direto junto com os discentes, instrumentalizando-os para o desenvolvimento das atividades e monitorando ponto a ponto da atividade desenvolvida. Neste sentido, a AISC IV, por exemplo, tem uma incipiente relação com serviços de saúde (uma visita guiada na disciplina inteira), com predominância das atividades em sala de aula. Ao mesmo tempo, há também o questionamento sobre como realizar somente atividades práticas naquela temática, quando as outras disciplinas não trabalham especificamente com aquele assunto em questão que é mote da respectiva AISC, pondo, portanto, a necessidade de destinação de carga horária para questões teórico-conceituais. Em outro plano de análise, pode-se pensar a dificuldade de realizar estas atividades junto aos serviços de saúde, dado que estes normalmente não realizam este tipo de ações, a despeito de sua relevância.

Os conteúdos previstos para este curso se organizam em eixos,¹⁷ sendo as AISC um destes, contemplando as seguintes questões: interdisciplinaridade, transculturalidade em saúde, crise do modelo biomédico, projeto da promoção da saúde, desafio da intersetorialidade, campos de práticas e percurso da saúde coletiva, história da saúde coletiva e atividades práticas e interdisciplinares. No entanto, apesar de ter alguns conteúdos correspondentes, as AISC teriam um caráter integrador de todos os outros conteúdos dados no curso: “em cada um dos oito períodos, esses conteúdos integram-se em uma disciplina/atividade que, por sua vez, articula-se aos contextos de prática”.¹⁸

Vale ressaltar que, apesar desta ser um dos objetivos pedagógicos das AISC, a própria organização curricular não propicia isto, uma vez que muitas vezes as AISC não possuem a proposta de integrar todos os conteúdos dados no semestre, instituindo-se somente como mais uma disciplina na grade, que como única diferença das demais disciplinas, tem uma previsão de carga horária prática.

Apesar da interdisciplinaridade estar oficialmente pautada e ter grande potencial de emergir dada a grande diversidade de atores e de conhecimentos mobilizados em cada campo de práticas na definição das AISC, não se observa nesta estrutura curricular proposta nenhuma

17 Além das AISC, há: Ciências Biológicas e Saúde Coletiva; Ciências Sociais e Humanas em Saúde; Epidemiologia; Planejamento e Gestão em Saúde; Saúde, Ambiente e Trabalho; e Bioética (UFRJ, 2010).

18 *Ibid.*, p.22.

experiência em que são articulados o trabalho dos estudantes do curso de saúde coletiva com outros cursos da saúde.

No que tange a avaliação destas disciplinas, observa-se o predomínio de relatórios periódicos das vivências (AISC I, II, III, V e VII/VIII) e o desenvolvimento de apresentações temáticas a partir do mote daquela AISC (caso traçador na AISC I, movimento social na AISC II, rotina da UBS na AISC III, itinerário terapêutico na AISC VI, atuação desenvolvida nas AISC V e VII/VIII e ERP na AISC VI). Em duas AISC (III e IV) ainda se utiliza a avaliação escrita, que, apesar de ser um método bastante questionado para uma avaliação de disciplina prática, é realizada de modo a também buscar um desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante sobre o assunto abordado. Nas AISC realizadas nos serviços da SMS e do NVEH, há uma avaliação padronizada qualitativa do serviço aplicada pelos centros de estudos destas instituições, visando uma análise de como foi a passagem do usuário pelo cenário de aprendizagem e que aspectos o serviço poderia melhorar. Em algumas das disciplinas, o estudante deveria entregar trabalhos extras ao supracitados. Elementos relativos ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais só estão previstos na avaliação das AISC VII e VIII: “a avaliação incluirá entrega de relatório das atividades desenvolvidas na instituição e apresentação de projeto final, assim como pontualidade, assiduidade, interação com a equipe, responsabilidade e desempenho”. São nessas AISC que pela primeira vez também o serviço é incluído oficialmente na avaliação: “os critérios de avaliação para cada um dos campos serão definidos a priori entre os tutores, preceptores e alunos”; “PRODUTOS [...] Outros a serem definidos com o serviço”.

A avaliação para um projeto de integralidade no ensino à saúde deveria contemplar recursos de autoavaliação, avaliação grupal, avaliação docente dos conteúdos e das habilidades e avaliação dos tutores dos campos.¹⁹ Percebe-se que no caso analisado ainda há um predomínio no enfoque da avaliação dos conteúdos e das habilidades, com pouco espaço ainda para a avaliação individual e coletiva mais reflexiva sobre os processos desencadeados. Somente em três programas analisados (AISC I, II e IV) observou-se um espaço ao final da disciplina para a discussão desta junto aos discentes. Quando a questão é avaliação por parte dos profissionais que estão nos cenários, isto se agrava: nenhuma das experiências está sendo avaliada ou parcialmente avaliada por preceptores.

Considerações finais

A propositura das AISC nos documentos institucionais, principalmente no PPP, afirma a integralidade como um eixo de formação no curso. Apesar disso, a atual configuração das AISC apresenta questões que as afastam do horizonte ético-político deste princípio.

19 CECCIM; CARVALHO, 2011.

Faz-se necessário refletir sobre estas disciplinas e formar novos arranjos para a sua organização e desenvolvimento, num movimento que seja de diálogo e construção conjunta entre universidade e serviços de saúde que contemplem os cenários diversificados de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. *AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004a.

____. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis*, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004b.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACÊDO, Maria do Carmo dos Santos et al. Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e da formação. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araujo de. *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC; IMS/UERJ; ABRASCO, 2011. p. 229-250.

PARO, César Augusto. *Formação em saúde coletiva e integralidade: saberes e práticas de ensino em cenários diversificados de aprendizagem*. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Kênia Lara; SENA, Roseni Rosângela de. Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 42, n. 1, p. 48-56, 2008.

SILVA JR., Aluísio Gomes da; PONTES, Ana Lúcia de Moura; HENRIQUES, Regina Lúcia Monteiro. O cuidado como categoria analítica no ensino baseado na integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araujo de. *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC; IMS/UERJ; ABRASCO, 2011. p. 69-92.

UFRJ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Saúde Coletiva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.



“PERGUNTAS, QUESTÕES, ALGUÉM?” – A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS ACADÊMICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. O CASO DAS SEMANAS DE GEOGRAFIA (SE GEO) DA UFRJ DE 2016 E 2017 – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leonardo Mattos da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Departamento de Geografia. Graduando do 7º período do curso de
Licenciatura em Geografia; integrante do Grupo PET-Geografia UFRJ

Introdução

Este trabalho consiste em reflexões, ainda principiantes e fruto de algumas experiências, sobre a importância da realização de eventos acadêmicos para a formação do professor e, neste caso, especificamente, da área de Geografia. É de conhecimento público que todos os estudantes dos cursos de Licenciatura possuem determinada carga horária que deve ser cumprida nas chamadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, A.A.C.C.s – assim como são denominadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ.

Estas atividades extracurriculares são regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹ e caracterizam-se pela proposição de uma formação ampla e dotada de múltiplos saberes ao estudante universitário, através da participação em eventos, seminários, cursos de extensão, projetos acadêmicos, trabalhos de campo, monitorias, dentre outras modalidades. Com finalidade de

(...) “enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo” (...)”²

Nesse sentido, destacam-se neste texto os eventos acadêmicos classificados como seminários, congressos, encontros, simpósios que consistem, geralmente, na escolha de um tema

¹ Ver Parecer do CNE/CES n. 492/2001.

² BRASIL, Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>>. Acesso em 25.out.2017.

específico para discussão que compõe o conteúdo das mesas de debate, conferências, rodas de conversa, dentre outras *modalidades de atividades*.

É tradição no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que os próprios estudantes dos cursos de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) organizem a *Semana Acadêmica de Geografia (SEGeo)*, isto é, um encontro de estudantes e professores de diversas instituições que se interessam em discutir conceitos e temas caros à supracitada ciência e, também, à disciplina escolar Geografia.

Nesse sentido, levantam-se algumas questões importantes que podem ser refletidas em torno deste espectro: qual a importância, do ponto de vista da formação do professor, especificamente, da organização de eventos como a Semana de Geografia? Qual o ganho profissional individual e coletivo de não só participar como ouvinte dos diversos encontros que são realizados, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, mas também como organizador/a?

Certamente não será este trabalho que responderá totalmente a estas importantes questões que devem prosseguir em suas investigações com os mais diversos intelectuais da área, mas tentar-se-á aqui, desenvolver reflexões acerca do processo de produção do evento acadêmico, considerando as fases de pré-produção, realização e pós-produção das Semanas Acadêmicas de Geografia da UFRJ de 2016 e 2017.

Assim, este artigo busca refletir a respeito da gestão organizacional de eventos acadêmicos, com enfoque sobre as duas últimas edições da Semana de Geografia da UFRJ, como um importante espaço de formação para o professor de Geografia na atuação, de modo não convencional – em aulas, cursos propriamente ditos – na divulgação do conhecimento geográfico que, por sua vez, não será de todo modo abarcado no tempo de duração e realização das atividades.

Este artigo visa, com isso, contribuir para o debate acerca da organização de eventos acadêmicos e da resultante contribuição deste processo para a formação e currículo docente em Geografia, considerando, também, que os dois eventos em questão não tiveram temas específicos (eixos) determinados para as discussões que, afunilavam-se, nas modalidades constituintes.

Da escolha dos eventos

A Semana Acadêmica de Geografia (SEGeo) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) consiste em um evento organizado por uma comissão de estudantes desde 2016, quando o evento voltou a ser organizado na supracitada instituição de ensino superior. A sua última edição, havia sido em 2013, quando fora organizada pelo Centro Acadêmico de Geografia (CAGeo) Evaristo de Castro Júnior.

A partir de finais de 2015, uma comissão formada por cerca de dez (10) estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da UFRJ, foi formada para voltar a realizar um evento tão importante e fundamental para o próprio curso, seus estudantes, professores e

demais interessados. O curso superior de Geografia da UFRJ é um dos mais antigos, tradicionais do Brasil e, atualmente, o melhor do Brasil,³ fundado nos anos 1930⁴ por franceses, na então Universidade do Brasil.

A comissão fora formada com o intuito de recuperar a excelência de realização da Semana de Geografia da UFRJ com a promoção de debates, da construção coletiva e popularização do conhecimento científico, inclusive, com estudantes da educação básica que possuem a disciplina de Geografia em seu currículo obrigatório. Comissão esta que, inicialmente, participou de algumas reuniões do colegiado de professores do Departamento de Geografia da UFRJ para solicitar apoio e conferir legitimidade dos professores ao evento.

De modo que a mesma comissão realizou a Semana de Geografia da UFRJ nos anos de 2016 e 2017, propondo formatos e organização diferenciados em relação ao que já era realizado no Departamento, que consistia na escolha de um tema específico para discussão durante o evento com suas reverberações pelas atividades como as mesas de debate e oficinas.

Sendo assim, os eventos de 2016 e 2017 tiveram como assinatura "*O fazer, o aprender e o ensinar Geografia: entre caminhos inovadores e vias integradoras*", buscando discutir o maior número possível de conceitos e temas da Geografia, em suas relações intrínsecas e interdisciplinares, congregando conhecimentos de outras áreas, como a Psicologia, por exemplo.

Além disso, para o desenvolvimento deste trabalho, foram considerados os folhetos de programação dos dois eventos, além das atas disponíveis das reuniões da comissão organizadora, posts no grupo da organização e do evento público na rede social *facebook*, além de fotografias realizadas durante a realização das duas edições.

Do conceito das Semanas de Geografia da UFRJ de 2016 e 2017

As Semanas Acadêmicas de Geografia (SEGeo) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizadas em 2016 e em 2017, procuraram abranger o maior número possível de conceitos e temas-chave da Geografia tanto universitária quanto escolar. É sabido, nesse sentido, que existe uma grande disparidade entre os conteúdos que são vistos pelos alunos da educação básica daqueles que formam os professores e bacharéis em Geografia.

Considera-se, por exemplo, os métodos de pesquisa e o próprio olhar que é direcionado para a disciplina escolar Geografia que começou, no Brasil, antes mesmo do que o curso universitário, durante o século XIX, apontando o pioneirismo do Colégio Pedro II. Processo de institucionalização da Geografia que procurava copiar os Liceus Franceses e que era de todo

3 Ver o Ranking Universitário FOLHA de 2017. Disponível em: <<http://ruffolha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/geografia/>>. Acesso em: 25.set.2017.

4 Ver MACHADO, 2000.

modo fundamental que a supracitada cadeira fizesse parte do currículo dos alunos, segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006).

A partir de 1837, a Geografia passou a figurar os currículos das escolas secundárias do Brasil e faz parte do conteúdo de todas as reformas educacionais até os dias atuais. Entretanto, a Geografia Universitária, só fora ser constituída, no Brasil, nos anos 30, na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil, atual UFRJ, a partir da demanda e de conteúdos que eram ensinados na escola. Dessa forma, vê-se que esta disparidade entre a Geografia da Universidade e a da Escola não data de todo sempre e que aquela, na verdade, iniciou a partir do que a outra havia construído até então, principalmente, nas salas de aula do Colégio Pedro II.⁵

Dessa forma, num curso de Licenciatura, por exemplo, faz-se fundamental a aproximação dos professores em formação dos estudantes secundaristas e de conceitos e temas que são trabalhados na escola e, por vezes, nem são discutidos na Universidade. O que não quer dizer que esta última deva se ocupar de todas as demandas e necessidades da escola, mas que para a formação do profissional, é importante que este trânsito seja realizado, principalmente, durante a graduação.

Nasce, dessas reflexões, a ideia de se construir um evento que pudesse articular de maneira mais clara e ampla, a Geografia das Universidades – quando colocada no plural, é ainda mais diversa entre as distintas listagens curriculares de licenciatura e bacharelado – e a Geografia Escolar propriamente dita. Em primeiro lugar, fora estabelecido que não se teria um tema específico para ser discutido, mas que se fosse verticalizado nas mesas de debate e demais modalidades de atividades do evento.

Em segundo lugar, pensou na tematização em bloco da programação, isto é, que uma sequência específica de atividades pudesse ter uma temática específica ou abrangente dentro de certos conceitos e parâmetros. Considerando, por exemplo, mesas de debate matutinas e uma oficina vespertina que discutam a respeito de Geomorfologia Costeira, Impactos Ambientais Urbanos e Especulação Imobiliária.

Prezando, desta forma, pela *transversalidade temática*, isto é, quando os temas são discutidos por diferentes óticas que se integram e se complementam para oferecer uma compreensão holística e não fragmentada do fenômeno em questão. Na sessão sobre a programação, neste artigo, questões mais específicas estão pormenorizadamente discutidas.

Um outro ponto de destaque é a famosa disparidade entre a chamada Geografia Humana e a Geografia Física ou da Natureza. Soma-se a este quadro contraditório, mas complementar e integrado, as Geotecnologias que, recentemente, através dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG), têm visto crescer o número de pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conheci-

5 Ver MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006.

mento que se debruçam sobre o georreferenciamento de fenômenos que possam compreendidos por meio de relações espaciais.

As Semanas Acadêmicas de Geografia da UFRJ, organizadas entre 2016 e 2017, procuraram integrar, sempre que possível, estas três principais vertentes da Geografia que ficam, principalmente, a Humana e a Física/Natural muito claras no imaginário dos estudantes da escola básica e que, em certa medida, intensifica-se ou descontrói-se na graduação em Geografia.

Integração que foi posta na própria assinatura do evento e que se tentou estabelecer ao longo de toda a feitura e realização das programações das duas edições, através da congruência de docentes destas áreas específicas dentro da Geografia numa mesa de debates ou da realização de uma oficina cujo conteúdo navegasse por diferentes espectros de leitura do fenômeno espacial a ser investigado.

Considero aqui, também, a intensidade da programação com atividades superpostas e em sequência, começando às 9h e encerrando às 22h, fazendo com que o público, ao longo de 3 (três) dias, em 2016, e 4 (quatro) dias em 2017, tivesse uma gama de possibilidades de alta qualidade e impacto de produção, construção e reflexão do conhecimento geográfico. Com a presença dos melhores e mais qualificados professores e palestrantes das principais Universidades do Rio de Janeiro, discutindo os mais diversos conceitos e temas caros às dinâmicas sócio-espaciais do passado e da atualidade.

Da constituição da comissão organizadora

Para que eventos deste porte possam ser organizados com a devida responsabilidade para que se alcance a eficiência e os resultados almejados, é necessário que uma boa equipe seja montada e organizada para tal. Nesse sentido, a gestão organizacional, conceito utilizado para organizações empresariais e mesmo, muitos eventos, é fundamental para se compreender como que as Semanas de Geografia da UFRJ de 2016 e 2017 saíram do papel.

Foi preciso, para que o evento acontecesse e os resultados de sucesso fossem alcançados, que se fizesse uma boa transição entre as mesas de debate, o envio dos convites aos palestrantes, a emissão dos certificados em fases específicas da produção do evento, é preciso que as atividades e as metas sejam coordenadas com o devido foco nos objetivos-meio e finais, segundo Pereira, Polacinski, Dorneles, Dockhorn e Padia (2013). A organização está diretamente ligada ao controle que se tem das tarefas de cada membro/a da equipe.

Organização e controle que juntos encaminham, dirigem, nas palavras dos supracitados autores aos objetivos pretendidos e que fazem cumprir o planejamento então listado inicialmente e que, inevitavelmente, sofre algumas alterações em função de eventos inesperados ao longo do processo de produção dos eventos. Nesse sentido, organização, controle, direção e

planejamento são aspectos fundamentais para a coordenação de todos os envolvidos e das atividades relacionadas, conforme esquema exposto na fig.1.



Fig. 1 - Esquema com os aspectos fundamentais da Gestão Organizacional de Eventos.
Fonte: Elaborada pelo autor (2017) com base em Pereira, et. al. (2013).

Esquema organizacional que fora constituindo ainda, em subdivisões da equipe em: (1) *coordenador geral*, (2) *coordenação executiva*, (3) *organização coordenada* e (4) *organização de apoio*, conforme exemplifica o esquema representado pela figura 02.



Fig. 2 - Esquema com o modelo organizacional adotado para as Semanas de Geografia da UFRJ de 2016 e 2017.
Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Ao *coordenador geral* coube, principalmente, a supervisão dos demais níveis organizacionais, além do planejamento direto das conferências e do arranjo da programação geral. O coordenador geral também foi responsável por acomodar eventuais buracos na programação e, junto com a equipe, procurar soluções efetivas, rápidas e claras para os problemas surgidos no decorrer da produção e realização propriamente dita dos eventos.

A *coordenação executiva* foi formada por 6 (seis) componentes e caracterizou-se pelo trabalho direto com o coordenador geral e pela supervisão dos demais níveis da teia organizacional. Além da realização do planejamento, considerando convites e demais questões, das mesas de debate até a realização destas nos dias determinados. A coordenação executiva também ficou responsável por, juntamente com o coordenador geral, verificar a infraestrutura necessária para o bom desenvolvimento dos eventos.

A *organização coordenada* foi, na verdade, composta por *grupos de trabalho (GTs)* que, por sua vez, eram constituídos por cerca de 3 (três) a 5 (cinco) integrantes que se dividiam em questões como *mesas de debate, capitalização, infraestrutura, certificados, comunicação e memória*. Este último criado em 2017, em virtude da necessidade de recuperar as demais Semanas de Geografia organizadas na UFRJ e de criar um acervo organizado dos dados até então disponíveis.

Cronogramas de trabalho eram definidos nas reuniões quinzenais na fase de pré-produção. Durante a realização do evento, cada integrante dos grupos de trabalho foi deslocado para tarefas como *recepção dos convidados, organização do público, credenciamento e assistência de palco e plateia*, por exemplo.

É importante sublinhar que todos os integrantes da comissão organizadora devem, durante a realização de quaisquer eventos, ser devidamente identificados de alguma forma como os *organizadores do evento em questão*, para que se evite confusões pelo público ouvinte, participante e mesmo dos próprios funcionários do local, neste caso, da Universidade.

Do arquitetura da programação e da formação dos blocos temáticos

O coordenador geral dos eventos, juntamente com coordenação executiva, definiram parâmetros organizacionais temáticos para a acomodação das modalidades de atividades que compuseram os eventos. São elas: *cerimônias, conferências, mesas de debate e oficinas pedagógicas*.

As *cerimônias* consistem numa formalidade estabelecida para abertura e encerramento do evento, com informes específicos e associados ou não às mostras artísticas (música, dança, poesia...) e caros ao funcionamento da concepção global da programação. Em 2016, a cerimônia de abertura da SEGeo/UFRJ teve 15 (quinze) minutos de duração e fora composta pela leitura de uma crônica do Rio de Janeiro, escrita pelo Prof. João Baptista Ferreira de Mello (UERJ) e publicada no Jornal O DIA, além de informes caros ao desenvolvimento posterior das atividades do evento.

Em 2017, a cerimônia de abertura teve 1 (uma) hora de duração e teve a presença do carnavalesco Jorge Silveira, que falou sobre o enredo clementiano (do G.R.E.S. São Clemente) para o Carnaval Carioca de 2018, que estabelece relações entre a academia e manifestações populares acerca da comemoração dos 200 anos da Escola de Belas Artes da UFRJ. Já o encerramento de

2016 fora composto por um grupo musical popular, o REZAPEKA, conhecido através de uma das suas diversas apresentações nos ramais de trem da SuperVia, no Rio de Janeiro.

Em 2017, a cerimônia de encerramento durou 15 minutos e foi composto por agradecimentos gerais à equipe organizadora e às divisões institucionais da UFRJ envolvidos na produção e na *constituição das sedes (os locais de realização das modalidades de atividades) das duas edições*, como o Departamento de Geografia (apoio institucional e sala do Grupo PET-Geografia para reuniões), a Decania do Centro de Tecnologia (CT), com o Auditório Central do CT; o Espaço Cultural Prof. Horácio Macedo, com o Auditório Roxinho; o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ, por meio do Laboratório ESPAÇO de Sensoriamento Remoto e Estudos Ambientais (GEOTEC) e na participação de mestrandos e doutorandos.

As *conferências* consistem na “exposição de um tema de interesse geral por especialistas de elevada qualificação, conceito e amplo conhecimento da matéria, dirigida a um público de bom nível cultural e diversificado”⁶. Tal modalidade de atividades é a que guia toda a programação a posteriori, do ponto de vista temático, conceitual e organizacional. Funciona, assim, como uma grande *referência do bloco temático* para o evento. Em 2016, a SEGeo possuiu 4 (quatro) conferências e em 2017, 8 (oito).

As *mesas de debates* são compostas por um número reduzido de pessoas, em torno de 3 (três) a 8 (oito), que tenham determinado nível técnico, profissional e intelectual conivente com o assunto estabelecido e tempo limitado de fala⁷. As mesas de debates, além de materializarem a ideia da *transversalidade entre os temas e conceitos da Geografia*, constituem o chamado *bloco temático (figura 03)* que terá, ao longo das suas atividades, a orientação de discussões similares e relacionadas à conferência que abriu o bloco. É importante considerar que não necessariamente uma conferência abre um bloco temático. Uma mesa de debates o realiza também.

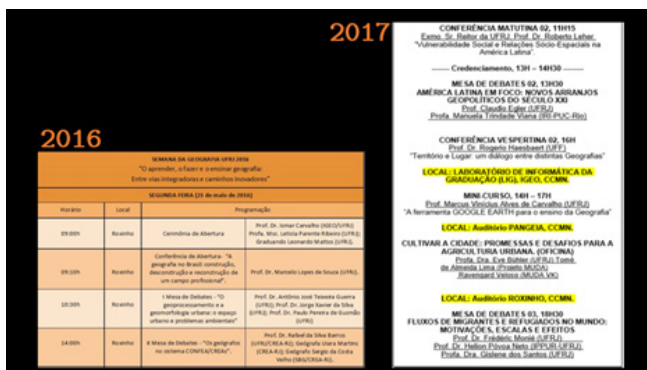


Fig. 3 - Fragmentos da programação de 2016 (à esquerda, com fundo laranja) e de 2017 (à direita, com fundo branco), exemplificando os blocos temáticos. Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

6 OLIVEIRA, JANUARIO, 2012, p.14 – grifos do autor.

7 Adaptado de ZANELLA, 2008 *apud* PEREIRA, et. al., 2013.

Observe que a conferência de abertura, em 2016, sobre reflexões acerca do campo da Geografia no Brasil, foi seguida por uma mesa de debates sobre o geoprocessamento, geomorfologia urbana e as cidades, na tentativa de integrar tais áreas e propiciar um rico e holístico debate que foi sucedido por uma outra mesa que refletiu sobre o lugar do geógrafo no sistema CONFEA/CREAs. De modo que se integra a reflexão acadêmica do campo, com temas relacionados e, posteriormente, reflexões da prática profissional no mercado de trabalho.

O mesmo acontece com o fragmento da programação do evento de 2017, que teve início com uma conferência do Exmo. Reitor da UFRJ, o Prof. Dr. Roberto Leher, sobre questões relacionadas à América Latina, procedido por uma mesa de debates sobre os novos arranjos geopolíticos da América Latina no século XXI que, por sua vez, fora seguida por uma discussão conceitual acerca de dois dos principais conceitos da Geografia: território e lugar, pelo Prof. Dr. Rogerio Haesbaert, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em seguida, no mesmo auditório, fora realizada uma mesa de debates sobre fluxos de migrantes e refugiados no mundo, considerando suas motivações, escalas e efeitos. Em paralelo, a programação normal desenvolveu-se com as duas oficinas pedagógicas nas sedes (locais) destacadas em amarelo.

As *oficinas pedagógicas* buscam, através da prática coletiva e orientada por um profissional, aplicar conhecimentos em determinada área para desenvolver as competências e habilidades inerentes, com o devido suporte teórico-metodológico e conceitual. Em 2016, a Semana de Geografia da UFRJ ofereceu aos interessados, 1 (uma) oficina que fora sobre a utilização da ferramenta *Google Earth* para o ensino da Geografia na educação básica. Em 2017, esta oficina fora também oferecida com o acréscimo de mais uma sobre agricultura urbana, trazendo reflexões acerca do cultivo em ambientes urbanos e, no caso do Rio de Janeiro, metropolitanos.

Os palestrantes e debatedores de uma maneira geral, foram compostos das mais diversas instituições do Rio de Janeiro. São elas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), além de integrantes de movimentos sociais, professores da educação básica, como do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), organizações da sociedade civil e governamentais, como o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICM-Bio). A organização das Semanas de Geografia da UFRJ de 2016 e 2017 agradece, mais uma vez, pela colaboração e participação de seus integrantes em nossos eventos.

Dos eventos, do currículo e da formação do professor de geografia

Diante do que fora discutido ao longo deste artigo, em relação à organização dos eventos, suas sistemáticas, desafios e concepções, em que medida as reflexões estão relacionadas à formação do professor e, mais especificamente, ao de Geografia? Em primeiro lugar, penso que concebemos o currículo, popularmente e ao longo de nossa história de educação escolar, como uma listagem de conteúdos que deve ser cumprida em determinado tempo, com a realização de atividades pré-estabelecidas com o objetivo (nem sempre de aprender, verdadeiramente), de alcançar as notas necessárias para a aprovação ao fim do ciclo/ano/bimestre/trimestre.

O currículo, entretanto, pode ser entendido de maneira muito mais ampla do que uma mera cartilha que professores e alunos devem seguir. Pode-se pensar, por exemplo, que a formação de uma *network*, isto é, de uma rede de contatos de trabalho, faz parte do currículo que estrutura o processo de formação e, numa perspectiva mais ampla, o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo pode ser compreendido à luz do compartilhamento de vivências cotidianas nos espaços da Universidade, no caso da formação docente, em relação à própria estrutura física, administrativa, pedagógica, ideológica da instituição.

Nesse sentido, confere-se ao currículo um “caráter multidimensional e pode-se pensar que também é constituído pelo conjunto de práticas sociais e espaciais dos alunos, no que concerne à produção de um *projeto formativo*”⁸. Tem-se, com isso, a concepção do currículo como um processo aliado às atividades (as complementares, obrigatórias, condicionadas que fazem parte do cotidiano do graduando em Geografia da UFRJ), de formação do professor.

Os estudantes em formação, dessa forma, são praticantes do currículo que, nesse sentido, “ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam*”⁹. Redes de saberes e fazeres que não se fazem presentes somente no tradicional fluxograma que funciona como um guia curricular para os estudantes, mas que também se fazem presentes nos eventos acadêmicos e, mais ainda, na organização deles que se tenta, com isso, equilibrar “*presenças e ausências curriculares*” que são materializadas na programação de um evento acadêmico como a Semana de Geografia. Isto é, conteúdos que não estão presentes no fluxograma oficial, além do relacionamento com funcionários de unidades administrativas da Universidade, estudantes de outros cursos e de outras instituições e professores.

Há, com isso, a tentativa de se organizar as sedes e pensar no deslocamento das pessoas e, portanto, na articulação espacial entre os assuntos, das pessoas e na organização ótima do evento. Além da arquitetura da programação, com conceitos e temas que estão e não estão presentes no fluxograma oficial curricular do curso de Geografia e isto vale para quaisquer outros cursos que desenvolvem eventos desse porte e concepção. O relacionamento com pessoas do

8 CAVALCANTI, 2013, p.46.

9 ALVES, 2002, p.41 – modificado pelo autor.

próprio curso que, muitas das vezes, encontram-se distantes, mesmo tão próximas, e a troca de saberes e experiências resultantes, podem também ser consideradas para a formação de um profissional da educação que terá presente em seu cotidiano, questões semelhantes de cunho organizacional e relacional.

Considerações finais

Com isso, a organização de eventos acadêmicos pode ser entendida como um meio de popularização da ciência e da tecnologia e de proporcionar o trabalho em equipe, proporcionando um NOVO OLHAR sobre determinada área do conhecimento, por meio de arranjos temáticos que podem ser criados no âmago da programação, como foi com as duas edições da Semana de Geografia da UFRJ que articulou, por exemplo, História do Pensamento Geográfico, Geomorfologia (“Geografia Física ou da Natureza”) e Espaços Públicos (Geografia Humana), em uma das mesas de debate da edição de 2016.

A organização de eventos acadêmicos, também, confere protagonismo aos discentes e integração entre esses, docentes, a comunidade universitária e a sociedade. Além disso, complementa conteúdos e fomenta debates curriculares. As edições de 2016 e 2017 da Semana de Geografia da UFRJ foram realizadas, por exemplo, durante um período de discussões acerca da reforma curricular do curso do Bacharelado em Geografia da UFRJ que ainda se encontra em curso.

Espera-se que este trabalho possa fomentar demais reflexões acerca da produção de eventos na própria Universidade e nas escolas por professores, para que a compreensão do trabalho docente, principalmente no ensino básico, seja ampliada sobre visão que se tem no senso comum do famoso jargão “cuspe e giz”. Pretende-se que, com isso, a experiência organizacional e intelectual dos eventos faça parte do fazer cotidiano do docente, em suas respectivas atividades, como no planejamento de uma aula, por exemplo, em que se pretende que se tenha um claro, lógico e harmonioso ordenamento temático e conceitual, como nos blocos de atividades dos eventos aqui discutidos.

Que no fazer docente cotidiano, a integração entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como coordenação, direção, inspetoria e demais funcionários, aconteça de forma organizada e clara, visando o bom funcionamento da unidade escolar. Que o fazer docente cotidiano seja permeado pela possibilidade de inovar dentro e fora de sala de aula, com a realização de atividades multi, inter e transdisciplinares por meio de oficinas que trabalhem diversas habilidades e competências dos alunos. Possibilitando, dessa forma, uma aprendizagem múltipla, integrada, com inovação e de alto impacto, tanto para os próprios estudantes, quanto para o professor que também aprende a cada dia de sua fundamental e nobre prática.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda et al. *Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e de alguma coisa mais)*. In: _____. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo)

BRASIL, Portal MEC. *Perguntas frequentes sobre educação superior: Atividades complementares*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>>. Acesso em 25.out.2017.

CAVALCANTI, Lana. *Geografia escolar e a busca de abordagens teórico-práticas para realizar sua relevância social*. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (orgs.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

MACHADO, Mônica Sampaio Machado. *A implantação da Geografia Universitária no Rio de Janeiro*. *GEOgraphia* – Ano II – N. 3 – 2000. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/33/31>>. Acesso em 15.set.2017.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. *História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão*. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf>.

OLIVEIRA, S. T. JANUARIO, M. V. *EVENTOS: Planejamento e Organizações*. 2012. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/busca/Eventos>>. Acesso em: 20.agosto.2016

PEREIRA, Elira Oliveira, POLACINSKI, Edio, DORNELES, Leandro, DOCKHORN, Beatriz Simone, PADIA, Claudir. *Gestão Organizacional: elementos fundamentais para a organização de eventos*. 3a Semana Internacional das Engenharias da FAHOR. Horizontina, RS, 16 a 18 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.fahor.com.br/publicacoes/sief/2013/gestao_organizacional.pdf>. Acesso em: 25.mar.2017.



ESTÁGIO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

UFRJ/FE Professora

Introdução

Este estudo analisa os processos de construções na formação do pedagogo, numa universidade pública a partir da atuação na dimensão do estágio, que privilegia a formação do gestor escolar. A perspectiva da universidade pública, que forma o professor e o gestor para trabalhar nas escolas públicas da educação básica possui as conotações de lógicas pautadas no social e na democracia.

Na especificidade do Curso de Pedagogia, a formação na disciplina de Práticas em Política e Administração Educacional se efetiva num estágio de gestão escolar realizado nas escolas públicas da educação básica. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa¹ que utilizou como instrumentos de análises as leis que regulamenta os estágios, as leis do campo educacional, os sites oficiais de dados das escolas e os relatórios de estudantes do curso de Pedagogia.

Para melhor apresentar este texto optou-se pela divisão em três partes. Na primeira analisa a formação e saberes da gestão e os aspectos legais que regulamentam o estágio. Na segunda parte, reflete sobre a gestão escolar e quem são os profissionais que estão ocupando este lugar na cidade do Rio de Janeiro. E, por fim, foram tecidas as considerações.

Formação e saberes da gestão

Compreende-se que a formação de pedagogos constitui uma importante ação empreendida pela universidade ao longo dos seus anos e que a formação de professores e gestores num curso de Pedagogia tem suas características evidenciadas nas relações humanas.

A opção por referendar a designação de professores, para todos os docentes, a coordenação escolar, e inclusive para os profissionais que ocupam a função da direção se faz pelo argumento presente nas normas legais. Vale salientar que, apesar de prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação² atual deixa a dubiedade entre o fazer docente e os profissionais da adminis-

1 BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. (1994).

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

tração e de suporte, conforme afirma na literatura pertinente³. Assim, as atividades de direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional são consideradas como atividades de suporte técnico à docência, e que devem atuar fomentando condições e meios necessários ao desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem. No entanto, em consonância com as orientações vigentes da mesma lei, a atividade docente constitui-se a base para a atuação em outras funções no magistério. No artigo 67º da LDBEN 9.394/1996 esta condição se expressa no: “Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.^{4 5}

Desta forma, independentemente, da função exercida na escola, os profissionais da educação são inicialmente formados para serem professores. A formação de professores num curso de Pedagogia tem suas características pautadas nas relações humanas. O ensinar e o aprender constituem o aspecto basilar da formação de professores, que ultrapassa a dimensão apenas do campo do teórico. Compreendendo que a docência se efetiva nas inter-relações, na incerteza, no imprevisto e assim o processo de ensino e aprendizagem se estabelece numa construção contínua.⁶ Com esse entendimento, o curso de Pedagogia, que tem como finalidade a formação de professores que deverão atuar em múltiplos espaços, com o objetivo de contribuir com a transformação do outro pelo processo educacional.

As determinações expressas na finalidade do curso de Pedagogia deixam evidente a complexidade dos saberes necessários para a docência. Com esta lógica, a compreensão de que dimensões dos saberes que permeiam à docência são plurais e, portanto, a formação deve procurar atender todas as demandas da realidade. Desta forma,

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem os diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está interligado ao trabalho. Isto significa que as relações dos professores com os saberes são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.⁷

3 (LIBÂNEO, 2006).

4 O tempo de exercício prévio do magistério para que os profissionais da educação possam exercer outras funções do magistério são de no mínimo em dois anos, conforme definido pelo parágrafo único, art. 1º, Resolução CNE 03/1997.

5 (BRASIL, 1996, s/p).

6 (TARDIF, 2005; PASCHOALINO, 2009).

7 (TARDIF, 2005, p. 17).

O autor supracitado, ao refletir sobre a relação do trabalho nos saberes do professor, salienta o quanto o trabalho em si impõe em contribuições de novos saberes no cotidiano do professor. Estes saberes passam a integrar a relação de trabalho numa dimensão intrínseca. O referido autor⁸ salienta a importância dos diversos saberes na formação profissional e explicita quatro dimensões de saberes, que se entrelaçam no exercício da profissão.

O primeiro grupo, denominado de saberes da formação profissional, que inclui o arcabouço dos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Esses saberes são adquiridos na formação dos professores. O segundo se refere aos saberes disciplinares que estão presentes nos diversos campos de conhecimento, por exemplo, matemática, ciências, geografia, etc.; e também são trabalhados nas instituições acadêmicas. Já no terceiro, os saberes curriculares, estão presentes na formação dos professores e constitui “[...] os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.”⁹ Esses saberes estão presentes nos programas educacionais, na cultura filosófica escolhida pela instituição e se expressa de forma previamente organizada. Diante desses arsenais de saberes, o professor terá que adequar seu discurso e suas ações e assim possibilitar a constituição de novos saberes. Neste sentido, outro importante saber vai se constituindo na formação do docente, são os saberes experienciais. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.”¹⁰

Os movimentos que envolvem esses quatro saberes irão paulatinamente se misturando e configurando o saber de cada professor, ao mesmo tempo em que este também influencia os demais colegas de formas constantes e sutis, o que provoca mudanças de saberes.

Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.¹¹

Nesta lógica, novos saberes tomam a dianteira na constituição do saber docente e há uma valorização pela construção permanente de saberes na ação da vivência profissional. Assim, na dimensão dos saberes da experiência, se estabelecem em todos àqueles que são vivenciados na prática docente. [...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e

8 TARDIF (2005).

9 (TARDIF, 2005, p. 38).

10 (TARDIF, 2005, p.39).

11 (TARDIF, 2005, p. 43-44).

seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.¹²

As aprendizagens adquiridas pela vivência profissional ganham um grande aliado nos momentos de estágio na formação dos professores. Muitas vezes os estudantes chegam a relatar as mudanças de olhares e de foco quando estão na condição de docente.

Os documentos legais ressaltam a importância e a obrigatoriedade da participação nos estágios:

A formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.¹³

A formação dos professores, no âmbito do direito disponibiliza orientações legais importantes para que o estágio seja vivenciado na prática pedagógica. Assim, a obrigatoriedade do estágio promulgada na última LDB.¹⁴ No artigo 84 da referida lei, o estágio aparece na prerrogativa de ser determinado pelas normas dos sistemas de ensino para sua efetivação.

As orientações legais ao longo do tempo foram se conjecturando e publicações normativas passaram a constituírem em direcionamentos para as instituições de ensino.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de

12 (TARDIF, 2005, p.39).

13 (MEC, 2015, p.8).

14 LDB (1996).

formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.¹⁵

As perspectivas legais dispõem de todo um arsenal que legaliza e ampara as perspectivas do estágio, inclusive com o acompanhamento e as cobranças dos sistemas educacionais, para com as instituições que realizam os estágios. Em contrapartida, diante das especificidades de cada instituição, de cada turma, muitas vezes se constata as dificuldades dos estudantes no cumprimento legal, que tentam fazer peripécias para vivenciar o estágio obrigatório. Assim, num movimento contínuo, muito mais lento, também as determinações legais são alteradas para atender as necessidades do campo educacional.

[...] Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença.¹⁶

Com essa compreensão o estágio para o curso de Pedagogia é essencial para a formação profissional, que ultrapassa apenas o domínio restrito da docência. A LDB¹⁷ nos seus artigos 14 e 15, detalham a atuação do professor que extrapola a sala de aula.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e con-

15 (BRASIL [MEC], 2015, p. 30).

16 (BRASIL [MEC], 2015, p.31).

17 LDB(1996).

forme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.¹⁸

A atuação do professor assume a perspectiva democrática, participativa e se complexifica. Nesta lógica, a sua formação profissional precisa estar atenta para todos estes aspectos. Assim, as normatizações de estágio, que conjugam as vivências dos estudantes de Pedagogia numa instituição escolar favorecem a aproximação com a complexidade do trabalho do professor. As orientações dos estágios da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, estão disponíveis na página da Faculdade de Educação e apresenta as propostas no documento denominado: Programa de Estágio¹⁹ determinam que:

As situações escolares vivenciadas durante o estágio devem compreender não só o cotidiano das salas de aulas, mas todo um conjunto de outros aspectos da vida escolar, tais como: elaboração de projetos pedagógicos, realização de matrículas, organização das turmas, do tempo e dos espaços escolares, realização de campanhas educativas e de projetos culturais e comunitários, planejamento de festas, comemorações, jogos e competições desportivas, participação em reuniões de professores, de pais e da comunidade em geral, assim como em atividades relacionadas aos processos de organização dos alunos, professores e demais funcionários em ações de afirmação da cidadania e de mobilização social. Todas essas atividades visam a ampliar a concepção de estágio para além da oportunidade de “praticar o ensino” apenas na sala de aula.²⁰

A compreensão do trabalho do professor, que traz a gama da complexidade precisa ter interlocução com a sua formação. Desta maneira, vários estágios são orientados e acompanhados durante a formação do professor, que irá atuar além da docência.

Na situação específica do Curso de Pedagogia, além das atividades já mencionadas, deve ser assegurado ao licenciando matriculado na Disciplina de Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais o acesso a espaços institucionais de gestão e administração de

18 (BRASIL, 1996, s/d).

19 (UFRJ[PE]).

20 (UFRJ [PE], 2014, p.5).

sistemas educacionais em que possa desenvolver atividades de formação profissional conforme previstas pelo Projeto Pedagógico deste Curso.²¹

A lógica da gestão educacional tem alterado suas concepções, como também suas atuações nas últimas décadas. Nos documentos legais, a partir da LDB (1996) um modelo de administração escolar foi pautado na ação colegiada e se apresenta com a proposição de que todos os envolvidos do processo educacional precisam participar ativamente. Nos seus estudos²² também elucidaram a importância de que mecanismos de construções de lideranças partilhadas nas escolas sejam efetivadas, para que diante dos:

[...] múltiplos problemas enfrentados nas escolas na atualidade e como gerir essa instância torna-se um trabalho difícil. Diante de tantos desafios, os referentes à qualidade escolar se impõem como o principal alvo a ser atingido. No entanto, os vários aspectos que compõe a organização da escola se interceptam e nessa complexidade um aspecto torna-se interdependente do outro.²³

Para compreender a lógica complexa da gestão escolar o estágio obrigatório de 90 horas de aula na Disciplina: Prática em Política e Administração Educacional proporciona espaço de vivência profissional e de novas aprendizagens. Dentre as concepções atuais que perpassam a administração das escolas, a importância da gestão escolar fica explícita, quando compreende que:

Gestar é produzir o novo e gestar é crescer junto. Gestar é um ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Isso significa que o gestor não pode ter um contrato com a desesperança. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.²⁴

A perspectiva do autor supracitado apresenta a gestão, que se realiza no campo do diálogo, no encontro de pessoas e no crescerem juntos na dimensão da esperança. Assim, o período do estágio deve ser vivenciado numa construção de mão dupla envolvendo pessoas da Universidade e da escola estagiada, pois:

Esses profissionais desempenham um papel estratégico na articulação entre o que está sendo objeto de ensino e discussão na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições que desenvolvam atividades escolares. A supervisão assume, assim, o sentido de mediação entre as duas instâncias de formação, criando possibilidades para a realização de um estágio no qual teoria

21 (UFRJ, [PE] 2014, p.5).

22 PASCHOALINO; BARBOSA E FERREIRA (2013).

23 (PASCHOALINO; FIDALGO, 2012, p.376).

24 (CURY, 2007, p. 11).

e prática não se separam. Além disso, essa mediação poderá suscitar iniciativas de inovação na escola, abrir canais para a expressão de suas demandas de formação continuada, possibilitando uma constante atualização do ensino e das práticas realizadas na universidade. Cabe ao professor supervisor estar presente nas atividades de regência dos licenciandos, após o desenvolvimento de atividades previstas de observação e coparticipação.²⁵

A formação do futuro pedagogo se constitui mesclada pelas ações empreendidas no convívio da universidade, e também no diálogo com as escolas estagiadas. Neste sentido, o estudo presente buscou compreender com o estágio da Disciplina: Prática em Política e Administração Educacional impactava ou não as escolas, que se abriam para a interlocução com a universidade e que permitiam os períodos de estágio. Por outro lado, possibilitou questionar quais eram os saberes e aprendizagens que eram construídos nestes espaços profissionais.

Neste sentido, as análises dos relatórios dos estudantes participantes da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional foram unânimes em destacar nas suas reflexões sobre a importância da complementariedade da formação, que permitia vivenciar nas escolas as temáticas estudadas na disciplina. Os processos democráticos das ações gestoras, no âmbito das escolas públicas pautaram por iniciativas ainda em percurso de consolidação e ainda eram incipientes em relação às participações de todos os segmentos da comunidade escolar. Desta maneira, os diálogos com as normatizações legais, com as literaturas da área e a inserção dos estudantes, por meio do estágio nas escolas possibilitaram compreender as tramas que envolvem a gestão e seus múltiplos desafios no campo profissional.

Gestão escolar quem são estes profissionais

Com o intuito de conhecer quais eram os profissionais que estavam à frente da gestão escolar na cidade do Rio de Janeiro foi realizada consultas ao site do QEDUC. <http://www.qedu.org.br/>.²⁶ Neste site apresenta as respostas dos diretores das escolas na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião da aplicação da Prova Brasil de 2015.

Na questão que perguntava sobre qual era o nível de escolaridade mais alto que tinha o profissional que estava ocupando o cargo de gestão da escola, o site nos permite quatro opções em relação às escolas; Escolas privadas, escolas municipais, escolas estaduais e escolas federais. Apesar das escolas privadas não serem o foco de trabalho da disciplina de Prática em Política e Administração Escolar, e nem fazer parte das escolas, em que os estudantes realizam o seu estágio, um dado chamou à atenção. Quando em resposta ao item da formação 40% dos diretores da rede privada afirmaram que cursaram o Ensino Superior de Pedagogia. Essa questão teve a respostas também com aproximação com a rede municipal, em que 41% dos gestores alega-

25 (UFRJ [PE], 2014, p.5).

26 <http://www.qedu.org.br/>.

ram ter o curso de Pedagogia. Já em relação as escolas estaduais este mesmo dado teve uma diferença enorme, quando nenhum dos gestores respondentes afirmaram ter cursado o Ensino Superior de Pedagogia. E na rede federal apenas 15% dos gestores responderam que cursaram o Ensino Superior de Pedagogia.

Em outra resposta que perguntava sobre a formação continuada durante os últimos dois anos, em que possibilitava alguma atividade de desenvolvimento profissional. As aproximações foram evidentes nas quatro redes participantes do questionário e em todas as redes os índices foram acima de 75%.

Estes dados possibilitaram as análises de que a maioria dos profissionais, que se encontram a frente das escolas municipais do Rio de Janeiro, não possuíam a formação no curso de Pedagogia. No entanto, estes diretores continuavam a sua formação profissional ao longo de sua carreira. Vale salientar que, no município em questão os processos de elegibilidade de gestores escolares já ocorrem desde a Lei nº 504 de 12 de janeiro de 1984.²⁷

Diante de um trabalho complexo, a necessidade de formação contínua torna-se essencial para empoderar os professores de diversas formações o exercício da gestão escolar. O paradoxo dessa reflexão se insere no contexto da importância de conhecer os meandros da gestão escolar, numa formação que possibilita conjugar a teoria por meios da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, com o estágio.

Considerações

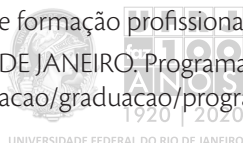
O ensinar e o aprender constituem o aspecto basilar na formação do pedagogo, que ultrapassa a dimensão apenas do campo do teórico, que se constitui no alicerce e na essência da transformação pela educação formal. Compreendendo que a docência e a gestão escolar são trabalhos que se efetivam nas inter-relações, nas incertezas, nos imprevistos, pois são relações humana permeadas de tensões. E assim, o processo de ensino e aprendizagem se estabelece numa construção contínua, entre seres humanos que se modificam ao longo do processo formativo e que cada escola estagiada estabelece um mosaico de aprendizagens que efetiva na prerrogativa da mão dupla. Com esse entendimento, o curso de Pedagogia, que tem como finalidade a formação de professores que deverão atuar em múltiplos espaços, com o objetivo de contribuir com a transformação do outro no processo educacional. As determinações expressas na finalidade do curso de Pedagogia deixam evidente a complexidade dos saberes necessários para a docência. Com esta lógica, a compreensão de que dimensões dos saberes que permeiam da docência são plurais e, portanto, a formação deve procurar atender todas as demandas da realidade. Nesta lógica, a formação do pedagogo se efetiva também para a atuação na gestão escolar. A pesquisa realizada nas escolas públicas que recebem os estudantes do curso de Pe-

27 Legislação - Lei Ordinária – Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/c5e78996b82f9e-0303257960005fdc93/016fa74761f3db98032576ac00738cfa?OpenDocument>

dagogia possibilitou compreender que a inserção na gestão escolar não se concretiza por uma única formação, mas que é o professor de diferentes licenciaturas que ocupa este lugar e que são vários os desafios que se empreendem neste trabalho. O estágio da disciplina de Prática em Política e Administração Escolar tem sido uma oportunidade significativa de rever a formação e atuação do pedagogo e ao mesmo tempo, em que os estudantes vivenciam o campo de estágio e estabelecem conotações de aprendizagens diversas.

Referências bibliográficas

- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Editora Porto. 1994.
- BRASIL. Lei nº9394/96- 23 dez. 1996. Fixa diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus.
- BRASIL. MEC. Parecer Homologado. Despacho do Ministro. Publicado no D.O.U. de 25/6/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CONTRADIÇÃO. SIMPÓSIO ANPAE 2007*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843 – 876, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> >. Acesso em: 18 maio 2016.
- PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. *O professor desencantado: matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; BARBOSA, S. M.; FERREIRA, Elisabete. 'Preciso de carinho? Relações, sentimentos e lideranças partilhadas nos caminhos da docência. *Revista Educação: Temas e Problemas*, v. 1, p. 203-213, 2013.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. *La escuela en jaque: de cual calidad nosotros estamos hablando?* In: Ministerio de Educación y Cultura. Uru-guai - Red AGE. (Org.). *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa?* Red AGE. 01ed. Montevidéo: Impreso en Master graf, 2012, v. 01, p. 356-381.
- RIO DE JANEIRO. Legislação - Lei Ordinária - LEI Nº 504 DE 12 DE JANEIRO DE 1984. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/c5e78996b82f9e0303257960005f-dc93/016fa74761f3db98032576ac00738cfa?OpenDocument>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Programa de Estágio. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/educacao/graduacao/programa%20de%20estagio%20FE.pdf>> Acesso em: 10 maio 2016.



INFÂNCIA E JUVENTUDE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE

Beatriz Takeiti

EICOS/IP/UFRJ

Cristiana Carneiro

NIPIAC/FE/UFRJ

Lúcia Rabello de Castro

NIPIAC/IP/UFRJ

Introdução

Há um amplo consenso nos estudos sobre infância, adolescência e juventude acerca da importância de superar a fragmentação e o processo de pulverização do conhecimento gerado neste campo no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão. Os desenvolvimentos recentes do conhecimento universitário colocam desafios exigentes à universidade, especificamente à universidade pública, para resolver os problemas das relações entre o conhecimento e a sociedade no âmbito em questão.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro vem exercendo, em seus quase 100 anos de existência, um papel reconhecidamente relevante no ensino superior do país na sua missão institucional de produzir e difundir nacional e internacionalmente o conhecimento e saber acadêmicos produzidos através dos seus 179 cursos de graduação e 345 cursos de pós-graduação. Ao longo de sua história, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem mantido um amplo e permanente suporte à sua comunidade acadêmica através de importantes auxílios voltados para o fortalecimento de novos cursos e centros de pesquisas, bem como através de apoios aos cursos já consolidados nas diferentes unidades. Atualmente a UFRJ é a maior universidade federal do Brasil e um dos centros de excelência em ensino, pesquisa e extensão no país e na América Latina. Em termos de produção científica, artística e cultural, é reconhecida nacional e internacionalmente. Em 2015, por exemplo, o *QS World University Rankings* classificou a UFRJ como a melhor universidade federal brasileira, bem como a terceira melhor universidade do país.

Nesse contexto o ensino superior, a partir das grandes transformações globais e tecnológicas, nesta segunda década do século XXI, precisa repensar o seu papel diante da sociedade e a universalização do conhecimento. As redes de cooperação formadas pelas universidades tem tido um papel central na aproximação das comunidades científicas mundiais. Com a interna-

cionalização do conhecimento e da informação, a UFRJ vem acolhendo os estrangeiros que têm vindo trazer ou buscar ensinamentos, bem como proporcionando a seus docentes estágios em outros centros, em diferentes áreas. Este acentuado intercâmbio conjuga a longa tradição da UFRJ a um movimento de reforma e ampliação.

Como parte dessa orientação estratégica de apoio às demandas de novos grupos e núcleos de pesquisa, ensino e extensão, foi constituído em 1998 o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este núcleo fundado há 19 anos é vinculado ao Instituto de Psicologia e à Faculdade de Educação. O NIPIAC vem exercendo, em seus quase 20 anos de existência, um papel reconhecidamente relevante na difusão de saberes e paradigmas de conhecimento e ações no campo da infância, adolescência e juventude no país, assim como na formação de discentes nesta área. Ao longo de sua história, o NIPIAC tem mantido um amplo e permanente debate nacional, e na América Latina, com objetivo de aprofundar referenciais conceituais e as melhores estratégias de intervenção adequadas às exigências da formação de alunos, pesquisadores e recursos humanos nos campos em questão.

Nestes anos o NIPIAC visando responder às crescentes demandas de intercâmbios institucionais e à produção de novos conhecimentos, saberes e novas estratégias de intervenção voltadas para a infância, adolescência e juventude brasileiras, em rápida transformação, intensificou suas parcerias institucionais no âmbito da UFRJ e também no âmbito nacional e internacional. Em 2004 o NIPIAC inaugurou o *I Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira*, em iniciativa pioneira que criava um espaço de discussão ampliada – com pesquisadores nacionais e internacionais, e com diversos setores da sociedade - sobre as questões da juventude. Ao longo de 13 anos, o NIPIAC manteve-se à frente da Comissão Nacional que colaborou na consolidação deste Simpósio convocado por outras universidades públicas; a sétima edição do JUBRA aconteceu recentemente na cidade de Fortaleza. Neste VII JUBRA, ocorrido em 2017, foi fundada a Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA), em cujo primeiro Conselho Diretor tem assento duas pesquisadoras do NIPIAC. Este papel pioneiro que o NIPIAC tem realizado no campo da infância e juventude também é exercido na difusão do conhecimento científico. O núcleo edita o periódico científico DESIDADES – Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, publicada em português e espanhol, desde 2013, ininterruptamente.

Neste momento, o NIPIAC atento ao seu papel no campo da infância e juventude no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reconhece a necessidade de consolidar o diálogo interdisciplinar na perspectiva da formação, da pesquisa e da extensão nesta área do conhecimento. Neste sentido, tem movido esforços de modo a expandir o entendimento e a articulação com docentes e pesquisadores de diversos centros e unidades acadêmicas da UFRJ sobre a constituição de um Núcleo Suplementar na área da Infância, Adolescência e Juventude

vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Com a formação deste Núcleo – Núcleo Interdisciplinar de estudos da Infância, Adolescência e Juventude NIAJ, almeja-se a institucionalidade necessária que possibilite a construção de programas, projetos, ações e iniciativas – de caráter interdisciplinar - que articulem formação, pesquisa e extensão no campo da infância, adolescência e juventude, aglutinando a capacidade instalada de docentes e pesquisadores/as de várias unidades e centros da UFRJ, e colaboradores de outras Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e de outros estados.

Como supracitado, o presente trabalho visa refletir sobre a forma atual de produção do conhecimento universitário através da criação do Núcleo Interdisciplinar de estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ), a ser localizado no CFCH, que almeja a renovação da forma meramente disciplinar da produção do conhecimento. Em face disto, a presente proposta é uma alternativa inédita no país, extremamente necessária, de caráter inter e multidisciplinar, voltada para a produção crítica e criativa do conhecimento no campo da infância, adolescência e juventude. A razão de ser desta mudança de ênfase deve-se à busca por uma nova institucionalidade do saber que possa responder de modo eficaz e alternativo aos desafios com que se confrontam crianças, adolescentes e jovens hoje.

O empreendimento coletivo aqui apresentado responde por uma proposta de reunião de diversos saberes através do envolvimento de diferentes professores e pesquisadores de diferentes unidades acadêmicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além das unidades / docentes inicialmente envolvidos, também participam do desenvolvimento deste projeto, professores e pesquisadores de outras universidades do Estado do Rio de Janeiro e outros estados.

O NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, fundado em agosto de 1998, pautou sua ação programática nos princípios de promover e apoiar trabalhos acadêmicos nas áreas da infância e juventude, com objetivo de formar profissionais e pesquisadores nesta área e estabelecer parcerias com docentes e pesquisadores em âmbito nacional e internacional; encaminhar e realizar projetos em conjunto com instituições da sociedade; propor, junto a outras organizações, medidas e políticas para a promoção da cidadania das crianças e jovens.

Seu campo de atuações incluiu:

- pesquisa, ensino e produção científica com a colaboração de alunos e alunas de pós-graduação e graduação e entre pesquisadores e docentes das diversas Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro;
- organização e promoção eventos e ações de divulgação científica;
- organização e realização de numerosas atividades de extensão no âmbito da saúde, cidadania e educação na universidade e fora dela;

- parcerias e intercâmbios de pesquisa nacional e internacionalmente.

2. Justificativa da criação do NIAJ

Nos últimos tempos temos assistido um renovado interesse pelas áreas da infância, adolescência e juventude. Estas últimas décadas foram marcadas pelo reconhecimento da grande velocidade das mudanças relacionadas à infância, adolescência e juventude a serem exploradas e melhor compreendidas nos próximos anos. As profundas transformações sociais e a ampla gama de problemas a serem enfrentados – enormes desigualdades sociais, discriminações, violências, dentre outros - determinam novos desafios e demandas de produção de conhecimento e formação profissional em articulação com a sociedade. Nessas áreas tem surgido problemas e tensões geradas pelas mudanças sociais e tecnológicas recentes requerendo uma reorganização dos campos disciplinares compatível com a natureza dos problemas cotidianos de crianças, adolescentes e jovens. Deste modo, a tradicional visão disciplinar deve ser revisitada já que os desafios colocados exigem a integração de campos diversos do saber e a construção de novos objetos teóricos e de intervenção, os quais assumem particular importância na contemporaneidade. O enfrentamento das tensões geradas pelos processos de mudança em curso no contemporâneo exige a reconfiguração dos quadros teóricos que orientam a formação científica, acadêmica e profissional das novas gerações.

A proposta de criação de um Núcleo Suplementar na área da Infância, Adolescência e Juventude vai ao encontro de suprir esta lacuna de formação de recursos humanos e produção de conhecimento no panorama do ensino superior brasileiro atual. Portanto, é urgente a necessidade de aglutinar a capacidade já existente na Universidade no sentido de criar as possibilidades institucionais para que estes docentes possam agir em concerto em prol de programas, projetos, ações programáticas de pesquisa, formação e extensão, de caráter interdisciplinar, na área da infância, adolescência e juventude. Neste sentido, docentes e pesquisadores/as de várias Unidades e Centros foram convocados/as a participar das discussões para dar forma e corpo à presente proposta, apostando na sua relevância e legitimidade frente à comunidade universitária.

3. Objetivos do NIAJ – Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância, Adolescência e Juventude

Objetivo geral

O Núcleo Interdisciplinar de estudos de Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ) como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), com caráter inovador e inédito no país, baseia-se numa proposta político-pedagógica interdisciplinar e multidisciplinar, voltada para a construção de programas, projetos, ações e iniciativas de formação, pesquisa e extensão no campo da infância, adolescência e juventude. Tem como objetivo último o desenvolvimento de atividades acadêmicas que promovam e consolidem a compreensão dos

problemas relacionados à infância, adolescência e juventude a partir de três linhas programáticas: saúde, educação, cultura e cidadania. Visa impactar a sociedade, as políticas públicas e o próprio desenvolvimento da Universidade com conhecimentos e práticas no campo da infância e juventude.

Objetvos específicos

- Visibilizar a importância de um espaço singular de produção de conhecimentos e ações, assim como de formação, sobre a infância e juventude, de modo a contribuir de forma relevante na universidade e fora dela no enfrentamento das questões deste campo;
- Constituir um espaço acadêmico pautado na valorização da troca de experiências e do debate entre diferentes campos de saber visando a formação e a produção de conhecimento de modo inovador na área da infância, adolescência e juventude;
- Fazer prevalecer a abordagem e a experiência interdisciplinar multidisciplinar sobre a infância, a adolescência e a juventude;
- Construir permanentemente a articulação integrada entre os saberes acadêmicos e as demandas sociais da sociedade brasileira;
- Construir experiências de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento e a reflexão sobre as questões emergentes nas práticas sociais e os problemas de pesquisa e intervenção;
- Instituir um espaço reflexivo com a colaboração dos diversos centros e unidades acadêmicas da UFRJ de forma a contribuir para o desenvolvimento de novos programas de formação e para a difusão do conhecimento sobre infância, adolescência e juventude;
- Desenvolver atividades acadêmicas que contribuam para a compreensão crítica dos problemas relacionados à infância, adolescência e juventude, oferecendo recursos teóricos e metodológicos para a análise e implementação de pesquisas, estratégias de ação e intervenção, e implementação de políticas públicas, de modo que se amplie e se difunda o conhecimento produzido na universidade para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade nesta área;
- Privilegiar a modalidade interdisciplinar e multiprofissional de curso, visando a cooperação de saberes (multidisciplinares) para a capacitação acadêmica e profissional, mediante o estudo de técnicas, métodos, processos e temáticas ligados à infância, adolescência e juventude;

5. Marco teórico conceitual

O Brasil possuía, até o último Censo (2010), uma população de quase vinte e nove milhões de crianças e cerca de trinta e quatro milhões de jovens com até dezenove anos. De modo

aproximado, teríamos, então, um terço de nossa população com estas características. Isto indica que não é de pouca monta pensarmos na importância de políticas públicas para Infância e Juventude, bem como da ampliação dos debates e discussões acerca desta temática. Nos últimos vinte anos, o campo vem se consolidando e se afirmando de forma mais acentuada; no entanto, diante deste contingente populacional e da importância que representa na possibilidade prospectiva de nosso país, os esforços e a atenção à área ainda são poucos, necessitando ampliação e aprofundamento de forma crescente.

O século XX assistiu a consolidação da infância, sendo referido como o século de ouro da infância (Cambi,1999). Ali se afirmou definitivamente a ideia da infância como momento específico e diferenciado do adulto, onde a particularidade do ser criança, e do ser jovem, deveria ser trabalhada e resguardada como direito. Mais ao final do século XX e início do XXI, surgem preocupações sobre o possível desaparecimento da infância calcadas, sobretudo, na diminuição das diferenças entre criança e adulto promovidas pelas mudanças tecnológicas e da cultura de consumo (Postman, 1999).

Quando pensamos nos sentidos da infância levamos em conta as construções discursivas e relacionais. Nesta construção, vemos que a infância se escreve a partir de diferenciações, na maior parte das vezes em relação aos jovens, adultos e idosos. A posição que ela ocupa neste campo de diferenciações não é neutra, mas marcada sempre por um jogo de forças.

Em geral, o que pode ser observado neste jogo de forças, é que muitas vezes a infância ocupa um lugar de invisibilidade (Qvortrup, 1993). Tal “desconsideração estrutural” (Kaufman apud Castro,2002) sobre a infância faz com que reflitamos tanto sobre os silenciamentos quanto sobre aqueles movimentos que pautaram a infância como co-constructora da sociedade. A criação do ECA, por exemplo, avançou muito nas discussões sobre o campo dos direitos, ainda que tenhamos que muito avançar no sentido da garantia dos mesmos.

No ano passado, em 8 de março de 2016, a presidenta Dilma Rousseff aprovou a Lei 13.257, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, após dois longos anos de discussões no Congresso Nacional. Esta lei traz modificações importantes e extensas na forma como são prestados serviços de atenção às crianças, desde sua gestação até os seis anos de idade. A especificidade deste momento biográfico torna-se objeto de regulação social pelo Estado e, deste modo, torna-se relevante a criação de programas e iniciativas que deem conta desta demanda de atendimento à criança e formação de profissionais na área.

Do mesmo modo, as preocupações com a juventude também delineiam uma trajetória crescente. O marco legal que determina os direitos dos jovens a serem garantidos pelo Estado brasileiro é a Lei 12.852 de 2013. Assim, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos, e prevê, a partir do Estatuto da Juventude, onze direitos a serem assegurados a eles. É pertinente salientar que, mesmo

incluindo sujeitos de uma mesma faixa etária, a juventude possui características diferenciadas, de acordo com o contexto no qual os jovens estejam inseridos. Por essa razão, a literatura atual tem utilizado a palavra “juventude” no plural. O uso da expressão “juventudes” representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades diversas, abrangendo realidades econômicas, sociais e culturais bastante distintas.

Embora os termos “jovem e juventude” não tenham sido inseridos no artigo referente aos direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1988, nem no ECA, no qual aparece apenas a categoria “adolescentes”, incluindo somente os jovens da faixa etária dos 15 aos 18 anos incompletos, esses instrumentos serviram de suporte para o estabelecimento de condições legais na “reformulação das políticas públicas em favor da infância e da juventude” (Lopes Silva e Malfitano, 2006, p.119). É importante salientar que, mesmo atendendo só a uma parcela da população jovem, os adolescentes, com a criação do ECA, em 1990, a juventude começou a ter maior visibilidade e atenção das políticas públicas. O Brasil passou a adotar uma nova cultura jurídica, pois, “pela primeira vez em nossa história, as crianças e os adolescentes deixaram de ser objetos e se tornaram sujeitos de Direito. O ECA veio substituir a doutrina da situação irregular’ pela ‘doutrina da atenção integral (2006, p.119).

A partir do ano 2000, começaram a se intensificar os estudos sobre a juventude brasileira. Destacaram-se, nesse período, discussões, estudos e pesquisas da UNESCO; da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação; do IPEA; do Instituto Cidadania e de Universidades. No entanto, crescem os desafios da sociedade brasileira no atendimento de políticas sociais, educacionais e culturais mínimas para os jovens. Boa parcela deles tem uma trajetória irregular e de duração abreviada, não alcançando a escolaridade de nível médio. Além disso, o enfrentamento do genocídio dos jovens – principalmente negros e pardos, moradores de periferia – tem índices alarmantes e permanece como aspecto vergonhoso da sociedade brasileira. Ademais, o momento político que atravessamos hoje coloca em risco a educação pública, e vale destacar as medidas econômicas e políticas que afetam principalmente milhares de jovens da classe trabalhadora, como a reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória (MP) no 746/2016, aprovada e transformada na Lei no 13.415, de fevereiro de 2017, que suprimiu o debate social e a discussão democrática sobre o assunto.

O papel da universidade na produção de estudos, pesquisas e ações sobre infância, adolescência e juventude torna-se, portanto, extremamente relevante. As políticas públicas devem ser objeto de avaliação sistemática, passíveis de reformulação a partir de pesquisas que aprofundem a compreensão dos problemas a serem enfrentados. Além disso, há que se garantir a formação de profissionais e pesquisadores nesta área – infância, adolescência e juventude – que possam ter embasamento sólido e interdisciplinar visando a atuação nos diversos campos aplicados.

No contexto internacional tem havido avanços significativos com a criação de inúmeros Centros de Pesquisa dedicados à infância, adolescência e juventude em um movimento nítido de demarcação desta área como um campo de estudos singular.¹ A produção acadêmica brasileira dialoga com a produção internacional, mas, sobretudo, deve avançar no sentido de constituir uma perspectiva epistêmica original – teórica e metodologicamente – inflexionando o debate internacional a partir das questões e desafios dos países do Sul.

A importância da interdisciplinaridade e da multidisciplinariedade no ensino, pesquisa e extensão no campo da infância, adolescência e juventude

A presente proposta do Núcleo Interdisciplinar de estudos da Infância, Adolescência e Juventude (NIAJ) considera a partir de Vasconcelos (2002) e Phillip Jr et al. (2017) que a interdisciplinaridade é um avanço necessário, não suficiente, à ciência contemporânea. Discute-se criticamente na literatura o quanto a “mesma ciência que se multiplicou rapidamente em dezenas de especialidades, e cada uma dessas gerando outras” (Phillip Jr, 2017 p.5), produziu acentuadas especializações no plano das instituições de ensino e pesquisa, nas universidades, principalmente na forma de departamentos e áreas de hospedagem de cada disciplina, decorrente de novas demandas de conhecimento, resultando na departamentalização e segmentação do próprio conhecimento e um hiato entre a vida e o conhecimento sobre o mundo contemporâneo.

A interdisciplinaridade, de outro modo, quando entendida como “conjunto de princípios facilitadores do diálogo entre as disciplinas” (Phillip Jr et al. , 2017 p. 6), permite uma visão mais ampla e integradora do conhecimento, e pode ser o fator de “conexão” que escapa do “domínio foco de cada disciplina” (idem, p.6). A fragmentação, decorrente da departamentalização, não é reversível apenas através de novas estruturas organizacionais e novos campus não departamentalizados, para citar um exemplo, pois a exigência atual de resolução dos problemas complexos se coloca muito mais em termos da reintegração e convergência do conhecimento.

A convergência de saberes científicos de diferentes origens é a base dos novos modos de produção de conhecimento, notadamente a multi- e a interdisciplinaridade, que exigem a participação de *sólidos fundamentos disciplinares* (Philippi Jr., 2017 p. 8), mas, também, a gênese de novos saberes. O princípio da “alteridade das disciplinas” contido na ideia da reciprocidade e alteridade dos saberes, envolve o reconhecimento da diversidade disciplinar para o desenvolvimento de projetos de pesquisa multi e interdisciplinares para o alcance de resultados efetivos na resolução de problemas complexos.

¹ Alguns exemplos são: Norwegian Centre of Child Studies, vinculado à Universidade de Trondheim, Noruega, desde 1982; Centre for the Study of Child and Youth, vinculado à Universidade de Sheffield, UK, desde 2011; School of Child and Youth Care, University of Victoria, Canadá, desde 2003; Observatoire Jeunes et Société, vinculado à Universidade de Québec, desde 1998; Tampere Centre for Child Health Research, vinculado à Universidade de Tampere, Finlândia, desde 2011; Child and Youth Research Institute, University of Turku, Finlândia, 2015; Centro de Investigações de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal; Department of Child Studies, University of Rutgers, USA, 2002. Na América Latina, o único centro nesta área encontra-se na Colômbia, o Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, vinculado à Universidade de Manizales.

Para tanto, coloca-se em questão as atuais estruturas institucionais das universidades, ainda muito fragmentadas, não somente pelos limites operacionais impostos pelas mesmas, mas também pela reduzida capacidade delas oferecerem condições para as mudanças necessárias e respostas efetivas para aos problemas e demandas sociais contemporâneas (Philippi Jr., 2017).

Nesse ponto, a interdisciplinaridade se contrapõe à disciplinaridade na forma de apropriação e criação de conteúdos porque entende que a produção disciplinar de conhecimento leva à consolidação de estruturas institucionais e de grupos que atuam em zonas de conforto. Esses permanecem distantes de abordagens e perspectivas inovadoras e inventivas, já que, frequentemente, contrariam as práticas convencionais de produção do conhecimento.

À guisa de conclusão

A Infância, a Adolescência e a Juventude como campo de estudos e pesquisas que marca as preocupações prospectivas de nosso país faz-nos mover na direção de contribuir na qualificação de todos aqueles trabalhadores brasileiros que se dedicam, seja na saúde, na educação, no direito, às crianças e aos jovens de hoje e de amanhã. Neste sentido, pensar o papel da Universidade nesta formação é reforçar a importância de seu papel político no enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção da reflexão e produção do conhecimento que tenham impacto na realidade social e cultural do país. Neste sentido, a formação e a consolidação de um Núcleo de Infância, Adolescência e Juventude na Universidade Federal do Rio de Janeiro imbuem-se desta vocação pioneira e iniciativa inédita no país.

Referências bibliográficas

- ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BEZERRA, Heloisa Dias; Oliveira, Sandra Maria (orgs.). *Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas*. Goiânia, Canône Editoria, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Acesso em: 13 abr. 2016.
- BRASIL. Estatuto da Juventude. Lei n. 12. 852 de 5 de agosto 2013.
- BRASIL. Lei 13. 257 de 08 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Acesso em: 16 abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo*. – Brasília: SNJ, 2014. 128p

- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Jovens mulheres e políticas públicas / organizado por: Ana Laura Lobato. Brasília : Presidência da República, 2014. 187 (Coleção juventude. Série Estudos; n. 2).
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Políticas Públicas de Juventude. Elaboração/Supervisão por Amaral, Francisco Rodrigo Josino et al. Brasília: Presidência da República, 2013.
- CAMARANO, Amélia Ana (org.). Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento ? Rio de Janeiro : Ipea, 2014.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Ed. Unesp, São Paulo, 1999
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002. Disponível em: <http://www.pucmg.br/image-db/documento>. Acesso em 19 de setembro de 2016.
- CASTRO, Lucia Rabello de. O futuro da infância e outros escritos. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. Horiz. antropol. Porto Alegre , v. 16, n. 34, p. 49-70, Dec. 2010 .
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200003>.
- DEBERT, Guita Grin. A Cultura adulta e juventude como valor. Texto apresentado no ST13 Imagens da modernidade: mídia, consumo e relações de poder. Coordenado por: Esther Hamburguer e Everado Rocha e Peter Fry, Caxambu, 2004. Acessado em: <https://anpocs.com/index.php/papers-28-encontro/st-5/st13-4/3991-gdebert-a-cultura/file>
- GROPPO, Luís Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 567-579 (Centro de Estudios Avanzados em Niñez y Juventud Manizales, Colombia).
- GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. DESidades no. 14, ano 5, marc, pp. 9-17, 2017.
- LOPES, R.E.; SILVA, C.R.; MALFITANO, A.P. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p.114-130, set. 2006.
- MAGISTRIS, Gabriela. A infância na (e a partir da) América Latina: produção, instituições e políticas de infância. Resenha do livro Pensar la infancia desde América Latina Un estado de la cuestión de Valeria Llobet (coord.). DESidades, número 5. ano 2 dez. pp 32 a 37, 2014.
- PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. Revista Brasileira de Educação. v.13n. 37jan/abr;2008.
- PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. Estudos Avançados 26 (75), pp 267-280, 2012

PEREIRA, Alexandre. Juventude e Juventudes. Teoria e Debate, Edição 99 de 12 de abril de 2012. Disponível em www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/juventude-juventudes. Acesso em: 19 set 2016.

PHILLIPPI Jr et al. Ensino, Pesquisa e Inovação. Desenvolvendo Interdisciplinaridade. Barueri, São Paulo, Ed. Manole, 2017.

QVORTRUP, Jens; Rodrigues, Giuliana Rodrigues. 2010. A infância enquanto categoria estrutural. Educação E Pesquisa 36(2):631–43. Retrieved September 11, 2017 (<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2>).

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, vol. 20, núm. 41, enero-abril, 2014, pp. 23-42.

QVORTRUP, Jens. A volta do papel das crianças no contrato geracional. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 47, mayo-agosto, 2011, pp. 323-332.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.

Director 137–202. Retrieved September 8, 2017. (<http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAnciasPlen%ETrias/boaventuradesousasantos.pdf>).

STENGEL, Márcia; DAYREL, Juarez T. Produção sobre adolescência/juventude na pós-graduação da Psicologia no Brasil. DESidades no. 14, ano 5, marc pp 18-29, 2017.

SILVA, Roselani; SILVA, Vini. Política Nacional de Juventude: Trajetórias e Desafios. Cad. CRH. vol 24, n. 63. Salvador, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 2. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009

VASCONCELOS, E.M. Complexidade e pesquisa interdisciplinar. Epistemologia e metodologia operativa. 3ª. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



PERSPECTIVAS INICIAIS SOBRE A RELAÇÃO JUVENTUDE E CONSUMO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Pedro Henrique de Oliveira de Souza

UFRJ, Instituto de Biologia, estudante de graduação

Gil Cardoso Costa

UFRJ, Faculdade de Educação, mestrando em Educação

Dr^a. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima

UFRJ, professora da Faculdade de Educação

Introdução

A percepção de que existe uma educação ambiental de tipo escolar (LIMA, 2011) é o principal pressuposto deste trabalho, que busca investigar o impacto e os desdobramentos das ações do projeto de extensão e pesquisa “Educação Ambiental para professores da educação básica: perspectivas teóricas e práticas” (EAPEB), surgido em 2010. Nosso grupo é composto por uma coordenadora que integra o corpo docente da Faculdade de Educação, um assistente de pesquisa e extensão também da Faculdade de Educação, bolsistas de iniciação científica e de extensão do Instituto de Biologia, uma estagiária voluntária e sete professores de escolas públicas e instituições parceiras. Voltado para professores, estudantes da educação básica e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com diversas redes de ensino e instituições, como a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), o EAPEB oferece atividades formativas e produz material didático de educação ambiental crítica para contextos escolares, articulando a universidade à escola pública e à formação de professores desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRJ. Abordamos questões centrais da educação ambiental (EA) como consumo, sustentabilidade, lixo, agricultura e alimentação na perspectiva crítica, dialogando com os estudos culturais.

É também um de nossos pressupostos a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os integrantes do EAPEB desenvolvem suas atividades em diversas frentes, buscando maior diálogo dessa produção de conhecimento com a sociedade — um dos principais pilares defendidos pela extensão e manifesto no próprio site de nossa universidade, a partir da definição de extensão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior (FORPROEX). Neste fórum,

“a extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2010).

Neste trabalho, apesar do seu caráter inicial de “pesquisa pura”, entendemos que ele possa contribuir e reforçar a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade a partir do diálogo com docentes, discentes e gestores das escolas participantes da pesquisa. Discutiremos questões que permeiam uma de nossas pesquisas e que pretende suscitar reflexões sobre a questão do consumo na juventude, buscando entender os possíveis papéis da escola nesta relação.

A pesquisa sobre a relação entre juventude e consumo surgiu de uma atividade extensionista realizada pelo EAPEB em três escolas municipais do Rio de Janeiro¹. Desconfortáveis com discursos de senso comum que observamos em nosso trabalho na formação continuada — como a ideia de que o desinteresse dos jovens² pela escola está diretamente relacionado ao interesse em bens de consumo, como eletrônicos e roupas de marca, ou que os jovens “só querem consumir” — criamos a oficina “Sonhos de consumo”. A mesma consiste em problematizar determinados hábitos de consumo a partir de vídeos, textos e debates, finalizando com as perguntas “qual é o seu sonho de consumo?” e “qual é o seu sonho que não envolve consumo?” As respostas às perguntas e os debates nos mobilizaram para desenvolver a pesquisa sobre a relação da juventude com o consumo, e a mediação exercida pela escola.

Para situarmos a discussão sobre juventude, consumo e escola dentro de uma perspectiva teórico-metodológica, é de fundamental importância salientar que o campo social da EA foi forjado pelo amálgama dos campos da educação e do meio ambiente. Como em qualquer outro campo social, há diferentes concepções e interesses, ligados a diferentes grupos, em diálogo e disputa. Layrargues & Lima (2014) mapearam três macrotendências político-pedagógicas para a EA brasileira: a macrotendência Conservacionista, que se manifesta em correntes filosóficas da ecologia profunda, naturalistas, comportamentalistas e vincula a EA à “pauta verde”. A macrotendência Pragmática abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável e apoia-se nas tecnologias limpas, gestão ambiental, Capitalismo Verde, criação de mercados verdes etc. A macrotendência Crítica, que referencia teoricamente esta pesquisa, abrange as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental e está fundamentada no pensamento freireano, educação popular, teoria crítica, marxismo e ecologia política (idem).

1 Ver descrição das atividades em BASTOS *et al* (2015).

2 Apesar dos debates que ainda acontecem no meio acadêmico, utilizaremos os termos “jovem”, “juventude” e “adolescente” como sinônimos, para fins de simplificação.

Adotamos a perspectiva crítica, mas, para a discussão sobre consumo, nos apoiamos também nos estudos culturais, que ajudam a situar a questão na contemporaneidade. Costa (2009) sentencia que “o consumo é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos educados para e por ele”. Conhecidas como pedagogias culturais, os meios que dominam a cultura atuam pedagogicamente, produzindo saberes, identidades, crenças e visões de mundo (LARCEN, 2013), podendo o consumo ser considerado um importante artefato pedagógico, dentro e fora das escolas. Nesse cenário, a educação se configura como um campo no qual são acionadas as práticas e racionalidades que reforçam a lógica neoliberal, tornando a questão da educação para o consumo um tema importante (GERZSON, 2009). Em seu estudo sobre juventude, consumo e as novas configurações identitárias, Oliveira (2007) defende que:

(...) assistimos hoje ao estabelecimento de uma subjetividade na qual o compromisso com o bem comum se vê destituído cada vez mais de sentido. A moral do consumo, ao nos convidar à substituição voraz dos objetos adquiridos, roupas, automóveis, eletrodomésticos, simultaneamente acaba por incorporar ao *modus vivendi* dos cidadãos uma atitude de despreocupação para com o patrimônio cultural da humanidade, para com os saberes adquiridos e recebidos através das gerações, como se tudo o que nos chegasse pudesse ser jogado fora e substituído imediatamente (p.7).

Assim, estar na moda, possuir tênis e/ou roupas de marca e se relacionar com jovens que frequentam os “melhores lugares” se torna uma necessidade de sobrevivência e de pertencimento nos corredores das instituições escolares.

Diante dos desafios colocados à educação na cultura do consumo, Marisa Vorraber Costa nos convida a “manter uma relação reflexiva positiva com nosso tempo”, sem tentar ir contra ele, mas “penetrá-lo interrogativa e cautelosamente” (2009, p.16), evitando agressividades ou incompreensões, que agudizam nossas inseguranças e incertezas. É fundamental, pois, que nos afastemos de discursos moralistas que engessam os jovens em identidades desqualificadoras e não avançam no sentido de ajudá-los a acrescentar às suas construções identitárias valores mais sólidos, solidários e duradouros. Nesse sentido, interessa-nos discutir com mais profundidade as respostas sobre o que, segundo os jovens, não envolve consumo (diretamente).

A juventude e o consumo: das tensões à escola

“A juventude por definição é uma construção social, uma produção de uma determinada sociedade, relacionada com formas de ver os jovens, inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras.” (ABRAMOVAY & CASTRO, 2015)

A conclusão dessas pesquisadores evidencia a polissemia envolvida no assunto, tanto que elas e outros autores, como Bourdieu (1983) e Abramovay e Castro (2006), usam o termo “juventudes”, no plural, para ressaltar as múltiplas relações e contextos sociais dos jovens na sociedade. Apesar do conjunto de autores que discutem o tema, definir com clareza o que se entende por juventude e sua classificação etária é impreciso. Bourdieu (1983) aponta que

“... a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” (p.2)

Este fato é bem presente em diferentes classificações etárias encontradas sobre os jovens nos documentos oficiais ao redor do mundo. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) entende o “jovem” como um indivíduo de quinze a vinte e quatro anos completos, enquanto que para o Governo Federal o período compreende os quinze aos vinte e nove anos completos³ — ainda que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utilize a classificação da UNESCO em sua metodologia e levantamentos.

O crescente número de políticas públicas nos últimos 30 anos ligadas à questão da juventude (Abramovay e Castro, 2006; Abramovay e Castro, 2015) reitera a importância desta parcela da população para a discussão e resolução de problemas crônicos da sociedade brasileira (e recorrentes em países em desenvolvimento) que afetam os jovens do século XXI, tais como: violência, educação, consumo de drogas, segurança, educação sexual, cultura, política e mercado de trabalho. Além disso, entender a juventude hoje vem a ser tema de estudo de centros de pesquisa espalhados pelo país, como os Observatórios da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de Brasília (UnB), além do Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Os maciços investimentos do setor privado nos últimos vinte anos em temas que tocam à juventude (mas não só ela), sobretudo aqueles relacionados à questões educacionais e/ou de cidadania, são alvos de debates quanto à possíveis conflitos de interesses dos financiadores dessas iniciativas. Espera-se que seja o poder público aquele que crie estratégias para garantir condições dignas à população e não a iniciativa privada, posto que seus interesses corporativos podem não dialogar com a resolução das questões da sociedade. Além disso, pode-se depreender pouca ou ausência de participação do Estado na garantia de direitos à população.

Neste sentido, a questão do consumo coloca-se como central para entender não somente essa crescente da iniciativa privada, bem como a própria sociedade contemporânea, a “sociedade de consumidores” de Bauman (2005). Nela, as relações humanas tornam-se efêmeras, lí-

³ Em contextos específicos, sobretudo aqueles ligados à esfera jurídica e/ou criminal, o Governo Federal também entende como jovem indivíduos de dez a catorze anos completos.

quidas, e fomenta-se o consumo contínuo de mercadorias, ideias, objetos, desejos e as próprias pessoas, que são “ao mesmo tempo, consumidores e mercadorias” (COSTA, 2009). Decorrem dessa lógica, já marcada pela autora como central em nossa sociedade, problemas como: obsolescência dos bens; publicidade pautando a vida das pessoas, alicerçada na influência da mídia em nossas ações; aumento da poluição e da degradação do ambiente; e degradação humana. Para Bauman (1999, p.94):

“Todo mundo pode ser *lançado* na moda do consumo; todo mundo pode *desejar* ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece. Mas nem todo mundo *pode* ser um consumidor. Desejar não basta; para tornar o desejo realmente desejável e assim extrair prazer do desejo, deve-se ter uma esperança racional de chegar mais perto do objeto desejado. Essa esperança, racionalmente alimentada por alguns, é fútil para muitos outros. Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes.”

O cenário indicado acima é importante para entender o jovem e sua relação com a escola, sobretudo no Ensino Médio. Com a exceção do diploma como mecanismo de entrada no mercado de trabalho e, talvez, no ensino superior, a vida escolar (processo em que o jovem ‘investe’ muitos anos de sua vida para conquistar certo “*status*” de respeito e/ou mérito) carece, cada vez mais, de sentido aos jovens. Para Oliveira e Tomazetti (2012), o ambiente escolar torna-se enfadonho para os jovens e adolescentes, bombardeados pelas propagandas que os “convidam ao deleite consumista”⁴ e inseridos numa cultura do “aqui e agora”, da “fruição prazerosa”, do não planejamento do futuro – típico da sociedade pós-moderna, na visão de Bauman.

Por defendermos uma escola pública, de qualidade e sintonizada com as principais questões de seu tempo e realidades sociais, almejamos nesta pesquisa entender o papel que a escola vem assumindo na mediação da relação dos jovens com o consumo nos dias atuais. Além disso, a pesquisa objetiva dar continuidade e ampliar as investigações sobre juventude e consumo em escolas públicas.

Das questões norteadoras à metodologia de investigação

Estimulados pelos diálogos com autores que estudam juventude, cultura, identidade e consumo, nossa pesquisa é norteadora por algumas questões, a saber: como educar num mundo em rápida transformação e em constante processo de desmantelamento/ recriação? o que produz nos jovens o desinteresse pela escola e o interesse pelo consumo? o que os jovens pensam sobre o consumo? quais são seus principais hábitos de consumo? como a escola aborda a relação juventude/consumo? como esta relação está presente na prática docente dos professores inves-

4 Não faremos aqui a distinção entre “consumo” e “consumismo”, já bem estabelecida por Costa (2009:34), ancorada por Bauman.

tigados? o que cabe à escola nessa relação, dentro de um contexto de reformas educacionais numa perspectiva conservadora?

Num contexto de acirramento da violência física e simbólica sobre os que não se enquadram em padrões preestabelecidos de estética consumista, entendemos que a escola não pode se furtar a criar espaços de debate e de problematização a respeito da crueldade gerada por essas demandas, ao invés de reforçar, por omissão ou valorização, a sociedade de consumidores (BASTOS *et al*, 2015). Assim, nos propomos a investigar, em outros espaços e com outras perguntas, a relação dos jovens das escolas públicas com o consumo e a mediação realizada em contextos escolares.

Para tanto, a metodologia da pesquisa compartilha a perspectiva de Goodson (2008), que defende a valorização do emprego de narrativas nos estudos que articulam a compreensão sobre currículo, escola e atuação docente. As narrativas e histórias de vida são ferramentas importantes para a compreensão das mudanças no currículo, fundamentadas na centralidade dos docentes no que concerne às decisões curriculares. Assim, histórias de vida e narrativas

(...) representam mais do que memórias de tempos passados, por revelarem o poder atualizador da memória, bem como a possibilidade de se reconhecer no docente a consciência de seu potencial e a presença de sonhos que inspirem suas práticas e a construção de sua identidade profissional. Goodson vislumbra (e nos faz vislumbrar) a pertinência do emprego de histórias de vida na construção e difusão do currículo como narração, instrumento indispensável para a urgente luta contra a exclusão que ainda marca nossa escola (MOREIRA, 2008, p.10).

Estamos realizando entrevistas do tipo semiestruturadas com docentes, gestores e demais profissionais das escolas públicas investigadas com o objetivo de (re)conhecer suas percepções a respeito da relação dos jovens com o consumo e as possíveis formas de mediação da escola nesta relação. Indagaremos também suas vivências pessoais com a questão do consumo, mobilizando narrativas, memórias e concepções a respeito do tema. Convém ressaltar que essas entrevistas serão realizadas em dois blocos: o primeiro apenas com professoras e professores e o segundo com gestores e demais profissionais ou servidores das escolas na expectativa de que um olhar amplo sobre a questão, isto é, não restrito à sala de aula, seja atingido.

O trabalho de campo envolvendo os jovens será realizado a partir de três grupos focais em cada instituição, envolvendo estudantes do ensino fundamental e médio, a partir de artefatos produzidos ou não pelo projeto que abordem o consumo, estimulando um debate sobre seus sonhos de consumo e aqueles que não envolvem consumo. Definidos por Neto, Moreira e Suenza (2002), os grupos focais são uma técnica em que o pesquisador reúne “uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como ob-

jetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. No grupo focal, a fala dos participantes não é meramente descritiva, mas uma “fala em debate” (idem). Salientamos que os estudantes serão divididos em três grupos de acordo com as séries que cursam: sexto e sétimo anos (ensino fundamental); oitavo e nono anos (ensino fundamental); e ensino médio, para fins de análise.

A interpretação dos resultados será baseada em autores que discutem consumo e juventude (Zygmunt Bauman, Marisa Vorraber Costa, Paulo Carrano, Denise Cordeiro, Lucia Rabello de Castro etc.), educação ambiental crítica na escola (Jacqueline Girão, Natália Rios, Leonardo Kaplan, Gil Cardoso Costa, Rodrigo Lamosa, Frederico Loureiro etc.), mídia e juventude (Marisa Vorraber Costa, Vera Regina Gerzson, Mariangela Momo etc.) e outros.

A tabulação e análise dos dados das entrevistas será realizada de acordo com os objetivos da pesquisa descritos e conforme técnicas de análise de pesquisas qualitativas (aquelas que buscam analisar experiências de indivíduos ou grupos, relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas), propostas por Gibbs (2009).

Conclusão

Hoje, falar de juventude no Brasil é considerar mais de 51 milhões de brasileiros (IBGE, 2010) com seus sonhos, desejos, conflitos, conquistas e histórias. Bastos *et al* (2015) afirmam que “ao *dar voz aos jovens*,⁵ podemos fazer emergir importantes questionamentos sobre seus próprios hábitos de consumo” (p.10). Entender a relação dessa parcela da população com o consumo se torna importante para a discussão de políticas públicas voltadas à juventude⁶ que realmente os contemplem pois como afirma IGNÁCIO (2009):

“... o consumo atua na função de *identificador social*,⁷ tendo nas crianças e jovens seus principais alvos devido à busca pela aceitação e, nas escolas, um importante palco onde os alunos estampam famosas logomarcas em cadernos, mochilas, bonés, tênis, e até nos corpos, na tentativa de determinar posições e funções sociais.”

Neste sentido, ao provocarmos reflexões sobre o consumo entre os jovens podemos evidenciar não somente alguns dos principais conflitos que a problemática do consumo traz, bem como suas imbricações com a(s) juventude(s) e ainda, ampliar a reflexão sobre a questão do consumo na escola. Desse modo, defendemos que a pesquisa pode reforçar o diálogo entre universidade e escola e contribuir, cada vez mais, para a pesquisa sobre educação ambiental (crítica) nos contextos escolares.

5 Grifo nosso.

6 Como Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) e o projeto de lei que visa implementar o Plano Nacional da Juventude (Projeto de Lei 4.530/2004), até hoje em tramitação na Câmara dos Deputados.

7 Grifo nosso.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. (org.) *Juventude, Juventudes, o que Une e o que Separa*. Brasília, UNESCO, IBOPE, 2006. Disponível em: <> Acesso em 30 out. 2017.
- ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. *Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira*. Cadernos Adenauer XVI (2015) nº1. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>>. Acesso em 25 out. 2017.
- BASTOS, Caio; SOARES, Alessandra; FIGUEIRA, Máira; ASSUMPÇÃO, Thais e LIMA, Jacqueline Girão. 'Sonhos de Consumo': uma pesquisa com jovens de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Anais do VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/98.pdf>. Acesso em 30 out. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. Questões de sociologia. 1983.
- COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na Sociedade de Consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2010.
- GERZSON, Vera Regina. Aprendendo a ter Sucesso: A Educação para o Neoliberalismo nas Revistas Informativas Semanais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- GIBBS, Graham: (2009). *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-2055-7. (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: Analyzing qualitative data, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4980-0].
- Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE). *Key facts sobre o investimento social no Brasil, Censo GIFE 2016*. Disponível em: <https://gife.org.br/censo-2016-keyfacts/assets/pdf/cen-sogife2016_keyfacts.pdf>. Acesso em 30 out. 2017.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 6a edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 30 out. 2017.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier & LIMA, Gustavo F.C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*. n.1, vol. XVII, pags 23-40. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em 30 out. 2017.
- LARCEN, César Gonçalves. *Pedagogias Culturais: dos Estudos de Mídia Tradicionais ao Estudo do Ciberespaço em Investigações no Âmbito dos Estudos Culturais e da Educação*. 1a edição. Porto

Alegre: Cesar Gonçalves Larcen Editor, 2013.

LIMA, Jacqueline G. S. *A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação de Búzios (RJ): investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular*. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro – RJ, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/TESE_JACQUELINE_GIRAO.pdf>. Acesso em 31 out. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio. Introdução: o estudo dos currículos e da escolarização. In: GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, Vozes, 2008.

NETO, Otávio C; MOREIRA, Marcelo R. e SUCENA, Luiz Fernando Mazzei: Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto - MG, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_po27_netto_texto.pdf>. Acesso em 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, Adriano Machado. A juventude perante a sociedade de consumo: paradoxos e novas configurações identitárias. *Anais do I Simpósio Internacional de Educação/IV Fórum Nacional de Educação*. Ulbra Torres. Maio/2007.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. *Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio*. Educar em Revista. Editora UFPR: Curitiba, 2012. n. 44, p. 181-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a12.pdf>>. Acesso em 25 out. 2017.



EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA POSSIBILITANDO O DIÁLOGO ENTRE OS OLHARES DISCENTES E A PRÁTICA DOCENTE

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky

FEBF/UERJ, Professora Assistente

A reflexão docente acerca do próprio trabalho tem sido um aspecto frequentemente ressaltado na educação básica nas últimas décadas. A mesma preocupação deve estar presente no trabalho docente no ensino superior já que favoreceria a promoção de mudanças e uma efetiva melhoria do ensino oferecido nas Universidades. Nos cursos de Licenciatura debruçar-se sobre essa questão deve ser uma prioridade tendo em vista que tal melhoria refletirá na qualidade do ensino nas escolas públicas. Vale ressaltar o papel das disciplinas relacionadas à prática pedagógica já que enfocam especificamente os fenômenos presentes na educação básica, contribuindo para a formação inicial desses professores.

Lançar mão de espaços de escuta dos licenciandos favorece uma análise do que lhes é oferecido, tanto em termos de conteúdo programático quanto em relação à metodologia de ensino. Desta forma, a análise da avaliação discente de disciplinas oferecidas nos cursos superiores deveria ser prática regular de cada docente para que fosse favorecido um constante aperfeiçoamento no ensino.

Na função de Professora Substituta no Campus de Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro tive a responsabilidade de ministrar, dentre outras, a disciplina Psicologia da Educação a licenciandos em Ciências Biológicas e em Química em 2012 e 2013. Diante da necessidade de compreender como os discentes qualificavam a metodologia de ensino empregada e a relevância dos conteúdos trabalhados, no último dia de aula de cada semestre era solicitado o preenchimento de uma avaliação anônima da disciplina (Apêndice I). O presente trabalho busca compreender as percepções dos licenciandos em termos dos conteúdos considerados mais/menos relevantes e das atividades avaliativas mais/menos interessantes e investigar de que maneira suas impressões reverberaram no fazer pedagógico. Para isso foram analisados os formulários de avaliação anônima da disciplina das turmas oferecidas em 2012 e 2013. Os conteúdos ministrados e atividades avaliativas realizadas estavam descritos no formulário para facilitar sua recordação.

Tendo sido aplicado no último dia de aula, os formulários foram preenchidos somente pelos discentes presentes, totalizando 72 participantes.

Para que possamos apontar alguns aspectos considerados fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina ministrada é necessário esclarecer qual concepção de Psicologia da Educação fundamenta a prática pedagógica relatada. Segundo Coll,¹ há duas grandes concepções do que caracterizaria a Psicologia da Educação. Uma das visões percebe a disciplina como encarregada de transferir os diversos conhecimentos psicológicos à educação, buscando descobrir quais dos conhecimentos da psicanálise, do gestaltismo, do behaviorismo, dentre outras teorias psicológicas, poderiam contribuir para o âmbito educacional. Diferentemente, a segunda concepção a entende como uma disciplina de natureza aplicada, que objetiva investigar questões que surjam na prática educacional e que se constituam como preocupações dos profissionais envolvidos. Este foi o enfoque, tendo se buscado apresentar aos alunos concepções teóricas e pesquisas da psicologia relacionadas a questões do cotidiano escolar.

Conforme destacado pelo autor, os conteúdos da Psicologia da Educação versariam sobre os processos de mudança que ocorrem nas pessoas envolvidas em situações educacionais assim como os fatores relacionados direta e indiretamente com tais mudanças. Há, portanto, uma gama extensa de possíveis temas a serem discutidos, todos de significativa importância para a compreensão dos fenômenos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente, eram levados em consideração conteúdos relacionados àqueles apontados na ementa da disciplina.

A seleção dos conteúdos foi sendo referendada pelos discentes: “Suas aulas foram muito úteis para me ajudar com as questões que surgiam na prática de ensino” e “de todas as disciplinas pedagógicas cursadas na universidade, essa foi a que mais me aproximou da realidade do professor nas escolas brasileiras”. Foram analisados os conteúdos elencados como mais e menos relevantes, tendo sido inseridos nos gráficos 1 e 2 apenas aqueles oferecidos em todas as turmas. Sugestões foram ouvidas e temas como *bullying* e adolescência foram inseridos. Dentre os conteúdos lecionados, os quatro mais apontados foram o alunado com necessidades educacionais especiais (destacado por um total de 51 discentes), o fracasso escolar (33), conceitos centrais da teoria piagetiana e de outras teorias cognitivas contemporâneas (33) e a relação que os atores escolares estabelecem com o erro e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem (32).

Optou-se por manter no presente texto o termo necessidades educacionais especiais, usado à época, com o simples intuito de manter a versão original do formulário utilizado, apesar de, atualmente, não ser mais a expressão indicada para discutirmos as práticas pedagógicas diferen-

1 COLL, C. Concepções e tendências atuais em Psicologia da Educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2 – Psicologia da Educação Escolar*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19-42.

ciadas oferecidas às pessoas com deficiência. Prefere-se o termo alunos em situação de inclusão, mais interessante para fazer referência à participação desses sujeitos no espaço escolar, já que aponta para o caráter provisório da situação além de abrir a possibilidade de que qualquer aluno possa, em determinado momento, estar em situação de inclusão.² Atualmente, fundamentados no modelo social de deficiência, preconiza-se o afastamento de um referencial biomédico que acentua o déficit, a falta, e a apropriação de um olhar que perceba a potência das diferentes formas de ser e de estar no mundo³ e, conseqüentemente, a presença inerente à condição humana de haver diversas formas de aprender, já que cada sala de aula é composta por sujeitos singulares.

O destaque dado ao tema da inclusão deve ser sublinhado. As políticas inclusivas trazem preocupação crescente aos licenciandos, angustiados por não terem formação adequada para que possam elaborar práticas pedagógicas diferenciadas que garantam uma aprendizagem efetiva. No caso dos licenciandos de Macaé não havia nenhuma disciplina oferecida no Campus que tratasse das políticas e práticas da educação inclusiva além da disciplina de Libras, mais específica. Embora o espaço reservado para a discussão do tema na disciplina seja claramente insuficiente, a abordagem da temática foi bem vinda.

De maneira a favorecer a construção de conhecimentos, também era solicitado na elaboração do plano de aula que se adequasse a um aluno fictício incluído, tendo sido ofertado um momento em sala para que os grupos se reunissem e iniciassem a elaboração do plano, garantindo, um apoio docente. Tal prática permitia dirimir dúvidas a respeito das práticas inclusivas como, por exemplo, quando um grupo discutia as atividades a serem oferecidas em uma turma com um aluno cego e cogitavam o não uso de um vídeo devido à sua presença, tendo sido esclarecido que privar os demais de um vídeo esclarecedor sobre o assunto não seria uma atitude inclusiva e que poderia ser solicitada a audiodescrição por algum colega de classe capacitado. Ademais, é suposto que em uma turma que tenha um aluno cego, o professor provavelmente não fará uso de vídeos cotidianamente, deverá fazer descrições mais detalhadas dos conteúdos e usará recursos táteis diversos, sempre que possível.

A temática da educação democrática também foi mencionada por quantidade significativa de alunos nos três últimos semestres (22), mas por apenas dois do primeiro semestre, tendo um deles mencionado em sua avaliação que este tema havia sido discutido na disciplina de Didática. Dada a discrepância em comparação aos demais grupos, é possível supor que estes licenciandos já tivessem tido acesso ao conteúdo, algo que pode não ter ocorrido com as demais turmas, o que explicaria a diferença no estabelecimento de sua relevância.

2 KAUFMAN, N.; TABAK, S. Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. *Educação Online*. Rio de Janeiro, n.22, p. 27-42, maio-ago. 2016.

3 DINIZ, D. *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

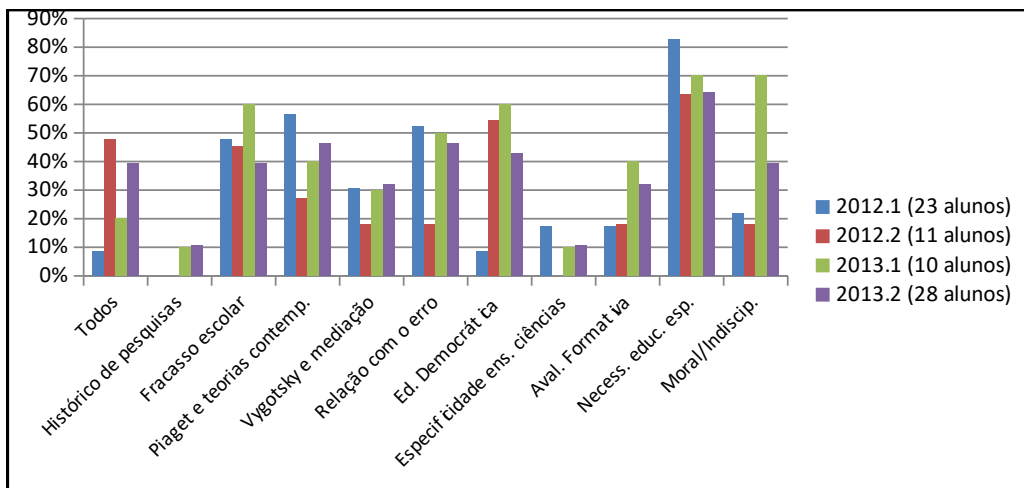


Gráfico 1 - Conteúdos apontados como mais relevantes, por semestre.

No que diz respeito aos conteúdos menos relevantes, 41 dos 72 participantes informaram que nenhum teria menor relevância. Em ambos os gráficos dois conteúdos surgem como tendo menor relevância: o breve histórico de pesquisas na área da psicologia da educação e as especificidades do ensino das ciências físico-naturais.

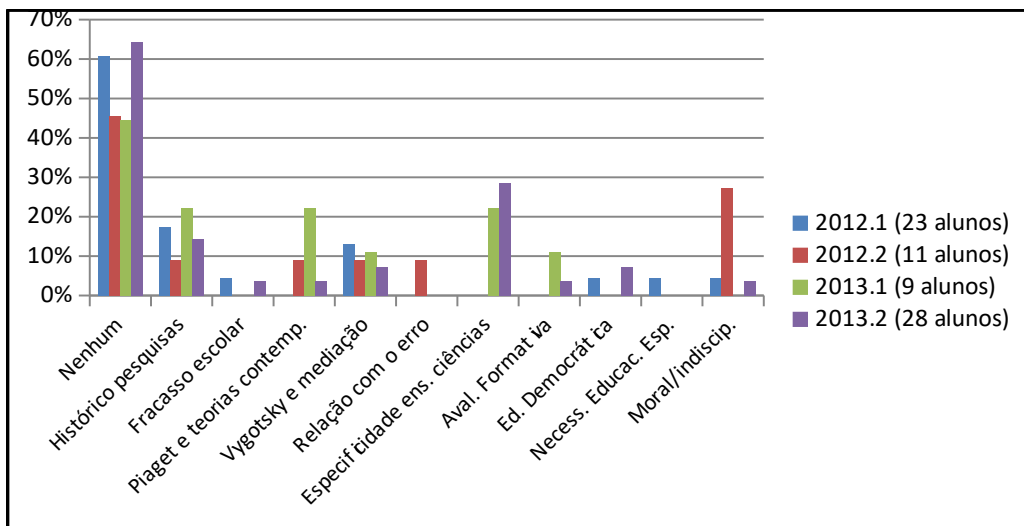


Gráfico 2 - Conteúdos apontados como menos relevantes, por semestre.

Todos os temas foram fundamentados em capítulos de livros e/ou artigos científicos. Também foram utilizados recursos complementares como histórias, crônicas, charges, tiras em quadrinho, vídeos e filme, havendo 31 comentários positivos a respeito seja da diversidade de

recursos, seja da atratividade e/ou clareza das aulas devido ao uso dos mesmos. Na maioria dos encontros, em um primeiro momento os aspectos centrais do tema em questão eram destacados a partir de apresentação em *Powerpoint*, durante a qual muitos expressavam opiniões e levantavam questões e, em seguida, uma atividade era proposta. Desta forma, os alunos tinham oportunidade de tomar consciência de suas concepções sobre o assunto e revê-las, como relatado em uma das avaliações:

“Em meio a planejamentos de aula, relatórios e tudo mais que envolve a minha experiência como professor, é difícil parar e perceber o aluno naquele tempo tão curto em sala de aula. Como avaliar a questão do erro? Como dar valor aos conhecimentos prévios dos alunos quando temos que cumprir uma série de metas baseadas numa grade curricular absurda? Para mim a disciplina foi um sucesso nesse ponto, de gerar questionamentos, de fornecer conhecimento acerca da complexidade das relações no ambiente escolar. Funcionou como uma abertura de portas que me possibilita o lançamento para novas visões e questionamentos.”

A apropriação de um olhar investigativo direcionado para o ambiente escolar será de suma importância para a prática futura docente. Deve haver o compromisso na formação de desenvolver a disposição e habilidade para investigarem sua própria prática e se responsabilizarem pela sua formação. A formação inicial, embora apenas inicial, ainda assim deve ser a base para que o educador se desenvolva ao longo de sua trajetória profissional.⁴

Perdigão⁵, ao investigar o processo de aprendizagem de licenciandos, aponta para o impacto de suas experiências enquanto alunos na educação básica em sua futura atuação profissional e pontua a importância de se ater, no espaço universitário, às concepções pessoais dos graduandos para que estas possam ser repensadas pelos próprios. Oferecer um ambiente de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e de vivência de práticas pedagógicas diferenciadas parece ser o caminho para a formação de professores reflexivos e críticos. A respeito de pesquisa relativa a um programa específico de formação de professores em exercício, Gatti e Barreto⁶ pontuam que

“Por estas análises, novamente se observa que aspectos técnicos, somente, não dão conta de criar condições para mudanças efetivas em valores, atitudes e práticas. Processos formativos de professores na direção de prover conhecimentos e propiciar habilidades e atitudes que superem preconceitos e formas mais arraigadas de pensar os aspectos de ensino-aprendizagem, a escola, a sala de aula, os

4 LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 109-124.

5 PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 265-291.

6 GATTI, B.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009, p. 185.

alunos, a comunidade a que estes pertencem, demandam atividades curriculares que perpassem por experiências de vida dos formandos na relação com novos conhecimentos e formas de pensar e ver pessoas em suas relações sociais e nas relações educativas.”

Possibilitar, portanto, que os licenciandos vivenciem um espaço de reflexão e compreensão dos conhecimentos produzidos é crucial para que em sua atuação futura também levem seus alunos a buscarem conhecimento com autonomia e se relacionarem com o mesmo de maneira crítica. Perseguiu-se, ao longo dos semestres, seguir os princípios da avaliação formativa, possibilitando momentos cotidianos de reflexão e discussão dos conteúdos que traziam um retorno de como estavam se dando suas aprendizagens e indicavam possibilidades de aperfeiçoamento das práticas docentes.

Tomando como base tal perspectiva, diversas atividades foram oferecidas, descritas no Quadro 1 apenas as realizadas em todas as turmas. Nestas, os discentes tinham a oportunidade de refletir sobre o conteúdo da aula, verificando sua compreensão. Deve ser destacado o suporte dado pelo professor durante a atividade avaliativa já que tal postura mediadora contribuirá para a aprendizagem⁷. As atividades oferecidas podiam ainda ser ajustadas para a educação básica, tendo eles tido a oportunidade de experimentar de que maneira aquele formato de atividade contribuía tanto para a aprendizagem do conteúdo como para a verificação da mesma pelo professor.

Apesar da escolha por uma avaliação formativa não se promoveu uma apologia antiprova. No espaço escolar é frequente o uso de testes e provas e o aprendizado pode ser avaliado através destes, desde que as questões sejam elaboradas de forma clara e seus objetivos estabelecidos de maneira reflexiva. Tal ponto foi discutido em sala a partir da análise de questões descritas por Moretto⁸. Seus questionamentos oriundos da reflexão acerca dos tipos de pergunta e de instrução comumente presentes nas avaliações escolares foram levados em consideração na elaboração de jogos didáticos, atividade que objetivava a construção de um olhar crítico aos processos avaliativos vivenciados nas escolas.

Atividades avaliativas oferecidas nos quatro semestres

Análise de estudo de caso relacionado ao fracasso escolar

Na aula cuja temática era o fracasso escolar, após a explanação das teorias explicativas que foram sendo instituídas no Brasil e que muito contribuíram para a manutenção dos preconceitos nos espaços escolares, era proposto aos discentes, em grupos, que lessem casos de alunos

7 TOMICIOLI, R. C.; DONATONI, A. Avaliação formativa: ilusão ou realidade possível? In: DONATONI, A. (org). *Avaliação Escolar e formação de professores*. Campinas: Alinéa, 2008, p. 149-170.

8 MORETTO, V. Avaliar com eficácia e eficiência. In: _____. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 93-122.

multirrepetentes retirados de pesquisa de Kalmus e Paparelli⁹. Após a leitura, respondiam um questionário que visava promover uma discussão a respeito das teorias explicativas assim como identificar as representações sociais presentes nos discursos daqueles que conviviam com os alunos.

1) *Jogo de perguntas sobre a teoria de Piaget*

Após a explicitação de uma breve biografia de Jean Piaget assim como de alguns dos principais conceitos de sua teoria e da pontuação de um posicionamento crítico à mesma, era proposto que criassem, em grupos, três perguntas a respeito da teoria supracitada cujas respostas eles acreditavam saber. Tal tarefa possibilitava aos alunos a reflexão acerca de quais conceitos haviam compreendido e quais não. Assim, tiravam dúvidas e buscavam explicitar seu entendimento sobre o assunto. Após a elaboração das perguntas, cada grupo fazia uma pergunta ao seguinte, que deveria respondê-la ou passar adiante. Neste contexto não importava o número de acertos ou erros, mas a possibilidade de verificação da própria aprendizagem. É certo que tal atividade, sendo aplicada na educação básica, possivelmente terá como estratégia a anotação dos pontos de cada grupo, já que a competição costuma ser fator motivador, desde que não provoque um sentimento de menos valia.

2) *Discussão do erro no espaço escolar*

Era solicitada a leitura, em casa, de capítulo sobre o tema para que em duplas discutissem pontos centrais e, em seguida, fosse aberta uma plenária. O texto destaca as relações que professores e alunos estabelecem com o erro no espaço escolar, suas variadas causas e as implicações das diferentes formas de compreensão desses erros para os processos de ensino e de aprendizagem.

3) *Análise de charges e produção textual relativa à Educação Democrática*

Após a explicitação de alguns dos princípios da educação democrática e da exemplificação de experiências escolares democráticas, era solicitado que, em grupos, analisassem charges que trazem críticas à educação considerada tradicional. A partir dessa análise os grupos elaboravam produção textual referente ao tema.

a) *Questionário sobre especificidades do ensino de ciências físico-naturais*

A partir da leitura, em casa, de capítulo sobre o tema, respondiam um questionário individual, identificando-se na folha de resposta pelo seu número da lista de frequência. Após seu preenchimento, os questionários eram redistribuídos para que cada estudante corrigisse o de um colega. Em seguida, discutíamos coletivamente cada resposta.

9 KALMUS, J.; PAPARELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A.; PROENÇA, M. (orgs) *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 159-186.

b) Criação do jogo didático

Após explicitação dos princípios da avaliação formativa e de suas diferenças em relação à avaliação tradicional, discutimos a objetividade e clareza, ou falta dessas, em questões de provas. Em seguida era proposta a construção de jogos que tivessem como finalidade a verificação da aprendizagem de determinado conteúdo escolhido por cada grupo. Tomou-se o cuidado para que as questões presentes nos jogos não repetissem o padrão comumente encontrado em provas, mas favorecessem a reflexão e a contextualização do conteúdo aprendido. Ademais, evitou-se que os possíveis erros cometidos nas jogadas fossem atrelados a punições ou gerassem desestímulo nos participantes.

c) Criação de diálogo entre professor(a) e alunos

Pautada no conceito de mediação de Lev Vygotsky, primeiramente eram apresentados a biografia resumida do pesquisador assim como seus principais conceitos. Em seguida analisávamos pesquisa realizada por Tacca¹⁰ na qual eram analisadas intervenções em sala de duas professoras do quarto ano da rede pública e cujas atitudes diferiam drasticamente, tendo sido apenas uma delas capaz, nos momentos observados, de trazer questões claras, estimular os alunos a participarem e promover a construção do conhecimento. Os licenciandos eram, então, solicitados a construir um diálogo entre um(a) professor(a) e seus alunos, que versasse sobre um conteúdo curricular escolhido pelo grupo e no qual os alunos fictícios trouxessem erros conceituais a serem desconstruídos por eles mesmos com apoio da professora, sem que a mesma desse as respostas corretas.

d) Seminário sobre o alunado com necessidades educacionais especiais

Para a organização dessa atividade era perguntado a cada discente qual tema gostaria de estudar (deficiência visual, auditiva, intelectual, deficiência múltipla, etc.), sendo oferecido um texto de referência específico para cada temática. Era estabelecida uma data na qual a turma deveria trazer o texto lido para que se reunissem com os interessados na mesma temática e discutissem a organização inicial do seminário que seria apresentado semanas depois.

e) Plano de aula

Em grupos os alunos escolhiam determinado conteúdo de Química ou Ciências biológicas oferecido na educação básica e elaboravam um plano de aula a partir de um modelo sugerido. O plano poderia ter qualquer duração, de dois tempos a semanas, a depender das atividades propostas. Foi solicitado que cada plano incluísse, no mínimo, uma atividade que pudesse introduzir a temática, uma que objetivasse a construção do conhecimento e uma de verificação da aprendizagem. Os planos deveriam ser baseados em uma perspectiva interacionista e a atividade

¹⁰ TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: _____ (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alinea, p.45-68, 2006.

avaliativa deveria ser formativa. Era proporcionado aos alunos um momento em sala para iniciarem a construção do plano de maneira que dúvidas pudessem ser dirimidas. Os planos de aula deveriam estar adequados à inclusão de um aluno com especificidade a ser definida por cada grupo, e os mesmos eram apresentados em data previamente estabelecida.

Quadro 1. Descrição das atividades avaliativas oferecidas em todas as turmas

As atividades avaliativas destacadas como mais interessantes podem ser conferidas no gráfico 3. As mais ressaltadas foram a criação de jogos didáticos (36), a elaboração do plano de aula (36), o seminário relativo às necessidades educacionais especiais (35) e a criação de um diálogo entre professor(a) e estudantes (23).

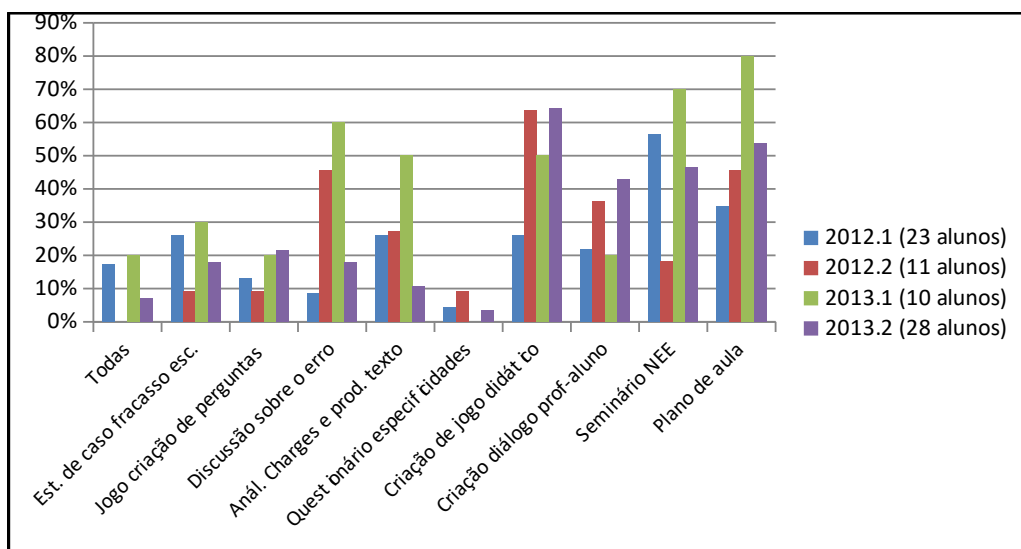


Gráfico 3 - Atividades avaliativas apontadas como mais interessantes, por semestre.

A análise das respostas apontou uma preferência pelas atividades relacionadas à prática docente nas quais era evidente a articulação entre teoria e prática. As quatro atividades mais mencionadas possuem como característica comum o fato de possibilitarem a elaboração de dispositivos pedagógicos partindo de referenciais teóricos discutidos previamente. Ainda que documentos oficiais e acadêmicos proponham que a formação deva ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais, pesquisas não têm evidenciado a concretização dessa relação^{11 12}. Constata-se, portanto, a necessidade urgente de construção de uma práxis educativa diferenciada nos espaços universitários.

11 GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

12 LÜDKE, M.; BOING, L. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.140, p.428-451, maio/ago. 2012.

Como observado no gráfico 4 a quantidade de atividades apontadas como menos interessantes foi menos expressiva do que as do gráfico anterior. A considerada menos interessante, indicada por 16 discentes, foi o questionário relativo às especificidades do ensino de ciências físico-naturais, o que é compreensível, já que pode ser considerada uma das mais tradicionais dentre as oferecidas. Pode-se conjecturar, ainda, que o uso deste tipo de atividade os tenha influenciado ao elencarem esse tema como um dos menos relevantes.

Dos 72 participantes, 29 indicaram não haver atividades avaliativas menos interessantes. Embora o seminário tenha sido apontado como de grande interesse por muitos, dois alunos ressaltaram o risco do mesmo gerar apresentações de baixa qualidade ou com equívocos conceituais, a serem corrigidos pelo docente de forma a garantir o ensino dos conteúdos. Tal ressalva é pertinente, tendo em vista que é recorrente no âmbito universitário a prática de se propor seminários, o que pode acarretar em prejuízo para os graduandos quando determinados conteúdos curriculares são trabalhados apenas a partir de tal dispositivo.

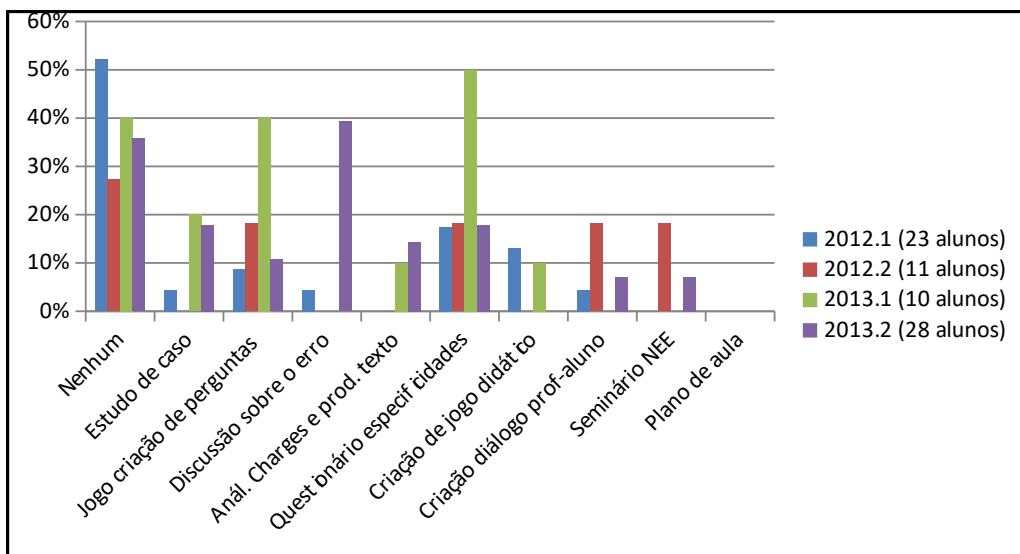


Gráfico 4 - Atividades avaliativas apontadas como menos interessantes, por semestre.

A construção de um ambiente no qual ocorra a simetria invertida, ou seja, no qual haja um paralelismo entre o que se oferece aos discentes e o que eles oferecerão aos seus alunos, deve ser uma meta almejada. Essa busca possibilita que haja, para além do aprendizado conceitual, uma aprendizagem vivencial, já que as experiências do licenciando no que diz respeito à metodologia de ensino, às práticas avaliativas e à relação professor-aluno poderão se constituir em um modelo para sua atuação. Oferecer experiências condizentes com as perspectivas teóricas ensinadas na Graduação é ponto-chave para que vivenciem tais perspectivas e, assim, possam refletir sobre as mesmas a partir de outro referencial, prático e não apenas teórico.

Um último aspecto a ser destacado é que, sendo a avaliação da aprendizagem intimamente relacionada à avaliação do ensino ministrado,¹³ buscou-se continuamente refletir sobre o desempenho discente nas atividades para que mudanças no ensino e nos recursos utilizados pudessem ser feitas. Tais alterações eram, inclusive, explicitadas a eles de forma que pudessem refletir sobre a necessidade de uma constante postura reflexiva do professor perante as situações didáticas propostas. É, pois, justamente na prática e em um olhar para a prática que a reflexão pode se fazer presente e os conhecimentos podem ser contextualizados. No espaço da prática cotidiana, imprevistos oferecem oportunidades únicas para que o educador se desenvolva e se constitua. A reflexão sobre o trabalho docente, o registro de suas práticas e uma avaliação contínua são elementos essenciais para seu aperfeiçoamento.¹⁴ A análise da avaliação realizada evidenciou o quanto a abertura para um diálogo com os olhares discentes se mostrou um instrumento impulsionador da reflexão crítica e indicador de mudanças curriculares e metodológicas. Por fim, uma postura reflexiva e um olhar atento para fenômenos que se fazem presentes são cruciais para a qualidade do ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Referências bibliográficas

- COLL, C. Concepções e tendências atuais em Psicologia da Educação. In: COLL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2 – Psicologia da Educação Escolar*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19-42.
- COLL, C.; MARTÍN, E. *O construtivismo na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2010, p. 197-221.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- KALMUS, J.; PAPARELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A.; PROENÇA, M. (orgs) *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 159-186.
- KAUFMAN, N.; TABAK, S. Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. *Revista Educação Online*. Rio de Janeiro, n.22, p. 27-42, maio-ago. 2016.
- LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 109-124.
- LÜDKE, M.; BOING, L. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.140, p.428-451, maio/ago. 2012.
- MORETTO, V. Avaliar com eficácia e eficiência. In: _____. *Prova: um momento privilegiado de*

13 COLL, C.; MARTÍN, E. *O construtivismo na sala de aula*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2010, p. 197-221.

14 NOVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p.203-218, set./dez. 2009.

estudo, não um acerto de contas. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 93-122.

NOVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p.203-218, set./dez. 2009.

PERDIGÃO, A. L. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 265-291.

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: _____. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alinea, p.45-68, 2006.

TOMICIOLI, R. C.; DONATONI, A. Avaliação formativa: ilusão ou realidade possível? In: DONATONI, A. (Org). *Avaliação Escolar e formação de professores*. Campinas: Alinéia, 2008, p. 149-170

Apêndice I

Avaliação anônima da disciplina psicologia da educação

1) Conteúdo programático (Histórico das pesquisas em Psicologia da Educação; Fracasso escolar; Desenvolvimento cognitivo: Jean Piaget e teorias contemporâneas; Lev Vygotsky e o conceito de mediação; A relação da escola com o erro; Especificidades do ensino das ciências físico-naturais; Avaliação Formativa; Educação democrática; Alunado com necessidades educacionais especiais; Desenvolvimento moral / Disciplina e indisciplina)

- Conteúdos mais relevantes:

- Conteúdos menos relevantes:

- Sugestões de conteúdos:

2) Recursos utilizados (textos; histórias e crônicas; powerpoint; charges e tiras em quadinhos; filme Entre os muros da escola)

- Comentários; críticas e sugestões:

3) Prática pedagógica (metodologia de ensino e relação professor-aluno)

- Comentários; críticas e sugestões:

4) Atividades avaliativas (análise de estudo de caso relacionado ao fracasso escolar; jogo de perguntas sobre a teoria de Piaget; discussão do erro no espaço escolar; análise das charges e produção textual relativa à Educação Democrática; questionário sobre especificidades do ensino de ciências físico-naturais; criação do jogo; criação do diálogo entre professor(a) e alunos pautado em uma postura mediadora; seminário sobre alunado com necessidades educacionais especiais; plano de aula adaptado para um aluno com necessidades educacionais especiais)

- Avaliações mais interessantes:

- Avaliações menos interessantes:

- Sugestões de avaliação:

Fique a vontade para fazer quaisquer outros comentários e críticas do outro lado da folha:



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS DISCURSOS DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Márcia dos Santos Giraldez Evald

(Mestranda)

Mestranda de Educação em Ciências e Saúde, NUTES/UFRJ

Gustavo de Oliveira Figueiredo

(Orientador do trabalho)

Professor e Pesquisador do Laboratório de Estudo das Ciências, NUTES/UFRJ

Fabiana de Freitas Poso

(Mestranda)

Mestranda de Educação em Ciências e Saúde, NUTES/UFRJ

Chreiva Magalhães Malick

(Mestranda)

Mestranda de Educação em Ciências e Saúde, NUTES/UFRJ

Introdução

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões, Dalden.¹

A avaliação, como prática pedagógica, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual. Ela exige um posicionamento de não indiferença diante do objeto que está sendo ajuizado. Uma ação, quando julgada adequada a partir de suas manifestações, poderá ser mantida ou aprofundada; se, ao contrário, for admitida como inadequada, poderá ser reformulada e reencaminhada. A avaliação, em si mesma, é um instrumento de dinamismo e progresso, Luckesi.² É no processo de construção, reconstrução dos conhecimentos pelos alunos que se instaura o papel da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e como elo integrador da intenção da ação educativa. Desta forma, ela é um meio e não um fim, pois caso contrário, como afirma Depresbiteris,³ seria o mesmo que “medir a febre de alguém, descobrir suas causas, mas não administrar nenhum remédio para cura”.

1 DALBEN, A. I. L. F. *Avaliação escolar*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

2 LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar* – Estudos e proposições, Cortez Editora, 22ª edição, 2000.

3 DEPRESBITERIS, L. *Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa*. Formação, v.1, n.2, p.27-

Segundo Chueiri,⁴ o professor na condição de avaliador, interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação da aprendizagem, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno. Nessa perspectiva, Perrenoud⁵ afirma: a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma, definida em absoluto ou encarnada pelo professor.

Para esse autor, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames. Este tipo de avaliação dita como classificatória se relaciona ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

No âmbito das avaliações de larga escala, as políticas educacionais buscam movimentar o setor da educação em dois sentidos: no da legitimação do Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação de qualidade, com conteúdos e objetivos pré-definidos e universalizados, e no sentido de uma corrida competitiva entre as instituições de educação, tanto do setor público, quanto do setor privado, promovendo uma mercantilização da educação, Cupolillo.⁶

Segundo Ball,⁷ os desempenhos significam, englobam e representam a qualidade, a validade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação, servindo de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”.

Uma alternativa interessante nos apresenta Saul⁸ com o conceito de Avaliação Emancipatória que, segundo a autora, “tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-meto-

38, maio 2001.

4 CHUEIRI, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

5 PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*; tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 1999.

6 CUPOLILLO, A. V. *Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações*. Práxis Educativa (Brasil), vol. 2, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 51-64.

7 BALL, S. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

8 SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo:

dológicas que se integram: a avaliação democrática; a crítica institucional /criação coletiva; e a pesquisa participante.”

Referencial teórico

Utilizaremos dois conceitos propostos pela Sociologia da Educação para empreender nossa análise, especificamente os de *performatividade* e *ciclo de políticas* propostos por Stephen Ball. De acordo com o autor, a cultura da performatividade altera a natureza da alma do professor/pesquisador, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição (por quantidade de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, por verbas para pesquisa, por número de orientandos e bolsistas, por destaque no cenário acadêmico do país). Em outras palavras, a competição gravita em torno de prestígio acadêmico, do território e de recursos. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de regular o desempenho individual e das instituições educacionais. Nesse contexto, a sensação de estabilidade se faz cada vez mais ilusória, os fins se tornam cada vez mais contraditórios, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se mostra incerto. O uso da avaliação como política de regulação do trabalho docente tem se mostrado pernicioso à qualidade da educação, Shiroma e Evangelista;⁹ Ball.¹⁰

Um dos exemplos dessa política de regulação é o surgimento de uma cultura da performatividade, bem definida por Ball¹¹ em que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. A performatividade busca no desempenho a base para a produtividade, para compor dados para demandas instituídas. Muitas vezes chega com uma roupagem de coisa boa, mas que na verdade esconde algo apenas burocrático que usa os dados produzidos pela avaliação para punir, ranquear ou regular. Dessa forma, a performatividade vem desempenhando um papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Com o discurso oficial de facilitar o monitoramento do Estado, na verdade propicia uma intromissão nas culturas organizacionais, e também nas práticas e subjetividades de seus profissionais. As políticas de avaliação baseadas na lógica da performatividade altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento à lógica neoliberal internacional. Transforma assim o processo educativo e de produção do conhecimento

Cortez, 1988.

9 SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. (2011). *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, 29(1), 127-160.

10 BALL, S. (2001) *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. BALL, S. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

11 BALL, S. J. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

em objeto, uma mercadoria, ferramentas competitivas para supostamente aferir os padrões de qualidade técnica, Moreira.¹²

Mas e a qualidade política? E quanto à função universitária na formação de cidadãos críticos? Como avaliar a participação política e o compromisso social?

De acordo com Bertoldo, Jimenez e Moreira¹³ a escola cumpre um papel de reprodução social relevante, uma vez que permite a ampliação do acesso aos conhecimentos criados pela humanidade ao longo de sua história. Contudo, chamam atenção de que é importante que todo este conteúdo colabore sempre na direção de uma ação transformadora que contribua para a emancipação humana.

Além do conceito *performatividade*, vamos trabalhar também com o conceito de *ciclo de políticas* – esta última, uma ferramenta de análise de políticas educacionais proposto por Ball¹⁴ quando afirmou que poderíamos identificar no processo de desenvolvimento das políticas, três contextos, a saber: o *contexto influência*, o *contexto da produção do texto* e o *contexto da prática*. Nesta perspectiva, a tradição de analisar as políticas educacionais como um processo vertical em que alguns planejam e outros implementam. Na lógica do ciclo de políticas, a verticalidade é rompida e se explicita tanto os processos de disputa de poder presentes no campo político e que disputam poder de influência, passando pelas forças que atuam na produção do texto da política, até a ideia de *recontextualização*, ou seja, a forma como na prática cotidiana uma lei é colocada em ação, dependente da vivência, da experiência e da realidade local de cada grupo. Deste modo, entendemos que a política será resignificada gerando resultados e efeitos diferentes, seja de luta e resistência contra o objetivo da política ou também uma postura de submissão e aceitação da mesma.

Nesta perspectiva, Mainardes¹⁵ traz a interpretação de Ball e Bowe (1992) nos trazem uma interpretação onde caracterizam o processo político baseando-se em um ciclo constituído por três momentos que estão interligados, a política como ela é pensada ideologicamente por grupos que tem seus interesses, a outra política seria a letra de lei, os documentos, os textos e por último a política como é utilizada na prática, no dia a dia, diante das realidades vividas e no contexto de quem vai aplicar.

Especificamente sobre o contexto da prática, nos chama atenção o que traz Mainardes:¹⁶

12 MOREIRA, A. F. *Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42 | dez. 2009.

13 BERTOLDO; MOREIRA; JIMENEZ (2012). *Trabalho, Educação e Formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo. Instituto Lukács. [Parte 3 – Questão Educacional e a Escola Pública - p. 199 a 239].

14 BALL, S. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

15 MAINARDES, Jefferson *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, ago2005.

16 MAINARDES, Jefferson *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, ago2005.

“este é contexto onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente *implementadas* dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem *recriadas*”.

A partir deste referencial, podemos afirmar que existem várias maneiras de uma política se materializar na prática. Neste estudo preliminar, foi possível por exemplo identificar que alguns professores concordam com o sistema de produtividade/performatividade pois realmente acreditam que este modo de classificação/*Rankeamento* está correto e, os que não conseguem atingir alto nível de performance, devem ser punidos.

Por outro lado, também foi possível identificar alguns docentes que resistem e lutam contra esta perspectiva produtivista e performática de avaliação que, segundo eles, visa somente controlar, vigiar, ranquear e punir. Encontramos diversos níveis de resistência, que vão desde uma resistência mais individual, até movimentos mais organizados de contestação deste modelo muitas vezes autoritário e quase sempre não participativo, de avaliação da educação superior. Esta é a hora de resgatar Sousa-Santos¹⁷ e analisar de forma crítica o papel da universidade no século XXI.

Método

Esta é uma pesquisa na área das ciências humanas, no campo da educação. Trata-se de um método qualitativo fundamentado no paradigma da Investigação-Ação-Participação Figueiredo;¹⁸ Fals Borda. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro semiestruturado que foi respondido pelos professores por meio de entrevista individual gravada em áudio. As entrevistas duraram em média 50 minutos. As perguntas abordavam aspectos relacionados à: formação do professor; experiência docente na universidade; políticas e práticas de avaliação na educação superior.

As entrevistas foram realizadas com sete professores (n=7) de um mesmo Instituto no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cabe recordar que este artigo discute resultados parciais e apresenta dados da fase exploratória de uma pesquisa ainda em andamento. Após a gravação das entrevistas as mesmas foram analisadas e feito resumos, que nos deram base para esse trabalho. E com o embasamento teórico, pudemos ter dados para verificar o que está sendo dito por outros autores a respeito desse tema, assim como, fazer a análise desse discurso que temos por traz dos relatos apresentados. Além das entrevistas fizemos

17 SOUSA-SANTOS, Boaventura. (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3a ed., Rio de Janeiro: Cortez. [pag. 55-103].

18 FIGUEIREDO, G. *Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica*. Revista de Investigación. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131014>.

revisão de literatura sobre o tema *avaliação na educação superior* a partir das palavras-chave: Sistemas de Avaliação; Avaliação de Cursos; Universidade Pública nas bases de dados do Portal de Periódicos Capes, do BDTD-IBICT e do Google Acadêmico.

Resultados

A partir da análise dos relatos feitos pelos professores durante as entrevistas, podemos observar que os docentes sim, sabem a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem, embora muitos não tenham conhecimento das políticas públicas de avaliação na educação superior. Como exemplo, podemos citar o desconhecimento por parte de quase todos os professores sobre o sistema de avaliação do ensino superior, o SINAES.

A compreensão de que existe um sistema oficial para avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil e a clareza de que este sistema aborda a avaliação em três dimensões integradas - a saber: a instituição, os cursos de graduação e os alunos - não é realidade para nossos entrevistados. Somente um aspecto do sistema, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é que foi citado por uma professora, isso referente a graduação.

Os discursos de maior consenso entre os professores são referentes à produtividade/performance atualmente exigida como critério para progressão na carreira. Quase todos afirmaram que os pontos com publicações de artigos é critério hegemônico de avaliação, principalmente quando afirmam que esta é a única forma de se manter credenciado como professor na pós-graduação, o que pudemos verificar que para muitos professores é uma das principais metas a serem atingidas, pois estar na pós-graduação dá um status adicional de pesquisador na carreira do docente. A performatividade é praticamente um pré-requisito para ser um professor/pesquisador reconhecido até mesmo por seus pares na visão de nossos entrevistados.

O que foi possível constatar no discurso dos professores é que a avaliação na graduação se resume na prática ao ENADE e ao credenciamento do curso junto ao Ministério da Educação. Em nenhum momento foi mencionado a necessidade de se realizar um diagnóstico pedagógico do curso, seja das aulas, seja do curso ou até da infraestrutura, com o objetivo de melhorar os mesmos. Entretanto, a visão sobre avaliação quase sempre se limita aos critérios para progressão na carreira. Este individualismo - causa, e ao mesmo tempo consequência da política neoliberal - acaba por ser valorizado e tomado como referência a ser seguida nas práticas pedagógicas da Instituição. Apenas um professor criticou o modelo produzido pelo ENADE por ser uma política para ranquear e muitas vezes punir.

Alguns professores mencionam que esse enfoque na produtividade/produção em massa tem deixado muitos professores doentes, que a relação entre os colegas de trabalho está cada vez mais competitiva e distante, que as atitudes entre os professores são de caráter mais individualista. Como afirma um dos professores entrevistados cada um vendo a melhor forma de

poder produzir mais e mais para se manter dentro das metas estipuladas pela CAPES e outros órgãos que controlam e avaliam a educação superior. Em nenhum momento ouvimos a palavra colaboração, cooperação, ou trabalho em equipe. Ao contrário, muitos não sabem nem o que seu colega está produzindo na sala ao lado. Ainda que se faça alguma crítica difusa à essa lógica de produção, muitos alegam que por se tratar de curso de graduação numa universidade de excelência, o que demandaria uma produção maior e embora de mediana qualidade.

Por fim, ainda há alguma atitude de resistência. Perceptível pelo fato de que muitos professores criticam bastante o sistema e afirmam que não querem estar mais nessa lógica de performatividade e que por isso preferem estar envolvidos com questões mais administrativas e de graduação, mesmo sabendo que não serão tão reconhecidos como pesquisadores.

Na revisão de literatura, encontramos diversos textos que falam da necessidade de se fazer uma mudança na maneira como a avaliação é percebida pela instituição, alguns estudos afirmam que mudaram a cultura da avaliação e já não a veem como punição, mas como um instrumento de diagnóstico e necessidade de mudanças na instituição. Sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da instituição como um todo, desde as disciplinas, passando pela infraestrutura para os cursos de graduação, bem como a busca constante por um maior envolvimento de toda comunidade acadêmica com a realidade social concreta. É neste caminho que seguiremos construindo novos conhecimentos sobre o tema no projeto de pesquisa.

Considerações finais

Mais uma vez é importante lembrar que este artigo apresenta resultados preliminares de nossa investigação e que é uma pequena parte de um projeto de pesquisa ativo e em desenvolvimento pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde. Até o momento, é possível afirmar que a avaliação não foi tratada como um instrumento de diagnóstico, os discursos dos professores quase sempre se resumem a uma visão administrativa/ burocrática do processo de avaliação.

Assim como no estudo desenvolvido por Oliveira,¹⁹ foi possível identificar no discurso dos professores essa relação ambígua com os critérios de performatividade, principalmente quando abordam a questão da produtividade necessária para se manter credenciado na pós-graduação. Muitos mencionam o individualismo crescente na universidade, além do desgaste emocional e aumento de conflitos interpessoais. Entretanto, raramente estas atitudes de competição entre os professores são diretamente associadas aos critérios de avaliação. Não percebem que ao tratar a avaliação como algo burocrático, que não implica em melhoria da qualidade, despolitizam a luta de poderes oculta nas práticas de avaliação. Mas a perspectiva formativa da avaliação não aportaria melhores recursos para a transformação social?

19 OLIVEIRA, DA. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade. 2004 Sep;25(89):1127-44.

Poucas vezes os professores relacionaram a avaliação à questão da qualidade da formação dos discentes. Este fato também foi identificado na revisão de literatura, quando diversos trabalhos apontaram uma visão utilitarista da avaliação. Servindo na maioria das vezes apenas para atender as demandas do MEC. A falta de um *feedback* para os alunos também foi mencionado como algo negativo, pois leva ao descrédito do instrumento e muitos alunos acabam preenchendo de qualquer forma, pois sabem que não vão ter um retorno. Alguns docentes afirmam que a avaliação perdeu seu real sentido nas reformas neoliberais que implicaram na apropriação sobre a avaliação da Educação Superior. A função que era verificar a qualidade real do Ensino Superior, rapidamente se transforma em mais um mecanismo de produtividade e controle sobre a performance dos trabalhadores (neste caso da educação). Mas o objetivo de uma política de avaliação não deveria envolver a melhoria da qualidade na formação dos discentes?

Diante da diversidade de maneiras de se implementar na prática os textos legais das políticas de avaliação, não podemos afirmar que a visão de nossos entrevistados coincide com a maioria dos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De qualquer modo, o que podemos concluir desta fase exploratória da pesquisa é que na prática, os professores nem conhecem a política de avaliação. Percebem somente algumas arestas do SINAES e acabam muitas vezes reproduzindo o discurso performático e produtivista atual nestes tempos neoliberais com os desafios da globalização, mas também com o enorme desafio de garantir a democracia participativa na América Latina.

Ainda assim, podemos constatar que há diversas maneiras diferentes de ver e lidar com o mesmo tema. Muitos professores confessam práticas cotidianas de resistência frente à lógica neoliberal e atuam em suas redes micropolíticas de poder no sentido de organizar a resistência contra políticas e práticas autoritárias – e não participativas. Ainda será necessário continuar investigando para conhecer melhor a percepção dos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre as políticas e práticas de avaliação do ensino superior. Cabe ressaltar, que em outras unidades, e outros centros, os professores possam ter visões completamente diferentes já que estudam e pesquisam outras realidades e trabalham com a possibilidade de ressignificar, seja ele por qual motivo for, seja reconhecendo a importância de lutar e resistir com a consciência social necessária para diminuir os efeitos que estas políticas autoritárias têm produzido no ambiente universitário de forma geral. Resta, portanto o desafio proposto por Meszaros²⁰ quando propõe pensar a educação para além da mera lógica reprodutora do capital nesta sua atual faceta neoliberal.

Referências bibliográficas

BALL, S. (2001) *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez.

20 MESZAROS, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Bontempo editora.

- BALL, S. J. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BERTOLDO; MOREIRA; JIMENEZ (2012). *Trabalho, Educação e Formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo. Instituto Lukács. [Parte 3 – Questão Educacional e a Escola Pública - p. 199 a 239]
- CHUEIRI, M. S. F. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008
- CUPOLILLO, A. V. *Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de paulo freire: algumas aproximações*. Práxis Educativa (Brasil), vol. 2, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 51-64
- DALBEN A; ALMEIDA LC. (2015) "*Para uma avaliação de larga escala multidimensional*." *Estudos em Avaliação Educacional* 26 (61), p.12-28.
- DALBEN, A. I. L. F. *Avaliação escolar*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.
- DEPRESBITERIS, L. *Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa*. Formação, v.1, n.2, p.27-38, maio 2001
- FIGUEIREDO, G. *Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica*. Revista de Investigación. 2015. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131014>.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar – Estudos e proposições*, Cortez Editora, 22ª edição, 2000.
- MAINARDES, Jefferson *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, ago2005.
- MESZAROS, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Bontempo editora.
- MOREIRA, A. F. *Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42 | dez. 2009
- OLIVEIRA, DA. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade. 2004 Sep;25(89):1127-44.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*; tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. (2011). *Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores*. Perspectiva, 29(1), 127-160.
- SOUSA-SANTOS, Boaventura. (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3a ed., Rio de Janeiro: Cortez. [pag. 55-103]

TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA ZONA OESTE DO ESTADO DO RJ

Alessandra Pacheco Braga

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RJ, Realengo-Formanda Graduação Terapia Ocupacional

Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RJ, Realengo-Docente, Graduação Terapia Ocupacional

Introdução

Diante das inquietações que se apresentaram no decorrer da pesquisa na Escola Municipal e as problemáticas da Educação, que envolve profissionais, familiares e sociedade, pode-se dizer que adolescentes é um grupo que requer mobilização da sociedade para garantia de programas em políticas públicas direcionadas a formação dos adolescentes para que se tornem jovem/adulto com consciência do viver em sociedade, das responsabilidades do porvir, exercendo a cidadania plena com direitos e deveres.

Nesse sentido, este trabalho surgiu a partir do interesse em aprofundar os estudos de disciplinas de formação do curso de Terapia Ocupacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com períodos norteados por eixos sendo, o terceiro período o eixo norteador criança e adolescente onde são ofertadas três (3) disciplinas específicas, dentre elas a disciplina Terapia Ocupacional no Desenvolvimento Infantil juntamente com a disciplina Criança, Adolescente e Sociedade que foram o *start* (iniciar) para o iniciar em pesquisa científica.

A Escola acolhe alunos da educação básica, ensino fundamental séries finais (5º ao 9º ano), que estão distribuídos nos turnos: matutino e vespertino. Conta com 16 salas de aulas, sala de diretoria, professores e secretaria, laboratório de informática e de ciências, sala de leitura e recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta e descoberta, almoxarifado e auditório. Além dos seguintes equipamentos: TV, DVD, videocassete, copiadora, retroprojeto, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora.

O novo modelo de educação expande-se, pois além de repassar conhecimento é preciso formar cidadãos críticos, com valores sólidos, conhecedores do seu papel na sociedade. Seguindo esse princípio, o aluno precisa aprender a diferenciar as fontes de informação, aumentar sua

rede de apoio afim de realizar trocas para construção do próprio discernimento. Simultaneamente, devem aprender a relacionar o conhecimento das diferentes disciplinas, descrever fatos, levantar hipóteses a respeito de fenômeno natural, saber realizar operações matemática, aprender fatos históricos do seu país e do mundo e correlacionar a realidade atual.

A esse conjunto de ações, se somados a inserção da Terapia Ocupacional na Educação com arcabouço teórico e prático que lhe compete, favorecerá o campo cognitivo do aluno. Ou seja, o terapeuta ocupacional (T.O) em conjunto com educadores, pais, alunos e comunidade realizará ações que propicie o desenvolvimento do adolescente. Ressaltando que este é o período do desenvolvimento humano situado entre a infância e a fase adulta ou seja, um Ser em desenvolvimento físico, psíquico e moral sendo, fundamental os espaços para reflexões de atitudes pensadas em valores constituídos. Que são fatores determinantes para o desenvolvimento de cidadania, pela autovalorização que oportunize sua inserção no meio social (família, comunidade) fortalecendo a opção de continuação dos seus estudos.

Conferências, legislação e resolução

Alguns marcos fundantes de amparo e proteção à criança culminam na vigilância da sociedade para evitar retrocesso na educação. Optamos pelo estudo da arte, ou “estado do conhecimento”, pois o mesmo é definido como de caráter bibliográfico, porque traz o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas em distintos campos do conhecimento.

Imaginando uma linha do tempo dos direitos da criança, a partir de 1924 A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra. Em 1948, a assembleia geral da Organização da Nações Unidas – ONU Declaração dos Direitos Humanos. Em 1961 a publicação do livro de Philippe Áries traduzido posteriormente com o título no Brasil História social da criança e a vida familiar.

Em 1986 a primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde, Carta de Otawa. A Organização Mundial da Saúde (OMS) discutiu dentre outros temas a educação de pessoas com necessidades especiais, pactuando entre os países presentes a garantia de direito à educação comum para todos e o respeito à diversidade.

Para Mendes e Sasaki (2002) a partir da Carta de Otawa aumenta-se os esforços para que qualquer criança, adolescente ou adulto seja inserido no sistema regular de ensino independente de suas limitações. Nesse sentido, houve um chamado de diferentes campos de saberes para elaboração e desenvolvimento das práticas inclusivas. Considera-se que este envolvimento aconteceria por meio da contribuição de profissionais de diferentes áreas atuando no processo.

No Brasil a partir de 1988 a legislação brasileira, por meio da constituição expõe entre seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). No que tange a educação

dois artigos da Constituição Federal Brasileira, artigo 205 e subsequente artigo 227 define o exposto.

Em 1989, a assembleia geral da ONU aprova por unanimidade a Convenção do Direito da Criança, criando um sistema de proteção para criança nos aspectos de sua vida pública a considerando sujeito de direito.

Em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8069 regulamenta o art.227 da Constituição Federal Brasileira. Após, 4 anos em 1994, a Declaração de Salamanca um dos principais documentos visa a inclusão social comunica Princípios, Política e Prática em Educação Especial, à escola pela resolução das Nações Unidas e adotam em assembleia geral, procedimentos padrões para uniformizar oportunidades a educação.

Em 2001, a Resolução 2 do Ministério da Educação (MEC) de 11/09 cita, “princípios da educação inclusiva nas diretrizes da educação básica especial” entrando no ano seguinte. Nesta década o país validou a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, entendendo que a educação especial era segmentária, uma vez que esses alunos não compartilhavam a mesma sala de alunos que não tinham deficiências.

O termo Educação Inclusiva ganhou visibilidade, agregando valores ao olhar inicial da educação especial compreendendo a inserção dos alunos com deficiência ou doença congênita em salas de aulas comuns, cabendo a instituição de ensino requisitar a ajuda de mediador se necessário. Desta forma o aluno é incluído não só na sociedade, como também, no sistema educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, composto por 20 metas expandidas no PNE, dentre elas duas metas deste, julgo pertinentes a Terapia Ocupacional, Saúde e Educação meta 4.13 e consecutivamente meta 7.31, o documento pode ser encontrado na plataforma do MEC.

A educação inclusiva realiza processo ampliado para participação de todos os estudantes em estabelecimentos de ensino regular. Tratando de reestruturação da cultura, da prática. Diante disso, a Terapia Ocupacional em sua abordagem *humanística*, percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos, pois o êxito no aprendizado não é problema de crianças com deficiência, mas de dificuldades comum a aprendizagem, que é única a cada aluno, pois cada aluno tem seu ritmo.

Terapia ocupacional na educação

A Terapia Ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas à problemática específica, físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais

apresentam temporariamente ou definitivamente dificuldade na inserção e participação na vida social (FMUSP, 1997).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) discutiu, na década de 80, a educação para pessoas com necessidades especiais sendo, pactuado a mobilização dos países presentes para garantia de direito à educação comum para todos e o respeito à diversidade. Mendes (2002) e Sasaki (2002), referem que desde então, foram desenvolvidos no Brasil projetos e leis para priorizar, regularizar e possibilitar a educação de qualquer criança, adolescente ou adulto no sistema regular de ensino, independentemente de suas limitações.

Cardoso e Matsukura (2011) em seus estudos esclarecem que a Terapia Ocupacional adentra na Educação por meio da Inclusão Escolar. Neste contexto, um dos tópicos mais debatidos é o envolvimento de diferentes campos de conhecimento na elaboração de práticas inclusivas. Considerando o envolvimento de contribuição de profissionais de diferentes áreas atuando nesse processo.

A Terapia Ocupacional na Educação no Brasil é recrutada a partir da década de 80 e na década de 30 iniciada nos Estados Unidos da América (EUA). Swinth (2009) em seu capítulo Avaliação e Tratamento de Terapia Ocupacional com Relação à Educação, define o contexto educacional iniciado pela Lei da Segurança Social em 1935 nos EUA com a criação da Secretaria da Criança. Segundo o Bureau of Labor Statistics em 2006, 30% (trinta por cento) dos terapeutas ocupacionais trabalhavam no contexto educacional, cujo crescimento se deu pelo aumento de alunos ingressantes com alguma incapacidade, que necessitavam dos serviços.

Desta forma, refere que a Terapia Ocupacional pode contribuir de maneira inovadora e preventiva nesse seguimento, podendo este profissional atuar em: Escolas públicas, particulares do maternal a universidades e ambientes educacionais comunitários. Ao relacionar esses locais, ele nos convida a refletir sobre a variedade de subáreas do contexto educacional e o saber científico do terapeuta ocupacional.

Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) Resolução 406 de 07 de novembro 2011, resolve Disciplinar o exercício da Especialidade Profissional Terapia Ocupacional nos Contextos Sociais, em seu Artigo 2º no parágrafo X, reforça a articulação das ações de educação, saúde, trabalho e direitos humanos, o fortalecimento de redes de relações e no Artigo 5º em sua área III refere que faz parte das áreas de atuação do terapeuta ocupacional entre outras: a EDUCAÇÃO.

Para Santos e Libra (2016) o enfoque da educação inclusiva, favoreceu parcerias com vários profissionais (professores, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores físicos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais), com objetivo comum de realizar a inclusão dos alunos por meio de prestação de serviço, denominada *consultoria colaborativa*. Munguba (2011) refere que a ênfase da Terapia Ocupacional no contexto escolar incide sobre o desempenho ocupacional do

estudante, com vistas a identificar os elementos que afetam a sua capacidade de participação integral nas atividades escolares (habilidades, demandas da atividade, espaço físico, mobiliário e rotina). Diante dessas demandas os profissionais devem trabalhar primordialmente como facilitadores, elaborando estruturas que favoreçam não apenas a conscientização dos envolvidos, como também a sua instrumentalização.

Para Rocha (2007) existem outras práticas para Terapia Ocupacional na educação, como ações em grupos com educandos e educadores, com abordagem de reflexões sobre o dia a dia educacional e pelas possibilidades de desenvolver ações de forma lúdica junto a esse público. Penkal (2015), reforça mencionando que o terapeuta ocupacional não desempenha seu trabalho na educação somente na inclusão, ele realiza grupo para profissionais da escola visando prepará-los para legislação em vigor, colabora com organização de atividades pedagógicas (adaptações adequadas), realiza treinamentos, produz ou indica produtos de tecnologia assistiva, consultorias.

Ao longo de décadas o objeto de intervenção da Terapia Ocupacional adquiri também outros significados, como ações que acontecem nos sentidos (verbalizações de conteúdos bloqueados inconscientemente), para superação de dificuldades relacionais, que surgem na instituição de ensino. Diante deste contexto, Nepomuceno (2015), salienta que o terapeuta ocupacional é por Lei o profissional habilitado para programar, habilitar e reabilitar as ocupações humanas, ou seja as adaptações em Currículo Funcional devem ser programadas e orientadas pelo terapeuta ocupacional.

Nesse sentido, esse estudo sugere uma urgente necessidade de reflexão no ambiente escolar acerca das questões de violência, evasão, aproveitamento acadêmico, relacionamentos interpessoais, ambiente escolar e familiar, entre outras.

Metodologia

O caminho metodológico percorrido iniciado em agosto/2015, 02 (duas) vezes na semana inicialmente e ao final do período dos estudantes, reduzimos para 01 (um) encontro semanal até o encerramento em novembro/2016. Ancoramos em Collis e Hussey (2005) que esclarecem que uma pesquisa qualitativa ensina que, os dados coletados não devem ser quantificados e devem ser obtidos como: opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas.

Desta forma, optamos pela metodologia de pesquisa exploratória e descritiva, pois na pesquisa exploratória há pouco ou nenhum estudo anterior e porque tem como objetivo procurar padrões, ideias ou hipóteses e a descritiva refere à medida em que busca descrever o comportamento dos fenômenos e é usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão (COLLIS e HUSSEY, 2005). Para esses pesquisadores, as crenças básicas sobre o mundo acabam refletidas na maneira como o pesquisador projeta sua

pesquisa, coleta e analisa seus dados e como redige seu trabalho. Para eles o importante é reconhecer e entender o paradigma pessoal, pois ele vai determinar todo o transcurso da pesquisa.

Esta pesquisa centra-se em relatar o cotidiano na percepção de comportamentos, sentimentos e atitudes dos alunos durante as oficinas de Terapia Ocupacional, e identificar a importância desta profissão na educação a partir da vivência nesta escola do município do Rio de Janeiro. Desta maneira, foi levado em consideração todos os elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do que se está investigando e, neste processo, “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo, estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22)”.

Resultados e discussão

O estar na escola

Pedir licença para adentrar no espaço do outro, observar, traçar metas e ser bem vindo, foi um estímulo de outra grandeza no início da pesquisa, pois os encontros na Escola proporcionaram satisfação e enorme desejo que toda escola do país pudesse contar com o terapeuta ocupacional na equipe, somando atividades aos alunos.

As atividades iniciais nos encontros foram dinâmicas próprias de apresentação sendo, o esquentar para pactuar os reencontros ao longo da pesquisa. A rotina para o terapeuta ocupacional no primeiro mês foram as apresentações, pois pactuamos com a direção a proteção dos cronogramas de aula, iniciando com as turmas livres e na ausência de horário livre, a doação de 1 (um) tempo de aula concedido pelo professor e direção.

Participaram mais de 185 alunos, corpo docente e coordenação desta escola do município do Rio de Janeiro, totalizando todas as turmas do ano letivo. O primeiro contato com as turmas foi realizado por meio de dinâmica de apresentação, de acordo com a receptividade de cada turma aplicávamos um formato de dinâmica ao grupo. Assim sendo, esta pesquisa proporcionou alguns primeiros encontros, pois a cada nova turma apresentada, novo primeiro encontro acontecia, com singularidades diversas, dentre elas alguns comportamentos típicos da faixa etária.

Os encontros iniciais ofertaram ferramentas para observação de vários aspectos, de expertise da Terapia Ocupacional, inicialmente foram observados: grau de atenção, comportamento e cognição. Muragaki *et al* (2006) referem que o processo de avaliação da Terapia Ocupacional com base no desempenho ocupacional, permite analisar a capacidade de realização e adaptação de cada ser em seu viver.

Na maioria das turmas houve possibilidade de realizar mais de uma dinâmica no primeiro encontro. A primeira consistia em atividade de grupo de apresentação: o aluno dizia seu nome e nomeava uma fruta com sua letra inicial, em seguida o próximo verbalizava a mesma sequência repetindo a fruta do colega anterior e assim por diante, vale ressaltar que a média de turma era

de 25 pessoas. A segunda se caracterizava pela exploração dos comportamentos e sentimentos frente à escola e aos colegas de turma.

As dinâmicas foram realizadas no próprio ambiente escolar, alguns professores permaneciam em sala para observação do comportamento e preocupação com a falta de integração dos componentes da turma. Nesse momento, esclarecia aos professores que não fizessem quaisquer intervenções, para que os alunos se mostrassem como eles são (sem o poder instituído pelo professor na sala de aula). Na maioria das turmas, oportunizou aos alunos (apesar de já se conhecerem) olhar o outro e para si, favorecendo o emergir de comportamentos e reorganização de ideias, desconhecidos pelos professores e identificados como diferente da rotina diária no lidar com os mesmos.

Inicialmente o comportamento dos alunos com seus pares na dinâmica dava indicativo do controle da ansiedade ao se apresentar, o exercício da atenção com foco na fruta associado a letra inicial do nome dos colegas, a distração proporcionada quando um ou outro esquecia a fruta ou até mesmo o nome do colega devido a tensão da atividade. Fizeram parte das ações direcionadas, a avaliação dos comportamentos dos alunos, vinculadas as funções executivas sendo, essa atividade um facilitador na integração da turma.

O fator primordial das dinâmicas a percepção dos alunos para os que eram “excluídos” por eles, principalmente vinculados as características pessoais (pescoço curto, lúpus, etc.), de modo que o “outro” não era mais um SER DIFERENTE, mas um colega de convivência que apresenta alterações na face ou no corpo, passando a ser incluídos como pessoas que tem valor e devem ser respeitados. Outra característica observada foi a linguagem corporal apresentada pelos alunos nas oficinas, que apesar de verbalizarem “ele não liga”, expressavam de modo a se analisar que aquele fato era difícil de se lidar no dia-a-dia escolar. Tais comportamentos eram expressos, como: vontade de ir ao banheiro, abaixar a cabeça, etc.

Sendo, possível identificar que a oficina oportunizou a ampliação de acontecimentos para ambas as partes (alunos e pesquisadoras), pois ao término da atividade, os alunos que inicialmente demonstraram menos interesse na dinâmica, cobravam quando seria o próximo encontro e o que faríamos, o encontro entre o desafio e o lúdico, naquele intervalo de tempo foi apreciado.

Segundo, Hagedorn (1998) o desempenho ocupacional se vincula ao ambiente, ilustra a relação entre os objetivos do terapeuta ocupacional e os processos de cuidados usados para alcançar suas metas. Nesse sentido, os objetivos da atividade era interação entre os pares, observação do comportamento e atenção dos alunos.

Uma das oficinas de apresentação, ocorreu no auditório, com alunos entre 14 e 15 anos. Entraram com rapidez e em grupos, não percebendo que o espaço estava organizado em forma de círculo, ignorando a arrumação das cadeiras, criando uma barreira invisível, entre o pesquisador e a turma. Outros entraram perguntando “O que vai ser? Ah, não vai falar de **bullying**? Posso

usar o celular?” Outros sinalizam aos colegas para trocarem de cadeira, porque escolheram as cadeiras próximas a parede, perguntaram aos seus pares se não haviam percebido que as cadeiras estavam em círculo, na busca para que houvesse cooperação e integração com a atividade proposta.

O comportamento descrito no diário de campo, no exercício do olhar holístico para com os alunos é uma das características do profissional (T.O). Esse olhar me fez recordar do início como acadêmica, pois no 1º (primeiro) e 2º (segundo) período, os acadêmicos são apresentados a essa concepção que gera campo das possibilidades, promovendo transformações, auxiliando no trabalho de organização e cuidados do cotidiano, estimulando a construção da autonomia e da independência, favorecendo a convivência do sujeito na cultura e na sociedade.

A atividade é o elemento que promove o encontro e o diálogo entre o sujeito, seu grupo social, seu tempo histórico, sua tradição cultural (VIEIRA; CLAUDINO, 2007; MALFITANO, 2005; BARROS; GHIRARDI; LOPES, 2002). Estando ligadas intrinsecamente ao mundo compartilhado, amplia o campo da consciência e propicia o autoconhecimento e a comunicação (PELLEGRINI, 2007; ALMEIDA; RUAS; AKASHI, 2002). Nesse sentido, procurei ver o aluno como um todo, ampliar o meu olhar daquilo que nos é apresentado, buscando informações para construção de possíveis estratégias de intervenção.

A escola

Estudos demonstram que a cada dia o tempo, que os pais dedicam aos filhos é cada vez mais escasso, aumentando as responsabilidades da escola com a formação geral de futuros cidadãos. Sendo, o espaço que vivenciam experiências diversas, que constroem e elaboram seu viver. Desta maneira, podem refletir vulnerabilidade na vivência do estudante no ambiente escolar, que poderá ou não reduzir a força socializadora da escola, pelo interferir no ambiente relacional, permitindo que os mesmos construam valores na sua rotina de experiência escolar (CAMACHO, 2000).

Na escola temos o encontro de vários viveres (alunos e professores) de núcleos familiares distintos, a experiência do encontro desses viveres, diferente do seu pensar, do pensar da família, do que é aprendido em casa. Para além da composição de família (mãe e pai, mãe solteira, avós que são mães, mães e mães, pais e pais) e ritos religiosos, o espaço escolar é o primeiro espaço longe da família, é o prelúdio da sociedade, palavra percebida na adolescência, pois é quando este se coloca, tem voz e sua voz não é ouvida por familiar a defender, criticar ou não.

O aluno aprende que deve conviver com todos e isso requer a reciprocidade do entendimento que cada colega de turma constrói sua personalidade baseada em seu núcleo familiar ou responsável. A composição de família é ampla, e a cada uma há características únicas, comportamentais, cognitivas, físicas de diferentes cores de pele e religião.

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada, apresentando-se como fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula. Fazendo parte do grupo de fatores que apresentam grau considerável de interferência na aprendizagem, devido a qualidade do relacionamento que os alunos mantêm com seus pares.

Para Tonelotto (2002), este é um fator de ordem externa e interpessoal capaz de interferir tanto no processo ensinar-aprender quanto na qualidade das relações mantidas na sala de aula, imprescindível para o progresso do aluno na aprendizagem escolar. Nesse sentido, o estar na escola contribui na formação do aluno, como cidadão.

Olhando para esse breve histórico percebe-se que vários fatores apontam sua realidade para diversidade e pluralidade, potencializando também a necessidade de se desenvolver projetos voltados a inclusão e outras temáticas.

Com a crescente divulgação de estudos e informações sobre o aumento da violência envolvendo nossos jovens, cresce também a percepção da necessidade de enfrentar o problema com políticas que possam ir além da repressão e da punição dos supostos culpados, pois se faz necessário identificar as causas desses fenômenos os quais tem sido evidenciado em diversos locais do país, e que estão diretamente vinculados aos jovens e adolescentes em atos de extrema violência e criminalidade.

No decorrer da pesquisa, acompanhei a rotina da escola, na espera da liberação da turma, no ficar um pouco mais de tempo, após o término da dinâmica, ficando perceptível a mudança de comportamento dos alunos que participam de atividade extra curriculares. Esses alunos têm prazer em estar na escola, conversam sobre sua atividade com orgulho, convidam para apresentações ou assistir sua atuação nesse espaço. Minimizando a agitação comum no término dos tempos de aula.

Os alunos

Durante o projeto de pesquisa e em visita a escola em junho de 2017, foi verificado que não haviam alunos no contexto de inclusão, havendo somente dois alunos com deficiência. Ambos do sexo masculino, um com deficiência física, que elimina suas barreiras no dia a dia, com deformidade congênita amelia de membro superior (MMSS) mas, gosta de jogar tênis de mesa, este concluiu o ensino fundamental em 2016. A turma fazia piadas, ele sabia que era *bullying* porém, acha o assunto chato não querendo falar sobre isso, revertendo as “brincadeiras”, dizendo que é muito bom no jogo e treina para ficar melhor. O outro aluno não o conheci, tem deficiência auditiva, ambos os alunos são independentes e tem autonomia.

O ambiente escolar é o espaço em que os alunos, fase de desenvolvimento, se deparam com várias experiências, que se constroem e elaboram seu viver. Desta maneira, ela pode refletir vulnerabilidade na vivência do estudante no ambiente escolar, que poderá ou não reduzir a

força socializadora da escola, pelo interferir no ambiente relacional, permitindo que os mesmos construam valores de forma habitual da experiência escolar (CAMACHO, 2000).

Para alguns dos adolescentes desta escola o lazer não é reconhecido, pela inexistência deste. Em levantamento percebe-se a ausência de oferta para o educando em opções de lazer gratuitos, com exceção de praças, pois a lona cultural próxima oferta lazer a custo reduzido, pesando no orçamento familiar.

Considerações finais

Uma vivência única participar dessa pesquisa desejada, proporcionou aproximação a Terapia Ocupacional dos primeiros períodos acadêmicos, onde a atividade com indivíduo ou grupo constrói espaços para reflexões e dentre, todas as suas especificidades aprendidas no decorrer da formação percebo que a Terapia Ocupacional viabiliza um meio de (re)inserir a função, a ocupação aquele grupo ou indivíduo que deseja ou precisa continuar funcional.

Neste sentido, a ocupação principal dos adolescentes desta escola é o estudar. Todavia, na escola os adolescentes aprendem mais do que matérias curriculares, a sociedade enfatiza e deposita neste ambiente a construção e formação de um cidadão que irá aflorar ao longo desta jornada a ética e a moral, no aprendizado da tomada de consciência, na construção da capacidade de escolhas.

O terapeuta ocupacional com sua formação sustentada em aprendizado amplo, com saberes das áreas da saúde, cultura e social, pela complexidade desses saberes, está apto a realizar intervenção no ambiente escolar, na Educação agregando valores.

As dificuldades apontadas e lidas em artigos, com relação ao comportamento tendencioso a experimentação da indisciplina, testando limites, aponta para uma lacuna na composição de profissionais permanentes no dia a dia da escola. Nesse sentido, convido aos terapeutas ocupacionais a refletir sobre as possíveis contribuições na Educação de maneira efetiva e permanente, pelos saberes relativos ao desenvolvimento humano típico e atípico, estando apto a identificar problemáticas da saúde e do social, a viabilizar construção de redes mais ativas no acompanhamento da saúde (SUS) e social (SUAS). Seria isso o que encontramos nos livros e artigos ao se falar de novas práticas ou na capacidade de implantar práticas inovadoras?

A vivência da pesquisa sugeri que é possível a inserção da Terapia Ocupacional no dia a dia da escola, agregando valores a esse espaço de grande importância a sociedade e gerando novos conhecimentos numa área que é percebida por esse profissional, como inclusão e para nós no decorrer da pesquisa como EDUCAÇÃO.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, I. S.; RUAS, T. C. B.; AKASHI, L. T. O sentido da tríade para alguns alunos da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 5-18, 2002.
- BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional e sociedade. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 10, n. 2-3, p. 71-76, 1999.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Rio de Janeiro: Cedeca RJ; 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2010
- BRASIL. Lei n. 13.005, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 10 de maio de 2017.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. COFFITO. *Terapia Ocupacional*. Resolução. Disponível em <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?cat=14>> Acesso em 09 de abril de 2017.
- CAMACHO, L. M.Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003> Acesso em 10 de maio de 2017.
- CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e Perspectivas Da Terapia Ocupacional Na Inclusão Escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 23, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2012.
- CASTRO, E. D. Arte, corpo e Terapia Ocupacional: Aproximação, Intervenção E Desdobramentos. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-12, 2000.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- DE OTTAWA, A. CARTA. "A Promoção da Saúde." 1-Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, 1986. Disponível em <http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf> Acesso em 10 de maio de 2017
- FLICK, Uwe. *Uma Introdução À Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Aprovada Pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 20 de maio de 2017.
- HAGEDORN, R. *Ferramentas para prática em Terapia Ocupacional: uma abordagem estruturada aos conhecimentos e processos centrais*. São Paulo: Roca, 1998.
- MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção na Terapia Ocupacional social. *Revista*

- de *Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 16 n. 1, p. 9-13, 2005.
- MEIRELES-COELHO, C; IZQUIERDO, T; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do *Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2017.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, p. 80-93, 2011. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/29852>> Acesso em 29 de maio de 2017.
- MURAGAKI, C. S *et al.* A utilização de jogos pela terapia ocupacional: contribuição para a reabilitação cognitiva. *Anais do X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale da Paraíba* (pp. 2554-2527). São José dos Campos: Univap. Disponível em <http://www.inicepg.univap.br/c/INIC_2006/epg/03/EPG00000538-ok.pdf> Acesso em 29 de maio de 2017.
- MUNGUBA MC. Inclusão escolar. In: Cavalcanti A, Galvão C. *Terapia ocupacional fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011. p.519-25.
- PENKAL, S. *Terapia Ocupacional no Contexto Escolar* 2015 Crefito 10 Disponível em <<http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=2044>> Acesso em 29 de maio de 2017.
- PELLEGRINI, A. C. As relações entre o brincar no método da Terapia Ocupacional Dinâmica e no Modelo Lúdico: subsídios para a clínica na saúde mental infantil. *Revista do CETO*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 40-47, 2007.
- NEPOMUCENO, R. P. Construção da Terapia Ocupacional em Educação Inclusiva. In: Almerize Veronica Leite, Silvane Penkal. (Org.). *Terapia Ocupacional*: 1ed. Joinville., 2014, v. 1, p. 100-114.
- ROCHA EF. A Terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. 2007;18(3):122-7.
- ROSEMBERG, F; MARIANO, C.L.S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2013.
- SANTOS AR, De La LIBRA S. Terapia Ocupacional E Consultoria Colaborativa: Uma Revisão Narrativa Da Literatura *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. 2016 jan.-abr.;27(1):94-9.
- SWINTH YL. Avaliação e tratamento de Terapia Ocupacional com relação à educação. In: Willard & Spackman: *Terapia Ocupacional*. 11a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011.
- TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 141-148, dez. 2002 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200200200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 31 maio 2017.
- VIEIRA, C. M.; CLAUDINO, M. A. O. A. Terapia Ocupacional em uma proposta ecológica e funcional com crianças e jovens com múltipla deficiência. *Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana*, Salvador, v. 3, p. 22-27, 2007.

DOENÇAS DO MAGISTÉRIO: CAUSAS E EFEITOS

Prof. Dr. Armando Gens

UERJ/UERJ-FFP

Adriana Braga

PROFLETRAS/UFRJ

Ana Paula Rodrigues

PROFLETRAS/UFRJ

Elaine Simões

PROFLETRAS/UFRJ

Elisieni Barbosa

PROFLETRAS/UFRJ

Raquel Rangel

PROFLETRAS/UFRJ

Tema e justificativa

Percebe-se que educação não tem sido a prioridade dos governantes do estado e municípios do Rio de Janeiro, com baixos e irregulares investimentos, desconectados das reivindicações dos docentes, o que precariza as condições de trabalho do professor, que vê suas necessidades colocadas à margem das discussões político-educacionais.

Em paralelo, existe uma expectativa socialmente construída que vê o trabalho do professor como salvação social, demanda obviamente impossível de ser realizada somente pelo professor. Com argumentos fundados nesta redenção inviável, a atuação docente é questionada constantemente. Assim, criam-se falácias sobre a atuação docente, aceitas socialmente como verdade, oportunizando que muitos sintam-se autorizados a opinar sobre como resolver problemas da educação, sem competência técnica ou conhecimento de causa.

Neste contexto de mal-estar, o professor continua atuando, tendo suas requisições ignoradas politicamente e suas opiniões diluídas num sistema de crenças que espera dele o inviável: redenção.

Acreditando que este cenário desenvolve um ambiente patológico de trabalho e observando que há muitos docentes com históricos de doenças, esta pesquisa se propõe a, por meio das vozes de professores regentes de escolas públicas dos municípios e estado do Rio de Janeiro, investigar as causas e as consequências de doenças que assolam o magistério.

Objetivos da pesquisa

Preconceberam-se três objetivos para esta pesquisa. Primordialmente, objetiva-se relacionar as causas das principais doenças que afetam o magistério com as diversas consequências que esse quadro traz para a educação, delineando um panorama do quadro de saúde dos docentes e verificando quanto o exercício da profissão contribui para a presença do mal-estar do educador. Também pretende-se investigar de que modo o imaginário coletivo gera desconforto no magistério e, assim, colaborar para desmistificação de um sistema de crenças que contribui para o adoecimento do professor.

Teoria aliada

De acordo com Esteve,¹ não há razão clara para a valorização do trabalho docente, sendo as opiniões da sociedade o veículo principal do reconhecimento do trabalho do professor. Para ele,² “a valorização do trabalho do professor poucas vezes se baseia em uma razão clara. O boato e a reputação, tanto em sentido positivo como negativo, são o veículo habitual do reconhecimento de seu trabalho.”

Um estudo de Gens³ mostra que os símbolos escolhidos pelos professores para representar a profissão misturam força e fraqueza; forças intelectual e física; magnanimidade e dominação. Acredita-se que estas escolhas sejam reflexos dos sentimentos dos professores ao se sentirem incapazes de realizar tudo que deles se espera. Como aponta Garcia,⁴ os professores se encontram numa posição impossível de conciliar o que aprenderam na universidade com a função redentora dada pela sociedade.

Martins⁵ destaca duas consequências, para ela nefastas, de se centralizar o processo educacional na figura do professor. Segundo ela, essa descentralização desloca a atenção do conhecimento para o autoconhecimento e tira o foco da questão principal da crise do sistema educacional, que é a função social da escola. Assim, quanto maiores as cobranças e a indicação de sucesso e fracasso legadas ao professor, maiores são as demandas internas desse profissional e maior é o distanciamento de soluções efetivas para os verdadeiros problemas. A busca pelo autoconhecimento acaba por levá-lo a questionar sua capacidade – e a consequente diminuição da autoestima – e a relativizar seu papel nesse cenário difuso.

1 ESTEVE, J.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

2 ESTEVE, J.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999, p.34.

3 GENS, Armando. As figurações do professor: entre símbolos e mitos. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 81-100.

4 GARCIA, Pedro Benjamim. Imaginário e Educação. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 141-148.

5 MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

Segundo Violi,⁶ há, pelo menos, três possíveis causas dessa baixa autoestima: uma pedagogia nociva; um mecanismo de sobrevivência e um condicionamento do meio. As três nascem de uma mesma motivação pretensamente positiva: moldar a criança para que se adeque à sociedade em que vive.

A pedagogia nociva está na base de uma educação tradicional, conservadora, autoritária, limitadora e punitiva que tem pais e professores, também formados por essa pedagogia, como principais representantes. Sair dessa dinâmica, portanto, significa optar por outras possibilidades de atuação e se permitir crescer como pessoa e como profissional. De acordo com Violi:⁷

Quando o professor se dá conta disso, toda sua personalidade se abre. Aceita que ele mesmo, aqui e agora, em sua atuação pessoal e educativa, pode sair da rotina e dispor-se a buscar e encontrar formas alternativas e mais efetivas de viver. Sente-se melhor consigo mesmo, elevando sua autoestima, realçando seu valor, importância, assim como sua responsabilidade como pessoa e como docente no desenvolvimento de nossa sociedade.

O mecanismo de sobrevivência e o condicionamento do meio decorrem da luta pela sobrevivência pela qual os seres humanos sempre passaram. Segundo o autor,⁸ é preciso “nos conscientizar de nosso próprio condicionamento como pessoas que se limitam a sobreviver em lugar de viver. Só assim estaremos em condições de buscar e encontrar alternativas e de dirigir nossas estratégias para níveis educativos mais motivadores.”

Assim, a baixa autoestima acarreta vitimização, vergonha, culpa, necessidade de controle, co-dependência, ressentimento e medo do julgamento alheio. Vale ressaltar que a situação psíquica do docente interfere sobremaneira na sua motivação vocacional e no seu estado geral de saúde.

Metodologia

Para alcançar os objetivos pretendidos, foi elaborado um questionário para ser respondido *online* por professores atuantes em diversos níveis de ensino e que fazem parte do quadro de servidores de Municípios e do Estado do Rio de Janeiro. As respostas objetivas eram obrigatórias, porém, viabilizando privacidade, foram facultados o preenchimento do nome e as respostas às questões discursivas. Como suporte, utilizou-se a plataforma *Google Forms* e, para divulgação, foi escolhido o *WhatsApp*.

6 VIOLI, F. A autoestima do professor: manual de reflexão e ação educativa. Trad.: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2a ed. São Paulo: Loyola, 2002.

7 VIOLI, F. A autoestima do professor: manual de reflexão e ação educativa. Trad.: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2a ed. São Paulo: Loyola, 2002, p.113.

8 VIOLI, F. A autoestima do professor: manual de reflexão e ação educativa. Trad.: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2a ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 107.

Análise dos dados da pesquisa

Os dados foram agrupados em quatro seções: Contexto de Pesquisa, Saúde do Professor, Condições de Trabalho do Professor e Experiência e Expectativas no Magistério, conforme descritas abaixo.

1 - Contexto de pesquisa

A pesquisa contou com um total de 43 participantes (18 preferiram não se identificar), sendo 76,7% mulheres e 23,3% homens. A média de idade dos docentes foi de 41 anos e o nível de instrução varia de graduandos a doutores, sendo registrado um predomínio de pós-graduados, 51,2%.

Em relação ao tempo de magistério, há a predominância de professores mais experientes: 30,2% possuem de 16 a 20 anos; 25,6% de 11 a 15 anos; 18,6% mais de 20 anos; 18,6% de 6 a 10 anos e 7% de 3 a 5 anos.

Quanto à carga horária, 34,9% trabalham de 30 e 40 horas semanais; 23,3% de 40 e 50 horas; 23,3% de 20 e 30 horas; 11,6% de 50 e 60 horas e 7% trabalham até 20 horas semanais.

Registrou-se que 79,1% dos professores trabalham apenas em escolas públicas e 20,9% em escolas públicas e particulares e que 39,5% dos professores atuam em duas escolas; 32,6% em apenas uma; 14% em três e 14% em mais de três escolas.

2 - Saúde do professor

Foi questionado primeiramente se o docente já havia entrado de licença médica em decorrência de doenças relacionadas ao magistério. 44,2% dos professores declararam que 'sim'. Embora não seja a maioria dos entrevistados, é um quantitativo expressivo.

O maior número de ocorrências nos pedidos de licenças médicas foram perturbações psiquiátricas (estresse, estresse pós-traumático, depressão e ansiedade). Na sequência, problemas otorrinolaringológicos (afecções na garganta, afonia e faringite); ortopédicos (dores na coluna e tendinite) e cardiológicos (hipertensão arterial). Também foram citados medo da violência e contágio de doença a partir do contato com um aluno.

Questionou-se também sobre a concessão da licença médica. Um participante revelou que, apesar de manifestar problema na voz, não se licenciou, pois, segundo ele, "a burocracia foi tanta que preferi continuar trabalhando". Dos 19 professores que já obtiveram a licença, 9 apontaram o processo como fácil ou sem maiores problemas; 3 revelaram ter sido "muito difícil", "complicado" ou "nada fácil". 8 professores indicaram problemas de saúde, mas não descreveram o processo da licença.

Posteriormente, os professores foram questionados sobre tratamentos psicológicos ou psiquiátricos. 83,7% afirmaram não estar em tratamento atualmente, enquanto 16,3% afirmaram estar. Alguns dissertaram sobre problemas de acesso ao tratamento, como mudança de plano de saúde. Quando indagados sobre o uso de medicação controlada, 51,2% afirmaram não fazer uso enquanto 48,8% confirmaram a utilização. Dentre os que utilizam ou utilizaram medicamento, perguntou-se sobre como eles se sentem em relação a isso: 14 professores relataram ter uma visão negativa e utilizaram palavras como “péssimo”, “prejudicada”, “mal”, “deprimida”, “impotente”, “ruim” e “desmotivado”; 3 professores, ao contrário, apontaram um lado positivo, ao usar expressões como “aliviado”, “grata” e “necessária”. Três participantes demonstraram-se indiferentes e uma garantiu não fazer mais uso de medicamentos controlados.

Subsequentemente, perguntou-se quais doenças causadas pelo magistério tiveram. Dos 43 participantes, 16% não responderam e 7% responderam que não tiveram nenhuma doença. Os demais professores sinalizaram alguma doença, tendo a maioria citado problemas psiquiátricos (ansiedade, depressão e estresse). Em seguida, os problemas com a voz (21%) e físicos (8%), como traumas ortopédicos, musculares e articulatorios. Demais problemas, como hipertensão, alergias e varizes figuraram em menor número.

Do grupo que declarou não ter nenhuma doença causada pelo magistério, um respondeu que “por enquanto” não tivera nenhuma doença, e outro, apesar de não ter respondido qual doença, relatou que houvera doenças pelo trabalho. Essas duas respostas são indícios de que, apesar de não declararem terem sido afetados por doenças causadas pelo magistério, os professores não estão alheios a essa situação e são afetados pela realidade enfrentada pelos colegas.

Como consequência dos problemas de saúde citados na pergunta anterior, 65% dos docentes sinalizaram sentimentos negativos diversos, como falta de ânimo, de estímulo e de prazer. Apenas 5% dos respondentes citaram questões diretamente relacionadas ao reflexo dessas doenças na prática pedagógica, apontando a queda na qualidade das aulas como a consequência imediata dos problemas de saúde enfrentados.

Esses sentimentos negativos dialogam com Giesta⁹ quando afirma que

As condições de trabalho nas escolas são, por vezes, tão pouco gratificantes, que impedem a motivação para a identificação clara e isenta dos problemas escolares e, muito mais, para inovar a prática educativa. Isso muitas vezes serve como elemento que justifica, no educador, uma representação negativa das possibilidades de êxito com mudanças em sua atividade no magistério, diminuindo ou anulando a vontade de agir no sentido de transformar a sua realidade, afetando sua satisfação de viver a profissão.

9 GIESTA, N. C. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente? 2ª. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005. p. 119.

Quando foram pedidas sugestões para melhorar as condições de trabalho, o maior número de apontamentos se referiu ao número de alunos em sala, aparecendo em 25% das respostas. Em seguida (18%), aparecem questões básicas de infraestrutura, como quadra na escola, quadro branco, acústica e limpeza. Também aparecem a valorização profissional (pela sociedade e pelos colegas), o comprometimento e a disciplina dos alunos e práticas de saúde e bem-estar na escola (11%). Questões pedagógicas, como apoio e autonomia, aparecem em 7% das respostas assim como a reivindicação por melhor remuneração. Logo depois, aparecem a participação das famílias (4%), não extensão do trabalho para casa (3%) e reivindicação por trabalhar perto de casa (3%).

3 – Condições de trabalho do professor

Sobre os incômodos no trabalho docente, apareceu como principal o desinteresse de pais e alunos (37%), seguido de falta de infraestrutura escolar e baixa remuneração (16%), violência (14%), desinteresse governamental (12%) e carga horária laboral excessiva (5%). Nenhum professor sinalizou localização da escola como incômodo, assim como nenhum assinalou não haver incômodo no trabalho docente.

Em seguida, os professores foram questionados sobre qual suporte recebiam. 67% responderam não receber suporte e 33% sinalizaram receber. Os que sinalizaram receber suporte especificaram: apoio da equipe diretiva e/ou técnico-pedagógica (42%), livro didático e material de trabalho (25%) e recursos tecnológicos (17%). Um professor citou a oferta de formação continuada, outro destacou caderno de apoio pedagógico.

Em relação à indisciplina,¹⁰ foi perguntado se os professores recebiam algum tipo de ajuda para lidar com o problema e a maioria alegou que sim, com a intervenção da direção (72%).

Quando questionados sobre violência, 58,1% afirmaram ter passado por situações de violência na escola. Dentre elas, mencionaram-se, majoritariamente, agressões verbais (29%), seguido de briga entre alunos (17%), desrespeito a professores e funcionários (15%), ameaça ou intimidação (12%) e tentativa de agressão ao docente (12%), tiroteio nos arredores da escola (6%), tiroteio dentro da escola (3%), agressão física (3%) e carro arranhado (3%). Algumas dessas situações levaram docentes a saírem da escola em que lecionavam, evidenciando o extenuante trabalho do professor.

4 - Experiência e expectativas no magistério

67,4% dos professores entrevistados se disseram insatisfeitos com o trabalho, com causas diversas convergindo para dois sentimentos preponderantes: desvalorização e desrespeito. Citaram a violência, salário defasado, estresse e cansaço, falta de capacitação profissional devido

¹⁰ Pode-se entender indisciplina como: “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião” (FERREIRA, 1986, p. 595); “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo” (ESTRELA, 1992, p. 17).

ao escasso tempo livre, descaso da sociedade, do governo e dos alunos. Mencionaram, ainda, a descrença no sistema educacional, o posicionamento dos pais, a falta de perspectiva, a indisciplina muitas vezes impune e a falta de recursos adequados. Mesmo os que se disseram satisfeitos, no momento em que foi pedido que comentassem a satisfação, enumeraram alguns desses problemas relatados e apontaram como causa da sua satisfação bons resultados do seu trabalho na vida dos alunos, fazendo, na voz de um deles, “o que podem” e se realizando em sala de aula.

Quase 70% dos entrevistados responderam pensar em abandonar o magistério. Como causas, a maioria cita os mesmos motivos elencados como causadores de insatisfação: salas lotadas, preocupação demasiada do sistema com a aprovação do aluno e não com a qualidade do ensino e a visão de sacerdócio atribuída ao professor. Os aproximadamente 30% que não pensaram em abandonar enumeram razões como falta de formação em outra área, idade, esperança na profissão, realização pessoal ao fazer o que gosta e crença na capacidade de fazer a diferença na educação.

Quanto à remuneração, 93% afirmaram sentirem-se injustiçados, pois acreditam que: o professor ganha menos que outros profissionais, apesar de ser formador de outras profissões e da grande demanda de responsabilidade; são vistos como se fizessem trabalho voluntário; políticos desmerecidamente ganham mais; há um investimento acadêmico desproporcional ao retorno financeiro. Esta última fala dialoga com os dados da seção “contexto de pesquisa” que revelam o nível de instrução dos participantes, podendo-se inferir que um dos motivos para os professores não darem continuidade à carreira acadêmica é a falta de retorno financeiro.

Outro sentimento convergente dos entrevistados diz respeito à valorização que recebem da sociedade. 97,7% dos participantes sentem-se desvalorizados. A maioria argumentou que a sociedade põe a educação em segundo plano, desprestigiando, portanto, o trabalho do professor. Também houve concorrência nos temas dos comentários sobre a frequente atuação do professor em desvio de função, o desrespeito da família, a culpabilização do docente (por exemplo: “O professor é sempre o primeiro a ser apontado como culpado de tudo de errado e o último a ser reconhecido quando alguma coisa é certa” e “a sociedade requer cada vez mais a atuação da escola nos mais variados temas e problemas sociais e, por estes não serem resolvidos, retroalimenta o discurso de culpabilização do professor presente na grande mídia”), a nítida comiseração que a sociedade sente pelo professor (“a sociedade tá condicionada a achar que ser professor é sinônimo de “morrer de fome”, “ouvi isso uma dúzia de vezes ao longo da vida”) e a comparação com o respeito que os “professores de antigamente” desfrutavam.

Mais um exemplo de mal-estar na profissão foi percebido quando 60,5% dos entrevistados declararam não acreditarem em mudanças positivas para o magistério, reforçando o ceticismo com argumentos que remetem, principalmente, às insatisfatórias políticas públicas para educação, por exemplo: “vivemos um processo de sucateamento da educação nas redes públicas” e

“não percebo intento verdadeiro por parte dos que governam em mudar realmente a estrutura educacional. Tudo é *JUST FOR SHOW!*”. Dos 39,5% que acreditam em mudanças, alguns mencionaram ter esperança e outros acreditam nas positivas mudanças proporcionadas por lutas. Numa perspectiva mais individual, a maioria (79,1%) acredita que pode contribuir para mudar o magistério positivamente. Os temas dos comentários mais frequentes discorrem sobre dedicação, engajamento político, orientações ministradas aos alunos e experiências bem-sucedidas em sala que se multiplicam. Isso revela que a maioria dos professores entrevistados sente que faz uma força individual e constante contra as políticas públicas para a educação que citaram, nos dados anteriores, como insatisfatórias.

Os 20,9% que acreditam não poder contribuir positivamente para o magistério citaram: sentimento de desestímulo e incapacidade (por exemplo: “não tenho forças”), necessidade de haver políticas públicas para permitir um bom trabalho, e percepção da falta de engajamento da sociedade (por exemplo: “individualmente, não há como melhorar. Isso só é possível por meio de uma luta coletiva, que precisa ser compartilhada e almejada pela sociedade”). Nota-se que esses professores não desacreditam de si, mas percebem que são uma força isolada e, portanto, sucumbida em meio às adversidades que dificultam o exercício de sua função.

Foi pedido aos participantes para descreverem uma situação bastante desagradável pela qual tivessem passado na escola. 50% não responderam. A princípio, acreditou-se que a metade dos participantes não vivenciara uma situação desagradável de fato. No entanto, como um participante respondeu “prefiro não falar sobre isso”, percebe-se que essa questão pode gerar algum desconforto emocional e pode ser este o motivo para a grande abstenção de resposta.

Dentre as descrições, houve relatos de ameaças diretas de morte, agressão física e verbal, desrespeito de alunos, danos a bens pessoais, perseguição profissional e falta de profissionalismo dos colegas. Alguns relatos dos entrevistados chamaram a atenção pelo teor de violência: “Já fui ameaçada de morte através de uma mensagem escrita no vidro do meu carro”, “Ano passado, uma mãe me ameaçou de morte. Ela me ameaçou porque, segundo o filho dela, eu rasguei a mochila dele. Fico muito triste mesmo sabendo que a mãe do menino tem problemas psiquiátricos” e “Fui chamada de vaca por um aluno e ao conversar com seu pai, este riu da situação e só mudou a postura quando eu disse que faria um boletim de ocorrência”.

Ao serem perguntados sobre o que é necessário para que um professor se sinta valorizado, 45,5% dos participantes citaram salário adequado, o que, segundo Souza et al.,¹¹ é um problema da atualidade, pois até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. No entanto, no contexto atual, o docente precisa trabalhar em várias escolas, pois não consegue se man-

11 SOUZA, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. Ciência e Saúde Coletiva 1057-1068, 2003, p. 1059.

ter com apenas um emprego. Temas que também apareceram recorrentemente nas respostas dos professores foram: respeito, dignidade, reconhecimento social da profissão, valorização da educação, apoio da escola e da família, escola com infraestrutura e equipamentos adequados, melhores condições de trabalho, estímulo à capacitação profissional, autonomia pedagógica, mudança cultural, políticas educacionais adequadas à realidade, alunos participativos e jornada de trabalho adequada. Este último tema é caro a Esteve,¹² que aponta como um dos indicadores do mal-estar-docente o acúmulo de funções do professor:

[...] nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles [...]

No entanto, quando questionados sobre as razões que os mantêm em sala de aula, a maior convergência de respostas (30%) centraliza os temas amor, paixão, apreço e gosto. Em consonância com Vasques-Menezes & Codo,¹³ estes dados mostram que os professores não estão alheios às adversidades institucionais, mas, apesar delas, conseguem usufruir do prazer da atividade docente.

Na questão final, quando foi pedido aos participantes para resumir o que seria dar aula nos dias de hoje, a maioria ressalta as dificuldades e a palavra “desafio” foi a mais citada. Ficou também visível o mal-estar docente, como em “uma missão difícil, quase impossível”, “uma tarefa complexa, árdua”, “exercer múltiplas funções”, “cansativo”, “desesperador”, “depressivo” e “constrangedor”. Também apareceram respostas como “troca, transmissão de conhecimentos”, “sacerdócio”, “conseguir entender melhor os comportamentos dos jovens, que formarão uma nova sociedade”, “prazeroso”, “ato de amor”, “meio de sustento” e “cumprir uma função social”, o que mostra a dualidade de sentimentos vivida pelos professores já que alguns incorporam em seus discursos o desejo de cumprir a função redentora que a sociedade demanda deles, mesmo sendo uma demanda humana que o professor é incapaz de atingir.

Conclusão

A realidade de trabalho que os professores desenharam nesta pesquisa é significativamente patógena e sobressalta o mal-estar docente. Mesmo os mais positivos, esperançosos, ou mesmo os ativistas (que veem o magistério como uma escolha e lutam por melhores condições de trabalho) não estão imunes a este ambiente que pode levar ao adoecimento. Observar que mais da metade dos entrevistados fizeram ou fazem uso de medicação controlada em decorrência do

12 ESTEVE, J.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad.: Durlley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999, p. 28.

13 VASQUES-MENEZES, I; CODO, Wanderley. Burnout: Sofrimento Psíquico dos Trabalhadores em Educação (volume 14 da coletânea Cadernos de Saúde do Trabalhador – CUT). 1ª. ed. São Paulo: CUT, 2000. p.23.

magistério, por exemplo, é um dado expressivo de como esta profissão tem sido negligenciada. Cabe reflexão, em uma próxima pesquisa, sobre os motivos e as consequências de tal negligência.

As respostas dos professores entrevistados tornaram bastante perceptível o incômodo com que o magistério é vivenciado devido às condições de trabalho insalubres, mas também ficou nítido o desejo de continuar na profissão e de lutar por condições de trabalho adequadas para alcançar uma educação de qualidade. Percebe-se que os professores, majoritariamente, sabem que não são capazes de mudar a educação sozinhos, mas acreditam que conseguem fazer uma diferença positiva, mesmo com as precárias condições de trabalho que os fazem adoecer. Como soluções, apontam redução do número de alunos por turma, melhoramento de infraestrutura da escola e valorização do professor. Sentem, porém, que essas solicitações têm sido desprezadas, uma vez que políticas públicas educacionais são construídas sem diálogo com os profissionais da educação. Enquanto se adia esta discussão, os docentes, mesmo que esperançosos, vivem um quadro de mal-estar em seus ambientes laborais, enfrentando cotidianamente situações desfavoráveis à real causa de todos os professores: o aprendizado.

Referências bibliográficas

- ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad.: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3. ed. Portugal: Porto, 1992.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GARCIA, Pedro Benjamim. *Imaginário e Educação*. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). *Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 141-148.
- GENS, Armando. *As figurações do professor: entre símbolos e mitos*. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). *Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 81-100.
- GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SOUZA, K. R. et al. *Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho*. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1059 e *Saúde Coletiva* 1057-1068, 2003, p. 1059.
- VASQUES-MENEZES, I.; CODO, Wanderley. *Burnout: Sofrimento Psíquico dos Trabalhadores em Educação* (volume 14 da coletânea Cadernos de Saúde do Trabalhador – CUT). 1. ed. São Paulo: CUT, 2000. p.23.

VIOLI, F. A autoestima do professor: manual de reflexão e ação educativa. Trad.: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.



AS RODAS DE CONVERSA E A RESILIÊNCIA: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO ESCOLAR PARA PREVENÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT

Josemar Moreira Campos Barbosa

UFRJ, PEGeD/IBqMLM, Doutorando

Danila Braga

UFRJ, MP-PEGED/IBqMLM, Mestranda

Denise Lannes

UFRJ, IBqMLM, Professora Associada

Cristina de O. Maia

UFOP, DEBIO/ICEB, Professora Adjunta

Após os estudos de Canon (1914), Selye (1950) usou o conceito de estresse caracterizando-o como a síndrome de geral de adaptação (SGA) consequente de um esforço do organismo para se adaptar a uma situação. O estresse inicialmente foi descrito em três fases: Alarme, resistência e exaustão [CITATION Roc17 \l 1046 \m Han56]. Este modelo foi ampliado, por Marilda Lipp, adicionando mais uma fase denominada quase-exaustão, que é localizada anteriormente a fase de exaustão [CITATION Org04 \l 1046].

Alguns estudos revelam como os indivíduos reagem as situações estressoras (HAMILTON, 1991; SCHAUFELI e SALANOVA, 2007). Cada indivíduo percebe, reage ao estressor de forma bem particular e mobiliza esforços para reduzir os efeitos do estressor [CITATION Sta99 \l 1046].

Manifestações de estresse estão associados aos mais diversificados ambientes. Devido a organização do trabalho no século XXI, apesar de não ser consenso, os profissionais têm sido afetados pelo excesso de competição, falta de autonomia, insegurança e muitos outros fatores, o ambiente tem sido visto como um dos principais estressores contemporâneos [CITATION Dol06 \l 1046]. Dolan afirma que “o estresse é uma das causas diretas da doença psicológica e fisiológica mais comum e mais letal que atinge a humanidade”.¹

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) assinala para a questão do estresse ocupacional como um dos mais relevantes processos de saúde física e mental, preocupando muitos pesquisadores em diversificadas situações de trabalho e faz recomendações. Destacando o fato

¹ DOLAN, S. L. Estresse, Auto-estima, Saúde e Trabalho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. p.10.

que em qualquer lugar do mundo, desde a década de 80, a profissão docente é de alto risco [CITATION Car17 \l 1046 \m Org16 \m OIT81].

A educação é uma área que vem despertando cada vez mais interesses dos economistas por ser estratégica para seus interesses. Gaulejac (2007) alerta para a publicação da OCDE (1995) onde anuncia que

“a educação deveria ser garantida por prestadores de serviço e que o papel dos poderes públicos devia limitar-se “a garantir o acesso da aprendizagem daqueles que jamais constituirão um mercado rentável e cuja exclusão da sociedade se acentuará uma vez que outros irão continuar a progredir”²

Nesse sentido a educação brasileira, que atravessa um período de muitas mudanças, estará comprometida em atender os objetivos para uma educação de qualidade. A paralisação dos investimentos em educação será um grande desafio a toda sociedade, principalmente aos trabalhadores da educação e aos objetivos brasileiros para o século XXI.

Os profissionais de educação trabalham em um ambiente com muitos fatores (intrínsecos e extrínsecos) que favorecem aumento do nível de estresse no trabalho: redução de recursos humanos e materiais, excesso de alunos em sala de aula, falta de autonomia, relações de poder, assédio moral, violência, baixos salários, lecionar em muitas escolas, entre outros [CITATION San11 \l 1046 \m Car10]. Alertamos para um fator que agrava a situação de professores brasileiros porque atuam em mais de uma escola e em diferentes níveis educacionais. Esta condição ocupacional docente não foi encontrada em nenhum lugar do mundo.

Com a PEC 241/2016 (ou PEC 55 / 2016) esse cenário poderá tornar-se ainda mais caótico devido ao congelamento dos investimentos em educação e com a reorganização das escolas através da reforma do ensino médio. Essa previsão de redução drástica dos investimentos impactará em todos os níveis educacionais (educação básica e superior).³

Associado a estes aspectos supracitados, o Congresso Nacional aprovou uma reforma do ensino médio desconsiderando as discussões e análises feitas por especialistas de universidades de todo o país para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁴ As principais consequências desta reforma é a permissão na flexibilização nos contratos de profissionais de

2 GAULEJAC, V. D. *A política contaminada pela gestão*. In: GAULEJAC, V. D. *gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. Capítulo 12. p. 269.

3 BRASIL. *PEC 241/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, de 15 de junho de 2016. <Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso: 31 de outubro de 2017.

4 _____. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

educação e alterações na lei de diretrizes e bases da educação (Lei nº 11494 /2007 e Lei nº 9394/1996)^{5,6}.

Todos estes numerosos e complexos fatores elevam o nível de estresse no ambiente educacional e geram nos profissionais de educação baixo nível de motivação, de realização pessoal, de cinismo e alta insegurança, aumentando muito o número de casos e consequentemente de estudos sobre o estresse ocupacional e a síndrome de *Burnout* ou esgotamento profissional em instituições educacionais e seus membros (LIPP, 2008; CODO, 2006; LEVY e SOBRINHO, 2010).

A síndrome de *Burnout* foi chamada por Farber (2000) como a doença do professor do século XXI e já apontava na década de 1980 para o fato de que um terço dos professores americanos apresentavam os sintomas da síndrome [CITATION FAR \I 1046].

Schaufeli, Leiter e Maslach (2009) desenvolveram o principal instrumento psicométrico para avaliar a síndrome de *Burnout* em trabalhadores, através de entrevistas com profissionais de várias áreas, identificando as estratégias que utilizavam para lidar com os estressores no ambiente de trabalho.

Vários fatores como: a natureza da profissão docente, fatores individuais e fatores administrativos contribuem para o desenvolvimento da síndrome de *Burnout*. A complexidade do fenômeno, a organização e a flexibilização das relações de trabalho contemporâneo dificulta a adoção de medidas preventivas e dificulta o diagnóstico (ANTONIOU, POLYCHRONI e VLACHAKIS, 2006; CARLOTTO, 2007; HOUKES et al, 2011; KORUKLU et al, 2012).

Nosso objetivo principal é ampliar o debate relacionado às possibilidades de intervenção no ambiente laboral escolar. Levantar as principais causas do estresse ocupacional e possibilitar uma reflexão acerca das estratégias utilizadas pelos profissionais para solucionar os problemas existentes no cotidiano específico da unidade escolar. Partimos do princípio que a escola é composta por diversificados profissionais e não somente os professores. Realizar um trabalho de inclusão, de reconhecimento desses profissionais que são “invisíveis” no espaço escolar e de cooperação coletiva.

Para atingir nossos objetivos utilizamos a metodologia das rodas de conversa. Warschauer (1993) concluiu em um de seus estudos que

“as rodas com professores possibilitavam criar, no cotidiano escolar, grupos de trocas com os professores, de modo que eu pudesse co-ordenar, isto é, fazer junto com eles e propiciar que redes de parilhas se constituíssem.”

5 _____. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: < Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm >. Acesso em: 2 de agosto de 2017.

6 _____. *Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017*. < Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm > Acesso em: 26 de setembro de 2017.

Os efeitos desta metodologia sem hierarquização ainda necessitam ser melhor discutidos, entretanto precisamos destacar o potencial resiliente da prática circular, onde visa-se o fortalecimento do “coletivo de trabalho”⁷ e seus efeitos para a prevenção de problemas físicos e mentais.

Grotberg (2003, p.20) definiu

“resiliência como a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade, ... e a reconhece como um subsídio para a promoção da saúde mental e emocional”⁸.

Concordamos com Fajardo, Minayo e Moreira, 2010, que devemos ter como um de nossos focos o desenvolvimento e o impacto preventivo de atividades que provoquem o fortalecimento de vínculos e valores e evitem isolamento social, gerando adaptação no ambiente de perfil dinâmico e antagônico.

Além destas vantagens, Warschauer (2001) percebeu que através das rodas de conversa “a escola se transformou em um oikos (casa), em um ambiente formativo para os professores, alunos, coordenadores e diretores: um espaço para a ecoformação”⁹.

Então, podemos considerar que a resiliência e as rodas de conversa podem ter uma relação positiva. Utilizar as rodas de conversa como forma de investigação e de prevenção em ambiente escolar é uma forma de resistência aos efeitos do trabalho pós-moderno, pois abrange mecanismos socioemocionais, culturais e cognitivos. Os mecanismos de resiliência mudam durante a vida do indivíduo. Ou seja, em alguns momentos os indivíduos podem ser mais vulneráveis e em outros menos vulneráveis aos desafios (CUTULI & MASTEN, 2009; CABRERA, AYA, & CANO, 2012; MUNIST et al., 1998; SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI, 2000; RODRÍGUEZ, 2003, 2006; LUTHAR, CICCETTI E BECKER, 2008 apud GARCIA et al., 2016).

Considerações finais

Nossas percepções iniciais acerca das reuniões utilizando a metodologia das rodas de conversa revelaram uma representação social sobre a educação centrada em palavras como ‘desafio’, ‘descaso’, ‘desvalorizada’ e ‘amor’. De acordo com Gianasi e Oliveira, (2014) as técnicas e teorias das representações sociais de trabalhadores para desenvolver ainda mais conceitualmente a síndrome de *Burnout* e tomar ações preventivas, melhorando o serviço de saúde. No caso da saúde docente, agir preventivamente é ampliar além da condição de trabalho. É vislumbrar uma

7 S. C. C. *Coletivo de Trabalho*. p.93 In: VIEIRA, MENDES E MERLO, (2013). Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho. O termo surge como uma dimensão importante para a psicodinâmica, na década de 1990, a partir de pesquisas de campo, a organização do trabalho, conceito central de nesta abordagem, passa a ser compreendida como um jogo social complexo de regras técnicas e éticas.

8 GROTBORG, E. H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. (Comp.). Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós, 2003.

9 WARSCHAUER, Cecília. Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

melhoria na condição de ensino, de aprendizagem, redução de conflitos no ambiente e elevar os resultados na educação brasileira.

Nas atividades iniciais, tivemos dificuldade de adesão de alguns profissionais para participar das rodas de conversa, pois as mesmas aconteceram em um momento dedicado a reuniões pedagógicas. As reuniões pedagógicas são ambientes comuns somente aos professores e equipe gestora. Alguns profissionais de apoio utilizaram diversas estratégias para não comparecer aos encontros pedagógicos.

Essa baixa adesão ao projeto de rodas de conversa se deu principalmente pelos profissionais de apoio educacional (inspetores, serventes, técnicos administrativos, cozinheiros, porteiros). Este grupo de profissionais são em sua maioria terceirizados nas redes pública e não permanecem muito tempo na unidade escolar. Muitos alegam que o salário é muito baixo e a cobrança é grande, além de nunca ter recebido treinamento para desempenhar a função de acordo com os objetivos educacionais da instituição.

Os aspectos negativos são relatados de forma majoritária nos encontros e existe grande dificuldade para que os profissionais percebam aspectos positivos de seu fazer laboral. Um outro fator, que os surpreendeu um pouco, foi a organização circular onde não existe hierarquia e se constrói um espaço de confiança, de escuta e de fala de todos os componentes.

A dinâmica escolar dificulta muito o comparecimento dos profissionais de forma consecutiva nas reuniões, pois depende do dia da semana que ele estará na instituição. Como já abordamos neste texto, o perfil da profissão docente no Brasil é único e muito nocivo ao desenvolvimento de um trabalho com integração total dos membros das instituições escolares.

Foi latente a reclamação com a utilização de instrumentos rudimentares de controle na escola, como diário de classe, excesso de avaliações de desempenho interno e externo e falta de planejamento adequado, tanto na escola quanto nas secretarias de educação. Relatam recorrentemente situações de assédio moral, *bullying* e falta de reconhecimento tanto entre alunos e professores, quanto de professores e gestores.

A equipe gestora da escola solicitava que as reuniões deveriam ser realizadas em dias alternadas na escola, porque assim contemplaria a experiência da roda de conversa a um maior número de profissionais da escola. Mesmo assim, percebemos nas falas de alguns profissionais que a comunicação nas escolas é muito deficiente, apesar de todos os instrumentos tecnológicos que possuímos hoje em dia.

A partir do segundo encontro entendemos que a divulgação formal e informal das atividades realizadas promovia um interesse de membros que não foram contemplados no encontro anterior. Entendemos este fato como mobilizador de um projeto contínuo de práticas reflexivas

escolares como determinante a construção de um ambiente resiliente para e pelos profissionais de educação da unidade escolar.

Os profissionais classificados como apoio dizem que em muitos momentos se sentem excluídos do corpo escolar. Na retórica de escuta e fala, ocorreu sensibilização para o fato desta percepção exclusiva dos profissionais de apoio e muitos professores e coordenadores se desculparam alegando que a organização escolar não permite uma relação mais próxima no cotidiano, apesar de todos se reconhecerem como profissionais de educação.

O grupo tem entendido que o ambiente escolar é também produtor de comportamentos disruptivos e inadequados. Ainda de forma inicial, alguns professores têm compreendido que muito dos comportamentos tidos como inadequados pelos alunos tem em sua principal causa sua postura em sala de aula e a organização escolar. Esta fala não é consenso entre o grupo. Ainda existem muitas falas que destacam o papel da família, o afastamento dos órgãos de apoio (psicologia, medicina, serviço social, entre outros).

Nestes primeiros contatos, destacamos alguns fatores essenciais para a continuidade e aperfeiçoamento do projeto: a) a possibilidade de parceria com uma instituição de pesquisa dá credibilidade as ações formativas; b) a inclusão dos profissionais de apoio deve ser urgente em nossas escolas; c) a educação escolar acontece em todo espaço escolar e não somente na sala de aula com os professores. A partir deste reconhecimento, organizar atividades transversais utilizando todo espaço físico escolar se faz necessário; d) A participação nas rodas de conversa teve um efeito positivo em relação ao estresse e as percepções subjetivas foram de que a escola precisa ter estes espaços em sua rotina de trabalho.

Nossa proposta de continuidade e solidificação das ações visa dar suporte profissional as instituições escolares no estado do Rio de Janeiro. Alinhando cada vez mais nossos interesses em parcerias público-público. Atuar na formação continuada docente diretamente nas escolas com foco na melhoria do ensino e das pesquisas em saúde e educação.

Os resultados prévios apontam grandes possibilidades para pesquisas futuras utilizando a metodologia de dinâmicas circulares para identificar, avaliar e propor soluções aos problemas educacionais internos as unidades escolares envolvendo e reconhecendo todos os indivíduos como ativos no processo.

Relacionar esta proposta de mudança de organização escolar com o aumento da resiliência e as dimensões da síndrome de *Burnout* é urgente para amenizar os riscos à saúde física e mental de profissionais de educação no estado do Rio de Janeiro.

Divulgar os perigos dos fatores estressantes no ambiente de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais, e atuar para humanizar as relações no espaço pública escolar é lutar pelo direito a educação gratuita, universal e de qualidade.

Referências bibliográficas

- ANTONIOU, A. S.; POLYCHRONI, F.; VLACHAKIS, A. N. Gender and age differences in occupational stress and professional Burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, v. 21, 2006. 682-690. Disponível em: <<http://10.1108/02683940610690213>>. Acesso em: 2017 agosto 21.
- BRASIL. Câmara dos deputados, 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 30 outubro 2017.
- CARLOTTO, M. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 27, 2011. 403-410.
- CARLOTTO, M. S. . C. S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 1, 2007. 101-110.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, v.7, 2002. p. 21-29. Acesso em: 11 agosto 2017.
- CODO(ORG), W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. 432 p.
- DOLAN, S. S. *Estresse, Auto-estima, Saúde e trabalho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. 308 p.
- FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, out/dez 2010. 761-774.
- FARBER, B. A. Treatment strategies for different types of teacher Burnout. *Journal Clinical Psychology*, 56, n. 5, maio 2000. p. 675-89. Disponível em: <[http://online.library.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5%3C675:AID-JCLP8%3E3.0.CO;2-D/pdf](http://online.library.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C675:AID-JCLP8%3E3.0.CO;2-D/pdf)>.
- FOLKMAN, S. et al. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 50, 1986. 571-579.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21, 1985. 219-239.
- GARCIA (ET AL), V. E. C. Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, dezembro 2016. 569-579.
- GAULEJAC, V. D. A política contaminada pela gestão. In: GAULEJAC, V. D. *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias & Letras, 2007. Cap. 12.
- GIANASI, L. B. D. S.; OLIVEIRA, D. C. D. A síndrome de Burnout e suas representações entre profissionais de saúde. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 2014. 1-16. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/13880/10571>>. Acesso em: 2 setembro 2017.
- HAMILTON, J. M. Coping with stress. *Nursing*, 4, abril 1991. 136.
- HOUKES ET AL, I. Development of Burnout over time and the causal order of the three

dimensions of Burnout among male and female GPs. A three-wave panel study. *BMC Public Health*, v.11, 2011. p. 240. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2458-11-240.pdf>>.

KORUKLU ET AL, N. Teachers Burnout Levels in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, n. n.3, 2012. p.1823-1830. Disponível em: <<http://www.edam.com.tr/estp>>. Acesso em: 23 agosto 2017.

LEVY, G. C. T. D. M.; SOBRINHO, F. D. P. N. *A síndrome de Burnout em professores do ensino regular: Pesquisas, reflexões e enfrentamento*. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010. 146 p.

LIPP(ORG), M. *O stress do professor*. 6ª. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 136 p.

LIPP, M. E. N. *O stress no Brasil: Pesquisas avançadas*, Campinas, SP, 2004.

OIT. *R164 - Occupational Safety and Health Recommendation, 1981 (No. 164)*. [S.l.]. 1981.

OIT. *Psychosocial risks, stress and violence in the world of work*. Organização Internacional do Trabalho. [S.l.]. 2016.

ROCHETTE, L.; VERGELY, C. Hans Selye and the stress response: 80 years after his "letter" to the Editor of Nature. *Annales de Cardiologie et d'Angéiologie*, 66, n. 4, setembro 2017. 181-183.

SANTOS, A. A.; NASCIMENTO SOBRINHO, C. L. Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. *Revista baiana de saúde pública*, 35, n. 2, 2011. 299-319.

SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, n. 3, 2009.

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M. Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety Stress Coping*, 2, junho 2007. 177-196.

SELYE, H. *The stress of life*. New York: Longmans, 1956.

STATON, T. Coping with stress on the job. *Nursing New Zealand*, 11, janeiro 1999. 17-18.



HOMENAGEM AO PROFESSOR EDUARDO PORTELLA (1932-2017)

João Vicente Ganzarolli de Oliveira

UFRJ/NCE, Professor doutor

A cotidianidade, quando vivida enraizadamente, é o minuto e a permanência; mais do que a usura, é a partilha, talvez a doação. Somente os livros votados a essa proeza silenciosa são capazes de nos acompanhar para sempre.

Eduardo Portella

Os livros têm os mesmos inimigos que o homem : o fogo, o húmido, as feras, o tempo ; e o seu próprio conteúdo.

Paul Valéry

Crítico literário, professor titular e emérito, conferencista e pesquisador de renome mundial, ministro da Educação (1979-1980, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1981, Eduardo Portella (1932-2017) é, literalmente, uma personagem imortal. Como se isso não bastasse, foi secretário da Cultura do estado do Rio de Janeiro (1987-1988), coordenou a pasta de Educação, Cultura e Comunicação da Comissão de Estudos para a Constituição de 1988 e dirigiu o Fundo Internacional para a Promoção da Cultura. Entre 1988 e 1993, ocupou o cargo de vice-presidente da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entidade que chegou a presidir entre 1997 e 1999. Tive a honra de ser seu aluno de doutorado, orientando de pós-doutorado, colega no magistério e amigo. As linhas que se seguem constituem um comentário informal acerca da vida e da obra de Eduardo Portella, personalidade de importância inestimável para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (na qual lecionou durante várias décadas) e a própria sociedade brasileira como um todo.

Portella considerava-se fundamentalmente escritor e educador; via a educação como “in-substituível opção” e a escrita como um ofício dos mais necessários que se pode imaginar. Escrevia com fertilidade e competência. Sua obra escrita é vastíssima. Mais de mil textos menores (artigos, resenhas, discursos, apresentações, prefácios etc.) somam-se aos seus muitos livros: *Dimensões I* (1958); *José de Anchieta, Nossos Clássicos* (1959); *Dimensões II* (1959); *Nota prévia a Cruz e Sousa* (1961); *África, colonos e cúmplices* (1961); *Política externa e povo livre* (1963); *Literatura e realidade nacional* (1963); *Dimensões III* (1965); *Teoria da comunicação literária* (1970);

Fundamento da investigação literária (1973); Teoria literária, org. (1975); O paradoxo romântico (1976); Vanguarda e cultura de massa (1978); Retrato falado da educação brasileira (1978); A letra viva da Universidade (1980); O Romance de 30 no Nordeste (1983); Confluências (1983); Democracia transitiva (1983); O intelectual e o poder (1983); Brasil à vista (1985); Ação cultural e diferença nacional (1992); México: Guerra e Paz (2001); A Sabedoria da Fábula (2011). São escritos essencialmente ensaísticos – sem esquecer que o ensaio, gênero literário tão híbrido quanto livre e assistemático, pode congrega da poesia à didática, da simples exposição de ideias e críticas à reflexão filosófica a respeito de assuntos genéricos ou específicos; trata-se, como definiu-o José Ortega y Gasset, de “ciência sem prova explícita”. Portella foi, portanto, ensaísta. Compôs alguns poemas que, conforme desabafou certa vez, “ainda não ousaram sair da gaveta”.

Dentre os seus vários títulos honoríficos, destacam-se os seguintes: Gran Cruz de la Orden del Mérito Civil, Madri (2001), Medalha Rui Barbosa, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro (1999), Medalha do Conselho Federal de Educação, Brasília (1987), Doutor Honoris-Causa, Universidade Federal da Bahia (1983), Doutor Honoris-Causa, Universidade Federal do Ceará (1981), Gran-Cruz de la Orden Civil de Alfonso X, el Sabio, Madri (1980), Grã-Cruz da Ordem do Rio Branco, Brasília (1979), Grande Medalha da Inconfidência, Minas Gerais (1979). Obras escritas (notadamente dissertações, teses e livros) sobre Portella já existem. Dentre as mais conhecidas estão Eduardo Portella: ação e argumentação (Rio de Janeiro: Antares, 1985), de Carlos Nejar, e Eduardo Portella: a Linguagem solidária (Rio de Janeiro: Topbooks, 2003), organizado por Carlos Alberto Sepúlveda, e Quatro vezes vinte (Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2012), coletânea de depoimentos comemorativos dos oitenta anos de nascimento de Eduardo Portella. Num desses depoimentos, o filósofo Emmanuel Carneiro Leão diz que “A partir dos anos cinquenta do século passado, toda a cultura literária brasileira em mudança e transformação se veio concentrar nas atividades de ensino e pesquisa, de reflexão e promoção cultural de Eduardo Portella. Não se trata aqui de enumerar conquistas. Trata-se de reconhecer e celebrar o vigor criativo de uma personalidade nacional”.

Certa vez, durante uma aula em que eu estava presente, um aluno perguntou ao mestre, em tom de excessiva familiaridade: “Portella, você já leu Paulo Coelho?” A resposta foi: “Antes de ler Paulo Coelho, eu gostaria de reler Shakespeare.” Portella sempre soube que a verdadeira literatura – o mesmo valendo para todas as outras artes – prima pela universalidade do seu “modus scribendi”, i.e., o modo de escrever sobre tal assunto, pouco importando o assunto em si mesmo. Paulo Coelho poderá escolher temas excelsos, e.g., a espiritualidade humana; mas sua obra terá sempre baixa estatura, pois é autor que carece de talento literário, precisamente o que lhe daria alcance universal, passando assim a dizer respeito à humanidade como um todo. Shakespeare, ainda que fale de um grão de areia, falará dele para todos nós, atingir-nos-á com ele naquilo que temos de mais profundamente nosso. Shakespeare vai direto ao coração humano, tomado “sub specie aeternitatis”. Como bem descreve Theodore Dalrymple (1949), “Shakespeare se interessa

pelas essências da natureza humana, não pelos acidentes da história, embora ele saiba claramente que cada homem deve viver em uma época e lugar em particular” (Nossa cultura... ou o que restou dela, São Paulo: É Publicações, 2016). É o mesmo ensaísta e psiquiatra britânico a dizer que “Se Macbeth fosse somente uma tentativa de legitimar o governo de James I, dificilmente teria sido traduzida para o zulu, em cuja língua vi a peça ser encenada, e não teria feito sentido para a plateia zulu. Macbeth é a prova viva da universalidade da grande literatura” (Idem, p. 58). A isso, e não a outra coisa, referiu-se Portella em sua resposta àquele aluno de doutorado, no começo da década de 1990.

Portella foi um defensor incansável da literariedade, essa propriedade que dá a um texto o caráter literário. Trata-se da maneira como as coisas são ditas ali; para ingressar no território da literatura, é preciso dizê-las de forma bela. É o que transparece nesta passagem de Euclides da Cunha, autor que Eduardo Portella não se cansava de revisitar: “Adiante, a partir de Monte Alto, estas conformações naturais se bipartem: no rumo do norte a série do grés figura-se progredir até ao *platô* arenoso do Açuaruá, associando-se ao calcário que aviva as paisagens na orla do grande rio, prendendo-as às linhas dos cerros talhados em diáclase, tão bem expressos no perfil fantástico do Bom Jesus da Lapa; enquanto para nordeste, graças a degradações intensas (porque a Serra Geral segue por ali como anteparo aos alísios, condensando-os em diluvianos aguaceiros) se desvendam, ressurgindo, as formações antigas. Desentranham-se as montanhas” (Os Sertões, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981). Em memória de Octavio Paz, Eduardo Portella escreveu, por ocasião do centenário de nascimento do escritor mexicano (i.e., 2014), um artigo intitulado “Com a consciência em Paz”. Nele, lê-se: “A obra de Octavio Paz comporta diversas leituras, mas nenhuma se esgota em si mesma. A poesia é o seu norte, desde Blanco, o seu livro distante (...). A sua obra é uma construção em trânsito; jamais em transe” (in *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 200, jan-mar 2015). Como tudo aquilo que existe, a literatura compõe-se de matéria (as palavras) e forma (o modo como as palavras se articulam entre si). Na boa obra literária (o mesmo se aplicando a todas as outras artes, *mutatis mutandis*), a matéria obedece ao autor; na obra ruim, é o autor que se rende perante as dificuldades impostas pela matéria.

Em 1962, Eduardo Portella fundou e passou a dirigir a Editora Tempo Brasileiro, logo tornando referência nuclear para a cultura acadêmica do Brasil. Portella tomava o conceito de educação no sentido literal (cf. latim: educere, conduzir para fora) e dava-lhe aplicação prática imediata, levando seus discípulos para fora de si mesmos, convidando-os incessantemente a ingressar num mundo outro. Não estamos muito longo da maiêutica socrática, método educativo que consiste em aprofundar questionamentos, estimulando o interlocutor (no caso, o aluno) a descobrir por si mesmo as devidas respostas. De fato, Eduardo Portella era anfitrião e guia nessa transição do não-saber para o saber. Amava a Espanha em que morou e os espanhóis e ibéricos em geral com quem tanto conviveu e aprendeu. Sabia de cor passagens de Anchieta, Cervantes, Camões, Quevedo, Teresa D’Ávila, João da Cruz, Calderón, Vieira e outros tantos gigantes do

Siglo de Oro ibérico. Mas sua maior afinidade parecia estar com os membros da Generación de 98; Menéndez Pidal, Pío Baroja, Juan Ramón Giménez e Miguel de Unamuno estavam entre seus favoritos. Identificava-se com Marcelino de Menéndez Pelayo e foi discípulo digno de José de Ortega y Gasset, seguramente uma das inteligências mais luminosas do século XX. É quase certo haver sementes orteguinas na informalidade do estilo literário e didático de Portella. Para os negócios e a administração de empresas não era dotado, costumava admitir. Eduardo Portella foi duramente atingido pela morte de Franco Portella, seu irmão e braço direito na condução da Editora Tempo Brasileiro, ocorrida há uns cinco anos. É sentença sua: “Não nasci para vender livros; nasci para escrevê-los e dá-los”. Portella via o livro da mesma forma que o Padre Antonio Vieira: “Um livro é um mundo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive, e não tendo ação em si mesmo move os ânimos e causa grandes efeitos” (Sermão de Nossa Senhora da Penha de França, 1652).

Generoso, Portella adotou o hábito partilhar o muito que tinha; dava-nos incessantemente fatias pródigas de sua alegria inabalável, do seu tempo, do seu saber e não se cansava de presentear-nos com livros seus e de outros autores editados pela Tempo Brasileiro (José Guilherme Merquior, Lévy-Strauss, Habermas e tutti quanti). No mesmo contexto da generosidade, enquadra-se uma iniciativa tão importante para a Universidade Federal do Rio de Janeiro quanto ignorada por muitos dentre os seus membros atuais: na década de 1980, foi necessário deslocar a Faculdade de Letras da UFRJ, que ficava no centro da cidade do Rio de Janeiro, para o campus da Ilha do Fundão. Portella contribuiu de formas diversas; chegou a financiar, com seus próprios recursos, parte da construção do novo complexo arquitetônico destinado a abrigar a Letras, que foi inaugurado em 1984. Modesto, Portella levava a sério o caráter transitório do conhecimento humano. Em suas aulas, ocupava-se primordialmente em dialogar e sugerir caminhos para a pesquisa. Tal como Gerd Bornheim (1929-2002) – outro gigante da cultura universitária nacional –, Eduardo Portella fazia da sala de aula um laboratório para as suas próprias ideias. Dava gosto desfrutar suas falas e seus silêncios; em suas aulas, presenciávamos o pensamento em seu pleno exercício.

Poucos profissionais da área acadêmica levavam tão a sério o sentido primitivo da palavra universidade, representativa desta instituição inventada no Ocidente pós-ano mil, com pressa de alcançar o Renascimento. De origem latina, o termo *universitas* refere-se a certo tipo de totalidade harmônica – no caso, de ramos distintos do conhecimento e de pessoas interessadas em transmiti-lo e em assimilá-lo. Já no importantíssimo conceito filosófico de “universal” (que tanta polêmica tem gerado desde a Idade Média) sobressai literalmente a noção de *unus versus alia*: “um em relação aos outros”, ou “um por todos e todos por um”; é noção válida tanto no sentido da colaboração recíproca das diferentes ciências entre si (vê-se que a tão “moderna” interdisciplinaridade tem raízes quase milenares, pois é gêmea da universidade) quanto no sentido da cooperação pessoal dos componentes do corpus *universitarium* entre si. E nisso, como

dizíamos, Eduardo Portella também foi um universitário no sentido mais pleno que essa palavra pode adquirir.

Referência obrigatória nos estudos de Teoria Literária, Portella foi, também, um grande comentarista. É dele um dos estudos mais consistentes já feitos sobre a vida e a obra do Padre José de Anchieta (1534-1597), espanhol de nascimento e brasileiro por escolha própria – primeiro santo do Brasil e pioneiro da literatura nacional, com suas peças teatrais, seus poemas e sua epopeia. Anchieta, não custa insistir, inaugurou nosso teatro, nossa gramática, nossa poesia e nossa literatura em geral. Foi, além de tudo isso, poliglota (falava e escrevia em português, espanhol, latim e “brasílica”), autor de numerosas e importantes Epístolas, enfermeiro, professor, filologista, sapateiro e historiador. Destacou-se também pelo pioneirismo na descrição da fauna e da flora da Mata Atlântica, bem como na defesa de sua preservação. Da pena de Anchieta saiu a primeira gramática da língua tupi já escrita no Brasil. Em 1563, enquanto era prisioneiro e refém dos índios tamoios, José de Anchieta, que se autodenominava “o mínimo”, escreveu o Beata Virgine Dei Matre, marco zero deste tipo de obra em terras americanas. Em 1736, o Papa Clemente XII declarou heroicas as virtudes de José de Anchieta; em 1980, foi beatificado pelo Papa João Paulo II; em 2014, o Papa Francisco declarou-o santo.

Membro da UNESCO, conforme já vimos, Portella conviveu pessoalmente com personagens do calibre de Mario Vargas Llosa e Miguel León-Portilla (com quem era frequentemente confundido pelo correio internacional). Nos últimos anos, Portella lecionava exclusivamente para alunos de pós-graduação, na sede da Editora Tempo Brasileiro, no bairro carioca de Laranjeiras. A sala de aula abrigava uma pequena, porém seleta, biblioteca particular. Talvez fossem os livros preferidos dele; terminada a aula, era costume seu percorrer as prateleiras com os olhos; parecia conversar com os livros, seus amigos fiéis e inseparáveis. Eduardo Portella sempre esteve consciente da efemeridade das coisas deste mundo. Dele é a sentença pronunciada nos anos 1979, quando foi nomeado Ministro da Educação: “Eu não sou ministro; eu estou ministro”. É uma consciência que também se evidencia em linhas como estas, escritas há mais de duas décadas em memória de Celso Cunha (1917-1989): “À medida que o tempo vai passando, aumenta, sempre mais, a estranha sensação de perda. Talvez nem pudéssemos supor que o comedimento, a discrição, a timidez até, guardassem, como um tesouro escondido, esse inesperado poder de mobilização. O vazio que se instaura é quase desproporcional à presença que se esquiva. A voz silenciada não consegue emudecer a lição que se amplia. O saber construído sob os auspícios da erudição rigorosa jamais se afastou, neste caso específico, das fontes vitais da cultura. Por estas e outras razões, Celso Cunha continua e continuará presente” (Miscelânea de Estudos Linguísticos, Filológicos e Literários in memoriam Celso Cunha, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995).

Em 18 de agosto de 1981, Afrânio Coutinho (1911-2000) terminava seu discurso de recepção a Eduardo Portella na Academia Brasileira de Letras, dizendo: “Bem-vindo à nossa convivência, Sr. Eduardo Portella”. Esperemos que essa convivência se amplie e se perpetue.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGE/UFRJ (2006-2016).

Bruna Senna

UFRJ, Faculdade de Educação/PPGE, Mestranda

Introdução

Esse texto é fruto de parte dos meus investimentos de leitura para a escrita da minha dissertação de mestrado, ainda em construção, e que tem como objetivo investigar a formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ. Como parte dessa investigação, realizei uma revisão bibliográfica com o objetivo de acessar os trabalhos de mestrado e doutorado que já tivessem, de alguma forma, se debruçado sobre o curso de Pedagogia da UFRJ.

No movimento de mapear a discussão que já tem sido feita sobre o referido curso optei por realizar minha busca os trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ). Essa busca teve como marcadores temporais os anos entre 2006 e 2016. A opção por buscar trabalhos a partir de 2006 justifica-se pelo fato de terem sido nesse ano estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPed/2006) que definiu a docência como base da formação e da identidade dos pedagogos. A escolha por encerrar a busca em 2016 se deu em função dos trabalhos produzidos em 2017 não estarem ainda todos disponíveis para acesso.

O total de teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2016 no PPGE/UFRJ é de 126 teses e 332 dissertações. A partir da leitura dos títulos e resumos desses trabalhos tive acesso a duas teses e nove dissertações que abordam, de alguma forma, o curso e/ou o currículo de Pedagogia da UFRJ. É, portanto, a leitura e análise desses 11 trabalhos que compõem o presente texto.

Trajetória do curso de Pedagogia

A inquietação principal que mobiliza essa investigação está relacionada com as tensões que historicamente marcam o curso de Pedagogia, especificamente no que diz respeito ao debate entre formar professores e/ou especialistas da educação. Atualmente no Brasil a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível superior nas universidades, é feita no curso de Pedagogia. O curso foi estabelecido oficialmente pela legis-

lação brasileira como *locus* de formação docente apenas em 2006, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN/Ped). Contudo, formar professores para os primeiros anos de escolarização não foi historicamente tarefa desse curso.

Criado em 1939 no Brasil, o curso de Pedagogia, tinha como objetivo inicial formar os técnicos em educação para trabalharem com os aspectos burocráticos dos sistemas de ensino bem como os professores que atuariam formando professores primários nas Escolas Normais. Os três primeiros anos do curso eram destinados aos estudos dos fundamentos e teorias educacionais e concedia ao aluno o título de bacharel. Aqueles que desejassem o título de licenciados em Pedagogia deveriam cursar mais um ano de graduação onde seriam ministradas aulas de didática e prática de ensino. O curso era “destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio”¹.

Em 1969 a dupla titulação foi banida ficando estabelecido que o pedagogo teria um único título de licenciado. Foi mantida a formação de professores para atuarem no curso Normal e foram incluídas habilitações para “formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo”².

Essa organização do curso suscitou debates entre os educadores, e na década de 1980 surgiram vários movimentos de mobilização dos educadores em torno da reformulação do curso de Pedagogia que defendiam a “identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores”³. Várias universidades passaram, então, a reformular o currículo de Pedagogia visando formar também professores para lecionarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de não figurar como uma das habilitações oficiais para as quais o curso de Pedagogia formava foram surgindo nesse momento propostas curriculares alternativas e algumas instituições adotaram habilitações voltadas para a docência. “Dentre elas, destacam-se a docência para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial”⁴.

Apesar dessa iniciativa de algumas instituições a formação em habilitações distintas continuou vigente mesmo depois da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 em 1996 (LDB 9.394/96). Foi apenas em 2006, que o curso de Pedagogia passou por nova reformulação legal através da homologação das DCN/Ped, que estabeleceu como objetivo do curso a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, e em cursos de edu-

1 GATTI, 2010, p.1356.

2 CRUZ, 2011, p.47.

3 AGUIAR et al., 2006, p. 824.

4 CRUZ, 2011, p.50.

cação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O sentido de docência expresso na legislação engloba igualmente a atuação em sala de aula, bem como atividades de gestão educacional e práticas que se realizam em espaços não-escolares. Apesar dessa polifonia de sentidos para a docência interessa especificamente para minha pesquisa o aspecto que diz respeito à formação de professores para atuação em sala de aula.

É diante desse cenário que recorro às teses e dissertações a respeito do curso de Pedagogia da UFRJ buscando compreender como a questão da formação de professores atravessa esse curso.

O curso de Pedagogia da UFRJ

Nessa parte do texto me deterei na análise das teses e dissertação a respeito do curso de Pedagogia da UFRJ. Fonseca (2008) apresenta em sua dissertação a análise da reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFRJ ocorrida em 1992. Essa reforma extinguiu as habilitações dos especialistas e fortaleceu a identidade docente do pedagogo. Segundo a autora, ainda que historicamente a identidade do curso de Pedagogia tenha sido vinculada à formação do especialista, na UFRJ o curso esteve fortemente marcado por uma preocupação de formar o docente, mesmo antes que esta exigência fosse estabelecida pela lei.

A reforma curricular do início da década de 1990 manteve a habilitação de magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal, mas substituiu as habilitações específicas, (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar) por outras duas: magistério na educação infantil e magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. O curso passou a oferecer três habilitações, todas elas diretamente ligadas à formação de professores.

Fonseca (2008) destaca que, mesmo antes dessa mudança já havia uma valorização da formação para a docência. Antes de 1992 para conseguir a titulação em uma das habilitações específicas era necessário que o aluno comprovasse ter experiência no magistério. A autora infere, a partir dessa constatação, que o “curso privilegiava a formação de professores para o Curso Normal, pois só poderiam optar pelas demais habilitações quem já fosse professor - formado no Curso Normal ou em outro curso de licenciatura”⁵. Para aqueles que não tivessem experiência como professor a única habilitação possível era em magistério do Curso Normal. Para Fonseca (2008) “o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, embora também habilitasse o especialista, já trazia a defesa da formação para a docência”⁶. Além disso, desde 1976 para obter o diploma em uma das habilitações do curso o aluno deveria obrigatoriamente graduar-se também no Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. “Tal fato é significativo, uma vez que, entre as principais instituições públicas e privadas que ofereciam o curso no estado

5 FONSECA, 2008, p.77.

6 FONSECA, 2008, p.77.

do Rio de Janeiro, apenas a UFRJ estabelecia essa obrigatoriedade de formação no currículo”⁷. A habilitação no magistério “servia de base para a estruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (...) esta construção curricular evidencia a ‘orientação central’ de que o pedagogo, antes de ser especialista, deveria ser professor”⁸.

Contudo, com o passar do tempo essa estruturação curricular começou a ser questionada e a demandar mudanças. Poppe (2011) e Soares (2009) destacam que o currículo de 1992 vinha sofrendo críticas por parte dos alunos e dos professores porque “não mais atendia às necessidade de formação profissional para um novo momento da sociedade e, principalmente do mercado de trabalho”⁹.

Em linhas gerais os problemas internos do curso que justificavam uma reformulação eram: (i) as três habilitações distintas fragmentavam o curso, (ii) a graduação em apenas uma habilitação restringia a maior inserção dos alunos no mercado de trabalho; (iii) faltava uma habilitação que explicitasse que o curso também formava para atuação em outras áreas educacionais que não apenas o magistério; (iv) faltava uma sólida formação para a pesquisa.

A partir dessas questões internas e tendo como pano de fundo as reformulações na legislação em 2006 o curso de Pedagogia da UFRJ teve seu currículo reformulado passando a vigorar a nova reformulação em 2007. O novo currículo acabou com a divisão em habilitações e se estruturou em cinco ênfases. Manteve as ênfases na formação do professor para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do ensino médio na modalidade Normal e assumiu a gestão e a educação de jovens e adultos como ênfases de formação. O egresso do curso não tinha mais a necessidade de escolher uma única habilitação, sua formação passou a ser feita nessas cinco ênfases. Como destaca Soares (2009), o novo currículo “visava ampliar a perspectiva de atuação profissional dos alunos egressos do Curso de Graduação em Pedagogia, no sentido de prepará-los para atuar na política e na administração educacionais, assim como para a condição de professor”¹⁰.

Os trabalhos que se debruçam sobre esse novo currículo abordam diferentes questões de sua constituição. Matos (2013) investiga em sua dissertação os sentidos de Educação Física produzidos e fixados nas disciplinas acadêmicas do curso. A pesquisa está voltada para a investigação do que é e do que não é considerado educação física para as séries iniciais e o autor destaca que as disciplinas que se relacionam com a educação física no currículo de Pedagogia tem um caráter majoritariamente optativo e que estão, em grande medida, associada a ideia de psicomotricidade vinculadas ao estudo do corpo e movimento. Essa concepção de educação

7 FONSECA, 2008, p.79.

8 FONSECA, 2008, p.79.

9 SOARES, 2009, p.89.

10 SOARES, 2009, p.87.

física, contudo, diverge das perspectivas acadêmicas sobre o tema. Matos (2013) aponta para o sentimento de incapacidade dos professores pedagogos de lecionarem aulas de educação física nas séries iniciais.

Soares (2009) e Menezes (2013), investigam como esse novo currículo enfrenta os desafios de formar professores para a diversidade cultural. Menezes (2013) se dedica a uma comparação da UFRJ com a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF). Soares (2009) investiga como a reforma curricular dos anos 2000 se apropriou dos debates sobre as questões culturais. A autora aponta que as questões culturais “não exerceram um papel central na motivação da reforma”,¹¹ mas destaca que “nenhum dos entrevistados negou a importância de seu enfrentamento no novo currículo”.¹² O debate que se fez durante o processo de reformulação foi sobre a disciplinarização ou não das questões culturais. Para Soares (2009) a maneira como as questões culturais entraram no novo currículo foi por meio de uma “disciplinarização pela margem”,¹³ uma vez que todas as disciplinas que especificamente tocavam no assunto da diversidade cultural não tinham caráter obrigatório, mas optativo. Da mesma forma, Menezes (2013) também aponta para o caráter optativo e não obrigatório das disciplinas que versavam sobre as questões culturais.

Poppe (2011) em sua dissertação pesquisa como a dimensão da prática, que ela reconhece como elemento central nos documentos legais dos anos 2000, aparece no novo currículo de Pedagogia da UFRJ. Na análise que faz da nova grade curricular do curso a autora afirma que “o currículo manteve a tradição, com forte concentração de disciplinas teóricas, principalmente, nos primeiros períodos do curso”.¹⁴ Até o 4º período há uma predominância de disciplinas teóricas. As práticas de ensino só aparecem a partir do 5º período. Algumas disciplinas com creditação teórico-prática são oferecidas espaçadamente ao longo do curso e das 33 disciplinas optativas apenas 7 apresentam creditação teórico-prática. Poppe (2011) atribui ao peso da tradição do curso e da instituição a manutenção da concentração das disciplinas teóricas e destaca que a inovação curricular ficou mais a cargo da iniciativa dos professores no exercício da sua atividade docente. Apesar da manutenção de uma tradição fortemente marcada por disciplinas teóricas Poppe (2011) reconhece como inovação no novo currículo a inserção de disciplinas obrigatórias voltadas para a formação em prática de pesquisa, o que segundo Poppe (2011) foi uma inovação e respondeu a um dos problemas do currículo anterior.

Corrêa (2010) em sua dissertação investiga como os futuros professores em formação são formados para atuar como agentes de letramento, seja como alfabetizadores ou como professores de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental. A análise de Corrêa

11 SOARES, 2009, p.98.

12 SOARES, 2009, p.99.

13 SOARES, 2009, p.110.

14 POPPE, 2011, p.84.

(2010) é feita pela observação empírica de cunho etnográfico em turmas do 5º e 6º período do curso de Pedagogia da UFRJ em disciplinas que compunham o antigo currículo (1992). Apesar na autora ter realizada sua observação empírica em 2008 nessa época ainda estavam em vigência os dois formatos curriculares. Visto que havia alunos do currículo antigo que não tinham se formado nem migrado para o currículo novo. Além disso, a pesquisa de Corrêa (2010) tinha por objetivo investigar as disciplinas voltadas para o ensino de leitura e escrita na alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental, e nesse momento as disciplinas que se dedicavam a essa questão no novo currículo ainda não estavam sendo oferecidas. O trabalho de Corrêa (2010) permite destacar uma mudança significativa no currículo quanto a essas disciplinas. No currículo de 1992, organizados em três habilitações distintas voltadas para a docência, havia quatro disciplinas obrigatórias destinadas ao ensino da escrita e leitura que eram oferecidas para os alunos que optassem pela habilitação em magistério das séries iniciais do ensino fundamental, são elas: Teoria e Prática da Alfabetização I e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I (5º período) e Teoria e Prática da Alfabetização II e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II (6º período). Corrêa (2010), contudo aponta que no novo currículo de 2007 “este número cai pela metade, sendo obrigatórias as disciplinas Alfabetização e Letramento, no 4º período, e Didática da Língua Portuguesa, no 7º período”.¹⁵

Nas entrevistas que realizou com os alunos a autora destaca que o sentimento constante de insegurança, medo, incapacidade e despreparo para atuarem como professores alfabetizadores “permeia a projeção da identidade docente de muitos [alunos] entrevistados” (p.80). Além disso, autora também destaca que “a insatisfação com a ausência de oportunidades de praticar a docência ao longo do curso é unânime” (p.86) e que os alunos reclamam que falta prática e preparação para estar em sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos disciplinares que os futuros professores deverão ensinar quando estiverem em sala de aula.

Chama a atenção em um das entrevistas o fato da aluna se dizer mais preparada para atuar no serviço de orientação educacional (SOE) do que como professora. Comentando a fala dessa aluna Corrêa (2010) constata com surpresa

(...) a segurança declarada para trabalhar no SOE ou na coordenação em oposição à insegurança declarada para assumir o ofício docente, o que parece contraditório se pensarmos que o Curso de Pedagogia do qual a aluna faz parte tem o preparo para a docência como elemento central.¹⁶

Pugas (2013) também analisa em sua tese a formação de professores para as séries iniciais investigando os sentidos de docência que estão em disputa no currículo de Pedagogia da UFRJ e a relação com o conhecimento na formação inicial dos pedagogos-docentes. Ao analisar as

15 CORRÊA, 2010, p.16.

16 SOARES, 2010, p.78.

disciplinas obrigatórias do curso, Pugas (2013) faz uma distinção entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares. Os conhecimentos pedagógicos dizem respeito àqueles que estão ligados às ciências da educação. Já os conhecimentos disciplinares estão relacionados aos conteúdos que o professor deverá ensinar aos seus alunos na educação básica.

Analisando a grade curricular e as ementas a autora aponta para o caráter predominantemente teórico desse currículo e que, exceto pela configuração de oferta de disciplinas no 7º período, todos os demais períodos do curso há preponderância das disciplinas classificadas como conhecimentos pedagógicos.

Dos 45 componentes curriculares obrigatórios, 33 operam com um *conhecimento de ênfase pedagógica* e 12 são do âmbito dos *conhecimentos disciplinares*. (...) o trabalho com aspectos mais específicos das áreas de conhecimento que compõem o rol de disciplinas escolares das séries iniciais corresponde a 15,6% do total de componentes curriculares obrigatórios, isto é, somam 7 em 45.¹⁷

A conclusão que Pugas (2013) chega é a de que a identificação do pedagogo se aproxima mais da posição de teórico/pensador da educação do que posição de docente, o que se confirma na fala dos alunos entrevistados. “A maior presença nessas falas é a do consenso sobre a ausência de situações de aprendizagem acadêmica sobre o conteúdo de ensino na educação básica”.¹⁸ A autora destaca ainda que “percebe-se que quase todos os participantes manifestam a sensação de despreparo para a docência”.¹⁹

Outro trabalho que aborda especificamente essa questão é a tese de Poppe (2016) que investiga os processos de identificação docente no currículo de Pedagogia após a última reforma curricular do curso na UFRJ. Reconhecendo que a prática de pesquisa foi elemento inovador no novo currículo de 2007 a autora realiza sua pesquisa sobre os sentidos de docência analisando como essa questão atravessa as produções monográficas dos alunos no Trabalho de Conclusão de Curso assumindo que esse é um espaço-tempo importante na formação para a pesquisa dos futuros professores. A conclusão que Poppe (2016) chega é a de que os sentidos de docência são plurais e que cada aluno forma para si uma noção diferenciada de docência.

A pesquisa me permite afirmar que os processos de identificação são plurais mesmo quando o currículo é único na formação do pedagogo, porque cada aluno em formação se constitui pelos *rastros* que formam um sentido para si, ainda que transitório. Os sentidos de docência que se *disseminam* no processo formativo constituem sentidos de docência, ao mesmo tempo, múltiplos e singulares. São singulares na constituição dos *rastros* de cada formando em particular e

17 PUGAS, 2013, p.145.

18 PUGAS, 2013, p. 243.

19 PUGAS, 2013, p. 266.

múltiplos no conjunto de *rastros* dos diferentes formandos.²⁰

A proliferação de sentidos que Poppe (2016) fala é expressa quando a autora aponta para as diversas formas que o sentido de docência é abordado nas monografias dos alunos e que se relacionam com a noção de professor reflexivo, de professor pesquisador, de professor enquanto agente de transformação social, da formação do professor vinculada ao multiculturalismo e do reconhecimento e denúncia das fragilidades e carências da formação de professores e da frustração que muitas vezes marca essa formação. Partindo de uma concepção pós-moderna de identidade descentrada Poppe (2016) insiste na defesa de que não é possível estabelecer ou fixar nenhum sentido para docência, que é marcada por essa polifonia de significados.

Além desses trabalhos citados mais três apareceram na busca que fiz ao site do PPGE/UFRJ. Apesar de não focalizarem especificamente a formação docente no curso de Pedagogia da UFRJ cito-os aqui por se relacionarem com o curso em questão.

Guimarães (2015) não se detém especificamente no curso de Pedagogia da UFRJ. Em sua dissertação busca analisar o processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A autora destaca que essa disciplina aparece como obrigatória no currículo da UFRJ no 9º período do novo currículo.

Marcel (2016) empreende uma investigação sobre os professores formadores na relação com futuros docentes no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ, tendo como objetivo compreender como se configura o *êthos* docente de professores formadores referenciais de prática. O autor aponta que sua concepção de professor referencial diz respeito ao professor formador que é tido pelo professor em formação como um modelo de prática. A pesquisa busca analisar as influências e os saberes explícitos e/ou tácitos presentes e mobilizados na prática docentes desses professores referenciais. A pesquisa está mais voltada para os saberes docentes dos professores formadores de professores do que sobre curso de Pedagogia propriamente dito.

Campello (2016) aborda o curso de Pedagogia da UFRJ focalizando a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID (anos iniciais do Ensino Fundamental) destacando os diferenciais da parceria universidade-escola básica nesse processo de formação. A autora se detém na atuação das professoras supervisoras nas escolas onde os alunos realizam sua iniciação a docência. Apesar de abordar amplamente a formação de professores dos anos iniciais o foco maior da dissertação não é o curso de Pedagogia da UFRJ, mas sim a parceria das escolas com um programa específico que não abrange a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia.

20 POPPE, 2016, p.171.

Considerações finais

A constatação à que alguns desses trabalhos chegaram com respeito à insegurança dos alunos, futuros professores, em exercerem a docência e o caráter predominantemente teórico do currículo chamam a atenção, sobretudo dentro do contexto da UFRJ, que como apresentado, vem privilegiando a formação de professores. Se o curso de Pedagogia da UFRJ assumiu a formação docente como base da formação do pedagogo como entender a insegurança dos e um currículo marcado por disciplinas que se aproximam mais da formação do cientista da educação do que da formação do professor?

Um caminho possível de análise é a compreensão de que historicamente a questão da docência esteve indefinida na trajetória do curso de Pedagogia. Se na sua criação a formação de professores figurava como formação complementar, parece que essa concepção não se extinguiu completamente, mesmo após o curso ser instituído oficialmente como um curso de formação de professores em 2006. Exemplo disso é que o termo docência aparece na legislação marcado por uma polifonia de sentidos, onde toda e qualquer atividade na área de educação é caracterizada como atividade docente. Ora, se tudo é atividade docente como investir em uma formação de professores no curso de Pedagogia que dê conta das especificidades das relação de ensino-aprendizagem em sala de aula?

A partir das leituras feitas até aqui penso que na defesa de uma formação profissional docente é preciso fixar algum fechamento de sentido sobre o que é docência, ainda que esse fechamento seja provisório e contingencial. Não defendo a existência de um sentido de docência em si, essencial ou metafísico ao qual devemos nos apegar, contudo, reconheço que fechamentos provisórios e as fixações parciais de sentido são necessárias para a constituição da ordem social, como nos adverte a postura epistêmica pós-fundacional.

O pós-fundacionalismo não refuta a ideia de que haja um fundamento, mas sim a ideia que esse fundamento seja previamente determinado, universal e/ou essencial. Assim, a especificidade dessa postura epistêmica, que me parece fértil para pensarmos os processos de formação docente, reside no reconhecimento da impossibilidade mas também da necessidade dos fechamentos. Caso contrário, como promover uma formação de professores onde não esteja estabelecido minimamente que profissional se deseja formar? Como investir na formação docente se não apostarmos em algum sentido de docência que organize esses percursos formativos?

Gabriel (2015) defende a pertinência da compreensão da especificidade da docência formulando as seguintes questões: como é possível reconhecer o trabalho realizado pelos professores sem estabelecer os limites que definem a docência? Como os professores podem se sentir reconhecidos quando os limites de suas atividades não são reconhecidos? Partindo dessas questões a autora reafirma “o ato de ensinar como especificidade do trabalho docente”.²¹

21 GABRIEL, 2015, p.428.

Diante disso defendo que é preciso uma tomada de posição em prol de um sentido de docência que conduza a formação de professores, e reafirmo que isso não significa apostar em concepções essencialistas ou metafísicas, mas sim reconhecer que é preciso fixar um sentido, ainda que provisório e contingencialmente. Entendo assim que, se a docência pode ser entendida a partir de uma série de definições, o ato de ensinar e suas especificidades precisam ser constitutivos dessa profissão, tanto no que diz respeito à sua atuação quanto à formação de futuros professores.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, vol.27, n.96, p. 819-842. 2006.
- CAMPELO, Talita da Silva. *Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.
- CORRÊA, Priscila Monteiro. *O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. *Entre Especialistas e Docentes: Percursos Históricos dos Currículos de Formação do Pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.
- GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* vol.31, n.113, p. 1355-1379. 2010.
- GUIMARÃES, Ana Paula Santos. *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- MARCEL, J. *Êthos docente de professores referenciais: a didática de professores em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MATOS, Marcelo da Cunha. *Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. *Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia*. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni. *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. *Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

SOARES, Glória Regina Graçano. *O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.



HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA

4, 5 E 6
SETEMBRO
2017

ÍNDICE DE AUTORES

VOLUME 1



UFRJ
faz 100
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ÍNDICE DE AUTORES

A	
Adriana Braga	368
Adriana D'albriex de Carvalho	177
Alba Belmira Pereira	177
Alessandra Fontes da Rocha	177
Alessandra Pacheco Braga	356
Aline da Cunha Valentim Francisco	21
Ana Francisca Marques Nunes Rosa	272
Ana Paula Rodrigues	368
Andrea Moraes	21
Andreza Berti	207
Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva	356
Armando Gens	368
B	
Bábara Rodrigues Pereira	71
Barbara Fernandes Bersot	196
Beatriz Takeiti	315
Bruna Dias Crespo	30
Bruna Senna	392
Bruno Humberto da Silva	167
Bruno Maia da Silva Santos	216
Bruno Mattos da Silva	80
C	
Carolina Castellitti	21
Carolina de Almeida Martins	157
Celso Albuquerque Lima	167
César Augusto Paro	282
Chreiva Magalhães Malick	347
Clarissa de Arruda Nicolaiewsky	335
Cristiana Carneiro	315
Cristina de O. Maia	379
D	
Daniele Grazinoli	207
Danila Braga	379
Denise Lannes	379

	Diego Felipe Muniz Garcia	110
E	<hr/>	
	Eduardo Henrique Narciso Borges	61
	Elaine Simões	368
	Eliete Vasconcelos Gonçalves	248
	Elisiene Barbosa	368
F	<hr/>	
	Fabiana de Freitas Poso	347
	Fernanda da Escóssia	91
	Flávia Martins	188
G	<hr/>	
	Gabriela de Souza Honorato	43
	Gil Cardoso Costa	326
	Gustavo de Oliveira Figueiredo	347
I	<hr/>	
	Ilana Caroline Barbalho Coutinho	196
	Isa Ferreira Martins	177
J	<hr/>	
	Jacilene Alves Brejo	143
	Jackeline Quirino	157
	Jailson dos Santos	188
	Jaime León	240
	Jandir Jr.	137
	João Vicente Ganzarolli de Oliveira	387
	Josemar Moreira Campos Barbosa	379
	Junia G.C. Guimarães e Silva	143
	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	305
L	<hr/>	
	Leandro da Silva Fernandes	80
	Leonardo Mattos da Costa	293
	Lisa Gleyce Tavares de Pontes Pacheco	157
	Lúcia Rabello de Castro	315
	Luciene Cerdas	177
M	<hr/>	
	Maicon Salvino Nunes de Almeida	119
	Marcelo Macedo Corrêa e Castro	177
	Márcia dos Santos Giraldez Evald	347

Marcia Regina Viana	71
Maria Jacqueline Girão Soares de Lima	326
Maria Malta	240
Maria Margarida Gomes	157
Marisol Goia	52
Maya Inbar	260
Mayara Carvalho de Oliveira	119
Melina Klitzke	30
Mônica Pereira dos Santos	119
Murilo Peixoto da Mota	100
N	
<hr/>	
Natalia Pinagé Ribeiro	177
Nathália Vieira Simões	71
P	
<hr/>	
Pâmela Carvalho	129
Paula Cunha de Lemos	157
Pedro Henrique de Oliveira de Souza	326
R	
<hr/>	
Raquel Rangel	368
Rejane Maria de Almeida Amorim	177
Renata Marinho Peres Leitão	71
Roberta Pereira de Paula Rodrigues	228
Rogéria de Ipanema	15
Rosana Heringer	30
Roseni Pinheiro	282
V	
<hr/>	
Valquiria Moura Leoncio de Albuquerque	157
W	
<hr/>	
Waldmir Nascimento de Araujo Neto	216

HISTÓRIA,
DESENVOLVIMENTO
E DEMOCRACIA

4, 5 E 6
SETEMBRO
2017

CRÉDITOS



UFRJ
faz 100
ANOS

1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CRÉDITOS

COORDENAÇÃO GERAL DO SEMINÁRIO UFRJ FAZ 100 ANOS

Rogéria de Ipanema

Coordenadora do Projeto Institucional UFRJ FAZ 100 ANOS – Reitoria

Assessora Especial da Pró-Reitora de Extensão – PR5

Renata Gaspar

Diretora da Divisão de Integração Acadêmica - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

COMISSÃO DE AVALIADORES DOS RESUMOS

Alessandra Sarkis – EEI/ CFCH

Ana Lucia Fernandes Cunha – DRI/ Reitoria

Andrea de Barros Queiróz – SIBI/FCC

Angela Bretas – EEFD/CCS

Carla da Costa Dias – EBA/CLA

Cinda Gonda – FL/CLA

Claudio Rezende Ribeiro – FAU/CLA

Damiane Daniel Oliveira dos Santos – IGEO/CCMN

Glaucia Lelis – ESS/CFCH

Graça Franco Reis – Cap/CFCH

Gustavo Cravo – Gabinete/PR4

Iris Guardatti – Agência UFRJ de Inovação/PR2

Ivone Evangelista Cabral – EEAN/CCS

Jean Christophe Houzel – ICB/CCS

Kátia Correia Gorini – EBA/CLA

Kleber Neves - APG

Luciana Andrade – FAU/CLA

Luciana Boiteux – FND/CCJE

Marcelo Corrêa e Castro – FE

Maria Cristina Miranda – CAp/CFCH

Maria Lucia Santos – CH/REITORIA

Maria Naíse de Oliveira Peixoto – IGEO/CCMN

Mariana Trotta – FND/CCJE

Marcia Malaquias Braz – Gabinete/PR5

Michelle Pereira de Souza Fonseca – EEFD/CCS

Monica Pereira dos Santos – FE/CFCH

Paula Abrantes Cotta de Mello – SIBI/FCC

Pedro Paulo Bicalho – IP/CFCH

Renata Flores – CAp/CFCH

Renata Gaspar – DINAC/PR2

Selene Maia – IM/CFCH

Vitor Amaral – DRI/REITORIA

MEMBROS EXTERNOS

André Guimarães Couto – DEAC/CEFET
Lucia Helena Pereira da Silva – IM/UFRRJ
Priscila Duarte dos Reis – IM/UFRRJ
Ronaldo Rosas Reis – FE/UFF

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Crélia Dias – PR1
Caíque Azael – DCE
Carol Barreto – SUPEREST
Damiane Daniel Oliveira dos Santos – IGEO/CCMN
Flavio Pessoa – PPGAV/EBA
Gustavo Cravo – PR4
Iris Guardatti – PR2
Kelly Sam – EBA/CLA
Luciano Coutinho – FAAC/CCJE
Marcia Malaquias – Gabinete/PR5
Maria Naíse de Oliveira Peixoto – IGEO/CCMN
Paula Barreto de Andrade - EA/EQ
Priscila Maroja – PR2
Renata Gaspar – PR2
Rogéria de Ipanema – UFRJ FAZ 100 ANOS - Reitoria/ PR5
Sandra Souza – Aposentada (CAp)
Terezinha da Costa – Vice-presidente da ATTUFRJ
Valéria Silva – PR5
Vitor Amaral – DRI

COMUNICAÇÃO E SISTEMA

Yuri Hutflesz – PR5
Leonardo Maurício de Freitas – Estagiário/PR2

DIAGRAMAÇÃO

Sergio Tavares de Sena – PR5



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO