

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



A UNIVERSIDADE DO ENCONTRO E DA INCLUSÃO

Conferência e mesas da 4ª SIIPE

50
UFPEL



4ª SIIPE
SEMANA INTEGRADA
UFPEL 2018



EXPEDIENTE

Reitor

Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor

Luis Isaías Centeno do Amaral

Chefe de Gabinete

Paulo Roberto Ferreira Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Pró-Reitor de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Otávio Martins Peres

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação

Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Sérgio Batista Christino

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Mário Renato de Azevedo Júnior

Comitê Executivo do XXVII Congresso de Iniciação Científica (CIC)

Cristina Rotta Assis

Flavio Fernando Demarco

Júlia de Oliveira Islabão

Marcos Britto Correa

Rafael Pachon Elias

Veridiana Sander Magalhães

Comitê Executivo do XX Encontro de Pós-Graduação (ENPOS)

Aline dos Santos Pereira

Flavio Fernando Demarco

Hanica Diniz Pereira

Helen Montes Vieira

Luciana Debli Krüger

Mara Regina Gomes da Silva

Rafael Vetromille de Castro

Tânia Maria Campelo Machado

Comitê Executivo do V Congresso de Extensão e Cultura (CEC)

Ana Carolina Oliveira Nogueira

Andréa Lacerda Bachettini

Elcio Alteris dos Santos

Elias Lisboa dos Santos

Felipe Fehlberg Herrmann

Francisca Ferreira Michelin

Jerri Teixeira Zanusso

João Fernando Igansi Nunes

Mateus Schmeckel Mota

Matheus Blaas Bastos

Nádia Najára Krüger Alves

Rogéria Aparecida Cruz Guttier

Silvana de Fátima Bojanoski

Comitê Executivo do IV Congresso de Ensino de Graduação (CEG)

Carine Dahl Corcini

Carla Pires Tavares Lemos

Christian Ferreira Mackedanz

Dionlei Alves Decker

Eleonora Campos da Motta Santos

Eliane de Souza Sabatini

Emileni Tessmer

Fabiane Borelli Grecco

Fernando da Silva Camargo

Isac Vergara Jansen

Larissa Patron Chaves Spieker

Lincon Marques Barroco

Maira Ferreira

Maria de Fátima Cossio

Maria Luiza Menna de Oliveira

Thâmisa Ramos Flores dos Santos

Vania Grim Thies

Comitê Executivo do II Congresso de Inovação Tecnológica (CIT)

Adalice Andrade Kosby

Amanda Krolow Norenberg

Flavio Fernando Demarco

Glenio do Couto Pinto Junior

Silvia Trisch dos Santos Acunha

Vinícius Farias Campos

Organizadora do livro: *Francisca Ferreira Michelin*

Editor: *Matheus Blaas Bastos*

Design Editorial: *Larissa Raulino*

Foto da capa: *Pexels*

Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: Ana da Rosa Bandeira

Representantes das Ciências Agrônômicas: Guilherme Albuquerque de Oliveira Cavalcanti (TITULAR), Cesar Valmor Rombaldi e Fabrício de Vargas Arigony Braga
Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Adelir José Strieder (TITULAR),

Juliana Pertille da Silva e Daniela Buske

Representantes da Área das Ciências Biológicas: Marla Piumbini Rocha (TITULAR),
Rosângela Ferreira Rodrigues e Raquel Ludke

Representantes da Área das Engenharias e Computação: Darci Alberto Gatto (TITULAR)
e Rafael Beltrame

Representantes da Área das Ciências da Saúde: Claiton Leoneti Lencina (TITULAR) e
Giovanni Felipe Ernst Frizzo

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Célia Helena Castro Gonsales
(TITULAR) e Sylvio Arnaldo Dick Jantzen

Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte (TITULAR) e
Guilherme Camargo Massáu

Representantes da Área das Linguagens e Artes: Josias Pereira da Silva
(TITULAR) e Maristani Polidori Zamperetti

Dados de Catalogação na Publicação

Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733

U58 A universidade do encontro e da inclusão [recurso eletrônico] :
conferência e mesas da 4a SIIEPE. / [organizadora Francisca
Ferreira Michelin]. – Pelotas, Ed. da UFPel, 2019.
148 p.: il.

2,56MB E-book
ISBN: 978-85-517-0036-5

1. Ensino superior - UFPel 2. Universidades 3. Inclusão
social 4. SIIEPE I. Michelin, Francisca Ferreira, org.

CDD 378

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO <i>Francisca Ferreira Michelin</i>	07
2. DISCURSO DO COORDENADOR GERAL DA IV SIEPE <i>Luís Centeno do Amaral</i>	10
3. CONFERÊNCIA DE ABERTURA <i>Francisco Antonio Tamarit</i>	13
4. APRESENTAÇÃO DAS MESAS DIVERSIDADE E INCLUSÃO <i>Lúcia Maria Vaz Peres</i>	15
ASSÉDIO NA UNIVERSIDADE. VAMOS DAR UM BASTA!	16
4.1. ASSÉDIO SEXUAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO <i>Renata Barbosa Porcellis da Silva</i>	17
DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM DEBATE TANGENCIANDO ASPECTOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS	25
4.2. SAÚDE MENTAL E INCLUSÃO: COMO AS SUBJETIVAÇÕES VÊM SENDO PRODUZIDAS NO CONTEXTO ACADÊMICO FACE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL? <i>Lisandra Berni Osório</i>	26
5. COM@ VIVER: PROMOVER COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS. INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO CYBER BULLING <i>Ana Margarida Veiga Simão; Paula Costa Ferreira; Nádia Pereira; Sofia Oliveira</i>	36
6. PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	48
6.1. O PATRIMÔNIO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL <i>Silvana de Fátima Bojanoski</i>	49

6.2. PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – DESAFIOS, DIAGNÓSTICOS E TENDÊNCIAS	51
<i>Cláuber Gonçalves dos Santos</i>	
6.3. PRESERVAR PARA ATRAIR: PATRIMONIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TURÍSTICO-PATRIMONIAL	63
<i>Michel Constantino Figueira</i>	
7. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	71
7.1. APRESENTAÇÃO DAS MESAS DIÁLOGOS NO ENSINO	72
<i>Maira Ferreira</i>	
7.2. ALINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA EFETIVA INTEGRAÇÃO	74
<i>Lucélia Gonzales Seus</i>	
7.3. ASPIRAÇÕES E PROVOCAÇÕES QUE NOS APROXIMAM: UFPEL E COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	81
<i>Lígia Cardoso Carlos; Michele Silveira Azevedo; Sandra Regina Costa Ávila</i>	
8. PERMANÊNCIA E QUALIDADE ACADÊMICA: AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA UFPEL	89
8.1. PROJETO TUTORIAS NA FAEM: ENFRENTANDO A EVASÃO ESCOLAR	90
<i>Nádia Velleda Caldas; Flávio Sacco Dos Anjos</i>	
8.2. O PROJETO GAMA: GRUPO DE APOIO EM MATEMÁTICA	99
<i>Cícero Nachtigall</i>	
9. CULTURA E CIDADANIA	111
9.1. CULTURA PARA TODOS	112
<i>João Fernando Igansi Nunes</i>	
9.2. METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PLANO DE CULTURA DA UTFPR	115
<i>Priscilla Battini Prueter</i>	
9.3. A FUNÇÃO CIDADÃ DO SETOR CULTURAL	127
<i>Luciano Balen</i>	

9.4. POLÍTICAS CULTURAIS NO IFSUL

Gisela Loureiro Duarte; Sandra Corrêa Vieira

131

10. POLÍTICAS PÚBLICAS, DEMOCRACIA E CIDADANIA

138

10.1. APRESENTAÇÃO DA MESA

Felipe Fehlberg Herrmann

139

10.2. A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE HUMANIZADA E AS TEORIAS DIALÓGICAS E ANTIDIALÓGICAS COMO REFLEXÃO

Edgar Antonio Costa Mattarredona; Mônica Tavares Mazina

141

1.

A IV SIIPE E A DISCUSSÃO SOBRE UNIVERSIDADES DIALÓGICAS E INCLUSIVAS

*[...] estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana.
Manifesto de Córdoba, junho de 1918.*

Em 1918, a Universidade de Córdoba completava 345 anos de existência. Remanesciam muitos aspectos do período colonial no qual surgira. Conservadora, resistia às mudanças de um país e de um continente que aspirava entender-se para além da conjuntura dogmática do passado. Foi então, que um grupo de universitários liderou a greve geral, da qual resultou a Federação Universitária Argentina. A ela buscaram universitários de toda a nação, unindo-se ao pleito dos colegas de Córdoba. Em abril, o governo federal decidiu nomear um interventor para conter as manifestações dos universitários e instituiu um novo estatuto do qual adveio a eleição dos conselheiros das três faculdades que formavam a Universidade. No entanto, o reitor eleito pelo conselho foi, justamente, o nome mais conservador da disputa. A greve retornou com força redobrada, fortalecendo a Federação com o interesse que foi despertando no meio sindical e intelectual. O movimento culminou com a redação do Manifesto de Córdoba, que expressa, na celebração do seu centenário, a ainda atual aspiração de uma nova universidade.

Em 2018, a Universidade Federal de Pelotas juntou-se aos debates que outras tantas universidades no Brasil e em outros países da América Latina, estão promovendo sobre o sistema de Educação Superior no continente. Os debates buscaram aprofundar a discussão sobre o papel das universidades frente à realidade do país, os conflitos sociais que nela se refletem, as possibilidades de promoção de conhecimentos que integrem, que fomentem e animem o compartilhamento e a comunhão do bem coletivo. Inspirado no Manifesto de Córdoba, o tema da IV Semana Integrada de Inovação, Pesquisa, Ensino e Extensão reitera o desejo dessa comunidade de que a educação superior seja um direito humano universal e um bem social.

O livro que ora apresento reúne parte do que foi discutido durante a IV SIIPE.

Aqui se encontra, com destaque, o discurso de abertura do evento proferido pelo Coordenador Geral, o Prof. Luís Centeno do Amaral. Além de referir o conteúdo do evento, o texto conclama uma nova atitude por parte da comunidade universitária que diante do cenário nacional, nos quais as tensões políticas intensificam a animosidade e a discórdia, poderia usar o conhecimento como meio para pacificar as divergências polarizadas.

Segue-se o destaque da conferência de abertura, proferida pelo Coordenador Geral da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe (CRES), que ocorreu em junho, na cidade de Córdoba.

O Professor Francisco Tamarit, Titular do Departamento de Física da Faculdade de Matemática, Astronomia, Física e Computação da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina e o atual Diretor do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas – CONICET da Argentina, aceitou o convite para abrir o evento da nossa Universidade estando, ainda, no curso dos trabalhos que incluem a redação da Declaração Final da Conferência, texto que enuncia os principais valores a serem defendidos para o ensino superior na AL e Caribe e o plano de ação para os próximos anos. As ações pós-CRES pretendem gerar um documento que possa ser o norteador das decisões dos países sobre a Educação Superior nos nossos países. A conferência do Prof. Francisco Tamarit colocou em pauta os desafios que as universidades públicas precisam enfrentar para cumprir a missão de agir sobre as injustiças que condenam nossas sociedades ao sofrimento em todos os aspectos da existência.

Precisamos agir e tentar resolver o confronto entre a massificação e a progressiva limitação de recursos e meios; mediar os inerentes reflexos, em todos os níveis das instituições, dos profundos conflitos sociais que vivem os países; flexibilizar os regimes acadêmicos para conquistar a pertinência social; promover uma cultura humanística e da cidadania em todas as áreas do conhecimento; inovar as metodologias de ensino, as relações com a sociedade, as formas de produção do conhecimento e a divulgação da ciência. E, por fim, tornar as universidades instituições intensamente transformadoras.

Seguem-se textos escritos pelos convidados que desenvolveram os conteúdos das mesas temáticas. No conjunto, percebe-se a intensidade das questões atuais, a perenida-

de de outras, o enfrentamento dos temas pungentes, a projeção de resultados por meio de experiências do presente, os relatos de ações localizadas que, no geral, indicam generalidades compartilhadas, enfim, a universidade em toda a sua complexidade. É isso, portanto, o que esse livro faz: registra o momento de grandes debates, reflete os temas pungentes e amplifica os limites do papel social do conhecimento.

Que sejam boas as leituras que se possam fazer desse livro.

Francisca Ferreira Michelin
Organizadora do livro

2.

DISCURSO DE ABERTURA DA IV SEMANA INTEGRADA EM INOVAÇÃO, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prezados convidados, caros colegas servidores, queridos alunos, *“mulheres e homens de nossa América, as vertiginosas mudanças que se produzem na região e no mundo em crises nos convocam a lutar por uma mudança radical por uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e sustentável.”* Assim começa a Declaração de Córdoba de 14 de junho de 2018, ocorrida durante a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES).

A CRES 2018 ratificou os acordos estabelecidos nas Declarações anteriores de Havana (Cuba, em 1996), de Cartagena de Indias (Colômbia, em 2008) e da Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (França, em 1998). Assim, a Declaração de Córdoba reafirma que a Educação Superior deve ser entendida como *“um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados.”* Como entendemos na UFPel, já de longa data, o acesso ao conhecimento é um direito humano e dos povos, de **todos** os humanos e de **todos** os povos. E o uso do conhecimento deve buscar o desenvolvimento sustentável das comunidades e das sociedades. Em outras palavras, **o conhecimento é um bem social** e se produz onde os seres humanos interagem, **todos os seres humanos**, independentemente de sua condição social ou de sua etnia. Sendo o conhecimento um bem social, produzido por todos e para todos, deve ser democrático; baseado, portanto, no respeito às diferenças e no princípio da equidade. Isso é imprescindível ao desenvolvimento dos povos, **de todos os povos**, ao nosso processo civilizatório e à integração solidária na América Latina. Em outras palavras, *“devemos reconhecer que o conhecimento é produto do acervo intelectual e experimental da humanidade, sendo, portanto, um bem comum, e por regra geral, de domínio público.”*(Declaração de Córdoba, 2018)

Neste momento em que talvez a maior parte da população de nosso país julgue que os nossos problemas de violência urbana devem ser atacados com energia belicosa, com mais armas, com xenofobia, com endurecimento das ações da polícia e com protagonismo à caserna, devemos bradar, nós, que acumulamos com nossos estudos um conhecimento que ainda não chegou à massa dos deserdados: **que violência trará mais violência**. Precisamos pacificar a violência que há em nós e em nossa sociedade, e para isso só há um caminho: **Educação**. Educação de qualidade. Educação pública de qualidade. Educação pública gratuita. Educação pública social e ambientalmente referenciada. Pacificaremos com mais ensino de qualidade, com mais envolvimento com as comunidades que nos abrigam, com mais ciência a serviço da comunidade e das sociedades. Pacificaremos com mais políticas afirmativas, com garantia de acesso universal, de permanência e de titulação. Pacificaremos com respeito ao que há de humano no outro.

O princípio da paz e da pacificação das violências nos coloca, na UFPel, a obrigação de protagonizar a promoção e o fortalecimento da democracia em nosso país e nos países vizinhos. A UFPel deve se preparar para rejeitar as ditaduras e desrespeito aos direitos humanos e toda forma de autoritarismo. Devemos aspirar e militar (infelizmente esta é a melhor palavra) militar para que as transformações sociais e culturais que vivemos na última década não retroajam. Não aceitemos a barbárie. Militemos pacifica, mas energicamente, em favor dos direitos das mulheres, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos afrodescendentes, dos estrangeiros, das minorias étnicas, dos LGBTI, das pessoas com deficiência, dos pobres, dos analfabetos... dos excluídos, enfim.

Uma pacificação das violências através da educação nos obriga a perceber o ensino superior de forma diversa de como tradicionalmente o compreendemos: o ensino superior já não pode ser visto como um fim em si mesmo. Precisa articular-se, profunda e colaborativamente, com os outros níveis do sistema educativo. A autocrítica é necessária: não é o que fazemos hoje! Precisamos assumir urgentemente e de forma engajada o nosso compromisso com a educação básica, e não apenas através da formação de professores. Precisamos estar com a escola, na escola, aprendendo, mais que ensinando, ajudando, colaborando, descobrindo quais são as necessidades, dificuldades e anseios das crianças e dos adolescentes. E devemos fazer isso, não para o bem da educação básica, será para o nosso próprio bem, para que alcancemos *“uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e sustentável”*. Uma sociedade pacificada, inclusiva e zelosa de sua diversidade. Uma sociedade civilizada.

É com esse desejo de aproximação da comunidade, especialmente dos menos assistidos, que abrimos neste momento a 4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPel, cujo tema é “A centenária promessa do conhecimento democrático: por uma universidade do encontro e da inclusão!”. Queremos, com esse tema, *dar continuidade ao processo de reflexão profunda e inquietante que nos fez condecorar o sociólogo Boaventura de Souza Santos com o título de Doutor Honoris Causa.*

Queremos agradecer a todos que se envolveram durante os preparativos desta semana integrada. São quatro congressos e um encontro, que soma 3236 apresentações de trabalhos. Um agradecimento especial ao corpo de colaboradores da Fundação Delfim Mendes da Silveira, pela dedicação ao projeto e seu trabalho altissimamente qualificado; ao Sul design, do Centro de Artes; aos cursos de Computação e ao PET Computação, pelo apoio com a parte de suporte de informática durante o evento; às próreitorias PRE, PRPP-GI, PROGIC, PRA e PREC, pelo incansável trabalho de todas as equipes e seus coordenadores. Um agradecimento muito especial a algumas pessoas é imperioso: ao Paulo Ferreira, pela coordenação executiva do SIIEPE, ao Fernando Igansi e ao Felipe Herrmann que cuidaram da produção executiva (brindes, sinalização e coffee break), ao Henrique Vianna pelo suporte técnico e ao Gláucio Gonçalves pelo imprescindível apoio de transportes.

Desejo a todos nós um excelente evento, uma excelente Semana Integrada!

*Luís Centeno do Amaral
Vice-Reitor da UFPel
Coordenador Geral da IV SIIEPE/UFPEL*

3.

CONFERÊNCIA DE ABERTURA FRANCISCO ANTÔNIO TAMARIT

A conferência de Tamarit apresentou o panorama do ensino superior na América Latina e Caribe a partir da identificação dos dois modelos de universidade que estão vigendo no mundo: um que expressa a educação superior como um direito do cidadão e outro que não a considera como um direito. No segundo modelo, a educação superior é tratada como uma commodity. Na América Latina e Caribe o olhar das políticas públicas sobre o ensino superior ameaça destituí-lo da condição de bem público e, para tanto, é fundamental que a comunidade universitária discuta e entenda o que isso significa para poder reagir e defender que as instituições de ensino superior continuem sendo um direito social e um dever do Estado. Tamarit também anunciou a Conferência Regional de Educação Superior que será realizada em Córdoba em junho de 2018. Realizada a cada 10 anos, reúne dirigentes, alunos, professores e técnicos de várias universidades da América Latina e Caribe. Dessa reunião deverá ser formulada a posição que sustentará o modelo de universidade que se deseja manter: democrática, gratuita e integrada com a sociedade.

Figura 1: imagens da conferência de abertura



Acesse a Conferência de abertura realizada pelo Dr. Francisco Antonio Tamarit na IV SIIPE (4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pelotas - UFPel) em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7iC5A4ldA4&t>.

4.

APRESENTAÇÃO DAS MESAS DIVERSIDADE E INCLUSÃO

As mesas propostas pelo Gabinete da reitoria tinham como principal objetivo trazer temas candentes e urgentes, com o intuito de fazer pensar os fazeres, não raras vezes dormitantes.

Aqui apresento dois dos temas que aceitaram o desafio de os deixar marcado na escrita, pela mão de Renata Barbosa Porcellis da Silva e Lisandra Berní Osório. O primeiro, tratando do Assédio e o segundo, a temática da inclusão. No que se refere ao assédio, parece-nos urgente a criação de um processo regulatório, ao invés de persecutório, sobre protocolos disciplinares institucionais, para regular a relação entre as pessoas. Isso parece incrível... Mas vivemos tempos sombrios onde as relações parecem estar perdendo o real sentido no que se refere ao respeito e à liberdade do outro. Nunca falamos tanto de inclusão, mas pouco se tem exercitado. Considerando a missão fim da universidade - garantir a qualidade no desempenho acadêmico de estudantes - nossa gestão tem estado atenta às mudanças no cenário de ingresso ao ensino superior. Nesse sentido, urge um olhar ético, político e estético às demandas estudantis em constante mutação e vulnerabilidade.

Os dois textos nos brindam com importantes reflexões que podem sacudir nossos pensares e fazeres dormitantes.

*Lúcia Maria Vaz Peres
Assessora do Reitor*

The image features a repeating zigzag pattern in a light grey color on a white background. A solid red horizontal banner is positioned in the center, containing white text. The banner is slightly offset from the top and bottom edges of the zigzag pattern.

**ASSÉDIO NA UNIVERSIDADE.
VAMOS DAR UM BASTA!**

4.1.

ASSÉDIO SEXUAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

RENATA BARBOSA PORCELLIS DA SILVA¹

A tipificação do crime de assédio sexual teve sua inclusão no código penal apenas em 2001. A inclusão do art. 216-A estipula que o crime se configura por

Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favocimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função (BRASIL, 2001).

O que fica explícito é seu caráter relacional (assediador/assediado), a natureza sexual e a relação hierárquica entre os sujeitos. Partindo do dado que “Na esmagadora maioria dos casos noticiados, o sujeito ativo do comportamento configurador do assédio sexual é o homem, e são afetadas, predominantemente, as mulheres [...]” (PAMPLONA FILHO, 2002. p.116) podemos perceber além da relação hierárquica, já estabelecida em lei, a adição de uma relação desigual de gênero.

Se em uma situação entre pares, uma investida sexual pode acarretar em um aceite ou negativa sem maiores consequências, em uma situação de assédio isso não ocorre pelo caráter de intimidação ou chantagem (FREITAS, 2001). Esta intimidação se dá por meio de sua posição de superioridade, de modo que o assediador sugere uma recompensa em troca de sexo. Isso ocorre comumente entre chefe-empregada e professor-aluna. Sem esta relação hierárquica não se configura o assédio. É quando começamos a perceber os problemas.

¹ Mestre em Educação e Tecnologia - Instituto Federal Sul-rio-grandense – Técnica em Assuntos Educacionais

Além da exigência da relação de superioridade para configuração do crime, só existe assédio sexual se o assediador se utilizar desta condição de superioridade hierárquica e que ela seja inerente ao exercício de emprego, cargo ou função (GOMES, 2002). Ou seja, no caso de um professor e uma aluna, o assédio precisa estar relacionado diretamente com a utilização de sua posição de professor, intimidando a aluna com possíveis punições caso não conceda o que está sendo proposto. Já se o assédio ocorre fora da escola e/ou não envolve a utilização de sua posição como professor, não existe um crime. Fica muito difícil provar o caráter criminoso em situações de assédio, visto que o assediador pode refutar a intenção de uso da sua autoridade.

ASSÉDIO SEXUAL A PARTIR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Nos últimos anos, a discussão sobre assédio sexual se intensificou devido a campanhas e *hashtags* disseminadas, que movimentam as redes sociais. Uma pesquisa lançada este ano chamada “Voz das redes: o que elas podem fazer pelo enfrentamento das violências contra as mulheres” do Instituto Avon em parceria com a Folks Netnográfica, reuniu informações sobre discussões virtuais a respeito de assédio sexual e violência de gênero. A pesquisa apontou mais de 14 milhões de citações sobre os temas nas redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* entre 2015 e 2017. Segundo a pesquisa, houve um aumento de 324% de menções sobre assédio sexual durante estes anos. Apesar disso, apenas 3% das postagens envolvem diretamente as vítimas de assédio. Outro dado alarmante são os chamados *haters*, pessoas que desclassificam as discussões e são agressivas em relação às postagens. Destes, 96% são homens e 79% deles são brancos. Apenas 10% dos homens apoiam as vítimas.

Estes dados, logicamente, não são uma mera coincidência. O assédio sexual como um fenômeno social, precisa ser entendido em um contexto cultural configurado pela assimetria e opressão de gênero. Em uma cultura patriarcal, que naturaliza e legitima um comportamento sexual predatório do homem através de diferentes dispositivos, o assédio só pode ser entendido como uma violência de gênero. As violências praticadas contra as mulheres são inúmeras e performam a chamada cultura do estupro. Esta cultura naturaliza e banaliza a violência sexual contra a mulher e, ainda, culpabiliza a vítima. Ela é desres-

peitada enquanto sujeito assediado/violentado tendo sua vida pessoal especulada para “justificar” a agressão. Passa, então, a ocupar não mais o papel de vítima, mas o papel de culpada junto com seu agressor. Este tipo de comportamento reforça a cultura do estupro e transforma comportamentos assediadores em triviais.

Os debates gerados nas redes sociais e a profusão de informações sobre assédio sexual nos últimos anos deveriam facilitar as denúncias das vítimas e assegurar as punições dos agressores. Mas o silêncio das vítimas ainda é massivo e podemos entendê-lo pelo fato de que o assédio sexual está envolto por culpa, vergonha e a sensação de impunidade do agressor. As omissões do Estado e do Poder Judiciário em relação ao assédio sexual são marcas profundas de uma cultura patriarcal. O assédio sexual inferioriza, intimida e evidencia a relação hierárquica entre homens e mulheres, reforçando relações de poder em nossa sociedade.

CONTEXTO ACADÊMICO

No contexto acadêmico, não é diferente. A desigualdade de gênero e a particular opressão hierárquica acadêmica que se expressa de diferentes maneiras como piadas sexistas, desqualificação intelectual das alunas em determinados cursos e, especialmente, o assédio sexual de professores às suas alunas, reforça a relação de poder professor-aluna que intimida de diversas formas. O silêncio das vítimas, nesse contexto, é ainda mais marcante. O medo de reprovação, de incredibilidade, de perseguição, de ser proibida de participar de grupos de pesquisa, de conseguir ingressar em cursos de pós-graduação, de ser estigmatizada como vitimista, tudo isso, justifica o silêncio. Conforme Conceição Osório,

Mesmo nos casos em que há predisposição para a denúncia, existe um grande desencorajamento social, seja por falta de solidariedade familiar, seja porque o corporativismo dos professores em aliança com as direções das escolas, leva ao encobrimento e à desvalorização do assédio. [...] a culpa, o medo e a não denúncia, associando-se ao apelo à bondade, à tolerância e ao bom senso das raparigas, organizam de forma eficaz a violência exercida contra as mulheres. O facto de não se identificarem professores que tenham sido exemplarmente punidos e o discurso da ambiguidade por parte das direcções das escolas e do sector da educação, reforçam e comunicam uma concepção de que o assédio sexual cometido no contexto escolar é resultado de um

conjunto de factores em que as responsabilidades da assediada e do assediador são igualmente repartidas (2007, p.12-13).

Sendo assim, não é de se admirar que o assédio sexual na universidade continue sendo tratado como assunto de corredores e jardins, ainda que, em muitos casos, todos saibam quem são os abusadores, visto que os comportamentos se repetem por muitos anos. Algumas movimentações esparsas começam a aparecer para denunciar o assédio de professores. Campanhas realizadas em universidades brasileiras nos últimos anos trouxeram algum resultado.

Em 2016, alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie denunciaram o professor Paulo Giaquinto à ouvidoria da instituição cobrando medidas da reitoria contra o profissional, pois este professor, em tom de deboche, fez comentários minimizando o crime de estupro que o ex-médico Roger Abdelmassih cometeu a 56 pacientes. Como resposta, a direção informou que o professor não poderia ser demitido, pois era a primeira vez que teria feito algo do tipo. Este episódio culminou na criação do coletivo feminista Zahra, criado para discutir o assédio na universidade. Sem nenhuma surpresa, as alunas constataram que o caso de Giaquinto não era uma exceção. Propuseram então a campanha #esseé-meuprofessor, expondo cartazes com frases de cunho machista que ouviam de professores em sala de aula: “Se ela aguenta essa mochila, imagina o que não aguenta”; “Prefiro bater em morenas porque não deixa marcas”; “Seu trabalho tá ruim, você podia pelo menos ter vindo com uma saia mais curta”; “Agora que você tirou o óculos preciso me concentrar”. Nesta mesma ideia, sob a mesma *hashtag*, as “Meninas na Ciência” do Instituto de Física da UFRGS expuseram frases de professores assediadores no mesmo ano.

Figura 2: Exposição na Universidade Presbiteriana Mackenzie



Fonte: acervo dos autores.

Ainda no mesmo ano, em outubro, dois professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá foram investigados por suspeita de assédio sexual. O processo administrativo tramitou até agosto de 2017 quando os professores foram ouvidos por uma comissão com duas professoras e um professor da mesma instituição. Ou seja, o corporativismo agindo. O crime de assédio não foi julgado pela instância judiciária, ocorrendo apenas uma denuncia institucional que acarreta, no máximo, em advertências, multas suspensões e em casos raros, em demissão.

Um dos protestos que o caso gerou foi a mostra fotográfica “Professor abusador: assédio e violência de gênero nas universidades” em 2017. Alunas seguravam quadros de giz com frases impactantes: “Quantas alunas ainda se formarão enquanto seus assediadores ficam impunes?”; “É assédio quando ele te oferece projeto de pesquisa em troca de sexo”, “Assédio é quando ele te persegue nas redes sociais”.

Figura 3: Foto da mostra fotográfica “Professor abusador: assédio e violência de gênero nas universidades”



Fonte: acervo dos autores.

Este ano, o Coletivo de Mulheres Alzira Reis de alunas da Universidade Federal de Minas Gerais recebeu mais de cem denúncias de assédio somente no campus Saúde. As organizadoras do coletivo utilizaram fotos segurando cartazes com frases de denúncias para dar visibilidade a um formulário *online* criado para denunciar casos de assédio sexual e moral na UFMG.

Figura 4: Imagem divulgada pelo Coletivo de Mulheres Alzira Reis



Fonte: acervo dos autores.

Para que estes exemplos não sejam casos esparsos de denúncia e, para que efetivamente se tenha a punição dos professores assediadores, é urgente a criação de protocolos que determinem ações disciplinares institucionais; criação de ouvidorias capacitadas para acolher vítimas de agressão e assédio sexual baseado em gênero, perseguição, retaliação em sala de aula com compromisso de confidencialidade; política de acompanhamento da vítima, tanto jurídica quanto psicológica até o final do processo e; encaminhamento judicial dos processos para o efetivo pagamento da sentença que pode variar entre um há dois anos de detenção (BRASIL, 2001).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI No 10.224**, DE 15 DE MAIO DE 2001. DF: Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10224.htm> Acesso em: 20 out 2018.

FREITAS, M.E. Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organiza-

ções. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: FGV, v.41, n.2, p.8-19, 2001.

GOMES, L. F. Lei do assédio sexual (10224/01): primeiras notas interpretativas In:**Assédio Sexual**. JESUS, D. E.; GOMES, L. F. (org.). São Paulo: Saraiva, 2002. p.65-87.

G1. Alunas da UFMG se mobilizam para denunciar casos de assédio na universidade. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minasgerais/noticia/2018/08/28/alunas-da-ufmg-se-mobilizam-para-denunciar-casosde-assedio-na-universidade.ghtml>> Acesso em 20 out 2018.

_____. **Dois professores da UEM são investigados por assédio sexual.** 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/doisprofessores-da-uem-sao-investigados-por-assedio-sexual.ghtml>> Acesso em 20 out 2018.

INSTITUTO AVON. **A voz das redes:** Voz das redes: o que elas podem fazer pelo enfrentamento das violências contra as mulheres. 2018. Disponível em: <http://dev-institutoavon.adttemp.com.br/uploads/media/1523996951055-infografico_forum_aprovado.pdf> Acesso em 19 out 2018.

OSÓRIO, C. A socialização Escolar: educação familiar e escolar e violência de gênero nas escolas. **Outras vozes**.Maputo: Moçambique. n.19, p.9-14, 2007.

PAMPLONA FILHO, R. M. V. Assédio Sexual: questões conceituais.In: JESUS, D. E.; GOMES, L. F. (org.). **Assédio Sexual**. São Paulo: Saraiva, 2002. p.109-145.

UOL. **Professor do Mackenzie é denunciado após ironizar vítimas de Abdelmassih.** 2016. Disponível em:<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/05/professor-do-mackenziee-denunciado-apos-ironizar-vitimas-de-abdelmassih.htm>> Acesso em: 20 out 2018.



**DIVERSIDADE E INCLUSÃO:
UM DEBATE TANGENCIANDO ASPECTOS
PEDAGÓGICOS E SOCIAIS**

4.2.

SAÚDE MENTAL E INCLUSÃO: COMO AS SUBJETIVAÇÕES VÊM SENDO PRODUZIDAS NO CONTEXTO ACADÊMICO FACE À DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL?

LISANDRA BERNI OSÓRIO²

1. INTRODUÇÃO

Novas formas de ingresso no Ensino Superior desenham seu impacto sobre a diversidade demográfica e sociocultural na Universidade Federal de Pelotas. Se incluir, socialmente falando, enseja uma ação de igualdade entre os diferentes indivíduos, isto permite que todos tenham o direito de serem integrados e participar das diversas nuances de seu ambiente, livres de discriminação e preconceito. Dessa forma, mudanças no campo educacional, advindas de políticas públicas de expansão e desenvolvimento, tais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei de Cotas, dispõem sobre políticas afirmativas que favorecem o ingresso de alunos. No entanto, os herdeiros desse novo contexto produzem junto a um *socius* novos modos de ser e estar no mundo acadêmico. Assim, a ampliação de cursos, por exemplo, sem, necessariamente, um aumento nas condições de acolher os alunos em uma diversidade de dimensões, integra a inserção de um coletivo de forças e tensionamentos que compelem a instituição deslocamentos, atravessando vieses sociopolíticos e produção de subjetividades novas a cada dia. Desde um lugar enquanto psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Pelotas, é possível perceber novas subjetividades interpelando o suposto saber e instrumentos de escuta, como afirma Birman (2000), transfigurando a experiência psicoterapêutica com alunos, provocando outras incursões que possam atender as demandas para além de seu aprender, perpassa suas dores emocionais e os modos como vêm sendo produzidos social

² Mestra em Educação (PPGE/UFPEL), Psicóloga do quadro Técnico-Administrativo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPel e Chefe do Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente.

e historicamente.

Esta discussão parte de um estudo dissertativo³ realizado nos anos de 2014 e 2015, que intrigado com o aumento de 82% no índice de não aproveitamento acadêmico de graduandos bolsistas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPel, entre 2012/2 a 2013/2, teve como objetivo capturar modos de subjetivações em interface com o aprender em meio à vida universitária. Articulou-se uma análise documental (LUDKE; ANDRÈ, 1986), de 557 alunos que não atingiram a média de 70% em 2013/1 a uma intervenção com grupo de 12 alunos, os quais participaram de cinco oficinas com temas existenciais, a saber: liberdade, solidão, corpo, desejo e amor. Em composição cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014), operou-se com escreleituras (CORAZZA, 2011), coengendrando leitura e escrita sob a forma de catalisar um aprender inventivo.

Nas sendas das Filosofias da Diferença, buscou-se em Gilles Deleuze (2000), na gênese do ato de pensar no próprio pensamento e na contingência do encontro com os signos que o força, uma aprendizagem produtora de sentidos; e em Félix Guattari (2012), uma concepção de subjetividade que se distancia na centralidade do indivíduo e hegemonias de um inconsciente representativo, mas que remete-se, contudo, a um conjunto de condições de multiplicidades que torna possível que instâncias individuais e coletivas encontram-se em posição de emergir como território existencial, em intensidades intersubjetivas junto a um *socius* (OSÓRIO, 2016).

Percebe-se que o baixo aproveitamento acadêmico entre os estudantes em vulnerabilidade social relacionava-se menos com dificuldades cognitivas e mais com contingências do contexto acadêmico, demonstrando que prejuízos na saúde mental dos alunos desempenha um impacto que vai além de sua aprendizagem, num tempo de diversidades e inclusão.

³ Dissertação “Subjetivações em meio a vida universitária: aprender inventivo num tempo de escreleituras”, defendida em 2016 no PPGE/Fae/UFPel, sob orientação da Prof^aDr^aCarla Gonçalves Rodrigues.

2. DIVERSIDADES ESTUDANTIS

Entre os resultados quantitativos destaca-se que o sofrimento psíquico discente contrasta do aproveitamento de 2013/1 entre ter (27,2%) ou não (35,3%) acompanhamento psicológico. Tal fato indicaria que, quando o aluno chega a tal serviço, algo já poderia estar transbordando. Assim como nas pesquisas de Zago (2006) e Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), encontra-se o sofrimento psíquico em universitários, configurados pela presença da depressão, ansiedade, estresse emocional ligado à falta de confiança na capacidade de desempenho, desencadeamento de distúrbios psicossomáticos, em intensidade que produz o adoecimento. Isto, somando-se às complicações na concentração e na adaptação, à carga excessiva de alguns cursos, à natureza subjetiva que coloca os alunos em contato com questões como morte e doença, assim como dúvidas sobre sua sexualidade, impasses nos relacionamentos afetivos e em sua nova vida (SILVA, *et al.*, 2011) recrudescem o mal-estar discente em sua formação.

As subjetivações discentes deflagraram sofrimento psíquico em relações a vivências como separação de pais [34,5% eram filhos de pais separados] e apresentaram morte significativa na família [19,5%], sobretudo aquelas que levavam a pensar sobre as experiências difíceis de elaboração na vida dos estudantes e sua indissolubilidade à aprendizagem. As inúmeras mudanças por que passa o estudante, seja de cidade, seja de condição social e econômica, além dos atravessamentos emocionais e do próprio ambiente universitário que lhe confere constante ajustamento, podem fazer com que manifeste impedimentos mais significativos em seu aproveitamento acadêmico no início do curso [57,2% estavam entre o 1º e o 3º semestre]. Isto pode revelar a importância na fase de adaptação, seja por questões pessoais, seja por fatores acadêmicos, podendo surgir vulnerabilidade emocional pelo esforço que esta situação requer, além de mobilizar disposições psíquicas pré-existentes “pela sobrecarga dos alunos que conseguiram ingressar na universidade sem base” (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005, p. 418). Por outro lado, os autores afirmam que “na medida em que o acadêmico permanece na universidade há um aumento da tensão ou estresse psíquico, distúrbios psicossomáticos”, o que demonstraria a diminuição da saúde mental (idem, p. 416).

O índice de infrequência em 2013/1 (61%) ganha protagonismo nos dados encontrados sobre o aproveitamento acadêmico abaixo de 70%, um dos critérios para permanência das bolsas da PRAE, condição entendida como primordial na continuidade dos estudos desses alunos. Este dado, aliado ao de reopção (11%), demonstraram as dificuldades discentes para se vincular à Instituição, onde a 'falta de base' do aluno pode levar a reprovações e até ao abandono do curso, em que o desempenho pode ser um preditor da permanência (ADACHI, 2009). Afinal: Por que os alunos não frequentam às aulas? Seja pelo sofrimento psíquico (OSÓRIO, 2016); seja pela natureza subjetiva de alguns cursos (SILVA, *et al.*, 2011); seja pela sobrecarga da vida acadêmica (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005), entre tantas outras possibilidades, percebe-se que não basta incluir o estudante, é preciso acompanhá-lo de alguma forma, dando-lhe condições de permanecer. Logo, ao aumento da população acadêmica, interpelam-se não apenas diversidades demográficas e socioculturais, mas circunscreve-se um estudante capturado por transformações contemporâneas no mundo e na educação, em que novos modos de subjetivação são emergentes, estudantes vindos de outras regiões ou não, precisam de cuidados em sua adaptação ao novo ambiente, à nova vida, à Universidade.

Dentre as motivações encontradas para que os alunos tivessem trancado ou abandonado o curso, estão a necessidade de ingressar no trabalho, mudanças de cidade, maternidade, insatisfação com o curso, condições financeiras, fatores pessoais, entre outros. Sinais de despreparo para enfrentar nova vida, quer fosse por cidade nova, quer por fatores intrínsecos da Instituição, quer por fatores individualizantes. Isto confirma o que Graner e Ramos-Cerqueira (2017) fundamentam ao afirmarem que estados mistos de depressão e ansiedade, bem como aspectos estressores durante a vida universitária demonstram sofrimento que pode levar ao aluno a avaliar como ruim o seu desempenho acadêmico e pensar em abandonar o curso.

3. UMA UNIVERSIDADE RIZOMA: INCLUSÃO?

Figura 5: Mapa linhas molares, moleculares e de fuga da UFPel



Fonte: OSÓRIO, 2015.

Universidade Federal de Pelotas: ela não tem centro. Circula por diversas vias da cidade, formando uma grande rede. Está recheada de multiplicidades e heterogeneidades, tal como princípios rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O rizoma, a seu turno, pode ser rompido em qualquer lugar, percorre um plano de consistência, explode em linhas de fuga, sem pontos ou posições, somente lineamentos. Compreende, portanto, “linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, [...]”; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (ibidem, p.18). Em sua composição de sentidos, trafegam aprendizagens e processos de in(ex)clusão que se põem a rizomatizar, podendo estar na Instituição, fora dela e por todos os cantos. Incluir nessa diversidade institucional, portanto, enseja um desafio.

Cada campus, modos de ser distintos, deficiências das quais falaram os alunos das oficinas e singularidades postas em jogo, fomentam a necessidade de uma rápida saída, encontrar elementos, fluídos que façam sentido desde seu interior. Uma máquina para caber em grilhões de devires, inclusão das diferenças. Qual Educação bastaria para dar conta das singularidades de um universo estudantil e suas diversidades? Uma Educação rizomática, talvez, que lance anzóis em um oceano de multiplicidades que venham a transversalizar nas relações entre estudantes, professores, salas de aula, secretarias, Pró-Reitorias,

cidade, campus etc. O ambiente universitário torna-se, assim, uma fábrica de inclusões, aprendizagens, mas também de exclusões, decepções por que passam as subjetivações (GUATTARI, 2004).

Da Universidade advém um palco onde relações de inúmeras naturezas são desveladas e onde outras emergem, em um cenário que permanentemente encontra-se em construção. Um montante de heterogêneos em que a existência estudantil atravessa em diferentes segmentos. Eles podem ser um colegiado, espaço físico, grupo de professores, guetos, assistência estudantil, restaurantes universitários. Também perpassam por critérios de avaliação, condições para ingresso por intermédio de cotas, regras de permanência como bolsistas, movimentos de lutas por novos espaços de ensino e aprendizagem ou tantos outros espaços. Segmentos que, como máquinas, podem se relacionar, se articular e incluir; podem, ainda, perder energia e se lentificar, assim como, também, ensejam possibilidades de fragmentação.

A Universidade e seu entorno desenham uma fábrica de subjetivações. Ou seja, não apenas a Instituição e seus departamentos, mas também as ruas da cidade e suas pichações, seus bares, os restaurantes, os espaços de encontros, as instâncias coletivas, formam rizoma. Há problemáticas como administrar suas dificuldades, no que concerne à falta de professores ou necessidades de outras instalações físicas, critérios de avaliação dos próprios cursos e dos alunos. Por isso, como afirma Guattari (2004, p. 94), não há como separar o aspecto da saúde mental “dos problemas da pedagogia nem do necessário remanejamento das atuais práticas universitárias”.

4. SUBJETIVAÇÕES ESTUDANTIS NUM TEMPO DE DIVERSIDADE

A vivência em outros tempos, de uma dura repressão na sociedade, entre ditaduras, exílios, censuras e, aos poucos, ou por meio de solavancos, a explosão da conquista pela liberdade de expressão e democracia, a qual alcançou altos decibéis, conduzem a humanidade passar por uma “subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 33). Desse modo, a subjetivação estudantil na contemporaneidade, pode estar submersa

em produções de relações sociais, em que a modelização de comportamentos e de sensibilidades podem assumir a dimensão de subjetivação capitalística. Ao longo de um percurso como psicóloga submersa nos modos de ser e estar estudantis, em uma sociedade dita de controle, com o poder econômico e as modelizações, fazem emergir um território existencial de (1) um estudante “aprisionado” ao que o “outro” espera dele e que não se sente livre. Ele vê a Universidade e as coisas como uma “obrigação” – uma subjetivação que no ínfimo instante que ela surge, não dá vazão à criação; remete-se a uma imagem do pensamento representacional e dogmático em uma linha molar. Vê-se também (2) condições (econômicas, sociais, institucionais, familiares, religiosas) que impulsionam o estudante a traçar uma linha de fuga, um deslocamento, para que novos territórios existenciais sejam avistados. Eles desejam outras formas de aprender e viver. Lutam, então, em seus feminismos, homossexualidade, crenças religiosas ou ateísmos, fluxos que se passam nas veias da Universidade, lugar de aprendizagens, dos bancos acadêmicos, da vida. Fazem um deserto povoado, de afectos, por seus bandos, cheios de potências. Os (3) processos subjetivos ocorrem em condições de sensibilidade: afectos, que põe o estudante a traçar movimentos de desterritorialização e retorritorialização que o transforma em devires-outros. Ora ele vivencia as frestas da liberdade (ocupações, performances, movimentos estudantis), ora incorre em representações endurecidas (ao ver-se obrigado a algo), ora fura o tecido das relações com o que lhe afecta (quando consegue um modo de ser e estar que produz diferença). Traçando ritornelos e percebendo que o intolerável mexe com as formas sedentárias do pensamento, resistindo e criando novas possibilidades de vida.

5. CONCLUSÕES

Conclui-se que o baixo aproveitamento acadêmico relaciona-se menos com dificuldades cognitivas e mais com contingências do contexto acadêmico, demonstrando que o sofrimento psíquico dos alunos desempenha um impacto em sua aprendizagem. Diante das mudanças no cenário de ingresso ao ensino superior e seus subsequentes impactos, como aumento da população acadêmica e da diversidade sociocultural, torna-se pungente um olhar ético e político, bem como uma escuta sensível às necessidades de existência estudantil em constante metamorfose.

6. REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7UPMBA>> Acesso em: 02 jan. 2015.

BIRMAN, J. **Entre Cuidado e Saber de Si**: sobre Foucault e a Psicanálise. (Conexões; 7). Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2000.

CHERCHIARI, E.A.N., CAETANO, D., FACCENDA, O.. Prevalência de transtornos menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

CORAZZA, S. M. **Projeto de pesquisa**: Escrita: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. v.1. São Paulo: editora 34, 1995.

GRANER, K. M.; RAMOS-CERQUEIRA, A.T.A. Revisão Integrativa: Sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **CienSaudeColet** (2017/set). Disponível em: Acesso em out/2017.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, F. **Psicanálise e Transversalidade**: ensaios de análise institucional. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

OSÓRIO, L. B. Transformações subjetivas em meio à vida na universidade: construindo possibilidades de pensar um aprender inventivo. Reunião Científica Regional ANPED. **ANPEDSUL**, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_LISANDRA-BERNI-OS%C3%93RIO.pdf . Acesso: nov 2017.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SILVA, V. L. dos S.; CHIQUITO, N. C.; ANDRADE, R. A.P. de O.; BRITO, M. de F. de F. P.; CAMELO, S.H. H. Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Revista de Enfermagem**, UERJ, v. 19, n. 1, p. 121-6, 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. de Educ.** (Rio de Janeiro). 2006; v. 11, n. 32, p. 226-237.

The image features a repeating zigzag pattern in a light gray color on a white background. A solid red horizontal banner is positioned in the center, containing the text "PROMOVER COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS" in white, bold, uppercase letters.

**PROMOVER COMPORTAMENTOS
PRÓ-SOCIAIS**

5.1.

COM@ VIVER: PROMOVER COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS. INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DO CYBERBULLYING.

ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO⁴; PAULA COSTA FERREIRA⁵;
NÁDIA PEREIRA⁶; SOFIA OLIVEIRA⁷

1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convivência, devendo contribuir não só para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também para o desenvolvimento de importantes competências socioemocionais (CSE) ao longo da infância e da adolescência, que conduzam a comportamentos pró-sociais. Numa perspectiva holística, a convivência envolve as relações interpessoais entre indivíduos, nomeadamente a qualidade das suas interações e formas de comunicação, bem como a complexidade dos contextos em que os mesmos interagem e comunicam (ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 2008). Em contextos educacionais, a convivência ocorre tanto entre pares, como entre os diferentes agentes educativos e os alunos (COHEN et al., 2009). De igual forma, existe um conjunto de regras e normas de conduta subjacentes a estas relações que regulam a convivência e que têm por base o suporte social, sendo que os membros da comunidade escolar interagem num espaço comum (BANDURA, 2006). Contudo, a interpretação, aplicação, adoção, evasão e até mesmo oposição ativa a este conjunto de regras e normas pode variar segundo diferenças individuais (BURNS; DIETZ, 1992). Consequentemente, a violência entre pares é uma realidade que tem vindo a mobilizar com maior intensidade a atuação das autoridades e dos decisores políticos, no contexto português, particularmente através de ações de sensibilização que vi-

⁴ Doutora, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Professora Catedrática.

⁵ Doutora, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Professora Convidada.

⁶ Doutora, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Investigadora.

⁷ Mestre, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI, Doutoranda.

sam a sua prevenção nas escolas (MATOS et al., 2010). Uma forma deste tipo de violência, com elevada frequência no contexto escolar, é o *bullying*.

Segundo dados recentes (UNICEF, 2017), ao nível global, metade dos alunos, com idades entre os 13 e 15 anos, refere ter sido vítima de violência entre pares, dentro e fora da escola, e mais de 1/3 indica ter sido vítima de *bullying* e ter estado envolvida em confrontos físicos.

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, os jovens têm encontrado novas formas de conviver (RIVERS; NORET, 2010) e, em grande parte dos tempos livres, interagem com os pares através de redes sociais e de mensagens privadas, não distinguindo, muitas vezes, a sua rede social digital da presencial. É sobretudo neste contexto que os jovens podem controlar a apresentação da sua identidade de forma mais autónoma e independente da supervisão parental e de outros agentes educativos (BANDURA, 2006). Estes contextos implicam mudanças socioculturais que tornam as relações interpessoais inevitavelmente diferentes das relações presenciais, acarretando outro tipo de risco, nomeadamente o *cyberbullying* (MORENO et al., 2013).

A existência de uma relação forte entre o *bullying* e o *cyberbullying* tem vindo a ser destacada (UNICEF, 2017), apontando para a importância de intervir em ambos os domínios. Alguns autores consideram o *cyberbullying* uma extensão do *bullying*, podendo ser definido como um comportamento cruel, intencional e repetido, entre pares, que pode manifestar-se através da linguagem (e.g., assédio, insulto, ameaça), distinguindo-se pelo recurso a meios tecnológicos (FRANCISCO et al., 2015). É de salientar que, no caso específico do *cyberbullying*, as agressões permanecem online, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço, podendo ter o mesmo efeito negativo que um ato presencial (DOOLEY et al., 2009). Algumas especificidades do *cyberbullying* (e.g., anonimato, distanciamento) contribuem para a complexidade do fenómeno.

Outro aspeto relevante é o facto de as experiências sistemáticas de *bullying* e de *cyberbullying* poderem assumir um impacto negativo no desenvolvimento dos seus intervenientes (SAHIN et al., 2012). Os danos causados são essencialmente de natureza socioemocional (SLONJE; SMITH, 2008), evidenciando-se efeitos negativos ao nível do ajust-

tamento e desempenho escolar das vítimas e da sua saúde física e psicológica (UNICEF, 2017). Ao nível do bem-estar emocional, podem predominar sentimentos negativos, nomeadamente medo, vergonha, vingança e tristeza (CAETANO et al., 2017).

Recentemente, dois projetos de investigação⁸ desenvolvidos na Faculdade de Psicologia, relacionados com a violência entre adolescentes em Portugal ($N=1607$), reuniram resultados preliminares sobre a incidência de *cyberbullying* no país. Estes indicam que 82.3% dos jovens referiram ter observado incidentes de *cyberbullying*, 47.1% mencionaram que foram vítimas e 39.9% indicaram ter sido agressores. Os resultados evidenciaram ainda uma tendência para o aumento da observação de incidentes de *cyberbullying* a partir dos 13 anos. Além disso, da totalidade dos comportamentos observados, 63.9% foram boatos, 68.7% comportamentos de gozo e 69.4% insultos. Igualmente, os jovens referiram que sentiram mais emoções negativas ($M=2.17$) do que positivas ($M=1.80$) em relação aos incidentes que observaram como, por exemplo, revolta, tristeza e raiva. Relativamente à resolução destas situações, 64.0% dos adolescentes referiu que a situação tinha de ser resolvida, sendo que 43.8% considerou que deviam ser os adultos a resolverem o problema e 46.7% referiu especificamente que deviam ser os pais da vítima.

Considerando os efeitos nocivos do *bullying* e do *cyberbullying*, é crucial que os jovens se sintam preparados para lidar com os potenciais riscos que advêm da convivência online, desenvolvendo a capacidade para regular o seu comportamento, nomeadamente a forma como comunicam (VEIGA SIMÃO et al., 2018). Posto isto, torna-se prioritário desenvolver programas e recursos que ajudem os jovens a conviver online e offline de forma mais saudável e pró-social. Neste âmbito, o programa em Psicologia da Educação do grupo de investigação ProAdapt, do Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI), FPUL, propôs desenvolver programas e recursos facilitadores da convivência entre os jovens, com a colaboração de professores e psicólogos, entre outros agentes educativos. Estabeleceram-se como principais objetivos de investigação e de intervenção a promoção de comportamentos pró-sociais e a autorregulação do comportamento dos jovens, com a finalidade de reduzir a incidência do *bullying* e do *cyberbullying*.

⁸Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem [Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT); PTDC/MHCPED/3297/2014] e O Efeito do Observador no Cyberbullying: a responsabilidade e a tomada de decisão interventiva através da regulação do comportamento (FCT; SFRH/BPD/110695/2015).

2. DESENVOLVIMENTO

O programa em Psicologia da Educação do grupo de investigação ProAdapt do CI-CPSI, FPUL resulta da cooperação de uma rede de investigadores de diversas orientações teóricas. Recentemente, têm sido desenvolvidos projetos orientados para a criação, implementação e avaliação de intervenções primárias e/ou secundárias no domínio da convivência entre jovens, nomeadamente relativas ao *bullying* e ao *cyberbullying*. Estes projetos envolvem uma metodologia de investigação-ação em contextos socioeducativos, com vista à compreensão dos processos de convivência e à promoção da autorregulação comportamental. Neste sentido, desenvolveu-se a marca Com@ Viver que propõe três intervenções diferenciadas: o programa *Com@ Viver no 1º ciclo* (i.e., formação que visa proporcionar aos professores estratégias de prevenção e de intervenção no âmbito do *bullying* e do *cyberbullying*); o jogo *Com@Viver Jogando* (i.e., jogo sério digital que permite aos alunos participar enquanto observadores em incidentes hipotéticos de *cyberbullying*, promovendo comportamentos pró-sociais); e a aplicação *Com@Viver Online* (i.e., aplicação de telemóvel que ajuda os adolescentes a regularem o seu comportamento em situações de *cyberbullying*, através da linguagem).

2.1. COM@ VIVER NO 1º CICLO

O programa *Com@Viver no 1º ciclo*⁹ surgiu da necessidade de intervir precocemente, em contexto educativo, no âmbito do *bullying* e do *cyberbullying* e constitui, atualmente, um programa de desenvolvimento profissional de promoção de estratégias de prevenção e de intervenção no âmbito do *bullying* e do *cyberbullying* junto dos professores. Como descrito anteriormente, o aumento da incidência de fenómenos de violência entre pares (UNICEF, 2017), particularmente no 1º ciclo (RAIMUNDO; SEIXAS, 2009), e as consequências negativas associadas ao envolvimento das crianças nestas situações (DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2017) torna premente o desenvolvimento de intervenções precoces dirigidas à prevenção nesta área. Neste sentido, o *Com@Viver no 1º ciclo* surgiu com o objetivo de promover comportamentos pró-sociais e CSE nos alunos do 1º Ciclo do

⁹ Produto do projeto *Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem* (PTDC/MH-CPED/3297/2014).

Ensino Básico. Contudo, percebendo-se que, atualmente, a formação acadêmica dos professores pode beneficiar de instrução explícita no âmbito das CSE que lhes permita garantir a infusão curricular e a continuidade do desenvolvimento destas competências nos seus alunos, mostra-se fundamental o trabalho direto com os agentes educativos. Além disso, alguns estudos apontam para o papel do professor na percepção positiva por parte dos alunos face ao ambiente escolar (VEIGA SIMÃO et al., 2017a). Neste sentido, é essencial o investimento na formação profissional dos professores, capacitando-os para o reconhecimento/identificação destes fenômenos, bem como para a atuação no sentido da prevenção/intervenção, com vista à construção de espaços escolares mais seguros e envolventes.

Especificamente, o programa envolve um total de oito horas de formação, organizadas em quatro sessões. Os professores são convidados a distinguir e analisar a incidência do *bullying* e do *cyberbullying* e a observar e refletir sobre comportamentos e verbalizações dos seus alunos relativos a estes fenômenos. Pretende-se ainda que desenvolvam propostas de intervenção, atendendo às necessidades do seu contexto profissional, com vista ao desenvolvimento de competências promotoras da convivência saudável (e.g., CSE).

A formação prevê que as sessões 1, 3 e 4 decorram em formato presencial em sala de formação, permitindo a discussão/reflexão entre os vários formandos, realizando-se a sessão 2 em contexto de sala de aula. Na 1ª sessão, são operacionalizados os conceitos de *bullying* e *cyberbullying*, é discutida a sua incidência em Portugal e são apresentados sinais de alerta e consequências que podem decorrer do envolvimento nestes fenômenos, justificando a pertinência e necessidade de intervenção. A sessão 2 é orientada para os alunos e dinamizada por um psicólogo educacional que modela estratégias de comunicação e de resolução de conflitos, com a colaboração do professor. Na sessão 3, prevê-se que os professores analisem as observações realizadas na sessão anterior e que desenvolvam propostas de intervenção específicas tendo em conta as necessidades levantadas. Por fim, na última sessão, fomenta-se a reflexão sobre o papel da escola na prevenção e acompanhamento destes fenômenos, disponibilizando-se um conjunto de recursos de apoio ao corpo docente. Ao longo de toda a formação, privilegia-se a adoção de metodologias ativas de intervenção (e.g., estudo de caso, discussão em grupo), permitindo o envolvimento ativo de todos os formandos e a co-construção de conhecimento significativo e adaptado às especificidades de cada contexto.

2.2. COM@ VIVER JOGANDO

O projeto que originou o *Com@Viver Jogando*¹⁰ tem como objetivos principais compreender o efeito do observador no *cyberbullying* e promover comportamentos pró-sociais entre os adolescentes através de um jogo digital. Este projeto realiza-se em parceria com o Intelligent Agents and Synthetic Characters Group (GAIPS) do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores (INESC-ID), Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa (IST-UL) e envolveu a criação de um jogo sério para atingir os objetivos propostos, o jogo *Com@Viver Jogando*. Este jogo foi desenvolvido para adolescentes do 7º e 8º anos de escolaridade e enquadra-se num ambiente escolar fictício, mais propriamente, numa escola básica e secundária. O jogo inclui quatro sessões, sendo a primeira de diagnóstico e as restantes de formação destinadas à regulação do comportamento, tendo em vista a promoção da convivência pró-social entre os jovens. Os jogadores protagonizam o papel de observador e nunca de vítima ou de agressor de *cyberbullying*.

Mais especificamente, este jogo propõe aos adolescentes organizarem uma visita de estudo para a sua turma hipotética, na qual existem cinco equipas de três indivíduos que realizam tarefas diferentes. Quatro das equipas são compostas por agentes de Inteligência Artificial, enquanto uma é composta por três alunos reais da turma dos participantes do projeto. De forma a organizarem a visita de estudo, os jogadores terão de conviver com os agentes e com os colegas do seu grupo de trabalho numa rede social online. Em cada sessão do jogo, existem vários tipos de *posts* relacionados com as tarefas que os grupos têm de executar para organizar a visita de estudo, entre outras temáticas lúdicas. Cada sessão contém ainda um caso de *cyberbullying*, através do qual o comportamento de cada jogador é analisado enquanto observador deste tipo de incidentes. Durante as suas interações, os alunos podem comunicar com os seus pares (fictícios e reais), colocando *likes*, *dislikes*, fazendo *posts*, comentários e respondendo a mensagens dos colegas. Todos os comentários são pré-concebidos e de escolha múltipla, prevenindo que os jogadores se agridam uns aos outros. O jogador pode optar por publicar mais do que uma resposta, sendo que são disponibilizadas respostas relativas a diferentes formas de comunicação (i.e., agressivo, assertivo e passivo). No final de cada sessão, o jogador vota em quem acha que deve ir à

¹⁰ Produto do projeto *O Efeito do Observador no Cyberbullying: a responsabilidade e a tomada de decisão interventiva através da regulação do comportamento* (SFRH/BPD/110695/2015).

viagem, sendo que pode mudar de opinião entre sessões. Dependendo do comportamento de cada jogador, os agentes de Inteligência Artificial votam na equipe dos alunos reais. No final de cada sessão, os jogadores colocam, numa página do jogo, o que sentiram relativamente ao caso de *cyberbullying*, nomeadamente por que motivo votaram num determinado grupo e refletem ainda sobre a pontuação que receberam no final da sessão.

Este jogo constitui um contributo importante para o conhecimento científico, ao permitir investigar os comportamentos dos adolescentes enquanto observadores de *cyberbullying*, permitindo uma melhor compreensão processual da convivência entre os jovens nestes contextos e dos antecedentes e das consequências dos seus comportamentos. Além disso, constitui um contributo importante para a prática, pois permite dar formação aos jovens relativamente à regulação do seu comportamento, com vista à promoção da convivência pró-social online.

2.3. COM@ VIVER ONLINE

A aplicação de telemóvel *Com@ Viver online*¹¹ pretende apoiar os adolescentes na regulação do seu comportamento em situações de *cyberbullying*, através da linguagem. Este projeto desenvolve-se em parceria com o INESC-ID, IST-UL e com a Altice Labs S.A. e foi ancorado nos princípios da autorregulação do comportamento, com o objetivo último de reduzir a incidência do *cyberbullying* na adolescência, através da promoção de comportamentos pró-sociais.

Esta aplicação permite utilizar a rede social Twitter e simultaneamente disponibiliza recursos psicoeducacionais e um sistema de detecção automática de *cyberbullying* para a prevenção do fenómeno e promoção de comportamentos pró-sociais. Os recursos psicoeducacionais estão organizados em seis categorias distintas (i.e., Sabias que, Saber mais sobre, Histórias Reais, Vídeos, Inspira-te e Expressa-te) e pretendem promover o autoconhecimento, a autorreflexão e a autorregulação do comportamento. Todos os recursos são aleatoriamente apresentados no *feed* de cada utilizador sob a forma de *tweet*, podendo

¹¹ Produto do projeto *Cyberbullying: A regulação do comportamento através da linguagem* (PTDC/MH-CPED/3297/2014).

também ser consultados de forma intencional no menu da aplicação. No que respeita a detecção automática de *cyberbullying*, a aplicação detecta linguagem agressiva e conflitos/ataques nas interações online que podem representar potenciais situações de *cyberbullying*. Sempre que isso acontece, o utilizador (i.e., emissor ou receptor) recebe um alerta automático com o objetivo de promover a autorreflexão sobre o comportamento (e.g., “A tua mensagem foi identificada como sendo potencialmente ofensiva. Concordas?”). Sempre que o utilizador concorde com a detecção é-lhe apresentado um conjunto de opções que têm como objetivo a intervenção na situação (e.g., “reescrever o *tweet*”, no caso do emissor; “ligar a um contacto de emergência”, no caso do receptor). Além disso, sempre que a aplicação identifica um utilizador como sendo emissor/recetor destes conteúdos, é aumentada a sua exposição aos recursos psicoeducacionais. A aplicação *Com@ Viver online* contribui para o conhecimento científico sobre a forma como os adolescentes regulam o seu comportamento online. Ao nível prático, constitui um recurso de intervenção inovador e adaptado às necessidades e características dos adolescentes portugueses, dirigido ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, mediante o desenvolvimento *in loco* de competências de autoconhecimento, autorreflexão e autorregulação.

3. CONCLUSÃO

Em idade escolar, as relações entre pares assumem maior relevância, de tal forma que a sua qualidade influencia o desenvolvimento global da criança (PAPALIA et al., 2006). Neste sentido, aprender a lidar eficazmente com os desafios e as oportunidades que advêm dessas relações torna-se fundamental para que os jovens desenvolvam a capacidade de regular o seu comportamento, da infância à idade adulta e em diferentes contextos. É durante a adolescência que os indivíduos amplificam o seu envolvimento numa comunidade social mais vasta, passando a assumir responsabilidade pelo seu comportamento na convivência social (BANDURA, 2006). De igual forma, o envolvimento dos jovens em comportamentos pró-sociais depende da sua experiência dentro das redes de pares e das normas sociais desse contexto que atuam como preditores da convivência que estabelecem no seu grupo e, conseqüentemente, da reprodução dos comportamentos observados (BANDURA, 2006; BURNS et al., 2008).

Considerando a atual prevalência de fenômenos de violência entre pares (i.e., *bullying* e *cyberbullying*), torna-se prioritário desenvolver recursos e intervenções adaptados a contextos específicos (e.g., escolas) e que permitam atuar eficazmente neste domínio. Esta necessidade justifica-se à luz dos efeitos negativos que estes fenômenos podem exercer no desenvolvimento das crianças e adolescentes, não só em termos do ajustamento, desempenho e percepção do clima escolar, mas também no que respeita a saúde mental e bem-estar (CAETANO et al., 2016; UNICEF, 2017). Neste sentido, destaca-se a importância da promoção da convivência saudável em contexto educacional nomeadamente através do desenvolvimento de CSE, dado que estas podem contribuir para comportamentos pró-sociais e para a diminuição de comportamentos agressivos e disruptivos nas escolas (DURLAK et al., 2011).

Concretamente, devem ser pensadas ações que permitam não só a intervenção, mas também a prevenção do *bullying* e *cyberbullying*. Por um lado, devem ser desenvolvidas ações preventivas junto da comunidade escolar que promovam a reflexão, nomeadamente sobre a consciencialização de papéis e de funções (e.g., o que fazer numa situação de violência entre pares). Por outro lado, na presença destes fenômenos, deve haver um papel ativo das escolas no sentido da intervenção direta através do desenvolvimento de recursos e programas de intervenção dirigidas à promoção de CSE (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Este conjunto combinado de ações (i.e., prevenção e intervenção), envolvendo toda a comunidade educativa, poderá, assim, contribuir para melhorar o ambiente escolar e a convivência nas relações entre pares, professores-alunos e escola-família, não só dentro das escolas, mas também em outros contextos online e offline. Além disso, é ainda relevante que as ações desenvolvidas, em contexto escolar, possam mobilizar não só os alunos, como também os professores em colaboração com os pais, dado o papel protetor que ambos podem adotar neste tipo de situações (VEIGA SIMÃO et al., 2017b). Neste sentido, é fundamental que o desenvolvimento destas ações de prevenção e de intervenção remetam para o trabalho direto com os alunos, mas é de igual modo importante formar os professores, no sentido de os capacitar para a prevenção e intervenção com os seus alunos.

Em suma, os três tipos de intervenção da marca Com@ Viver, apresentados ao longo deste capítulo, constituem exemplos de intervenções adaptadas e implementadas no contexto educativo português que procuram responder às suas necessidades e preocupações

relacionadas com a prevalência da violência entre pares. Contudo, existe um potencial de adaptação deste tipo de intervenção, dado que a problemática da convivência é transversal a outras realidades e contextos.

4. REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, F. (Ed.) **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age, 2006. Cap.2, p.1-43.

BURNS, T.; DIETZ, T. Cultural evolution: Social rule systems, selection and human agency. **International Sociology**, USA, v. 3, n. 7, p.259-283, 1992.

BURNS, S.; MAYCOCK, B.; CROSS, D.; BROWN, G. The power of peers: Why some students bully others to conform. **Qualitative health research**, USA, v.12, n.18, p.1704-1716, 2008. doi:10.1177/1049732308325865.

CAETANO, A.P.; AMADO, J.; MARTINS, M.J.; VEIGA SIMÃO, A.M.; FREIRE, I.; PESSÔA, M. T. Cyberbullying: Motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educação & Sociedade**, Brasil, v.141, n.38, p.1017- 1034, 2017. doi:10.1590/es0101-73302017139852.

COHEN, J.; MCCABE, L.; MICHELLI, N.M.; PICKERAL, T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, UK, v.1, n.111, p.180-213, 2009.

DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. **Effects of Bullying**. Acessado em 18 janeiro 2018. Online. Disponível em <https://www.stopbullying.gov/>

DOOLEY, J.; PYZALSKI, J.; CROSS, D. Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. **Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology**, Alemanha, v.4, n.217, p.182-188, 2009. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182.

DURLAK, J.A.; WEISSBERG, R.P.; DYMICKI, A.B.; TAYLOR, R.D.; SCHELLINGER, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. **Child development**, USA, v.1, n.82, p.405-432, 2011.

doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

FRANCISCO, S.M.; VEIGA SIMÃO, A.M.; FERREIRA, P.C.; MARTINS, M.J. Cyberbullying: The hidden side of college students. **Computers in Human Behavior**, UK, n.43, p.167-182, 2015.

MARINHO-ARAUJO, C.M.; ALMEIDA, S.F. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

MATOS, M.G.; SIMÕES, C.; GASPAR, T.; NEGREIROS, J.; BATISTA, M.I. **Violência em contexto escolar**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2010.

MORENO, M.; EGAN, K.; BARE, K.; YOUNG, H.; COX, E. Internet safety education for youth: stakeholder perspectives. **BMC Public Health**, UK, v. 543, n.13, p.1-6, 2013. doi:10.1186/1471-2458-13-543.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J.A. Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. **Infancia y Aprendizaje**, UK, n.31, p.515-528, 2008. doi:10.1174/021037008786140922.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A, 2006. ISBN: 978-85-8055-217-1.

RAIMUNDO, R.; SEIXAS, S. Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. **Revista Interacções**, Portugal, v.5, n.13, p.164-186, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/352>.

RIVERS, I.; NORET, N. 'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. **British Educational Research Journal**, UK, v.4, n.36, p.643-671, 2010. doi:10.1080/01411920903071918.

SAHIN, M.; AYDIN, B.; SARI, S.V. Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: A study in adolescents. **Cukurova University Faculty of Education Journal**, Polónia, v.1, n.41, p.53-59, 2012.

SLONJE, R.; SMITH, P.K. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scan-**

dinavian journal of psychology, UK, v. 2, n.49, p.147-154, 2008. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.

VEIGA SIMÃO, A.M.; FERREIRA, P.C.; FRANCISCO, S.M.; PAULINO, P.; & SOUZA, S.B. Cyberbullying: shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. **New Media & Society**, 2018. doi:10.1177/1461444818784870.

VEIGA SIMÃO, A.M.; FERREIRA, P.C.; FREIRE, I.; CAETANO, A.P.; MARTINS, M.J.; VIEIRA, C. Adolescent cybervictimization: Who they turn to and their perceived school climate. **Journal of Adolescence**, USA, n. 58, p. 12-23, 2017a. doi:10.1016/j.adolescence.2017.04.009.

VEIGA SIMÃO, A.M.; PAULINO, P.; FERREIRA, P.C.; RAMALHO, S.C.; FRANCISCO, S.; SOUZA, S.B. Family and school: Perspectives on the use of technology and security. **Revista de Estudos e Investigación em Psicologia e Educação**, Espanha, n.5, p.143-148, 2017b. doi:10.17979/reipe.2017.0.05.2505.

UNICEF - UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **A familiar face**: Violence in the lives of children and adolescents. New York, NY: UNICEF, 2017. ISBN: 978-92-806-4919-2.



**PATRIMÔNIO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

6.1.

O PATRIMÔNIO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Ao propor o tema “Patrimônio e Desenvolvimento Social” para uma das mesas do CEC pensou-se em abordar o patrimônio nos seus aspectos materiais e imateriais, como instrumento para a promoção de um desenvolvimento integrado e solidário, assim como considerar a sua potencialidade para ativar transformações sociais.

O patrimônio cultural é um tema caro para a UFPel e para a cidade de Pelotas. A universidade estabeleceu um forte vínculo com o patrimônio local ao tornar-se, em tempos recentes, detentora e gestora de vários edifícios com valor histórico. As questões patrimoniais materiais e imateriais estão presentes em vários cursos da UFPel, tanto de graduação como pós-graduação. Pelotas, por sua vez, há muito vem recebendo reconhecimento sobre o valor do seu patrimônio cultural. No ano de 2018 houve um grande avanço neste reconhecimento, quando o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do IPHAN aprovou o registro da tradição doceira de Pelotas e da Antiga Pelotas (Arroio do Padre, Capão do leão, Morro Redondo e Turuçu) como um patrimônio imaterial do Brasil. Em um momento único na sua história, os conselheiros do IPHAN aprovaram na mesma reunião o tombamento do conjunto histórico de Pelotas, que inclui sete setores (praças José Bonifácio, Coronel Pedro Osório, Piratinino de Almeida, Cipriano Barcelos e o Parque Dom Antônio Zattera, conjuntamente com a Charqueada São João e a Chácara da Baronesa). A aplicação dos instrumentos do registro e do tombamento associados é um passo importante para fortalecer os aspectos simbólicos e referenciais da cidade, assim como para fomentar os processos de desenvolvimento social e econômico da região.

Aos convidados da mesa do CEC foi lançado o desafio de discutir como a questão patrimonial se insere neste contexto de potencialidades para o desenvolvimento mais equânime e justo, especialmente junto às comunidades locais.

Algumas reflexões dos convidados que participaram da mesa foram trazidas para este e-book. No texto intitulado “Participação social em políticas públicas de patrimônio e desenvolvimento social – desafios, diagnósticos e tendências” o Prof. Cláuber Gonçalves dos Santos da Faculdade de Direito da UFPel mostra dados e analisa os aspectos da participação da sociedade na formulação das políticas públicas de preservação e valorização do patrimônio cultural. Por sua vez o professor do curso de Turismo Michael Constantino, no seu texto “Preservar para atrair: patrimonialização e desenvolvimento turístico-patrimonial” aborda como as políticas de incentivo ao turismo-patrimonial associadas aos processos de patrimonialização podem potencializar o desenvolvimento a partir da geração de emprego, renda, sentimento de pertencimento e empoderamento social.

As considerações dos professores em torno do tema “Patrimônio e Desenvolvimento Social” contribuem para um objetivo comum da universidade e comunidades locais: construir uma cidade capaz de gerir e potencializar o seu patrimônio cultural em benefício de todos.

Silvana Bojanoski
Coodenadora de Patrimônio Cultural e Comunidade

6.2.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - DESAFIOS, DIAGNÓSTICOS E TENDÊNCIAS

CLÁUBER GONÇALVES DOS SANTOS¹²

1. INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural nos seus aspectos materiais e imateriais tem sido amplamente utilizado como instrumento para a promoção de um desenvolvimento integrado e solidário das mais diversas comunidades, assim como uma potência para ativar transformações sociais. Este desenvolvimento integrado necessita de políticas públicas que sejam promovidas a partir de uma real constatação de um quadro social capaz de fornecer informações que possibilitem a construção destas políticas e, acima de tudo, que possam produzir resultados em maior nível. Saber o que é necessário para que haja um desenvolvimento integrado e solidário e diagnosticar quais barreiras impedem que o patrimônio cultural sirva de transformações sociais impõe-se como condição indispensável para o avanço na proteção deste mesmo patrimônio para as presentes e futuras gerações. Este artigo propõe-se a desenvolver algumas questões que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento das localidades bem como apontar, em nível local (Pelotas/RS), quais déficits estão presentes e que dificultam este desenvolvimento.

A participação social na formação das políticas de patrimônio vem de muito tempo sendo uma referência de diversos documentos oficiais, sejam eles normativos ou mesmo cartas patrimoniais. Estes documentos foram estabelecendo ao longo dos anos qual

¹² Doutor em memória social e patrimonial cultural pela UFPel. Professor adjunto da Faculdade de Direito da UFPel.

a importância da participação social na formação das políticas públicas. No âmbito constitucional, por exemplo, por força das discussões da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, pode-se perceber o quanto a participação tornou-se indispensável na formação das políticas de patrimônio, razão pela qual foi objeto de intensos debates, destacando-se a atuação dos deputados Octávio Elísio e Artur da Távola em prol da integração comunitária nos processos políticos patrimoniais (ELÍSIO, 1987; TÁVOLA, 1987) resultando em um texto constitucional onde a comunidade passaria a ter um papel colaborativo com o Poder Público na proteção e promoção do patrimônio cultural.

Esta previsão constitucional foi aperfeiçoada em 2012, quando então a Constituição recebeu uma alteração significativa em seu texto sobre o patrimônio e a cultura, criando-se o sistema nacional de cultura (art. 216-A) em que a participação nos processos decisórios e o controle social tornaram-se elementos essenciais na formação do sistema de cultura e na sua lógica de atuação. A participação comunitária deixou de ser meramente auxiliadora, para tornar-se estruturante na formação e execução das políticas patrimoniais.

No plano das Cartas Patrimoniais as Normas de Quito (1967), a Declaração de Amsterdã (1970), as Recomendações de Nairóbi (1976), as Declarações de Tlaxcala (1982), do México (1985) e de Sofia (1996), além das Cartas de Washington (1986), de Petrópolis (1987), de Cabo Frio (1989) e Lausanne (1990), são registros que comprovam a indissociabilidade da participação como meio de desenvolvimento social junto ao patrimônio, no qual os Estados, a partir das diretrizes e compromissos assumidos nas Cartas, estabeleceram de forma livre como esta participação deverá ocorrer internamente. Independente do modo como venha a ser realizada, esta participação tem caráter jurídico-político, pois manifesta-se através de decisões mediante opções políticas de gestão do patrimônio cultural amparada em fundamentos constitucionais e legais, sendo importante saber como se decide e se as políticas patrimoniais tem o respaldo das comunidades pois que, ao final, irão determinar e influenciar os rumos do desenvolvimento social e comunitário baseado nas políticas de patrimônio.

Panorama dos conselhos culturais nos estados e municípios

Se por um lado o ambiente normativo e internacional aponta para a construção de espaços sociais em que a participação se torna necessária para a formação das políticas desenvolvimentistas do patrimônio em suas comunidades, por outro há profundos desafios colocados atualmente que questionam a construção e a implementação destes espaços. No plano nacional há um baixo número de espaços participativos locais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil possui tão somente 15,8% de municípios com conselhos de patrimônio e apenas 38,6% das entidades municipais contam com conselhos de política cultural. Há relatos também de que somente 27,2% dos municípios brasileiros possuem leis de tombamento, em 11,6% vigoram leis de patrimônio imaterial e em 26,1% leis de patrimônio material (ESTADIC, 2015). No âmbito dos estados são 16 unidades federativas com leis sobre patrimônio material e imaterial e 9 com normas sobre patrimônio material, restando ainda duas entidades federativas sem nenhuma legislação estadual sobre patrimônio (Amapá e Tocantins) (ESTADIC, 2015).

Estes indicadores demonstram que a carência de normativas e de espaços institucionais participativos são um dos maiores obstáculos a serem superados no âmbito da implantação continuada de políticas de patrimônio, pois a carência destes espaços e de normativas locais mantém as políticas de desenvolvimento patrimonial baseadas em uma concepção de democracia e participação política limitada, na qual a carência destes espaços evidencia que as políticas de desenvolvimento destas localidades ainda está pautada por modelos pouco democráticos e distantes das realidades sociais, comprometendo o desenvolvimento comunitário e as ativações patrimoniais porventura dali decorrentes.

Uma das razões está no fato de que o Estado brasileiro sempre pautou a realização de políticas públicas patrimoniais a partir da centralização da União, centralização esta tanto no aspecto administrativo quanto nas questões de recursos públicos. Esta centralização realizou (e ainda realiza) por muito tempo um projeto de desenvolvimento do patrimônio cultural brasileiro em termos nacionais, deixando-se de lado as potencialidades locais e a valorização das identidade regionalizadas. Este cenário suscita que os processos de identificação social em termos nacionais não correspondem aos anseios e nem representam a diversidade cultural brasileira, pugnando-se por uma nova forma de arranjos institucionais

capazes de atenderem as demandas sociais presentes e futuras promovidas por esta mesma diversidade.

Os indicadores acima também evidenciam que o patrimônio cultural, como um todo, não é um tema que está na pauta dos municípios brasileiros, dado o baixo índice de entidades locais com normativas e instâncias de representação política comunitária. Por decorrência, não há um enfrentamento dos problemas que lhe são inerentes, pois sequer são problemas diante dos governos locais capazes de formarem uma agenda.

A falta de proteção em dois Estados brasileiros – Amapá e Tocantins – demonstra também que esta carência (pela ausência de normas) sugere um descompromisso com as demandas patrimoniais em toda a sua extensão, submetendo todo o desenvolvimento social e ativações sociais a uma vulnerabilidade e ao jogo político de sua criação e extinção sem restrições legais. A institucionalização dos espaços institucionais participativos promovidos a partir de 2012 pela Constituição Federal a partir de um modelo sistêmico e integrado mostra a necessidade crescente das comunidades locais apropriarem-se do patrimônio cultural e de sua gestão pública, pois elas são afetadas diretamente pela maneira como este patrimônio é gerido e pelo tratamento dado a ele pela normatização brasileira. Esta atuação tende a ser melhor desenvolvida quando os municípios possuem outras instituições (além dos conselhos) atuando em sintonia umas com as outras. Esta é a lógica do sistema nacional de cultura.

Segundo o Ministério da Cultura (BRASIL, 2013), para que um município possa ter um sistema de cultura é necessário pelo menos uma secretaria de cultura, um conselho de política cultural, uma conferência periódica de cultura, um plano de cultura e um sistema de financiamento (fundo de cultura).

Com essa estrutura, o cidadão terá garantido um espaço de participação porque o sistema age por meio dos conselhos, dos fundos e das conferências, que contam com a participação da comunidade para a formulação, acompanhamento e aplicação das políticas culturais (BRASIL, 2013). A existência destes instrumentos institucionais – secretarias de cultura, conselhos de política cultural, conferências, planos e fundo de cultura - está assim distribuída no país (IBGE, 2015).

Percentual de municípios segundo equipamentos burocráticos para tratar das políticas culturais

Tabela 1: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais

Característica de órgão gestor	Total	Municípios (%)			
		Plano de cultura	Conselho de Cultura	Conferência de Cultura	Fundo de Cultura
Secretaria exclusiva de cultura	1.073	15,2	52,2	61,7	29,5
Secretaria em conjunto	3.014	6,6	35,9	51,5	17,9
Setor subordinado a outra Secretaria	834	6,1	36	38,8	18,1
Setor subordinado diretamente à chefia do Poder Executivo	220	6,4	36,4	37,3	15
Órgão da Administração Indireta	119	26,9	78,2	90,8	53,8
Não possui estrutura específica	308	2,6	11,4	20,8	1,9

Fonte: (IBGE, 2006/2014, p. 30).

A tabela acima mostra que o maior percentual de instrumentos de gestão (planos de cultura, conselhos, conferências e fundos de cultura) encontram-se em municípios que possuem secretarias exclusivas de cultura ou órgãos da administração indireta - autarquias ou fundações - se comparados, inclusive, com os Municípios que possuem a cultura como tema híbrido tratado com outras matérias, demonstrando que a organização institucional do Poder Público interfere na formação e na criação dos espaços institucionais de participação na formação das políticas públicas culturais e, por decorrência, na criação de conselhos e conferências e na capacidade de serem atores na formação das políticas de patrimônio.

A tabela também permite afirmar que onde a questão cultural é tratada conjuntamente

com outras políticas (secretarias em conjunto) há uma baixa criação de mecanismos culturais, o que sugere a pouca importância dada pelos governos municipais ao desenvolvimento da cultura local.

Também evidenciam que os municípios os quais administram a cultura através da administração indireta possuem os melhores índices de implantação do necessário para o sistema municipal, sugerindo uma maior eficiência na criação de conselhos, conferências, fundos e planos de cultura.

Estes indicadores estão bem abaixo da Meta 1 do Plano Nacional de Cultura instituído pela Lei nº 12.343/10, o qual busca alcançar 60% dos municípios com sistemas de cultura institucionalizados e implementados (3.339 cidades) até 2020, o que implica necessariamente na existência de conselhos de políticas culturais nas cidades brasileiras.

Igualmente é possível constatar que os menores índices encontram-se nos municípios onde não estão presentes estruturas específicas capazes de estabelecerem políticas públicas culturais (308 municípios), o que representa 5,52% dos municípios. A falta de órgãos gestores nas localidades (secretarias ou órgãos próprios para a cultura) são obstáculos para uma participação direta e efetiva das comunidades nos interesses de sua cultura e de seu patrimônio.

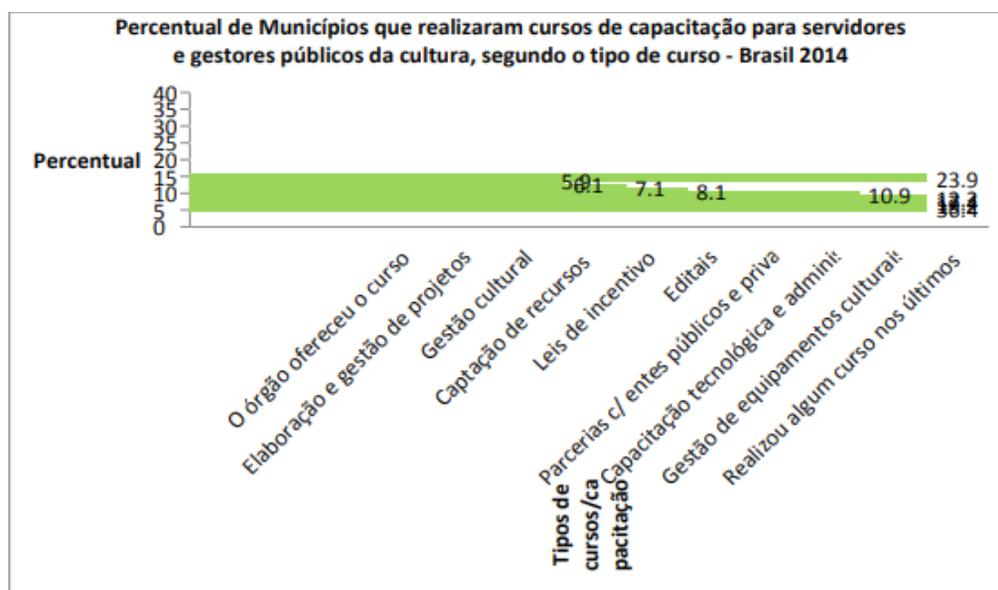
Também foi constatado que as municipalidades têm criado seus planos de cultura sem considerar os destinatários: a comunidade para a qual são dirigidos. Somente 7,5% delas elaboraram seus planos com a participação da sociedade civil. O pior índice apurado diz respeito à própria existência de planos de cultura: 80% das localidades brasileiras não possuem um planejamento cultural (ESTADIC, 2015), o que faz questionar a importância do patrimônio nas cidades e se efetivamente os Poderes Públicos locais (re)conhecem suas atribuições constitucionais.

Desenvolvimento social e carências do setor público

Outro obstáculo que se apresenta num projeto de desenvolvimento comunitário atra-

vés do patrimônio cultural diz respeito ao baixo conhecimento técnico dos servidores públicos sobre as questões patrimoniais e culturais (pois são estes servidores os executores das políticas municipais, configurando desde o início e, por vezes, determinando, o modo de ser de uma dada política pública), na medida em que boa parte dos municípios não possui infraestrutura e um quadro funcional qualificado capaz de atender satisfatoriamente às novas necessidades sociais no que diz respeito às recentes exigências culturais. O baixo investimento das municipalidades no corpo de servidores e técnicos condiciona o sucesso das políticas públicas e não retorna à comunidade suas primárias aspirações culturais. O quadro a seguir sintetiza esta afirmação:

Figura 6: Gráfico segundo o tipo de capacitação dos servidores municipais para a cultura.



Fonte: (IBGE, 2015).

Junta-se a este diagnóstico o baixo índice de municípios com algum instrumento de planejamento que permita um desenvolvimento social ordenado. Segundo o IBGE (MUNIC, 2016), apenas 55,5% dos municípios brasileiros (3.090 municípios) possuem algum instrumento de planejamento. No Brasil somente 23,7% das municipalidades possuem legislação sobre tombamento, 28% estabeleceram legislação sobre zoneamento ambiental e 21,1% dispõem de legislação sobre unidade de conservação (estas duas últimas como normas capazes de disciplinarem, ainda que de forma tangencial, questões relacionadas com a paisagem cultural).

Embora o baixo índice de produção de políticas públicas de patrimônio até agora (medido aqui pelo percentual de existência de legislação), é possível vislumbrar avanços entre 2006 e 2014. Em 2006 (ESTADIC, 2015), a preservação dos patrimônios histórico, artístico e cultural foi menos importante (36,7%) para as municipalidades do que a dinamização das atividades culturais dos Municípios (37,4%) e da garantia da sobrevivência das tradições culturais locais (37,1%).

Estes três objetivos representavam uma política pautada em valores de uma gestão tradicional. Em 2014 (ESTADIC, 2015) observa-se uma inversão: a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural passou a ser o principal objetivo (35,4%) enquanto que dinamizar as atividades culturais nos municípios (33,4%) e garantir a sobrevivência das tradições culturais (31,1%) cederam entre os objetivos no campo cultural. A mudança de prioridades sugere certo desconhecimento sobre o significado do que é patrimônio cultural, pois a “garantia da sobrevivência das tradições culturais locais” pode ser entendida como expressão do patrimônio cultural imaterial e, assim, estar presente no indicador “preservação do patrimônio”. Estes índices contrastam com os da democratização da gestão cultural. Em 2006 (ESTADIC, 2015) apenas 6,5% dos municípios possuíam como um dos seus objetivos a gestão cultural democrática, passando este índice para 9% em 2014.

Tais indicadores justificam o distanciamento entre a produção de políticas públicas patrimoniais e o envolvimento da comunidade local com sua memória e o patrimônio que lhe represente, na medida em que a produção de políticas públicas patrimoniais depende em grande parte dos processos de reconhecimento dos bens culturais por parte do Poder Público e da produção de legislação que estabeleça as regras a serem cumpridas para a preservação e promoção destes mesmos bens comprometendo o desenvolvimento social.

Também sugerem que as políticas de patrimônio, quando existentes, são elaboradas a partir de diagnósticos de planos exclusivamente internos às Prefeituras, corroborando que a definição de uma política patrimonial local baseada sem a participação da coletividade devesse ser questionada em seus valores, pretensões e discursos que a legitimam.

Breve análise da situação em Pelotas/RS

A cidade de Pelotas possui duas instituições participativas de caráter permanente: o Conselho Municipal de Políticas Culturais – CONCULT, criado pela Lei Municipal nº 4.093/96 e alterada pela Lei nº 5.223/06 e o Fundo Municipal de Proteção do Patrimônio Histórico Cultural – FMPPHC, instituído pela Lei nº 4.792, de 1º de março de 2002. Atualmente o FMPPHC encontra-se desativado; já o CONCULT possui regular atuação. Diz-se isto porque sua ingerência nas políticas de patrimônio vem sendo feita de forma paulatina e precária, com baixa percepção comunitária de suas prerrogativas e funções representativas.

Dita assertiva baseia-se em pesquisa realizada junto aos cidadãos pelotenses, em que buscou-se avaliar a percepção dos munícipes sobre patrimônio cultural local e as instituições político-jurídicas a ele diretamente envolvidas. A pesquisa foi realizada em junho de 2016 e usou como metodologia a técnica quantitativa probabilística aleatória, com entrevista domiciliar, pessoal (face-to-face), realizada nos setores censitários da cidade com tamanho de amostra de 600 entrevistas. Segundo o Instituto de Pesquisa e Opinião - IPO (2016), o CONCULT é apontado em 3º lugar (10,2% dos entrevistados) como o local adequado para buscar a proteção da cultura de futuras ameaças, ficando a SECULT em 1º lugar (27,2% dos entrevistados), seguida pelo Ministério Público (22,7% dos entrevistados).

Surpreendentemente, a pesquisa feita pelo IPO apontou um baixo índice para o Poder Judiciário e para o Poder Legislativo, o que sugere também neste último caso uma dissociação entre cultura e política. A pesquisa registrou ainda outro dado importante: 23,2% dos entrevistados não souberam indicar qual instituição procurar, sugerindo também um profundo desconhecimento entre cultura, Estado e direitos culturais.

Boa parte destes números estão ancorados na percepção do que se considera patrimônio cultural em Pelotas. A mesma pesquisa mostrou que 66% dos munícipes identificam-se com o patrimônio cultural material, enquanto que apenas 1,1% identificam-se com o patrimônio cultural imaterial e 33,3% dos entrevistados sequer souberam avaliar, mostrando assim que o patrimônio material (representado principalmente pelos prédios históricos) é matéria a ser decidida pela Municipalidade (Secretaria de Cultura).

Nesta quadra, o CONCULT não é tido como uma instância de negociação das políticas públicas para o patrimônio dos entrevistados, sendo o Poder Executivo percebido como o principal agente de ação política e, com isso, de baixo (ou mesmo difícil) controle social. O conselho não aparece com a visibilidade que se pretende que ele tenha nem com a força política necessária – já garantida no plano constitucional - para atuação da sociedade em favor do desenvolvimento do patrimônio cultural.

Assim, a participação política promovida através do CONCULT não produz resultados que aportem a legitimidade do conselho como agente de processos decisórios das políticas públicas de patrimônio enquanto expressão dos grupos que com este patrimônio se identificam, ao contrário do que acontece com outros setores.

3. CONCLUSÕES

Por fim, resta evidenciar que as mudanças tanto em nível nacional quanto local ainda carecem de rupturas capazes de transformarem os espaços participativos em locais onde o desenvolvimento sustentável das comunidades encontre respaldo na legitimação das ações institucionais, sejam por parte dos conselhos, seja por parte dos poderes públicos.

Um planejamento carente de participação submete os sujeitos a uma adesão a projetos pressupondo que somente o Poder Público, por ser em alguns casos detentor das informações, tem condições de avaliar quais políticas públicas de patrimônio devem ou não ser implementadas, retirando o caráter de compartilhamento das decisões.

A eficácia das políticas patrimoniais (implantação) também guarda relação com a qualidade técnica dos servidores públicos e das instituições públicas deste setor, e podem garantir o sucesso ou o fracasso da implementação e, por conseguinte, da política pública elaborada. Estruturas administrativas precárias tendem a comprometer os resultados destas políticas. Os indicadores municipais capturados pelo IBGE comprovam o precário tratamento institucional que o patrimônio cultural tem em um significativo número de municípios, bem como a baixa densidade de políticas públicas realmente voltadas para os interesses locais, quando existentes.

A ausência de legislação patrimonial e da participação social na elaboração das políticas patrimoniais ainda é significativa no Brasil, evidenciando o desinteresse dos entes federados em avançar no sentido de se estabelecer marcos regulatórios para o patrimônio local e, portanto, um compromisso com ações futuras e com o passado, já que uma vez legislado, o seu cumprimento ou descumprimento pode ser questionado judicialmente, atraindo para esfera jurídica o campo do político. Em que pese os avanços promovidos em Pelotas, muito ainda há de ser feito.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL (Município). Lei nº 4.093, de 25 de julho de 1996. Dispõe sobre a regulamentação do art. 207 da Lei Orgânica Municipal e dá outras providências. **Gabinete da Presidência da Câmara Municipal de Pelotas**. Pelotas, RS, Disponível em: <<https://camara-municipal-depelotas.jusbrasil.com.br/legislacao/491888/lei-4093-96>>. Acesso em: 17 out.2015.

BRASIL (Município). Lei nº 4.792, de 1 de março de 2002. Cria o Fundo Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural da Cidade de Pelotas – Fundo Monumenta, e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Pelotas**: Portal da Transparência. Pelotas, RS, Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/leis/2002/lei_4792.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL (Município). Lei nº 5.223, de 26 de abril de 2006. Dispõe sobre a reestruturação do Conselho Municipal de Cultura (CONCULT), e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Pelotas**: Portal da Transparência. Pelotas, RS, Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/leis/2006/LEI_5223.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

BRASIL. **Sistema Nacional de Cultura**, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/iniciativas>>. Acesso em: 04 abr 2013.

ELÍSIO, O. 19ª Reunião Ordinária da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes realizada em 5 de maio de 1987. **Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. 1987. p.277.

ELÍSIO, O. Anexo à Ata da 11ª Reunião Ordinária da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. **Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1987**. Brasília: Secretaria

Especial de Editoração e Publicações. 1987. p.41.

ESTADIC. **PERFIL dos estados e dos municípios brasileiros: cultura:** 2014, Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE. Rio de Janeiro. 2015. Acompanha um CD-ROM, em bolso. Acima do título: Pesquisa de Informações Básicas Estaduais. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>. Acesso em 10 de março de 2016.

IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, p.61. 2016.

TÁVOLA, A. D. 10ª Reunião Ordinária, realizada em 9 de maio de 1987. **Atas da Assembleia Nacional Constituinte de 1987.** [S.l.]: [s.n.]. 1987.

6.3.

PRESERVAR PARA ATRAIR: PATRIMONIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TURÍSTICO-PATRIMONIAL

MICHEL CONSTANTINO FIGUEIRA¹³

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio faz uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento turístico e seus resultantes socioeconômicos em destinos reconhecidos por sua dimensão patrimonial, onde sua principal baliza é o próprio ato político da patrimonialização. Ou seja, preserva-se com o objetivo de atrair, transformando o patrimônio e seu entorno em um produto turístico que se forma, se organiza e se oferta através da valorização estética e projeção comercial do passado impresso em bens e referências culturais materiais e imateriais.

O Estado e a iniciativa privada produzem e promovem o desenvolvimento do turismo patrimonial com base em uma série de investimentos e políticas de planejamento e de gestão direcionados à revitalização urbana, à estruturação do espaço, à logística das atividades, aos serviços prestados e a elaboração de produtos a serem ofertados: transportadoras turísticas, centros de atendimento ao turista, meios de hospedagem e restaurantes inseridos em antigos castelos e casarões, agências de turismo receptivo, festivais, museus, teatralização, parques temáticos, intervenções noturnas, lojas de souvenirs, ateliers de artesanato, roteiros temáticos, mapas turístico-patrimoniais, entre outros procedimentos que estimulam a atração e o consumo dos destinos chancelados como *patrimônio*.

As políticas de incentivo ao turismo-patrimonial são desenvolvidas com base em demandas da sociedade civil, da iniciativa privada ou mesmo do próprio Estado, sendo a principal dessas políticas, a própria *patrimonialização*, a qual baliza a atração pelo patrimô-

¹³ Doutor em Memória Social e Patrimônio Cultural, Professor da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

nio ao cancelar nele um selo de excepcionalidade e singularidade históricoartística que o evidencia como um signo de passado repleto de significados que justificam sua proteção, valorização, promoção e acesso.

Dessa forma, a patrimonialização associada ao incentivo turístico dos destinos demanda do patrimônio, ainda, uma potencialidade desenvolvimentista para a geração de emprego, renda, sentimento de pertencimento e empoderamento social.

2. TURISMO PATRIMONIAL: PRESERVAÇÃO, ATRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O patrimônio cultural é uma invenção moderna, onde a cultura, material ou imaterial, é institucionalizada para assumir-se como um testemunho do passado e como um símbolo singular da relação das sociedades com um território em particular. Há, na sacralização político-jurídica do patrimônio, uma vinculação do mesmo com a memória de um determinado grupo social, núcleo territorial ou da humanidade como um todo. Essa vinculação, baseada em estudos e indicadores criteriosos e leis de proteção, gera um prestígio ao patrimônio fomentando a atração de indivíduos e grupos em um movimento pendular de deslocamento turístico.

O prestígio patrimonial, associado ao seu potencial turístico, estimula, ainda, o empreendedorismo e o interesse mercadológico sobre o patrimônio chancelado, justificando os altos investimentos público-privados na patrimonialização: “é exatamente por isso que a valorização do patrimônio histórico representa um empreendimento considerável” (CHOAY, 2009, p.226). Isto, porque, segundo Jeudy (2005), quem patrimonializa tem a certeza de que haverá atração (JEUDY, 2005). Ou seja, preserva-se o patrimônio com o objetivo de atrair, gerando, assim, um segmento turístico que pode ser classificado como *turismo patrimonial*.

O turismo patrimonial, de orientação nostálgica, surgiu como um fenômeno de consumismo da cultura institucionalizada político-juridicamente por ações preservacionistas que demandam do patrimônio uma objetivação espetacular de valorização histórico-artística, tendo como baliza, particularmente nos destinos urbanos, uma certa *idealização pa-*

trimonial da cidade (TEOBALDO, 2010). E como resultante dessa ideologia patrimonial, o turismo patrimonial se consagra no binômio *patrimônio-comércio* sob a justificativa de um binômio *patrimônio-desenvolvimento*, promovendo um verdadeiro domínio do passado sobre o presente.

Assim, o aparelhamento turístico-patrimonial, balizado na própria patrimonialização, traz em sua gênese o trabalho esforçado dos etnólogos de urgência que promovem um enobrecimento do espaço da cultura, através da defesa e da execução de sua salvaguarda, bem como de uma extravagante valorização da excepcionalidade universal do patrimônio. Essa valorização do patrimônio gera dele uma imagem divina que serve de estímulo, justificativa e sustentáculo para o advento de complexas cadeias produtivas e efeitos multiplicadores sobre ele e seu entorno, sobretudo, a partir da sua mercantilização turística (FIGUEIRA, 2016).

2.1 Evolução turístico-patrimonial e desenvolvimento socioeconômico

O excesso de práticas patrimoniais, associado ao mercado turístico, promoveu, ao longo dos últimos dois séculos, positivas transformações na realidade social, econômica, política e cultural dos destinos patrimoniais. O turismo – fenômeno sociocultural e setor da economia de serviços – estimulou a redistribuição equitativa da economia nacional e a elevação da qualidade de vida, sobretudo na Europa por conta de um notável legado artístico e cultural impresso, sobretudo, nas suas cidades históricas. Por exemplo, a Europa utilizou-se de sua memória e de seu legado patrimonial como recursos estratégicos de reestruturação e desenvolvimento socioeconômico após duas guerras consecutivas (I e II Guerras Mundiais), sintetizando as bases políticas, técnicas e mercadológicas da gestão patrimonial, da gestão do turismo e da gestão do turismo patrimonial.

Além do mais, em muitos lugares históricos ao redor do globo, o turismo patrimonial foi responsável por mudanças significativas na economia, através da geração de investimentos e renda, criação de empregos e promoção de alternativas de trabalho, ampliando as perspectivas pessoais e profissionais, elevando a autoestima da população e revigorando a vida urbana (FORTUNA, 1998).

Importante frisar que, mesmo que o turismo patrimonial seja criticamente interpretado como a *disneylandização da cultura e da memória*, para os povos marcados pela opressão, pela miséria, pela marginalidade, pelo desemprego, pela carência de perspectivas, pela baixa estima e pela ausência de alternativas produtivas, a patrimonialização associada ao turismo representa uma oportunidade real de recomposição socioeconômica e, também, emocional.

O turismo patrimonial permite, também, a elevação do capital cultural dos viajantes através de conhecimentos adquiridos em experiências diversas nos destinos, principalmente em programas de interpretação do patrimônio.

Além disso, segundo Pederson (2002) o turismo patrimonial pode oferecer vantagens na proteção e na valorização do patrimônio. Essas vantagens advêm da ampliação das taxas de visitação patrimonial, das concessões e doações provenientes de fundos para a proteção e restauração patrimonial, da participação dos turistas como amigos dos sítios patrimoniais, da contribuição financeira das operadoras e meios de hospedagem e da valorização de práticas artesanais (PEDERSON, 2002).

Já para os autóctones dos destinos patrimoniais, através do turismo pode ocorrer um re (despertar) de pertencimento diante do próprio legado cultural, impresso em monumentos e tradições, por exemplo. Particularmente às tradições, Pérez (2006) considera que o turismo não apenas auxilia na sua valorização cultural, quanto serve, inevitavelmente, para inventar novas práticas sem base histórico-memorial, as quais são rapidamente convertidas em “tradicional” para serem logo transformadas em produtos turístico-patrimoniais (PEREZ, 2006). Contudo, o mesmo autor defende que o que vale, na prática, é que graças a esse redespertar e a essas invenções, diversos povos conseguem sobreviver e manter-se cultural e economicamente em seu quadro sociocultural particular, “ultrapassando situações de pobreza” (PEREZ, 2006, p.38).

Assim, a contribuição do turismo patrimonial ao desenvolvimento local projeta o patrimônio além de seus atributos benéficos de ordem científica e cultural, mas, sobremaneira, pelos seus benefícios desenvolvimentistas. Isto, porque, ao consumir bens e serviços, automaticamente, os turistas auxiliam na dinamização de setores da vida local, gerando

emprego e renda (VINUOSA, 2004).

O Geógrafo Eduardo Yazigi (2001) ressalta que para os nativos, pensar a própria cultura e o próprio patrimônio como um produto turístico representa uma tática de transformação de suas realidades marcadas por diversas e já citadas problemáticas socioeconômicas e, mesmo, culturais. Contudo, segundo o autor, “de um lado, os excessos viram puro espetáculo, de outro, viver de migalhas torna a vida simplesmente indigna e chata” (YAZIGI, 2001, p.288).

Por isso, a expansão da relação entre economia turística e gestão do patrimônio se potencializa se este for o interesse dos moradores locais, detentores morais, memoriais e territoriais do patrimônio: “a escolha do grupo social é livre para realizar suas construções, turísticas ou não” (YAZIGI, 2001, p.49). Ou seja, conforme também sugere Prats (2006), “la población quiere y tiene derecho a vivir, también, de su patrimonio, si la conjuntura turística lo permite” (PRATS, 2006, p.76).

Compreende-se, assim, que, diante de todas essas contribuições potenciais do turismo patrimonial, a funcionalidade política, simbólica, estética, científica e/ou socioeconômica do patrimônio deve ser acionada, legitimada e manipulada, inicialmente, pelos detentores morais, territoriais e memoriais do patrimônio.

E, independentemente de sua função utilitária, o patrimônio deve passar por um campo de decisões e negociações sociais que identifiquem formas pragmáticas de sua exposição e tratamento público-privado, mantendo as suas características físicas e simbólicas, em detrimento de sua ocupação massiva, degradação estrutural, destruição estética ou especulação excessiva. Isto, tanto para a sua sobrevivência, quanto para a sobrevivência do próprio mercado turístico, já que os consumidores do passado se deslocam para usufruir o patrimônio. Neste caso, a patrimonialização, como prática política, além de preservar o patrimônio, acaba por preservar o próprio mercado que se desenvolve sobre ele, criando uma lógica que aproxima interesses preservacionais aos interesses mercadológicos: preservar para atrair. Definitivamente, mais do que um produto mercadológico ou um objeto de apreciação e valorização estético-científica, manipulado por uma minoria intelectual - naquilo que Varine (2013) chamaria de “base tecnocrata” - o patrimônio deve estar a serviço

das pessoas, dos lugares e do desenvolvimento local.

O empoderamento patrimonial das comunidades e povos deve anteceder o seu controle político, mercadológico e científico por parte dos especialistas, governos e investidores, em sua maioria externos ao território, aos interesses sociais e às características culturais locais. Para isso, é imprescindível que se concilie preservação patrimonial com um desenvolvimento que considere as dificuldades e demandas e valorize as criatividade locais através do fortalecimento da economia criativa (artesanato e tecnologias tradicionais de produção), da coletividade e da utilização de monumentos e conhecimentos tradicionais como lócus e práticas de integração social e cultural.

Deve-se estimular, ainda, a condução de políticas e práticas patrimoniais pelas próprias comunidades, com a colaboração, quando necessária, de agentes externos, já que, no que tange o próprio patrimônio, cabe aos seus detentores a decisão de seu futuro. Sendo o DNA de uma comunidade e um recurso do lugar, o patrimônio não possui nenhuma outra razão, senão o seu uso nas dinâmicas de desenvolvimento (VARINE, 2013). E, particularmente a sua valorização pelo mercado turístico, o patrimônio deve promover “melhores condições de vida para a população local” (SIMÃO, 2006, p.13).

3. CONCLUSÕES

Independentemente de seu grau de universalidade, o patrimônio é um recurso do lugar, e, associado à atividade turística, deve ser colocado a serviço das comunidades que o detêm moral e historicamente, gerando desenvolvimento sem perder a sua lógica preservacionista, de modo a diminuir desigualdades, gerar emprego, renda, autoestima e qualidade de vida e não servir, apenas, aos interesses de indivíduos externos ao território patrimonial (VARINE, 2013).

E se aos detentores étnicos e territoriais do patrimônio lhes convier valorizar turisticamente os seus bens e referências culturais, eis que isso diz respeito mais a eles do que aos outros, meros colaboradores da lógica preservacionista-mercantil que demanda da correlação particular entre turismo e patrimônio. Os outros fazem a patrimonialização e estimulam

o mercado, mas o patrimônio só vale pelo uso social que se faz dele (VARINE, 2013).

O patrimônio deve representar mais do que uma exaltação exagerada da memória e do passado - em razão de interesses políticos, científicos e mercadológicos - mas, sim, servir ao desenvolvimento social, econômico e cultural da vida presente, com perspectivas de um futuro melhor, um futuro que só a expressão desenvolvimento e seu acionamento prático tendem a proporcionar.

4. REFERÊNCIAS

FIGUEIRA, M. C. **O espetáculo turístico do patrimônio cultural da Humanidade:** preservar para atrair os consumidores de passado. 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, 2016.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio.** Tradução de Luciano Vieira Machado. 4ª Ed. – São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2009.

FORTUNA, C. **Detraditionalization and tourism:** old memories, new functions and the reconstruction of city images. 14th World Congress of Sociology, Research Committee 50, Working Session on “The Representation and Management of the Past”, Oficina n° 127, Montreal, 1998.

JEUDY, H-P. **Espelho das cidades.** Tradução Rejane Janowitz. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

PEDERSON, A. **Managing Tourism at World Heritage Sites.** World Heritage Manuals. Paris: UNESCO World Heritage Centre, 2002.

PÉREZ, X. P. Turismo cultural: uma visão antropológica. **PASOS:** Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, n°2, Edita: Asociación Canaria de Antropología, Tenerife, 2009.

PRATS, L. La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. Investigación. **PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**, n° 58, mayo de 2006, p.72-80. Disponível em: <file:///D:/Users/user/Downloads/2176-2176-1-PB.pdf>.

SIMÃO, M. C. R. **Preservação do patrimônio cultural em cidades.** 1ª Ed. Belo Horizon-

te: Autêntica, 2006.

TEOBALDO, I. N. C. A cidade espetáculo: efeito da globalização. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol.XX, 2010, p.137- 148. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2282>. Acesso em: 20/11/2013.

VINUOSA, M. Á. T. Turismo e desenvolvimento nas cidades históricas IberoAmericanas: desafios e oportunidades. In: PORTUGUEZ, A. P. **Turismo, memória e patrimônio cultural** (Org.). – São Paulo: Roca, 2004, p.33-50.

YAZIGI, E. **A alma do lugar**: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas. São Paulo: Contexto, 2001.

VARINE, H. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta. 1ª reimpressão – Medianiz, Porto.



DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A
UNIVERSIDADE E A
EDUCAÇÃO BÁSICA

7.1.

APRESENTAÇÃO DAS MESAS DIÁLOGOS NO ENSINO

MAÍRA FERREIRA

As mesas propostas no IV Congresso de Ensino de Graduação (CEG), como parte da 4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPel, trataram temas relevantes, não apenas para o ensino de graduação, mas para toda a comunidade acadêmica da UFPel. A apresentação e discussão de temas como Cyber Bullying, relação entre Universidade e Educação Básica, e Permanência e Qualidade Acadêmica, teve a intenção de promover o debate e discussão com alunos, servidores e demais interessados, cuja publicação dos artigos neste livro, pode ampliar a discussão.

A palestra, intitulada *Com Viver: Promover Comportamentos Pró-Sociais - Intervenção e Investigação no Âmbito do Cyber Bullying*, trata um tema atual e relevante para a educação, a partir de projetos de investigação desenvolvidos na Faculdade de Psicologia, na Universidade de Lisboa (FPUL). Mesmo que o estudo não tenha sido realizado no Brasil, os efeitos nocivos do *bullying* e do *cyberbullying* são realidades vivenciadas, também, na educação brasileira, sendo importante conhecermos ações, por meio de programas e recursos, que promovam comportamentos que contribuam para a redução da incidência do *bullying* e do *cyberbullying*.

A mesa redonda, intitulada *Diálogos Possíveis entre a Universidade e a Educação Básica*, deu origem a artigos que discutem a busca de diálogo entre a Universidade Federal de Pelotas e as Redes Estadual e Municipal de Educação Básica. Os artigos, *Aspirações e Provocações que nos aproximam: UFPel e Coordenadoria Regional de Educação*; e *Alinhamentos Necessários para uma Efetiva Integração*, mostram a importância da integração

entre a universidade e as redes de educação básica, considerando a complexidade envolvida na formação de professores para atendimento das muitas variáveis envolvidas na organização escolar. Nesse sentido, o diálogo e a parceria de trabalho são indispensáveis para pensar e propor ações para a formação profissional dos docentes e da equipe que interage com os estudantes na escola, considerando que um “alinhamento” entre as instituições é importante para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas inovadoras nos processos de ensino e de aprendizagem e para a atuação das instituições na formação continuada dos profissionais da educação.

Na mesa redonda, intitulada *Permanência e qualidade acadêmica: ações em desenvolvimento na UFPel, foram apresentados e discutidos dois projetos – o Projeto Tutorias na Faem: Enfrentando a Evasão, e o Projeto Gama: Grupo de Apoio em Matemática*, ambos desenvolvidos na UFPel, visando a permanência dos alunos nos cursos de graduação. Ao tratar sobre o apoio aos estudantes por meio de tutorias no projeto “Tutorias na FAEM”, no curso de Zootecnia, ou por melhorar a aprendizagem dos alunos ingressantes em disciplinas iniciais de matemática no âmbito do Ensino Superior, a intenção é potencializar o aprendizado e, conseqüentemente, reduzir os índices de reprovação e evasão, com a perspectiva de avanço e permanência dos estudantes em seus respectivos cursos. Os artigos publicados neste livro, apresentam ações que visam auxiliar a combater a evasão dos estudantes, sem que, muitas vezes, tenham vivenciado a fase de formação específica profissional, onde teriam a consolidação dos fundamentos da formação acadêmica e científica, uma vez que as taxas mais altas de evasão ocorrem nos primeiros anos dos cursos de graduação.

7.2.

ALINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA EFETIVA INTEGRAÇÃO

LUCÉLIA GONZALES SEUS¹⁴

1. INTRODUÇÃO

A garantia de Educação Básica para todos faz parte da Constituição Brasileira, instituída em 1988.

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 (Brasil, 2018, p.160).

A partir desse artigo, torna-se imprescindível um repensar constante da estrutura e metodologia para atender o que prevê a Constituição. Assim, para que tal processo se efetive, é importante refletir sobre a sociedade e educação atual, visto que ambas foram sofrendo transformações ao longo dos anos e precisam ser revistas, não só pelos envolvidos diretamente com a Educação Básica, como, também, pelo Ensino Superior, principalmente, na formação inicial de futuros professores.

Nesse sentido, as escolas públicas, através dos governos municipais, estaduais e federais, têm buscado sustentar o atendimento à qualidade de ensino, buscando estabelecer uma equidade entre políticas públicas, estruturas, capacitação profissional dos docentes e da equipe que interage com esses alunos. Tudo isso, com o intuito de manter um equilíbrio das demandas que aparecem constantemente.

¹⁴ Mestra em Educação e Tecnologia pelo IFSul. Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), Supervisora de Ensino.

Nesse sentido, a capacitação docente atrelada às necessidades da educação básica precisa fomentar um trabalho interdisciplinar, de modo que, interligue as práticas inovadoras e que possibilite aos alunos estimular seus pensamentos críticos, além de capacitá-los para serem formadores de opinião e, através das orientações dos professores, poderem construir seus conhecimentos e saberes para a vida. Em contrapartida, os profissionais da educação precisam estar capacitados, também, para atender as especificidades dos alunos com deficiência, a fim de subsidiar, da melhor forma possível, para que se sintam, realmente, incluídos na sociedade escolar.

2. FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES A LUZ DAS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na direção do que foi mencionado anteriormente, as Universidades precisam estar atentas e muito próximas das escolas de ensino básico, visto que o alinhamento entre elas é de extrema importância para desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem coerente e eficaz com as necessidades do século XXI. Tais demandas devem partir de dentro das escolas, de modo que cada uma tem sua particularidade em relação à sua comunidade escolar. Em relação ao município de Pelotas, por exemplo, existem 89 escolas, 40 localizadas na zona urbana e 20 na zona rural, além de 29 escolas de educação infantil. Cada um desses estabelecimentos de ensino, através de seus professores, desenvolvem trabalhos que transitam por práticas didáticopedagógicas que buscam inovar no processo de aprendizagem dos alunos.

Essas práticas visam à formação do indivíduo como um todo, vislumbrando suprir as condições necessárias para atingir o desenvolvimento integral dos alunos, conforme preconizado através das Diretrizes e Bases da Educação, ao manifestar que

o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais

e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais (Brasil, 2013, p.20).

Nessa perspectiva, a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior é imprescindível para buscar atingir tamanho progresso. Acredita-se que, como primeiro passo, se deve estabelecer uma frequente inserção dos futuros professores no interior das escolas públicas para conhecerem suas demandas e necessidades, além de participarem, mesmo que de maneira rápida, junto aos alunos e dos conselhos de classe para aprofundarem seus conhecimentos acerca do funcionamento da instituição que estão inseridos, dessa forma, expandir o olhar sobre as tarefas do ofício desta profissão. Além disso, como segundo passo, fomentar capacitações que estejam alinhadas às práticas de sala de aula e não apenas formar uma sequência aditiva de elementos que muitas vezes não condizem com a realidade. Akkari e Silva (2009, p.6) corroboram ao dizer que “a formação é frequentemente teórica e desconectada do trabalho do professor. Ela deixa pouco espaço para a formação prática e para a aprendizagem das principais tarefas do ofício de professor.” Ainda para as mesmas autoras, “os programas de formação são frequentemente uma adição de elementos distintos sem coerência no seu conjunto” e na sequência, as mesmas investigadoras enfatizam que “a formação inicial dos professores permanece ainda muito desconectada da prática. Em outras palavras, o que aprendem na teoria não tem relação com a aplicação no cotidiano escolar”.

Contudo, a interlocução entre essas instituições de ensino são de extrema importância para estabelecer uma sintonia também na preparação dos futuros docentes em relação ao seu trabalho com os alunos e suas particularidades, como, por exemplo, deficiências físicas e intelectuais, como também, vulnerabilidade social em que muitos se encontram. Saber lidar com essas situações e articulá-las a uma prática pedagógica que inclua esses discentes impõe formação contínua aos profissionais da educação.

3. FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA SUPRIR AS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para estabelecer um trabalho que busque atingir eficácia no seu desenvolvimento

junto aos alunos do século XXI, faz-se necessária uma transformação no perfil docente, visto que, o público discente, imerso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), busca por novidades e algo que lhes provoque enquanto ser pensante. Tais necessidades vão levar a um trabalho constituído no coletivo, ou seja, tornando o professor mediador de práticas inovadoras que consolidem trocas de conhecimento entre os alunos e os mesmos com os professores. Nesse sentido, precisa existir uma especial atenção

à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (Nóvoa, 2007, p.03).

Nesse seguimento, cada vez mais há indícios que o profissional docente deve estar aberto a novas metodologias que busquem estabelecer um vínculo ao contexto de vida dos alunos e demanda da sociedade atual, além disso, proporcionar, frequentemente, reflexão sobre o trabalho desenvolvido, orientando-se através da receptividade na sala de aula. Tal recepção refere-se ao envolvimento dos alunos perante as atividades propostas, haja vista que propicia uma interação maior junto às dinâmicas projetadas no dia a dia, principalmente, quando se sabe que o público trabalhado difere no tempo e processo de aprendizagem.

No sentido de contribuir sobre a importância das formações continuadas, colocam-se em evidência, as capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas, que são ofertadas através dos Supervisores de Ensino junto às parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior, buscando suprir as necessidades e anseios dos docentes da rede identificado através das supervisões *in loco* nas escolas e reuniões constantes com os profissionais que englobam a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A parceria com as Instituições de Ensino Superior são essenciais para aproximar a escola e esse nível de ensino, proporcionar reflexões e trocas de experiências acerca de um ensino e aprendizagem permeados pelas tecnologias digitais e de como elas contribuem para elaborar atividades que permitem o trabalho coletivo, proporcionando acesso a todos

os alunos, inclusive, aqueles com dificuldade de aprendizagem ou que apresentem alguma deficiência.

4. PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA: ESTÁGIOS

Muitos alunos das licenciaturas estabelecem seus primeiros contatos com o público discente através dos estágios, momento esse, que demanda uma grande expectativa de como será por em prática as teorias explanadas na faculdade. Alguns, talvez, podem ter avançado um pouco mais na trajetória e ter feito parte de Projetos de Extensão estudos que acabam enriquecendo o seu perfil enquanto futuro docente. Nessa perspectiva, as escolas de educação básica são ambientes educacionais extremamente ricos que estão disponíveis para contribuir nessa formação. A luz dessa experiência, o

estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade (Milanesi, 2012, p.210).

Tal ansiedade não pode permitir que os estagiários esqueçam de articular o seu fazer com às necessidades da comunidade escolar em que estão inseridos, pois as instituições de ensino possuem características próprias que são construídas e documentadas através dos seus Regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos. Por isso, para conhecer e poder alinhar os planejamentos pedagógicos a serem desenvolvidos na sala de aula é importante dedicar um momento de leitura a esses documentos, a fim de apropriar-se do contexto do educandário.

Ao vencer o momento investigativo, de como se estabelece a conjuntura estrutural e educacional da escola, o futuro professor, acompanhado do seu orientador, chega no momento de por em prática as teorias estudadas no decorrer do curso. Nessa direção, para Milanesi (2012, p.211), “o estágio é concebido como o momento de o estagiário colocar em prática as teorias aprendidas na universidade ou da relação teoria e prática”. Tão im-

portante como realizar essa prática, é se permitir elaborar atividades didáticopedagógicas interligadas ao conteúdo e que, ao mesmo tempo, sejam propostas inovadoras que levem os alunos a pensar e construir seus conhecimentos e saberes, mediado pelos futuros profissionais de educação.

Assim, torna-se relevante trazer dados referentes ao recebimento de solicitações de estágios que chegam diariamente na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, sendo 766¹⁵, no ano de 2017, englobando as Universidades Federal, Católica de Pelotas e Anhaguera, assim como, as que trabalham com o ensino à distância. Em relação a 2018, até o momento, foram contabilizados 731 pedidos de estágios na rede.

É importante destacar que o aprendizado não se mantém restrito ao momento de estágio, visto que, a partir desse primeiro vínculo, os futuros professores, além de relacionar os conhecimentos trabalhados na sua trajetória acadêmica, precisarão pôr em prática outros saberes, inclusive, suas percepções enquanto cidadão.

Tão importante quanto os projetos de extensão e estágios, as pesquisas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior são extremamente relevantes na contribuição do trabalho desenvolvido pela SMED, pois o retorno dessas investigações, o que, infelizmente, pouco acontece, podem orientar os Supervisores de Ensino a dirigirem as formações continuadas de maneira a estarem alinhadas às demandas apontadas pelos docentes e, até mesmo, pelos alunos integrantes da rede municipal de ensino.

Em suma, a integração efetiva entre a Educação Básica e o Ensino Superior é enriquecida quando alinhadas às necessidades reais das escolas. Tal proximidade favorece o diálogo e o pensar juntos de maneira que busque suprir as demandas de ambos os lados, visto que o contato com as realidades das escolas públicas fortalece constituição do perfil docente.

¹⁵ Dados obtidos através da Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. Os números referentes a 2018 foram contabilizados até o dia 17 de outubro desse ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, o alinhamento das demandas da Educação Básica com as instituições de ensino superior é de extrema importância, pois a formação inicial dos docentes necessita de práticas constantes que são estabelecidas junto às escolas públicas. Da mesma forma, as redes de ensino municipais e estaduais, também necessitam do apoio para as formações continuadas que são oferecidas aos professores dos diferentes componentes e modalidades.

Essa proximidade das instituições visa além de fomentar práticas concretas nas formações iniciais dos alunos de licenciaturas, proporcionar paridade nos projetos de extensão e pesquisa e espaços de construção para novos significados para a profissão docente. Tais práticas podem propiciar uma melhor qualificação da metodologia utilizada, tanto dos formadores, quanto dos formandos.

6. REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SILVA, C. P. da. **A Educação Básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada**, Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. p.530. Atualizada até a EC n. 99/2017. ISBN: 978-85-61435-84-4.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MILANESI, I. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

NÓVOA, Antônio. **O Regresso dos professores**. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007.

7.3.

ASPIRAÇÕES E PROVOCAÇÕES QUE NOS APROXIMAM: UFPEL E COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

LÍGIA CARDOSO CARLOS (FaE/UFPeI); MICHELE SILVEIRA AZEVEDO (5ª CRE);
SANDRA REGINA COSTA ÁVILA (5ª CRE)

INICIANDO A CONVERSA

O texto tem origem em um desafio que recebemos, participar de uma mesa de discussão com o tema *Diálogos possíveis entre a Universidade e a Educação Básica*. A proposta integrou a programação sob encargo da PróReitoria de Ensino (PRE) na 4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (4ª SIIPE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) em outubro do ano de 2018.

Vamos aqui apresentar e discutir aspectos do que foi tratado na mesa de discussão, considerando elementos do contexto da formação de professores na UFPeI e das demandas para atendimento das diversidades e complexidades da rede básica de ensino sob responsabilidade da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE) do estado do Rio Grande do Sul.¹⁶ O eixo que orientou nossa participação foi o reconhecimento de que o diálogo, a aproximação interinstitucional e a parceria de trabalho são indispensáveis para dar conta de situações de difícil encaminhamento e exigente compreensão teórica e prática.

¹⁶ A mesa também contou com a participação de uma professora representante da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

SOBRE ALGUNS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

O vínculo da universidade com a rede básica de ensino na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é requisito da ação de formar. A universidade prepara profissionais para atuarem na rede básica de ensino e com ela tem uma relação de interdependência. Não há formação docente na universidade sem a rede básica para campo de estágio e mercado de trabalho, bem como não há profissionais do ensino sem o investimento acadêmico em formação inicial e continuada.

O reconhecimento da interdependência institucional está presente nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – como expresso já no seu artigo 1º:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Resolução CNE/CP nº 2, 2015. Artigo 1º, § 2º).

A política institucional da UFPel para a formação inicial e continuada de professores da educação básica – Resolução COCEPE nº 25 de 14 de setembro de 2017 – também salienta o necessário vínculo interinstitucional e o manifesta em um de seus objetivos:

Fortalecer a integração da universidade com as instituições de educação básica, por meio de um fórum permanente de integração entre Universidade e Educação Básica, reconhecendo esse como espaço de diálogo e planejamento de ações para a formação dos profissionais do magistério (Resolução nº 25/2017, p.7).

Nesta perspectiva foi proposto pela UFPel o fórum permanente de integração entre o ensino superior e a educação básica, o qual teve a sua primeira edição em junho de 2018 com representantes das redes públicas de educação – municipal e estadual – Instituto

Federal Sul-Riograndense (IFSulRS) e UFPel. Na dinâmica do encontro foram realizados grupos de trabalho para discussão da formação inicial e continuada de docentes. Da sistematização dos grupos surgiram questões das quais salientamos algumas que indicam a percepção de fragilidades no contexto da ação e da formação docente associadas à relação entre universidade e escola básica. São elas:

- A formação inicial deve contemplar mais convívio e proximidade com as escolas;
- Os docentes da educação básica podem colaborar na formação inicial dos futuros professores;
- As ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação básica devem ser organizadas a partir de projetos construídos em parceria ou considerando demandas das escolas e comunidades escolares;
- Os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura serão mais qualificados se aprofundarem o diálogo com as escolas e seus cotidianos.

No nosso entendimento, estes pontos estão vinculados ao título da mesa, *diálogos possíveis entre a universidade e a educação básica*, e ao que ele suscita. Por que nem todos os diálogos são possíveis? Por que desejamos o diálogo e a aproximação?

No que se refere ao primeiro questionamento, *por que nem todos os diálogos são possíveis*, podemos inferir:

- Força das hierarquias. Há uma estrutura hierárquica consolidada e construída historicamente que estabelece uma distinção entre universidade e escola básica, situando esta última em uma condição de subordinação em relação à universidade, confirmada pelo status social, pela remuneração e condições de trabalho diferenciadas. No interior da estrutura universitária a hierarquia também se evidencia, os cursos de licenciatura estão em uma posição de menor reconhecimento acadêmico na relação com os bacharelados.
- Lógica do professor como transmissor de conteúdo. Outro aspecto a ser eviden-

ciado é a lógica que demarca a universidade como instância de formação e produção de conhecimentos e a escola como executora e transmissora de algo produzido fora dela. São inferências que permanecem fortes, em que pese a discussão teórica sobre os saberes, a formação e o trabalho docente (NÓVOA, 1992; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 2003; PIMENTA, GHEDIN, 2005; TARDIF, 2005) já consolidada no meio acadêmico que abordam processos que permitem o questionamento desta lógica. Permanece difundida e dissimulada a ideia de que a universidade produz o conhecimento e a escola o aplica.

Quanto ao segundo questionamento, *por que desejamos o diálogo e a aproximação*, em primeiro lugar porque consideramos que os docentes do ensino superior e da escola básica são interlocutores válidos e valorosos.

O trabalho docente nas escolas compreende saberes complexos e precisam ser estudados. Por sua vez, este estudo contribui para qualificar a prática docente e formativa em ambas as instâncias. Ainda no que se refere à nossa aspiração por diálogo e aproximação, a escola contemporânea não possui as lógicas escolares tradicionais – marcadas pela autoridade dos adultos e pelos saberes escolares inquestionáveis, dentre outros elementos. Diante deste contexto, há uma expectativa por parte das escolas de que a universidade auxilie na compreensão e elaboração de novos modos de ação pedagógica perante a situação. A universidade, por sua vez, pouco atende a esta expectativa tendo em vista que seus projetos de ensino, pesquisa e extensão possuem frágeis diálogos com as escolas, como salientado na sistematização dos grupos de trabalho do fórum de integração entre universidade e escola básica, citado anteriormente neste texto.

Ainda, podemos mencionar que as práticas docentes são atravessadas por condições sociais, por situações de ordemeconômica, cultural e política que interferem no modo como os sujeitos exercem sua profissão. Diante deste quadro, há uma necessidade de reunir forças advindas do ensino superior e da educação básica para enfrentar as problemáticas educacionais de um ponto de vista teórico e prático, considerando o contexto das interações com os alunos.

SOBRE ALGUNS DESAFIOS DA 5ª CR

Neste item apresentamos um breve panorama da abrangência e das ações da coordenadoria, bem como de demandas e desafios originados no cotidiano do trabalho escolar.

A 5ª Coordenadoria Regional de Educação está situada na região sudeste do Estado do Rio Grande do Sul, abrange 18 municípios, com 128 escolas, 53 delas na cidade de Pelotas. Um contexto de grande diversidade populacional e cultural, com alunos provenientes do campo e da cidade, de assentamentos, comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de zonas pesqueiras. Quanto ao perímetro urbano, compreendem alunos dos centros e das periferias, matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio e na Educação Técnica com diversos cursos, tais como: Administração de Empresas, Informática, Agropecuária e Magistério. Ainda, oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a Alfabetização, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto aos programas de fomento, estão em desenvolvimento o programa *Escola em Tempo Integral*¹⁷ em duas escolas de Ensino Fundamental e Médio (uma no município de Herval e outra no município de Arroio Grande); o programa *Acelera Brasil*¹⁸, voltado para alunos maiores de doze anos que estejam alfabetizados e fora da série/ano esperado; o *Se Liga*¹⁹, para alunos dos anos iniciais fora da série/ano esperado que não estejam alfabetizados; o *Mais Educação*²⁰, que consiste em reforço escolar e oficinas variadas em turno inverso e o programa *Escola Aberta para a Cidadania*²¹ com oficinas variadas de música, teatro, dança e geração de renda. No que se refere à assessoria técnica, o intuito é acompanhar e auxiliar as escolas da rede estadual e suas comunidades nas questões pedagógicas diversas. Neste âmbito ressaltamos o Núcleo de Tecnologias Educacionais, o qual trabalha com educação a distância e formação continuada de professores nas mídias

¹⁷ Programa sob responsabilidade da Secretaria de Educação do RS em consonância com o Plano Nacional de Educação que em sua meta 6 prevê a oferta de educação em tempo integral.

¹⁸ Programa da Fundação Airton Senna de apoio às secretarias de educação no campo da gestão e da formação integral de educadores.

¹⁹ Programa da Fundação Airton Senna de apoio aos educadores.

²⁰ Estratégia do Ministério da Educação com objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

²¹ Sob responsabilidade da Secretaria da Educação do RS, o Programa Escola Aberta para a Cidadania possibilita a abertura da escola aos finais de semana, desenvolvendo oficinas planejadas de acordo com as peculiaridades e necessidades de das escolas públicas.

digitais e representa um dos setores de referência no trabalho com mídias no estado.

Em que pese a estrutura organizativa existente, muitas carências com relação à formação de professores para a região de abrangência da 5ª CRE foram identificadas e mapeadas. Ressaltamos:

- Capacitação para atendimento da Educação do Aluno Especial (AEE). Dentre as especificações de maior carência formativa está o trabalho com deficiência intelectual, visual, auditiva e autismo.

- Formação para a Educação do Campo. Necessidade de cursos e projetos na área ambiental com ênfase no mapeamento de nascentes, sementes crioulas, sustentabilidade, plantas nativas e alimentícias não convencionais (pancs), tratamento de resíduos sólidos e técnicas de compostagem.

- Qualificação para a Educação Profissional. Destaque para a necessidade de qualificação dos cursos de Magistério e o investimento na pedagogia da alternância nas escolas agrícolas. - Auxílio para incremento de ações na área da psicologia escolar e assistência social, visto que as desenvolvidas dentro do Programa de Saúde Escolar (PSE)²², de âmbito federal, não são suficientes para atender a demanda.

- Parceria para formação em Gestão Escolar para orientadores, supervisores e diretores de escolas que proporcione um aprofundamento nas questões relacionadas à elaboração de projetos político pedagógicos e administrativos, regimentos escolares e políticas educacionais, considerando as diferentes realidades nas quais a escola está inserida.

- Capacitação específica destinada à manutenção da língua indígena Guarani e produção de recursos pedagógicos e materiais didáticos para escolas indígenas e quilombolas.

- Colaboração para enfrentamento de situações de reprovação e baixo aproveitamento escolar, as quais intensificam as desigualdades sociais na região. As estratégias utilizadas até o momento garantem o acesso à educação da quase totalidade de crianças e

²² O Programa Saúde na Escola (PSE) consiste em uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação.

adolescentes de seis a dezessete anos, porém, a permanência permanece um desafio e representa um compromisso social com populações de baixa renda.

CONCLUINDO

Pensar estratégias requer a compreensão da diversidade e complexidade presentes na região, bem como a definição de prioridades sob a perspectiva da comunidade escolar. Entendemos que as demandas escolares expostas pela coordenadoria de educação carecem de uma aproximação e de um diálogo mais profundo entre o ensino superior e a educação básica para que possam ser atendidas. Já identificamos brechas e acreditamos ser possível alargá-las, possibilitando, dentre outras coisas, mais suporte teórico e metodológico aos sujeitos em formação inicial e continuada, mais visibilidade para o cotidiano das escolas e mais apoio para as reivindicações dos docentes.

Santos (2005), ao discutir sobre as potencialidades da universidade pública em responder de modo criativo e comprometido aos desafios do século XXI, trata do vínculo da universidade com a escola básica e afirma “ser uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade” (SANTOS, 2005, p.81). Argumenta que há uma responsabilidade da universidade com a formação dos docentes das escolas públicas, com a pesquisa educacional e com a produção e socialização do saber pedagógico, também afirma que uma boa parte da influência neste campo foi perdida, separando o mundo acadêmico da escola e abrindo espaço para interesses pautados na lógica do mercado e da sua eficiência competitiva. Segundo o autor, a universidade acomodou-se questionando o discurso dominante sobre a escola e descuidou da formulação de alternativas. Reconhecendo o isolamento provocado pelo descompasso entre a crítica e a proposição de alternativas, defende a constituição de mecanismos de colaboração entre universidade e escola na formação inicial e continuada, na difusão do conhecimento e na criação de redes de parceria. Estes são nossos desafios, nossas aspirações.

REFERÊNCIAS

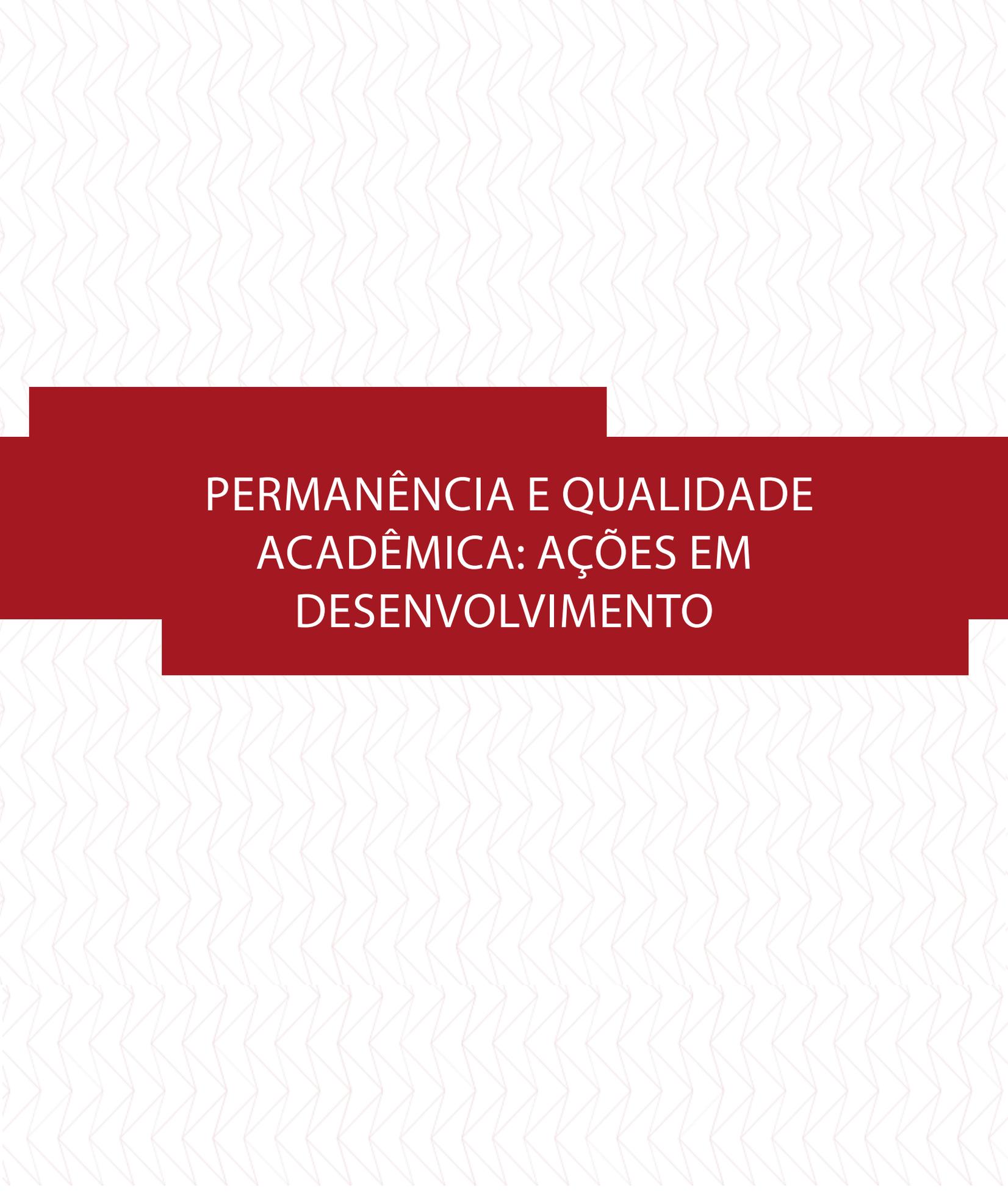
GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo, Mercado de Letras, 2003.

NÓVOA, A.(org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2005.



PERMANÊNCIA E QUALIDADE
ACADÊMICA: AÇÕES EM
DESENVOLVIMENTO

8.1.

PROJETO TUTORIAS NA FAEM: ENFRENTANDO A EVASÃO ESCOLAR

NÁDIA VELLEDA CALDAS²³;
FLÁVIO SACCO DOS ANJOS²⁴

1. INTRODUÇÃO

Fundada ainda durante o período imperial do Brasil, e possuindo 135 anos de existência, a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM – UFPel) é, indiscutivelmente, a mais tradicional unidade acadêmica da Universidade Federal de Pelotas. Em seu interior funcionam atualmente dois (02) cursos de graduação (Agronomia e Zootecnia) e oito (08) programas de pós-graduação stricto sensu. Com efeito, a FAEM–UFPel é nacionalmente reconhecida como um centro de excelência no que tange à pesquisa, formação de recursos humanos e produção do conhecimento no âmbito das Ciências Agrárias e em outras áreas correlatas.

Do ponto de vista do ensino de graduação sua contribuição é igualmente marcante, se temos em mente que desde a sua criação, a FAEM formou cerca de 7 mil profissionais. Sua estrutura está composta por sete (07) departamentos (Ciências Sociais Agrárias, Ciência e Tecnologia Agroindustrial, Engenharia Rural, Fitotecnia, Fitossanidade, Solos e Zootecnia). A “comunidade FAEM–UFPEL” integra atualmente 2.209 pessoas, incluindo alunos de graduação (1.338), pós-graduação (708), Docentes (99), servidores técnico-administrativos (51) e funcionários terceirizados (13). Este artigo versa sobre uma experiência inovadora no âmbito do ensino de graduação, mais especificamente sobre o projeto de ensino levado a efeito junto ao curso de Zootecnia.

²³ Doutora em Agronomia pelo PPGSPAF-UFPel, Professora Adjunta IV.

²⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade de Córdoba (Espanha), Professor Titular.

Dentro desse contexto, um olhar retrospectivo para os últimos cinco anos indica uma realidade bastante preocupante. Referimo-nos ao fato de que há uma sensível elevação nas taxas de evasão escolar, tanto no curso de Agronomia, como, especialmente, no curso de Zootecnia. Diversas são as razões apontadas para esse fato. Algumas delas são de caráter estrutural, envolvendo as deficiências na formação dos alunos que ingressam hoje na universidade brasileira em termos de conhecimentos básicos, especialmente na área da matemática, física e química e língua portuguesa (gramática, ortografia, interpretação, etc.).

De maneira geral, a fase inicial (básico) dos cursos é justamente o momento quando tais dificuldades se exacerbam, fazendo com que expressiva parcela do alunado acabe desistindo de cursar a faculdade sem que ao menos tenham vivenciado a fase profissionalizante, que é justamente o momento quando se afirmam as bases para o exercício profissional e que se consolidam os fundamentos da formação acadêmica e científica. Seguramente é esta a fase mais apaixonante em virtude de serem ministrados conhecimentos de caráter aplicado, tanto os de natureza geral como específica. Este artigo representa uma primeira aproximação aos resultados colhidos durante o curto espaço de tempo transcorrido desde a criação do projeto “Tutorias na FAEM”, em maio de 2018, implantado no curso de Zootecnia, envolvendo a participação de professores, alunos e funcionários. A próxima seção deste artigo apresenta o contexto do projeto, as premissas básicas, a dinâmica, os objetivos e a metodologia adotada. A terceira seção discute os primeiros resultados do projeto, enquanto a quarta e última seção reúne as considerações finais, mas não conclusivas, dessa iniciativa.

2. TUTORIAS NA FAEM: DINÂMICA E ASPECTOS GERAIS DO PROJETO

Criado há pouco mais de dez anos, o curso de Bacharelado em Zootecnia da UFPel forma profissionais voltados à criação dos animais domésticos e silvestres, bem como à geração de produtos e serviços correlatos. Suas atividades acadêmico-científicas se desenvolvem dentro das dependências da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Através de processo seletivo, ingressam 35 alunos a cada semestre, totalizando 70 a cada ano, sendo que a integralização dos créditos (carga horária total de 3.733 horas) e conclusão do curso

está prevista para acontecer num intervalo de tempo mínimo de cinco anos e máximo de dez anos.

Dados obtidos junto ao Colegiado do curso indicam taxas de abandono bastante elevadas. Se levarmos em conta o total de estudantes ingressantes, descontados os cancelamentos, chegaremos a um montante equivalente, até os dias atuais, a 618 alunos. Todavia, no mesmo período, contabilizamos, em termos absolutos, a um total de 179 abandonos de curso. Se considerarmos o primeiro semestre de 2014 chegaremos a um índice de abandono equivalente a quase 47% do total de ingressantes para esse mesmo período letivo.

Em outros momentos de ingresso no referido curso (2012-I; 2012-II, 2013-I) esse mesmo indicador alcançou valores inferiores, mas igualmente elevados em termos globais (44,83%; 45,71% e 45,95%), fato que reforça a necessidade de se buscar alguma forma de enfrentamento a esse problema. Observações preliminares dão conta de que muitos alunos se matriculam na Zootecnia na expectativa de alcançarem a reopção para o curso de Medicina Veterinária. Não obstante, esse aspecto não explica a realidade de forma consistente, sobretudo porque os dados revelam que o percentual de alunos que efetivamente conseguem transferência e reopção para a Veterinária, ou para outros cursos, é muito baixo (inferior a 2%). Configura-se, assim, uma situação típica de desperdício de energias e de recursos públicos na medida em que a taxa de titulação (43%), dentro do prazo regular, acaba ficando muito aquém do esperado. Em boa medida, foram estas as razões que motivaram a criação do “Tutorias na FAEM”, um projeto de ensino que envolve docentes e discentes ligados ao curso de Zootecnia da UFPel.

A premissa geral de que partimos foi no sentido de enfrentar a realidade a partir das condições e recursos disponíveis. Dentro desse escopo, tratava-se de propor a criação de um espaço de interlocução com os alunos ingressantes, bem como de construir uma atmosfera de acolhimento, compromisso e participação no enfrentamento de um “silencioso”, mas indigesto problema, não somente através do envolvimento dos professores, mas também alunos veteranos do curso de Zootecnia.

A caminhada do projeto Tutorias envolveu diversas fases. A primeira delas consistiu no levantamento de dados relativos à evasão, abandono e taxa de titulação. Na segunda

fase deu-se a construção do projeto, bem como a apresentação aos docentes da FAEM dentro de um seminário que contou com a participação da Direção da FAEM (Grupo de Trabalho em Ensino) e da PróReitoria de Ensino da UFPel. Essa fase poder-se-ia denominar de “etapa de sensibilização”.

A terceira fase correspondeu ao momento de convidar os docentes a participarem do projeto, dando sua opinião e sugestões. A quarta fase compreendeu a realização de uma reunião com os professores interessados, em que foram dadas orientações de caráter geral, bem como a apresentação e discussão da filosofia e metodologia do projeto. À época buscou-se submeter uma proposta original ao edital PRE/CEC/NUPROP nº 002/18 – Programas Estratégicos, por meio do qual, obtivemos duas (02) bolsas para discentes de graduação. A quinta fase consistiu no cadastramento dos professores tutores, das madrinhas e padrinhos. No caso dos professores ingressaram no projeto tanto docentes ligados ao ciclo básico como profissionalizante. Os padrinhos e madrinhas são alunos veteranos dispostos a atuar como tal.

Quatro princípios básicos nortearam o “Tutorias na FAEM”. O primeiro deles é o da solidariedade, qual seja, o de construir uma relação de proximidade com o discente que acaba de ingressar no curso, deixando claro nossa vontade de auxiliá-lo no que tange à adaptação à nova realidade e de auxiliá-lo em questões de ordem pessoal afetas ao ambiente acadêmico. O segundo princípio corresponde ao compromisso com a própria instituição. Consideramos que boa parte dos problemas poderiam ser solucionados a partir do fortalecimento de nossos vínculos institucionais.

O terceiro princípio é o da participação. Desde nosso ponto de vista, não é possível encontrar soluções factíveis sem o imprescindível envolvimento de alunos, professores e funcionários de forma democrática e participativa. O quarto princípio é o da adesão voluntária. Tanto docentes (Professores Tutores) quanto discentes (madrinhas e padrinhos) devem se sentir motivados para aderirem voluntária e livremente ao projeto, assim como dele desligarem-se quando julgarem oportuno. Nosso público-alvo são os graduandos do primeiro e segundo semestres do curso de Zootecnia.

O objetivo geral do projeto é estabelecer uma estratégia de enfrentamento aos altos

índices de evasão e de abandono do curso de Zootecnia. Como objetivos específicos, constam: a) criar um espaço de interação direta entre educadores e educandos; b) fortalecer as relações entre discentes e docentes através do diálogo e compartilhamento de informações; c) propiciar uma melhor integração dos alunos ingressantes no curso de Zootecnia e nas estruturas de ensino da UFPel como um todo; d) ampliar as perspectivas de permanência dos discentes junto ao curso de Zootecnia; e) incrementar os índices de titulação.

Para alcançar os objetivos criou-se a figura do professor tutor e da madrinha e/ou padrinho. Entre as atribuições do professor tutor, constam: a) reunir-se com os tutorados periodicamente; b) registrar informações básicas para fins de relatório; c) auxiliar na avaliação do projeto; d) participar de encontros para debater eventuais dificuldades do projeto. Como requisitos para o exercício da condição de professor tutor, constam: a) Envolvimento efetivo com o curso de graduação; b) disponibilidade para que os encontros com tutorados se desenvolvam de forma satisfatória; c) interesse em compartilhar informações e experiências, bem como de ajudar no aperfeiçoamento do processo de forma coletiva; d) Mostrar empatia com os objetivos do projeto e com a filosofia que inspira suas ações; e) possuir disposição ao diálogo e à comunicação.

Com relação à figura da madrinha e padrinho (veteranos), são estas as atribuições que lhes correspondem: a) facilitar a comunicação interpessoal; b) compartilhar experiências e informações; c) ajudar os tutorados no planejamento de suas atividades acadêmicas; d) auxiliar os tutores; e) participar dos encontros.

A dinâmica do projeto compreende a realização de encontros periódicos entre os professores tutores e os alunos ingressantes, contando com a mediação dos padrinhos e madrinhas. Além disso, no dia 1º de outubro de 2018 realizou-se uma atividade de conagração entre alunos, professores e técnico-administrativos do curso de Zootecnia. No caso dos discentes se fizeram presentes calouros, madrinhas e padrinhos e professores tutores. Durante o final da manhã todos os presentes saborearam um 'choripan' (salsichão e pão), acompanhado de salada de tomate e refrigerantes, sendo organizado pelos professores tutores e madrinhas/padrinhos. A iniciativa assumiu um caráter simbólico ao reafirmar o compromisso dos envolvidos com o escopo do projeto.

A experiência docente acumulada ao longo dos anos pelos proponentes dessa iniciativa permitiu constatar que há uma lacuna importante a ser preenchida na relação educador-educando. Referimo-nos ao fato de que a interação entre ambos é bastante superficial, quando não, inexistente, especialmente nos primeiros semestres do curso. Em outras palavras, inexistem, rigorosamente, espaços de contato pessoal e direto entre os responsáveis por formar agrônomos e zootecnistas e o seu público-alvo, justamente no momento em que os discentes buscam elementos que reforcem suas convicções de que o curso escolhido é aquele que efetivamente irá contribuir para a sua realização pessoal e profissional.

Entendemos que ao instituir a figura do professor tutor cria-se a possibilidade de reduzir as distâncias físicas e simbólicas que separam os dois mundos. O professor tutor deve exercer a função de facilitador de informações cruciais sobre o curso, além de disponibilizar aspectos curriculares, disciplinas, temas gerais, questões comportamentais, contribuindo para a integração dos discentes junto à comunidade universitária. Com o Sistema Unificado de Ingresso Universitário tem-se a entrada de alunos procedentes de outros municípios do Rio Grande do Sul e de outros Estados do Brasil, os quais, não raras vezes, enfrentam dificuldades de aclimatação social, psicológica e cultural.

Estamos convencidos de que a frustração enfrentada pelos estudantes se prende justamente à desinformação sobre as peculiaridades dos cursos, bem como à ausência de um espaço para troca de informações com docentes e com os colegas mais experientados. Em linhas gerais, seriam estes os elementos que ensejaram a realização do projeto. Os resultados positivos, em caso de que sejam alcançados, poderiam servir de base para replicar essa iniciativa em outras unidades da UFPel, bem como aperfeiçoá-la a partir da experiência acumulada durante sua realização. Em um primeiro momento a ideia é restringir o foco ao curso de Zootecnia, sendo que a partir daí se extrapolaria tal experiência para o curso de Agronomia, dado que possui um maior número de alunos matriculados.

3. ALCANCES PRELIMINARES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A questão da evasão escolar tem sido objeto de diversas pesquisas realizadas no Brasil. No estudo realizado por ALVES et al. (2017) foram analisadas as causas para esse

fenômeno junto aos cursos de agrárias da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), área do conhecimento cuja os índices são considerados bastante elevados. No caso específico do curso de Zootecnia da UFPE as taxas de evasão alcançaram respectivamente 29,29% e 25,88% nos anos 2013 e 2014, bastante inferiores ao mesmo curso ministrado na UFPel.

Nesses trabalhos diversas causas são apontadas. Não obstante, há um aspecto interessante a ser destacado, qual seja, o de que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que o verificado nos anos subsequentes. Foi essa conclusão a que chegaram estudos como os de SILVA FILHO et al. (2007) e DIAS; THEÓPHILO E LOPES (2006). Trabalho realizado por TINTO (2007) reveste importância para o objetivo deste projeto, justamente por chamar a atenção para a importância da integração e envolvimento dos jovens ingressantes no primeiro ano do curso. Esse autor reitera que ações efetivas visando a adaptação ao ambiente são cruciais para o enfrentamento da evasão entre jovens universitários.

O projeto “Tutorias na FAEM” está dando os seus primeiros passos, dado que se iniciou há aproximadamente cinco meses. Dezesesseis (16) docentes manifestaram interesse de participar do projeto, autorizando que seu nome fosse incluído no grupo. Isso implicaria aderir à proposta de trabalho, bem como ao compromisso de reunir-se com os alunos tutorados, contando com a mediação dos alunos padrinhos. Os dados que aqui dispomos indicam que 14 professores, (87% do total) realizaram algum encontro ou atividade de orientação com seus respectivos alunos tutorados ao longo do semestre.

Dentro deste grupo, 25% realizaram apenas um encontro, 19% realizaram dois encontros e 56% realizaram três ou mais encontros. Outro dado importante corresponde ao desejo de permanecer na condição de professor tutor no segundo semestre do ano letivo 2018. Com efeito, do total de docentes participantes, 94% responderam afirmativamente, o que evidencia, ao menos preliminarmente, a vontade de seguir contribuindo no processo e de aperfeiçoar o projeto Tutorias na FAEM. Outros dois (02) docentes ligados a curso de Zootecnia e que ainda não haviam participado do projeto se integraram a essa iniciativa.

Consideramos que é no campo das relações sociais que se deve buscar caminhos

de enfrentamento ao problema da evasão. Esse é o espírito do Projeto Tutorias na FAEM. Nesse contexto, nos parecem muito oportunas as palavras daquele a quem foi atribuído o título de patrono da educação brasileira. Assim, segundo Paulo Freire (1980, p.15), “[...] a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. E essa atitude significa o compromisso de mudança, de transformação social, dentro e fora do âmbito universitário.

A universidade deve criar uma atmosfera favorável, comprometendo, reciprocamente, aqueles que efetivamente são os seus grandes protagonistas, quais sejam, estudantes e professores. O acolhimento aos alunos ingressantes é parte de uma construção social mais ampla a ser desenvolvida com as energias vivas da instituição FAEM.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que aqui apresentamos são bastante incipientes, não somente em virtude do exíguo prazo de tempo desde que o projeto entrou em funcionamento, como também pelo fato de que ainda não houve uma avaliação propriamente dita por parte dos professores tutores, dos alunos padrinhos e dos alunos ingressantes no curso de Zootecnia.

A avaliação geral é positiva, não somente pelo fato da esmagadora maioria dos docentes terem se envolvido com o projeto e assumido a figura do professor tutor, como também pela atuação destacada de madrinhas e padrinhos que cumpriram um papel estratégico na mediação entre tutores e tutorados.

Estamos convencidos de que há elementos que fortalecem a continuidade dessa experiência que é também um rico espaço de aprendizagem para docentes que anseiam mudanças consistentes no enfrentamento do fenômeno da evasão escolar no curso de Zootecnia e em outras unidades da UFPel.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. M.; RAMOS, J. E. S.; BORBA, M. C.; MOUTINHO, L. M. G.; CABRAL, R. M.

Causas para evasão no primeiro período dos cursos das engenharias agrárias. **Camine: Caminhos da educação**, v.9, p.52-77. 2017.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. In:**Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. Anais...São Paulo: 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

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

8.2.

O PROJETO GAMA: GRUPO DE APOIO EM MATEMÁTICA

CÍCERO NACHTIGALL²⁵

1. INTRODUÇÃO

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de compreender um fenômeno importante, não só em nível de ensino brasileiro, mas mundial: as dificuldades de aprendizagem em cálculo. Tais apontamentos vão ao encontro da colocação de CURY (2009, p.226).

Em Cálculo Diferencial e Integral, temos notado que os maiores problemas não são relacionados diretamente com a aprendizagem das técnicas de cálculo de limites, derivadas ou integrais. Os erros mais frequentes são aqueles ligados a conteúdos de Ensino Fundamental ou Médio, especialmente os que envolvem simplificações de frações algébricas, produtos notáveis, resoluções de equações, conceito de função e esboço de gráficos. (CURY, 2009, p.226).

Por outro lado, é bastante comum, no discurso acadêmico tradicional, a identificação de elementos que buscam atribuir (unicamente) ao ensino básico de matemática, nos níveis fundamental e médio, as dificuldades na aprendizagem em cálculo. Nesta perspectiva, observa-se uma tentativa da academia (implicitamente ou não) de se isentar de uma demanda que, a partir do ingresso do estudante, passa a ser sua.

[...] muitas vezes comentamos, em reuniões ou em congressos, o baixo nível de conhecimentos matemáticos com que os estudantes estão chegando à universidade. No entanto, mesmo que tentemos empurrar a responsabilidade para os níveis de ensino anteriores (com risco de

²⁵ Doutor em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas; Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas

chegarmos a “culpar” a pré-escola pelos problemas!), sabemos que são esses os alunos que temos e nossa responsabilidade – e nosso desafio – é levá-los a desenvolver as habilidades necessárias para compensar as dificuldades que apresentam, ao mesmo tempo em que procuramos despertar neles a vontade de descobrir as respostas as suas dúvidas. (CURY, 2004, p.123-124).

De acordo com GOMES (2012), a imaturidade dos estudantes ingressantes e a diferença que existe entre “as matemáticas” de nível básico e superior são também possíveis causas das dificuldades na aprendizagem de cálculo:

Uma das disciplinas que fazem parte da grade curricular de todos os cursos de Engenharia é o Cálculo Diferencial e Integral. Ministrada no início do curso, passa a ser o primeiro contato, para o aluno, com uma Matemática “diferente” daquela que trabalhava no Ensino Médio. Somada às novidades do ser universitário, muitas vezes, a imaturidade e a algumas deficiências trazidas do processo educacional anterior, a reprovação e evasão no primeiro período dos cursos de Engenharia não é novidade” (GOMES, 2012, p.1).

Constata-se, a partir deste cenário, a necessidade de criar alternativas que busquem propiciar melhores condições de aprendizado nas disciplinas iniciais de cálculo e, com isso, oferecer melhores perspectivas de avanço e permanência dos estudantes em seus respectivos cursos.

Com o objetivo de potencializar o aprendizado em matemática na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), surgiu em 2010, como uma parceria entre o Instituto de Física e Matemática (IFM) e a Pró – Reitoria de Graduação (PRG), atual Pró – Reitoria de Ensino (PRE), o *Projeto Tópicos de Matemática Elementar: Matemática Básica – Iniciação ao Cálculo*. A partir de 2015, o projeto supracitado passa a se chamar *Projeto GAMA: Grupo de Apoio em Matemática*. Desde a sua criação, o GAMA vem atuando junto aos alunos ingressantes que possuem matemática na grade curricular do seu curso. O projeto vem desenvolvendo diversas ações que visam potencializar a aprendizagem nas disciplinas iniciais de matemática no âmbito do Ensino Superior e, conseqüentemente, reduzir os índices de reprovação e evasão nas mesmas, especialmente nas disciplinas de Pré-cálculo, Cálculo 1, Cálculo 2, ALGA – Álgebra Linear e Geometria Analítica e disciplinas equivalentes a estas.

O objetivo deste trabalho será relatar os principais resultados do projeto no semestre 2018/1.

2. DESENVOLVIMENTO

Embora as atividades do GAMA sejam abertas a toda comunidade acadêmica da UFPel, o público mais assíduo é formado por acadêmicos de sete unidades: Instituto de Física e Matemática (IFM), Centro de Engenharias (CENG), Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTec), Faculdade de Agronomia (FAEM), Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), Instituto de Biologia (IB) e Faculdade de Meteorologia (FMet).

Desde a sua criação, o projeto tem atendido diretamente e presencialmente uma média de 500 acadêmicos por semestre.

No ano de 2018 o projeto GAMA fez parte dos Programas Estratégicos Institucionais da UFPel, e para ser contemplado nesta categoria, o Projeto de Ensino deve objetivar, um conjunto articulado de ações com caráter institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e a longo prazo. Com o objetivo de melhor acolher o aluno ingressante e proporcionar a ele mais opções e formatos de apoio em matemática, o GAMA desenvolve várias atividades ao longo do ano (inclusive nos recessos acadêmicos). Destacamos as seguintes:

O **Curso Preparatório para o Cálculo** (antigo Curso de Matemática Básica) é regularmente ofertado nos recessos acadêmicos desde a criação do projeto, em 2010. Esta ação, que tem como público prioritário os alunos que estão ingressando na UFPel, tem se mostrado muito eficiente no sentido de revisar conteúdos de matemática de nível fundamental e médio e melhor preparar os estudantes, especialmente os ingressantes, para cursar as disciplinas de matemática em nível de graduação. Esta atividade proporciona uma ampla revisão de vários conteúdos que são pré-requisito para as disciplinas de matemática de caráter universitário, e que não constam nas ementas da disciplinas de matemática em nível superior, tais como: conteúdos de conjuntos numéricos e intervalos, operações com

frações, radiciação, simplificação de frações algébricas e inequações. São ofertadas anualmente quatro turmas de 60 vagas cada, sendo duas em cada recesso acadêmico, nos turnos manhã e noite. O Curso Preparatório para o Cálculo do GAMA é composto por 5 (cinco) aulas teóricas e 5 (cinco) aulas de exercícios. O estudante com frequência de pelo menos 75%, que realizar os dois testes e obtiver pelo menos 60% de acertos no teste de comparação recebe um certificado de 24 horas. Todas as aulas do Curso Preparatório para o Cálculo são ministradas por bolsistas do projeto, que recebem orientação e acompanhamento presencial de um professor colaborador do GAMA, durante a execução da atividade.

As **Monitorias** do GAMA são oferecidas desde a criação do projeto e representam uma atividade personalizada para turmas de alunos ingressantes. Nas monitorias do GAMA, o bolsista fica responsável por uma (eventualmente duas) turma de alunos ingressantes e combina presencialmente com os alunos qual o melhor horário e local para a realização das monitorias. Além disso, o monitor é incentivado a destinar duas horas semanais de sua carga horária para assistir uma aula da turma com o objetivo de proporcionar maior contato do bolsista com a turma atendida e, como consequência disso, se nota uma procura muito maior pelos atendimentos de monitorias do GAMA em comparação com uma monitoria tradicional. Cada vez que um acadêmico participa de uma monitoria do projeto GAMA, o bolsista registra dados do aluno monitorado (nome completo, número de matrícula, disciplina de matemática que está cursando, professor, curso, data e hora da monitoria) e a cada semana o bolsista envia para a coordenação do projeto uma tabela onde constam quais acadêmicos foram atendidos e quantas vezes cada estudante procurou a monitoria do GAMA. No final de cada semestre, os dados enviados por todos os monitores são computados e é realizado um levantamento completo de participação dos alunos. Aqueles que procuraram as monitorias do GAMA em pelo menos 15 oportunidades dentro do mesmo semestre recebem um certificado de participação. Qualquer turma da UFPel pode receber o atendimento de monitoria do GAMA, desde que haja disponibilidade de bolsista, bastando para isto que o professor da turma manifeste o interesse à coordenação do Projeto.

As **Atividades de Reforço em Cálculo** foram desenvolvidas e implementadas pelo GAMA a partir de 2014. Esta atividade se originou de uma necessidade relatada pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFPel, que procurou a coordenação do GAMA propondo uma parceria com o objetivo de oferecer apoio pedagógico para os estudantes matricu-

lados nas disciplinas de matemática, especialmente bolsistas de programas de assistência estudantil matriculados em cálculo. A partir de 2016 as Atividades de Reforço em Cálculo, passaram a ser oferecidas em módulos de no máximo três semanas cada um, com inscrições disponibilizadas diretamente na página do GAMA e reserva de 50% das vagas para estudantes bolsistas de programas de assistência estudantil da UFPel.

Os módulos das Atividades de Reforço em Cálculo versaram sobre conceitos básicos presentes nas disciplinas iniciais de cálculo, cada um com carga horária de 12 (doze) horas.

Os principais módulos oferecidos nas Atividades de Reforço em Cálculo são:

Matemática Básica: Conteúdos abordados: Teoria básica dos conjuntos. Conjuntos numéricos e intervalos. Operações com frações. Potenciação. Radiciação. Racionalização de denominadores. Expressões numéricas. Expressões algébricas. Fatoração e produtos notáveis. Operações e simplificação de frações algébricas. Operações com polinômios.

Funções: Conteúdos abordados: Definição de função; domínio e imagem; lei de formação; valor numérico; função composta; função inversa; esboço de gráficos; função do primeiro grau; funções definidas por várias sentenças e função modular; função do segundo grau; função polinomial e função raiz.

Funções Trigonometrias, exponenciais e logarítmicas: Conteúdos abordados: Razões trigonométricas no triângulo retângulo. Principais identidades trigonométricas. O ciclo trigonométrico. Arcos notáveis. Razões trigonométricas no ciclo trigonométrico. Funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente, cotangente, secante e cossecante). Função exponencial e função logarítmica.

Limites: Conteúdos abordados: Definição de limite. Limites laterais e limite bilateral. Propriedades dos limites. Limites infinitos. Limites no infinito. Assíntotas horizontais e assíntotas verticais. Funções contínuas. Propriedades das funções contínuas. O Teorema do Confronto. Cálculo de indeterminações.

Derivadas: Conteúdos abordados: Taxas de variação e coeficientes angulares das retas tangentes. Derivada de uma função. Regras de derivação. Regra da cadeia. Aplica-

ções da derivada. Derivadas de ordem superior. Propriedades geométricas dos gráficos de funções: funções crescentes e funções decrescentes, concavidade, máximos e mínimos.

Integrais: Conteúdos abordados: Integral definida. Antiderivação e integral indefinida. Propriedades da integral definida. O Teorema Fundamental do Cálculo. Integração por substituição e integração por partes. Cálculo de áreas. Comprimento de arco. Volumes: método dos discos, dos anéis e da cascas cilíndricas. Integração trigonométrica e integração por substituição trigonométrica.

As aulas, que são ministradas pelos bolsistas sob orientação e acompanhamento presencial dos professores colaboradores do Projeto, são oferecidas em horário entre turnos (das 17h às 19h) e no sábado pela manhã (das 8h às 12h), visando atender o maior número de alunos interessados.

Nesta atividade, o acadêmico encontra um atendimento pedagógico bastante qualificado que propicia a revisão sistemática e organizada de conteúdos da disciplina de matemática que ele está cursando. Esta atividade tem como público alvo acadêmicos que necessitam de um apoio mais amplo em matemática, revisando inclusive a teoria, e não somente o esclarecimento dúvidas pontuais, como frequentemente acontece nas monitorias.

Os **Encontros** passaram a ser oferecidos pelo GAMA a partir de 2013. Oferecidos aos sábados pela manhã (das 8h às 12h), os encontros representam atividades de revisão/reforço mais específicas e estes podem ser solicitados tanto por professores de matemática quanto por grupos de estudantes, de acordo com a necessidade dos mesmos.

Os Encontros oferecidos regularmente pelo GAMA são: (a) Encontros de ALGA (Álgebra Linear e Geometria Analítica); (b) Encontros de Cálculo 2 e (c) Encontros de Cálculo 3. A partir de 2011/1, o projeto GAMA realiza vários levantamentos de dados, onde são verificados, por exemplo,

- 1) O número de estudantes que procuram o projeto semestralmente;
- 2) Os cursos destes estudantes;
- 3) De quais atividades estes estudantes participaram e qual foi a frequência do mes-

mo em cada atividade;

A situação (aprovação/reprovação/infrequência) do estudante, ao final do semestre, na respectiva disciplina de cálculo cursada.

Dados referentes às principais ações do Projeto GAMA em 2018/1

Em 2018/1, as principais atividades desenvolvidas pelo projeto GAMA foram: **Cursos Preparatórios para o Cálculo, Atividades de Reforço em Cálculo, Encontros de Cálculo e Encontros de ALGA.**

Embora as atividades do GAMA sejam abertas a toda comunidade acadêmica da UFPel, o público mais assíduo é formado por acadêmicos de sete unidades da UFPel: Instituto de Física e Matemática (IFM), Centro de Engenharias (CENG), Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTec), Faculdade de Agronomia (FAEM), Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), Instituto de Biologia (IB) e Faculdade de Meteorologia (FMet).

Em **2018/1** o GAMA atendeu **674** estudantes de mais de **33** cursos de graduação da UFPel, dos quais **593** estavam matriculados em disciplinas de matemática no referido semestre. A Unidade Acadêmica com mais estudantes participantes das atividades do GAMA em 2018/1 foi o **CENG** (195 estudantes), seguido pelo **CDTec** (143 estudantes), **IFM** (126 estudantes), **CCQFA** (74 estudantes) e **FAEM** (58 estudantes). Outras unidades acadêmicas somaram 78 estudantes.

Curso Preparatório para o Cálculo – CPC

No **recesso de verão** (entre os semestres 2017/2 e 2018/1), o projeto GAMA disponibilizou 120 vagas oferecidas em duas turmas, uma no turno da manhã e uma no turno da noite. Devido ao grande número de inscritos, o GAMA ofertou três turmas extras, no turno da manhã, visando contemplar todos os inscritos. O curso foi ofertado na última semana

do recesso acadêmico. Do total de inscritos, 181 estudantes compareceram, sendo que 142 cursaram a disciplina de cálculo no semestre 2018/1. Destes, 112 foram considerados frequentes (participaram de pelo menos 75% das aulas do CPC), sendo que 65 destes compareceram a todas as aulas do Curso. Dos estudantes considerados frequentes no Curso e que cursaram disciplinas de cálculo no semestre 2018/1, 48% foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas este percentual passou para 55%. O Curso foi composto por 5 (cinco) aulas teóricas e 5 (cinco) aulas de exercícios. Todas as aulas foram ministradas pelos bolsistas do projeto e acompanhadas presencialmente pelos professores colaboradores.

Atividades de Reforço em Cálculo – ARC

Em **2018/1**, o projeto GAMA disponibilizou 6 (seis) módulos, sendo:

1) Um módulo de **Matemática Básica**. Do total de inscritos, 89 estudantes compareceram, sendo que 76 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 45% (de um total de 47 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 55% (de um total de 22 estudantes).

2) Um módulo de **funções reais** de uma variável real. Do total de inscritos, 111 estudantes compareceram, sendo que 94 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 53% (de um total de 58 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 65% (de um total de 20 estudantes).

3) Um módulo de **funções trigonométricas, exponenciais e logarítmicas**. Do total

de inscritos, 66 estudantes compareceram, sendo que 61 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 52% (de um total de 29 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 60% (de um total de 20 estudantes).

4) Um módulo de **limites** de funções reais de uma variável real. Do total de inscritos, 117 estudantes compareceram, sendo que 106 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 66% (de um total de 53 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 90% (de um total de 21 estudantes).

5) Um módulo de derivadas de funções reais de uma variável real. Do total de inscritos, 90 estudantes compareceram, sendo que 85 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 63% (de um total de 48 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 79% (de um total de 19 estudantes).

6) Um módulo de **integrais** de funções reais de uma variável real. Do total de inscritos, 52 estudantes compareceram, sendo que 49 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1 e foram considerados frequentes neste módulo de reforço (participaram de pelo menos 4 das 6 aulas), 57% (de um total de 28 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Dentre os estudantes que compareceram a todas as aulas deste módulo, o percentual de aprovação passa para 75% (de um total de 8 estudantes).

Cada módulo desenvolvido em 2018/1 foi composto por 6 (seis) aulas e desenvolvido

em três semanas (duas aulas por semana). Todas as aulas foram ministradas pelos bolsistas e acompanhadas presencialmente pelos professores colaboradores do GAMA.

Encontros de ALGA e Encontros de Cálculo

Em 2018/1, o projeto GAMA realizou 6 (seis) Encontros.

1) Três **Encontros de ALGA – Álgebra Linear e Geometria Analítica** (60 vagas cada). Do total de inscritos, 45 estudantes compareceram, sendo que 43 destes cursaram a disciplina de ALGA em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a referida disciplina e compareceram a pelo menos um dos encontros, 45% (de um total de 43 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de ALGA cursada no referido semestre. Este percentual passa para 61% (de um total de 18 estudantes) se forem considerados os estudantes que compareceram a dois dos três encontros esse número passa para 86% (de um total de 7 estudantes) dentre os estudantes que foram aos três encontros oferecidos.

2) Três **Encontros de Cálculo 3** (60 vagas cada). Do total de inscritos, 28 estudantes compareceram, sendo que 27 destes cursaram a disciplina de cálculo em 2018/1. Dentre os estudantes que cursaram a referida disciplina e compareceram a pelo menos um dos encontros, 85% (de um total de 27 estudantes) foram aprovados na respectiva disciplina de cálculo cursada no referido semestre. Este percentual passa para 88% (de um total de 8 estudantes) se forem considerados os estudantes que compareceram a dois dos três encontros e passa para 100% (de um total de 1 estudante) dentre os estudantes que foram aos três encontros oferecidos.

Cada Encontro realizado em 2018/1 teve duração de 4 (quatro) horas e foi desenvolvido nos sábados pela manhã. Todos os Encontros foram ministrados pelos bolsistas e acompanhados presencialmente pelos professores colaboradores do GAMA.

Monitorias

Em **2018/1**, foram oferecidas monitorias de Cálculo e ALGA – Álgebra Linear e Geo-

metria Analítica. No total, o Projeto prestou **1226** atendimentos em monitorias para 321 estudantes, dentre estes, 309 estavam cursando a disciplina de cálculo ou ALGA em 2018/1. Dos estudantes que estavam cursando uma destas disciplinas e compareceram a pelo menos uma monitoria do GAMA, 59% (de um total de 309) foram aprovados na respectiva disciplina de matemática cursada em 2018/1. Este percentual de aprovação passa para 72% (de um total de 123) se forem considerados os estudantes que compareceram a pelo menos 3 (três) monitorias, para 80% (de um total de 40) se forem considerados somente os estudantes que compareceram a pelo menos 8 (oito) monitorias e passa para 77% (de um total de 13) se forem considerados somente os estudantes que compareceram a pelo menos 16 (dezesesseis) monitorias.

Qualificação dos bolsistas do projeto

O projeto GAMA atua de forma especial na formação e qualificação dos seus bolsistas. Atualmente, o Projeto conta com 14 bolsistas de diversos Cursos de Graduação da UFPel. Ao longo de cada semestre, os bolsistas realizam reuniões semanais com os professores orientadores e reuniões gerais para avaliar o desenvolvimento das atividades. Cada bolsista possui ainda em sua carga horária semanal horas destinadas para resolução das listas de exercícios das turmas e horas para dedicar a estudos aprofundados em temas relacionados à matemática sob orientação de professores ligados ao Projeto, preparação e apresentação de trabalhos em eventos.

3. CONCLUSÕES

Por meio dos resultados obtidos, se pode constatar que parte dos estudantes ingressantes da UFPel em 2018 apresentou dificuldades no aprendizado dos conceitos de cálculo e que o GAMA representou uma alternativa concreta e acessível aos mesmos para encontrarem neste projeto um apoio institucional para qualificarem a sua aprendizagem em cálculo. Cabe ressaltar também que em 2018/1, o Projeto GAMA forneceu mais de 10.000 (dez mil) horas em certificados para alunos participantes.

Finalmente, torna-se imprescindível destacar a boa avaliação que os participantes manifestaram em relação a esta atividade oferecida pelo projeto GAMA. Projetos de ensino como este necessitam de um investimento financeiro relativamente baixo, em comparação com os valores investidos pela sociedade nas instituições públicas de ensino superior, como é o caso da UFPel. Desta forma, o envolvimento efetivo da comunidade acadêmica (servidores e estudantes bolsistas) neste tipo de atividade certamente representa um ganho, tanto do ponto de vista social quanto financeiro.

4. REFERÊNCIAS

CURY, H. N. “Professora, eu só errei um sinal!”: como a análise de erros pode esclarecer problemas de aprendizagem. In: CURY, H. N. (Org.). **Disciplinas Matemáticas em Cursos Superiores: reflexões, relatos, propostas**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004. p.123-124.

_____. Pesquisas em análises de erros no ensino superior: retrospectiva e novos resultados. In: FROTA, M. C. R.; NASSER, L. (Org.). **Educação matemática no ensino superior: pesquisas e debates**. Recife/PE: SBEM, 2009. p.265.

GOMES, E. Ensino e aprendizagem de cálculo na engenharia: um mapeamento das publicações nos COBENGES. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 16, Canoas, 2012. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2012. p.1.



CULTURA E CIDADANIA

9.1.

CULTURA PARA TODOS

A cultura, na esteira teórica/conceitual seguida pela Universidade Federal de Pelotas, através de sua Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, compreende atributos contextuais complexos que se constroem por meio de um amplo sistema de sentidos, os quais advêm de crenças e valores compartilhados, orientando comportamentos e definindo identidades respeitáveis - mesmo quando efêmeras - de transição ou de longa duração. Como fator sistêmico, envolve linguagens, regras, normas e costumes praticados, sejam de teor técnico de produção - aqueles que condicionam o desenvolvimento produtivo - sejam de teores tecnológicos, que oportunizam um consequente saber fazer. Não obstante, esses fatores são contituídos como aspectos sociais oriundos e fomentados pela família, educação, religião, lazer e trabalho, além de outros inumeráveis, considerando dimensões sociais de gêneros e raças que operam em espaços públicos e/ou privados nas suas mais diversas formas de expressão. Distinguem-se muitas vezes pelo seu caráter de uso e funções de consumo estético (erudito ou popular) e também lúdico (esportivo ou de lazer), impulsionando o sentimento de pertencimento e constituição de memórias. Na mais clara metáfora da origem do termo latino, “colere”, a cultura compreende o ato do cultivo, aquilo que em contexto específico germina. Quando tratada, cresce, floresce e, conseqüentemente, necessita de cuidado e preservação até que, não rara as vezes, transforma-se ou morre. Nesse sentido, cultura e sociedade são entidades indissociáveis, compartilhando e interagindo recursos de conhecimento e de capital na construção dos mundos possíveis pela extrema ação da experiência coletiva.

Como instituição legítima de ensino, pesquisa e extensão, que contempla o desenvolvimento cognitivo e a promoção das relações interpessoais, a Universidade faz-se loco indispensável na compreensão, desenvolvimento e projeção da “colere”. Substratos de conhecimentos sociológicos, antropológicos, filosóficos, de saúde ou de direitos, entre outros tantos, fomentam a compreensão do sujeito a partir dos seus hábitos, padrões dos seus modos de vestir, das suas formas e funções dos objetos, e maneiras de viver e sonhar, categorizáveis com lógica e simbologia própria. Prática coletiva, a cultura está para além do discurso do paradigma hegemônico e ortodoxo que se antagoniza com o bem viver, sendo concebida como um corpo de conhecimento objetificável, que constrói a base legítima para a construção de características indispensáveis daquilo que é comum a um determinado grupo, no sentido extremo do que se compreende por “tribo”: o que existe em estado vínculo.

Eleger ferramentas estratégicas para a prática cultural desenvolvida entre o ensino aplicado e a realidade social, através do sistemático diálogo com as comunidades, faz-se fundamental frente às dicotomias e expectativas dos sujeitos, principalmente àquelas que tangem a garantia à cidadania destes. Como instância institucional de todo setor público engajado com essa dimensão, planejar a cultura é preciso, assim como impulsionar circularmente a cultura pela potência da economia criativa.

Na esteira das experiências registradas pelas instituições federais, a exemplo da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, conforme explicitado por Priscilla Battini Prueter, o pleno desenvolvimento cultural se consolida através da explanação do seu Plano de Cultura, legítimo instrumento eficaz, que aqui é registrado e possível de ser acessado.

Tanto quanto o comprometimento com as suas condições de exequibilidade, condicionadas aos aparelhos culturais que lhe dão forma, podemos observar as estratégias e os resultados dessa energia conhecendo a extroversão do conhecimento praticado pelas ações do Instituto Federal Sul-riograndense, que, segundo o manifesto de Gisela Loureiro Duarte e Sandra Corrêa Vieira, sistematicamente, referencia-nos e impulsiona-nos a algumas possibilidades, indubitavelmente significativas à cidadania e ao desenvolvimento econômico, tal como a prática evidenciada pelo produtor cultural Luciano Balen.

Como atividade humana, criativa e de potência de inovação, percebe-se que a cultura é permeada pelas instâncias políticas e ideológicas da comunidade que lhe sustenta. Sua evocação tangencia a subjetividade promovida pelas práticas artísticas, do patrimônio

material/imaterial e de sustentabilidade, que devem, a priori, alimentar o espírito humano e elevá-lo a um estado civilizatório de ética e de democracia, resultando, como meta, num mundo melhor para todos.

João Fernando Igansi Nunes
Coordenador de Arte e Inclusão

9.2.

METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PLANO DE CULTURA DA UTFPR

PRISCILLA BATTINI PRUETER²⁶

1. INTRODUÇÃO

A elaboração e implementação de políticas culturais nas universidades federais possibilitam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na preservação e difusão da cultura do país, principalmente no desenvolvimento cultural regional, onde as universidades estão inseridas.

A cultura compreende três dimensões: a simbólica, a cidadã e a econômica, e inspiradas nos direitos culturais, essas três dimensões trazem consigo visões distintas e complementares sobre a atuação do Estado na área cultural e procuram responder aos desafios da cultura no mundo contemporâneo.

Por meio desta contextualização, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná idealiza a concepção de cultura universalista por intermédio da expressão cultural não somente contemplando as atividades artísticas, mas buscando implementar uma definição ampla da cultura.

A história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) começou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país pelo então presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. No Paraná, a escola foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, em um prédio da Praça Carlos Gomes, no centro da cidade de Curitiba.

²⁶ Mestre em música pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Assessora de Cultura e Comunicação; Maestrina; Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ao longo de seus quase 110 anos, a instituição passou por diversas mudanças até se transformar, atualmente, na única universidade tecnológica do país. Tem por missão “desenvolver a educação tecnológica através do ensino, da pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade” (UTFPR, 2014, p.25).

Possui também a característica de estar presente em 13 cidades do estado do Paraná, contemplando 8 das 10 regiões geográficas²⁷ do estado:

Região Geográfica Centro-Occidental Paranaense: Campo Mourão.

Região Geográfica Norte Central Paranaense: Apucarana e Londrina.

Região Geográfica Norte Pioneiro Paranaense: Cornélio Procópio.

Região Geográfica Centro-Oriental Paranaense: Ponta Grossa.

Região Geográfica Oeste Paranaense: Santa Helena, Toledo e Medianeira.

Região Geográfica Sudoeste Paranaense: Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

Região Geográfica Centro-Sul Paranaense: Guarapuava.

Região Geográfica Metropolitana de Curitiba: Curitiba.

Figura 7: Mapa da distribuição dos câmpus da UTFPR no estado do Paraná



Fonte: acervo dos autores.

²⁷ Relação dos Municípios segundo as Regiões Geográficas do Paraná – 2012. IPARDES. http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf acessado em 21/11/2018

Esta característica geográfica da UTFPR mostrou ser um desafio durante a elaboração do plano de cultura, pois nem sempre eram viáveis as reuniões presenciais com todos os envolvidos.

De acordo com o relatório de gestão de 2016, relatório usado como base durante a escrita do plano de cultura, a UTFPR possui 37.982 alunos matriculados, distribuídos em 127 cursos técnicos, de graduação e de pósgraduação. Importante ressaltar que a UTFPR não possui nenhum curso de graduação na área artística. As atividades culturais e artísticas sempre existiram no âmbito da extensão, sendo que algumas delas estão em atividade desde a década de 1960.

Neste relato, apresenta-se a metodologia utilizada para a elaboração do Plano de Cultura da UTFPR, assim como demais estratégias e aspectos relevantes sobre o processo que envolveu a comunidade interna, desde docentes, técnicos e alunos, até a comunidade externa.

2. COMISSÕES DE CULTURA: ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E METODOLOGIAS IMPLEMENTADAS

O desafio de escrever um documento partindo do zero, contando com a participação de alunos, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa, de treze sedes da UTFPR espalhadas pelo estado do Paraná, exigiu da Diretoria de Extensão um plano de ação a curto, médio e longo prazo.

Os trabalhos foram iniciados no segundo semestre de 2013, com a formação da comissão central de cultura. Foram convidados para participar desta comissão central servidores que estavam atuando em projetos artísticos, culturais ou transitavam em áreas próximas à cultura, como por exemplo design e comunicação. Essa primeira comissão possuía servidores de quase todos os câmpus da universidade e que neste momento, se reuniu presencialmente para trabalhar na Matriz SWOT.

A Matriz SWOT é considerada uma das ferramentas para começar a elaboração de

um planejamento estratégico de empresas ou projetos, e tem sido amplamente utilizada na área de gestão e administração. Na UTFPR, ela foi aplicada durante reuniões presenciais, com a participação dos presidentes da comissão central de cultura, sempre sendo mediada pelo professor responsável.

O termo SWOT é o acrônimo para as palavras inglesas Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças

Figura 8: Matriz SWOT



Fonte: acervo dos autores.

A comissão foi incentivada a levantar todos os fatores elencados na Matriz SWOT, fazendo com que os próprios participantes começassem a compreender melhor o impacto das ações culturais desenvolvidas pela instituição. Ao final da aplicação dessa metodologia, o primeiro documento criado foi uma Matriz de Atribuições do Gestor Cultural da UTFPR.

Foram identificadas dez competências principais e cada uma foi desmembrada em competências secundárias, assim considerou-se que na área de gestão cultural a UTFPR deveria ser capaz de:

1. Promover ações artísticas e culturais:

- Reconhecer as diversidades de manifestações artístico-culturais;
- Incentivar as manifestações artístico-culturais regionais;
- Criar grupos artísticos e culturais: Criar e apresentar espetáculos

artísticos e culturais; Promover eventos artístico-culturais; Criar um dia de manifestação artística e cultural (simultâneo na UTFPR); Disponibilizar acesso às ações artísticas e culturais na internet e outras mídias; Incentivar a publicação artística-cultural em livros, cd, DVD e outros meios; Incentivar a participação artística-cultural em eventos externos.

2. Promover o desenvolvimento da educação em arte e cultura:

Promover ações didáticas; Promover cursos de iniciação em arte e cultura; Promover cursos de curta duração; Capacitar a equipe de arte e cultura; Incentivar a publicação de material didático artístico-cultural; Incentivar a criação de disciplinas de arte e cultura para os cursos de graduação e pós-graduação; Incentivar a criação de cursos superiores em arte e cultura; Incentivar a criação de cursos de pós-graduação.

3. Promover o desenvolvimento da pesquisa:

Criar grupos de pesquisa; Identificar os objetos de pesquisa artístico-cultural nos grupos de pesquisa de outras áreas; Incentivar a participação de eventos em pesquisa; Incentivar a publicação de artigos e livros; Divulgar a produção científica; Incentivar a realização de eventos de pesquisa.

4. Preservar o patrimônio artístico e cultural:

Definir critérios de identificação do patrimônio artístico e cultural da UTFPR; Mapear o patrimônio; Preservar grupos artísticos e culturais; Alocar um espaço físico para guardar materiais importantes; Definir mecanismos de acesso físico ao patrimônio; Definir mecanismos de acesso virtual ao patrimônio; Divulgar o patrimônio.

5. Organizar calendário artístico e cultural:

Estabelecer critérios para as principais atividades; Divulgar a

proposta de criação do calendário; Estabelecer o prazo para envio de sugestões; Estabelecer as principais atividades; Estabelecer calendários locais; Propor a inclusão de ao menos uma atividade artístico-cultural no calendário acadêmico; Aprovar o calendário no conselho; Divulgar o calendário.

6. Articular redes:

Mapear os principais agentes culturais e artísticos; Criar portfólio; Buscar e formalizar parcerias; Fortalecer a marca da UTFPR nas áreas de arte e cultura; Fortalecer as relações com os principais agentes; Criar comissões artístico-culturais; Garantir representatividade artística-cultural nos comitês da UTFPR; Incentivar a participação em comissões externas.

7. Administrar eventos:

Receber propostas de eventos internos e externos; Aprovar o evento; Buscar espaço físico para o evento; Divulgar o evento; Acompanhar as atividades para a realização do evento; Executar o evento; Avaliar o evento; Criar registro histórico do evento.

8. Exercer atividades administrativas:

Identificar e receber demandas; Orientar sobre procedimentos administrativos em arte e cultura; Elaborar o plano de ação; Estabelecer cronograma; Definir equipes; Buscar recursos; Prestar contas; Criar um mural específico (físico e virtual) para divulgar ações artísticas e culturais da UTFPR; Monitorar a abertura de editais; Trabalhar com redes sociais; Estabelecer critérios de qualidade para as ações artístico-culturais; Criar regulamentações por meio de comissões.

9. Respeitar a legislação:

Cumprir o estatuto e regimento interno; Cumprir às leis de direitos autorais; Cumprir o estatuto da criança e do adolescente; Cumprir

às leis municipais de utilização do espaço público; Cumprir às leis estaduais referentes à segurança, riscos e atendimento médico; Cumprir à legislação referente a ruído; Consultar o departamento jurídico; Propor mudanças na legislação.

10. Desenvolver competências pessoais:

Desenvolver relacionamento interpessoal das equipes de cultura; Articular ensino, pesquisa e extensão.

A identificação da matriz de competências foi fundamental para que o escopo do projeto de cultura da instituição emergisse, e assim, a demanda de trabalho envolvida na elaboração do plano de cultura e na própria produção cultural da UTFPR pudesse ficar evidente para todas as comissões. Após a definição da Matriz de Competências, cada presidente convidou outros participantes de seus câmpus para que juntos formassem a comissão local (ou subcomissão).

A dinâmica das reuniões acontecia da seguinte maneira: os presidentes das comissões locais se reuniam (presencialmente ou à distância) com a Diretoria de Extensão para discutir os assuntos levantados e para dividir tarefas, tais como leitura de leis, regulamentos, documentos do Ministério da Cultura e Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, mapeamento de equipamentos culturais, mapeamento de atividades artístico-culturais, histórico das atividades, levantamento de referencial teórico, entre outros.

Após essas reuniões, o presidente da comissão central se reportava à sua comissão para que os trabalhos e as tarefas fossem realizadas pelas equipes.

Em 2014 o plano de cultura avançou rapidamente. As comissões locais trabalharam nos seguintes documentos/levantamentos:

- 1) O que é cultura?;
- 2) Os diagnósticos preliminares das iniciativas culturais em cada um dos 13 câmpus;

3) O instrumento “Conhecendo uns aos Outros: Quem sou eu, quem é você?”, também de cada um dos 13 câmpus;

4) O roteiro do Plano de Cultura da UTFPR.

Após a efetivação de todos esses levantamentos, mapeamentos, estudos e discussões, começou-se a definir que o Plano de Cultura da UTFPR teria uma série de diretrizes que deveriam nortear as ações culturais, e eixos, que iriam definir as estratégias de gestão da produção cultural da instituição como um todo.

EIXOS E DIRETRIZES DO PLANO DE CULTURA DA UTFPR

Em 2015 a comissão de cultura responsável pela elaboração do plano delineou as seguintes diretrizes estratégicas para toda a produção e gestão cultural da UTFPR:

1. Compreender a cultura como aspecto fundamental da formação humana de estudantes, servidores e comunidade externa;

2. Promover a articulação da cultura entre ensino, pesquisa e extensão;

3. Reconhecer a autonomia e a diversidade cultural de cada câmpus, garantindo-lhes o desenvolvimento cultural;

4. Incentivar e fomentar as ações culturais desenvolvidas pelos câmpus.

5. Promover conexões entre as atividades culturais e as ações socioambientais, fortalecendo os patrimônios cultural e material;

6. Reconhecer e incluir questões de gênero e etnia nas políticas culturais;

7. Respeitar e fortalecer a participação de estudantes, servidores e comunidade externa no processo de tomada de decisões relativas às ações culturais em geral, nas instâncias e foros instituídos e legitimados pela Instituição;

8. Propiciar a autonomia dos câmpus em relação às políticas públicas de cultura e respeitar as diversidades culturais regionais;

9. Propiciar a acessibilidade física, de forma inclusiva, à cultura;

10. Promover e difundir ações culturais junto às parcelas da comunidade externa em situação de vulnerabilidade social;

11. Fortalecer o vínculo da cultura com o ensino, pesquisa e extensão, consolidando a missão institucional e fortalecendo a Universidade como espaço cultural;

12. Criar órgãos gestores que deliberem com autonomia as questões relativas às ações culturais;

13. Promover a participação dos câmpus na criação, planejamento e realização de ações culturais de pequeno, médio e grande porte, estabelecendo metas de curto, médio e longo prazo;

14. Desenvolver mecanismos normativos, administrativos, técnicos e políticos para manter, ampliar e preservar as ações e o patrimônio culturais, visando a educação e democratização do acesso aos bens culturais;

15. Criar mecanismos de mapeamento, identificação, documentação e registro permanente do patrimônio cultural imaterial;

16. Criar mecanismos para avaliação e revisão permanentes do Plano de Cultura da UTFPR, promovendo a participação da comunidade interna e externa;

17. Promover ações de debates e reflexões acerca das políticas culturais da UTFPR e sua articulação com a sociedade;

18. Estimular a participação de projetos culturais da UTFPR, ou vinculados a ela, em editais de arte e cultura;

19. Garantir as condições socioambientais necessárias à produção, reprodução e transmissão dos bens culturais de natureza imaterial;

20. Reconhecer e valorizar as culturas populares, de povos originários e de comunidades tradicionais; 21. Incentivar o intercâmbio local, regional, estadual e internacional, articulando ações de pluralidade e diversidade cultural;

22. Estimular a criação e inserção de um calendário próprio de atividades culturais e a articulação deste calendário com o calendário acadêmico;

23. Considerar a Universidade como instituição social e planejar a expansão dos espaços culturais internos e sua articulação com a sociedade;

24. Promover formação continuada e capacitação para servidores da área artístico-cultural.

Os eixos surgiram durante os debates como forma de implementação e gestão das diretrizes, sendo que cada eixo possui objetivos específicos que auxiliam a execução e implementação do Plano de Cultura da UTFPR. São divididos em quatro grandes áreas:

EIXO 1: GESTÃO INSTITUCIONAL DA CULTURA

EIXO 2: INFRAESTRUTURA CULTURAL

EIXO 3: ACESSO E DIVERSIDADE CULTURAL

EIXO 4: FORMAÇÃO E PESQUISA

Após a finalização da elaboração do Plano de Cultura, o documento ficou disponível para consulta pública e todas as comissões foram instruídas a divulgar amplamente para os participantes de atividades artístico-culturais, da comunidade interna e externa à universidade, para que todos pudessem colaborar, indicando sugestões para a melhoria do documento.

Posteriormente o documento foi enviado para a análise do Conselho Universitário da UTFPR, órgão máximo deliberativo e normativo, composto por membros eleitos das mais diversas áreas do conhecimento.

O Plano de Cultura da UTFPR foi aprovado no dia 10 de fevereiro de 2017, com sugestões de algumas alterações, inserções e/ou correções de alguns dados, a pedido do relator após o debate durante a reunião dos conselheiros.

Atualmente, a UTFPR mantém ativas a comissão central de cultura e suas subcomissões locais/regionais para a implementação do Plano de Cultura.

3. CONCLUSÕES

O Plano de Cultura da UTFPR apresenta uma proposta amplamente discutida nos 13 câmpus da universidade, reunindo docentes, técnicoadministrativos, discentes e convidados da comunidade externa, um grupo de cidadãos interessados no desenvolvimento artístico-cultural da comunidade.

Também procurou-se respeitar as realidades de cada um dos diferentes câmpus da UTFPR, suas realidades, características culturais e tradições locais.

As políticas públicas de cultura devem adotar medidas, programas e ações para reconhecer, valorizar, proteger e promover a diversidade cultural presente em nosso país. Dessa maneira, além do ensino, da pesquisa e da extensão, a universidade precisa voltar o seu olhar para a cultura e, nesse contexto, o Plano de Cultura da UTFPR pretende expandir as ações culturais em todos os seus câmpus, por meio de um conjunto de ações e estratégias voltadas para o fomento das atividades artístico-culturais, podendo se tornar um agente transformador da sociedade na qual está inserida.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Cultura. **Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura**. Brasil, dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Histórico da Educação Profissional.** 2010b.

UTFPR. **UTFPR em Números.** Curitiba: UTFPR, 2015.

UTFPR. **Plano de Cultura da UTFPR.** Acessado em 09 de nov. 2018. Online. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/extensao/cultura/plano/plano-de-cultura-2017>.

UTFPR. **HISTÓRICO:** De Escola de Aprendizizes à Universidade Tecnológica. Acessado em: 17 nov. 2014. Online. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/ainstituicao/historico>.

UTFPR. **Mais UTFPR – Relatório de Gestão.** Acessado em 28 abr. 2018. Online. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estruturauniversitaria/diretorias-degestao/dircom/noticias/materiais-institucionais-dacomunicacao/mais-utfpr>.

TREASY. **Matriz SWOT ou Matriz FOFA:** Utilizando a Análise SWOT para conhecer as cartas do jogo e aumentar as chances de vitória de sua empresa! Acessado em 20 de nov. 2018. Online: Disponível em <https://www.treasy.com.br/blog/matriz-swotanalise-swot-matriz-fofa/>.

9.3.

A FUNÇÃO CIDADÃ DO SETOR CULTURAL

LUCIANO BALEN

1. INTRODUÇÃO

Entende-se por Setor Cultural os diversos grupos, empresas, ativistas, associações, órgãos governamentais que geram, produzem, apoiam, patrocinam, fiscalizam e fazem a gestão da Economia Criativa.

Além da função intrínseca da arte e da cultura, este setor desempenha um papel importante no desenvolvimento sustentável ao lado dos setores financeiro, social e ambiental.

2. DESENVOLVIMENTO CULTURA NÃO É DESPESA, É INVESTIMENTO

Na gestão pública a Cultura é uma ferramenta de gestão que não pode ser ignorada. Mesmo em tempos de dificuldade econômica, quando alguns bradam pelo **Utilitarismo**, no qual tudo que não parece necessário, em um determinado momento, deva ser eliminado. Grave engano.

O trinômio Educação, Saúde e Segurança, ignora por completo as funções transversais da Cultura. E ainda não chegamos a falar na Indústria Criativa. “Onde não há a Cultura, restará a Barbárie”- foi a frase utilizada para defender os fundos de apoio à Cultura na cidade de Caxias do Sul no ano de 2017. Um exemplo prático é o da cidade de Medellin, na Colômbia, onde os especialistas em Segurança Pública pediam 2.000 homens armados para aumentar a segurança, e o Estado entrou com 2.000 professores, esportistas, artistas

e produtores culturais em uma das mais violentas comunidades da cidade. O resultado foi uma redução de cerca de 85% no número de mortes violentas durante a execução do plano que levou 15 anos.

Agora, por um momento, imagine o mundo sem música. O despertador pela manhã seria a velha campainha. Sem música nos intervalos da televisão. Sem música nas rádios. Filmes sem trilha sonora. Imagine o mundo sem o cinema. Sem as novelas. Sem teatro. Sem livros. Sem histórias... Esse é o papel intrínseco da Cultura: Promover a convivência. Fazer com que entendamos de onde viemos e para onde vamos. Saber reconhecer o lugar onde nascemos, e o lugar onde vivemos. E o Estado tem que reconhecer também esta função: O desenvolvimento humano.

A FUNÇÃO ECONÔMICA DA CULTURA

A Indústria Criativa no Brasil apresenta números sólidos e de destaque no PIB: 2,64%. Na cesta das exportações o valor é ainda maior: 3,5%. São 1 milhão de empregos neste setor. 250 mil empresas ativas com CNAE de produção cultural. A Cultura não usa mão de obra mecanizada, com altos índices de distribuição de renda. Em troca disso, o orçamento previsto da Lei Rouanet em 2018 é de cerca 1,4 bi. Se contrastarmos com indústria automobilística, que terá cerca de 5 bi de isenção em 2018, com menos de 138.000 postos de trabalho.

Não resta dúvidas de que a Cultura tem uma papel econômico direto. Porém precisamos sair da informalidade. Precisamos de fóruns e associações que nos representem efetivamente, com diálogo franco e aberto com os gestores públicos, inclusive das outras pastas.

CRIATIVIDADE

O Setor Cultural quando dá às mãos à Educação, com estratégias bem planejadas, entrega à sociedade jovens e profissionais preparados para lidar com um mundo em trans-

formação. Quando se fecha uma exposição de arte, por não entender a metáfora ali presente é uma prova de que precisamos dedicar tempo e carinho nessa relação, que por natureza é familiar. A Cultura é a mãe da Educação.

A indústria da moda, por exemplo, necessita de profissionais criativos em Design, assim como uma fábrica de ônibus. Das linhas dos faróis à padronagem dos bancos. Há design em tudo. E quem poderá preparar esses futuros profissionais?

Será que um administrador de uma grande empresa também não precisa ser criativo? Como uma criança poderá se tornar um adulto criativo se não tiver acesso à Cultura? Livros, filmes, espetáculos de teatro, dança, música da mais diversa possível... Seguramente fizeram parte da infância das mentes mais criativas que já habitaram esse planeta.

3. CONCLUSÕES

Em um momento em que a Cultura é atacada cegamente, desconstruindo inclusive o senso de Civilidade, colocando a Barbárie como solução imediatista para os problemas da falta de emprego, segurança e saúde, é preciso serenidade nas decisões.

A Indústria Criativa Brasileira é pujante: do audiovisual ao design. Das Havaianas à Chily Beans. Da Natura às novelas da Globo. Somos um país com tradições tão diversas, com uma música das mais ricas do planeta e com uma gastronomia reconhecida mundialmente. Conhecer a Cultura Brasileira faz parte dos desejos de grande parte da população do planeta.

Estamos trabalhando na defesa do maior ativo que uma sociedade pode ter: Pessoas Sensíveis e Criativas.

4. REFERÊNCIAS

JENNINGS, P.B. **The practice of large animal surgery**. Philadelphia: Saunders, 1985.

2v.

GORBAMAN, A.A. comparative pathology of thyroid. In: HAZARD, J.B.; SMITH, D.E. **The thyroid**. Baltimore: Williams & Wilkins, 1964. Cap.2, p.32-48.

MEWIS, I.; ULRICHS, C.H. Action of amorphous diatomaceous earth against different stages of the stored product pests *Tribolium confusum*(Coleoptera: Tenebrionidae), *Tenebrio molitor* (Coleoptera:Tenebrionidae), *Sitophilus granarius* (Coleoptera: Curculionidae) and *Plodia interpunctella* (Lepidoptera: Pyralidae). **Journal of Stored Product Research**, Amsterdam, v.37, n.1, p.153-164, 2001.

KLEINOWSKI, A.M. **Produção de betacianina, crescimento e potencial bioativo de plantas do gênero *Alternanthera***. 2011. 71f. Dissertação (Mestrado em Fisiologia Vegetal) - Curso de Pós-graduação em Fisiologia Vegetal, Universidade Federal de Pelotas.

RIZZARDI, M.A.; MILGIORANÇA, M.E. Avaliação de cultivares do ensaio nacional de girassol. In: **JORNADA DE PESQUISA DA UFSM**, 1., Santa Maria, 1992, **Anais...** Santa Maria: Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, 1992. v.1. p.420.

UFRGS. **Transgênicos**. Zero Hora Digital, Porto Alegre, 23 mar. 2000. Especiais. Acessado em 23 mar.2000. Online. Disponível em: <http://www.zh.com.br/especial/index.htm>.

9.4.

POLÍTICAS CULTURAIS NO IFSUL

GISELA LOUREIRO DUARTE²⁸;
SANDRA CORRÊA VIEIRA²⁹

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense – IFSul, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, foi criado a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, em 29 de dezembro de 2008, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

O IFSul é formado pela Reitoria, por 12 Câmpus e 2 Câmpus Avançados: *Câmpus Pelotas* (1943), *Câmpus Pelotas - Visconde da Graça* (1923), *Câmpus Charqueadas* (2006), *Câmpus Sapucaia do Sul* (1996), *Câmpus Passo Fundo* (2007), *Câmpus Camaquã* (2010), *Câmpus Venâncio Aires* (2010), *Câmpus Bagé* (2010), *Câmpus Santana do Livramento* (2010) com o *Câmpus Avançado Jaguarão* (2014), *Câmpus Sapiranga* (2013) com o *Câmpus Avançado Novo Hamburgo*, *Câmpus Gravataí* (2013) e *Câmpus Lajeado* (2013).

De acordo com o Relatório de Gestão divulgado em 2014, com anobase 2013, a instituição possui mais de 21 mil alunos matriculados e mais de 700 docentes em tempo integral, distribuídos entre os 66 cursos Técnicos, 22 cursos Superiores e 11 cursos de Pós-Graduação, sendo 2 a nível de Mestrado.

O instituto se caracteriza por ser o pioneiro em uma das grandes inovações do ensino no Brasil, que é a formação técnica com dupla certificação em cursos binacionais que,

²⁸ Doutora em Agronomia, IFSul-rio-grandense. Pró-reitora de Extensão e Cultura.

²⁹ Mestre em Educação, IFSul-Rio-Grandense. Coordenadora de Cultura e Eventos.

exclusivamente, são oferecidos a brasileiros e uruguaios. As escolas binacionais foram implementadas através de um acordo firmado entre o IFSul e o Conselho de Educação Técnico Profissional - Universidade do Trabalho do Uruguai (CETP-UTU). A primeira escola binacional do país iniciou em fevereiro de 2011 nas cidades fronteiriças de Santana do Livramento, no Brasil e Rivera, no Uruguai. E em 2014 foi criada a segunda escola na cidade de Jaguarão que faz fronteira com a cidade de Rio Branco do Uruguai.

Geograficamente abrangente, o IFSul atua em cidades de formação histórica e cultural bastante distintas. Esta territorialidade permite que o instituto reúna câmpus em cidades fronteiriças, metropolitanas, rurais e coloniais, fornecendo à instituição uma gama de saberes e conhecimentos culturalmente geolocalizados.

Nesse cenário, a comunidade do Instituto Federal Sul-rio-grandense vem sendo desafiada a encontrar formas de atuação condizentes com a comunidade onde ele está inserido, na busca de oportunidades de trocas e interações com a região nas quais os câmpus atuam. E esse desafio assume uma importância sem precedente para o instituto.

Em dezembro de 2013 foi criada no instituto a Coordenação de Cultura e Eventos, que está vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. A essa referida coordenação compete: a) assessorar à Pró-reitoria de Extensão nas atividades pertinentes; b) incentivar no IFSul o desenvolvimento de atividades de extensão, culturais e artísticas, relacionadas à memória e patrimônio, cultura e memória social, cultura e sociedade, folclore, artesanato e tradições culturais, cultura afro-brasileira, culturas indígenas, produções culturais e artísticas que compreendam as manifestações populares e eruditas, que façam uso de linguagens como: artes cênicas, audiovisual, música, literatura, artes visuais, dança, design; c) registrar, controlar e acompanhar os programas e projetos de extensão relacionados à cultura no IFSul; d) elaborar relatórios das atividades de extensão relacionadas à cultura; e) publicar os resultados das ações culturais desenvolvidas na instituição; f) buscar incentivos para projetos a serem criados ou reeditados através das agências de fomento; g) estimular convênio, nacional e estrangeiro, visando o desenvolvimento de atividades interculturais e de intercâmbio cultural com outras instituições nacionais ou estrangeiras para o desenvolvimento de projetos comuns, de livre iniciativa ou por meio de edital de agência de fomento; h) apoiar as iniciativas da sociedade na realização de eventos artísticos e culturais,

por meio da promoção de atividades, tais como: feiras, festivais, exposições; i) promover eventos – seminários, congressos e simpósios – na área da cultura e das artes; j) promover um Fórum de Cultura e Extensão, objetivando produzir um diálogo com a comunidade do instituto, as demais instituições regionais e a sociedade.

Apresentamos ao leitor, algumas ações desenvolvidas no IFSul concernentes as políticas culturais da gestão do instituto.

2. AÇÕES RELACIONADAS À CULTURA DESENVOLVIDAS NO IFSUL

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFSul, por meio da Coordenação de Cultura e Eventos e, com o intuito de democratizar o acesso à Arte e aos bens culturais, desenvolve as atividades expostas a seguir.

Anualmente é lançado o Edital de Eventos Culturais, que visa estimular o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas, apoiando a realização de eventos que divulguem o conhecimento produzido na instituição e que permitam o diálogo entre esta e a sociedade, além de incentivar a circulação da produção artística e cultural como meio de promoção do desenvolvimento social.

No ano de 2018, esse edital fomentou a realização das seguintes atividades:

- > III Encontro de Arte, Cultura e Cidadania IFSul-Sapuçaia do Sul;
- > 2º Feirão de trocas: inovação e desapegando;
- > Orquestra na Escola;
- > 3º Semana da Consciência Negra da Fronteira Brasil-Uruguaí: ciclo de atividades e palestras binacionais;
- > I Mostra Cultural do IFSul- Câmpus Bagé;
- > Festival CineIF: marcos históricos e dilemas contemporâneos;
- > Mostra Art à Qui - Mostra de Trabalhos Artísticos sobre Química;
- > Exposição Vestidos da Memória;
- > Culturando;

- > IV COMIFCON-Encontro de Cultura Geek;
- > 2º Jaguapalooza - Festival de Rock do IFSUL Jaguarão;
- > Desfile de conclusão de curso de Design de Moda turma 2018.1;

Realizamos dentro do evento intitulado Mostra de Produção do IFSul, os Encontros de Cultura. Nesse ano ocorreu o 4º Encontro de Cultura do instituto. Tal evento tem como objetivo integrar e fortalecer as ações desenvolvidas nestas áreas, bem como, democratizar o acesso aos bens culturais e produzir um espaço de formação para a arte e a Cultura dentro do instituto. Entendemos que esses saberes são importantes para a transformação das pessoas. Nesses encontros pretendemos compartilhar as experiências, ideias e práticas desenvolvidas no instituto nessas duas áreas, ressaltando a importância delas na formação humana e, também, alavancar a abordagem da inserção da arte e da cultura como eixo estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Estamos implementando a criação do Núcleo de Cultura dentro do instituto, esses núcleos são responsáveis por desenvolver e orientar, de acordo com a Política de Arte e Cultura do IFSul, com o regimento e com o Plano de Desenvolvimento Institucional ações de Cultura nos seus respectivos campus, fortalecendo o diálogo entre a Educação e a Cultura para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade baseada nos valores da justiça, solidariedade e valorização das diversidades.

Destacamos, também, a Galeria Cultural da Reitoria do IFSul, que será inaugurada ainda esse ano. A galeria tem como missão divulgar trabalhos artísticos e culturais, através de exposições que articulem ensino, pesquisa e extensão e, que favoreçam um diálogo entre a instituição e a comunidade tendo a arte e a cultura como veículo de mediação.

Os temas contemplados para exposição na galeria podem envolver atividades culturais e artísticas, relacionadas à memória e patrimônio, cultura e memória social, cultura e sociedade, folclore, artesanato e tradições culturais, cultura afro-brasileira, culturas indígenas, produções culturais e artísticas que compreendam as manifestações populares e eruditas, que façam uso de linguagens como: artes cênicas, audiovisual, música, literatura, artes visuais, dança, design, moda.

Um dos maiores desafios para a Pró-Reitoria de Extensão é Cultura é a criação do Memorial da Fábrica Lang. Posto que o prédio da reitoria do instituto está localizado no terreno da antiga fábrica. A criação desse espaço de memória tem como objetivos:

- > a guardar, conservar, para fins de preservar a memória da fábrica e do Instituto, objetos e documentos de valor histórico, artístico, científico, arquitetônico;
- > potencializar a interação com a produção técnica, científica e cultural do IFSUL promovendo o contato com a produção acadêmica, aliando fazer, conhecimento, prazer, fruição e pesquisa, atuando com caráter multidisciplinar, através de pesquisas compor as narrativas e exposições do memorial, e popularizar o patrimônio científico, tecnológico, como parte da história e do patrimônio cultural do RS;
- > atuar como mediador/comunicador, entre o Instituto, a comunidade acadêmica e comunidade local, fortalecendo a apropriação comunitária do patrimônio cultural.

As ações desenvolvidas na área da cultura no IFSul têm como princípio a “mediação”. Etimologicamente, a expressão mediação possui raiz grega *medhyo*, que significa “que está no meio”, e do *latim medius* – que está no meio, no centro; que concilia opostos; indica intercessão, interposição, intervenção. Mediação, portanto, é usada no senso comum como uma “ponte entre dois”. Se buscarmos o significado da palavra em um dicionário, ela representa o ato ou efeito de mediar; nesse sentido, “mediar” envolve dois pólos que dialogam através de um mediador. A mediação em Arte enfoca a produção artística e o fruidor através de uma terceira pessoa – um educador, facilitador.

Também não podemos esquecer que a arte possui sua linguagem própria e é, por ela mesma, a língua da arte, que se lê. Por esse motivo, no plano buscamos espaços de mediação através de experiências estéticas – com a arte, com a cultura – a partir de espaços formativos, tais como vivências, oficinas. Destinamos no plano uma série de oficinas experimentais que visam aproximar os sujeitos participantes da música, da dança, do teatro, do desenho, e de outras manifestações artísticas e culturais da cultura brasileira.

Cabe destacar que pensamos a experiência estética não no sentido resumido de informações acerca da arte, de artistas consagrados e objetos estéticos, mas sim como uma retomada da própria origem grega da palavra estética *aisthesis*, ou, em português, *estesia*, que possui o sentido de perceber o mundo, uma capacidade de perceber a si e ao mundo, um conhecimento intuitivo. Conforme a perspectiva de João-Francisco Duarte Jr. “ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (DUARTE-Jr, 2006, p.13).

4. REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. São Paulo: Instituto Via Pública: MIC, 2012.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**, 2014.

DUARTE-JR, Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições LTDA., 2006.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. (Caderno Temático 2).

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**, 2014 – Disponível em <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240> – Acesso em 14 de fevereiro de 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

The image features a repeating zigzag pattern in a light gray color on a white background. A solid red horizontal banner is positioned in the center, containing the text in white. The banner is slightly offset from the top and bottom edges of the page.

POLÍTICAS PÚBLICAS, DEMOCRACIA E CIDADANIA

10.1.

APRESENTAÇÃO DA MESA

A Semana Integrada oportunizou que sob o título desta mesa se reunissem três agentes educativos do Ensino Superior, representantes de instituições com perfis próprios: o Instituto Federal de Educação Sul (IFSul), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Cada um, com sua formação específica, abordou o tema com foco nas questões que entenderam destacáveis na sua Instituição. O convite para que cada um publicasse a sua palestra foi atendido pelo Prof. Dr. Edgar Antônio Costa Mattarredona, em co-autoria com Mônica Tavares Mazina, ambos representando o IFSul e, agora, está publicado a seguir. A Sociedade Humanizada, a qual os autores se referem, institui-se como decorrência de uma educação humanizadora, dentre outros fatores, que elevam a dignidade humana a uma instituição inegociável. No entanto, o exercício consciente da cidadania exige, de um lado, estratégias que o formem ou ativem e, por outro lado, ferramentas que o viabilizem. A nossa chamada Constituição Cidadã é a expressão e a ferramenta mais forte de um texto base e enunciador do que vem a ser um Estado Democrático.

No momento em que este debate ocorria, assistíamos o processo eleitoral que daria a condição de presidente da Nação a um dos candidatos, que já no avançado do pleito, polarizaram suas concepções e propostas. Prosseguimos entendendo que a Carta Magna de 1988, propõe os princípios de uma democracia participativa, que hoje responde por muitas das políticas públicas vigentes no Brasil. Para que isso houvesse, fez-se imenso esforço coletivo articulado entre a sociedade civil e as instituições sociais. O que se continua a de-

sejar é que estas instituições se fortaleçam, que se mantenham as liberdades conquistadas e que se possa caminhar em uma trajetória de diálogo na direção de uma sociedade melhor. Nesta trajetória, é notável a ampliação dos atores que passaram a agir na proposição de políticas públicas, que se destacaram do silêncio opressor para adquirir voz e voto efetivo.

Felipe Fehlberg Herrmann
Coordenador de Extensão e Desenvolvimento Social

10.2.

A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE HUMANIZADA E AS TEORIAS DIALÓGICAS E ANTIDIALÓGICAS COMO REFLEXÃO

EDGAR ANTONIO COSTA MATTARREDONA³⁰;
MÔNICA TAVARES MAZINA³¹

1. INTRODUÇÃO

Ao apresentar o tema da “Pedagogia do Oprimido”, em 1968, Paulo Freire procurou aprofundar a discussão iniciada em “Educação Como Prática Da Liberdade”, sua obra publicada no ano anterior, evocando maior valorização à educação humanizada. Esta obra é uma importante referência para educadores no mundo inteiro, que buscam fundamentos para a concepção de uma pedagogia crítica, libertadora e emancipadora. Para isso, Freire (2005) apresenta uma sequência de considerações que discorrem sobre o relacionamento entre professor, estudante e sociedade, dedicando o capítulo inicial para justificar o tema da pedagogia do oprimido. Nos capítulos seguintes, ele aborda sobre a educação bancária como instrumento da opressão e sobre a dialogicidade como prática da liberdade. Finaliza com um capítulo especial para abordar sobre as teorias dialógicas e antidialógicas, tratando sobre suas características principais.

É justamente nas questões dialógicas e antidialógicas que se concentram as atenções, quando se objetiva trabalhar com as relações estabelecidas pelo diálogo entre os sujeitos. Ao explicitar as características básicas de sua pedagogia, Freire (2005, p. 83), evidencia que através do diálogo é possível olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como um processo. Ele considera os homens como seres que estão sendo, ou seja, seres inacabados e inconclusos, como a própria realidade que, por ser histórica, é igualmente

³⁰ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail: emattarredona@gmail.com

³¹ Mestranda em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

te inacabada. Segundo Freire (2005, p. 141), para capacitar esses sujeitos inacabados de modo que eles consigam atingir seus verdadeiros postos dentro da sociedade, a educação dialógica tem a total condição de atender a esse compromisso, praticando os princípios de uma educação reflexiva e libertadora. Em contrapartida, quando a construção da sociedade não tem base na reflexão da realidade e se configura como alienante, criam-se as condições que definem as ações antidialógicas.

A partir desta exposição, busca-se por meio da abordagem definida em Pedagogia do Oprimido (2005) transitar em ambas as teorias, dialógica e antidialógica. O propósito é abordar as noções de diálogo que podem constituir uma reflexão sobre o contexto de uma formação cidadã humanizada, obtido pela observação do relacionamento dos opostos: o sujeito opressor e o sujeito oprimido.

A Teoria da ação antidialógica e seus objetivos opressores

Apresentada como fonte teórica para estabelecer os mecanismos de uma educação opressora, a ação antidialógica tem como objetivo atender aos interesses das elites para fortalecer as condições opressoras, contrapondo-se a práxis revolucionária emancipadora defendida pelo dialogismo. Para exercer esse domínio, as práticas antidialógicas consideram as massas oprimidas como objetos pertencentes às elites, negando-lhes sua práxis verdadeira e o direito de expressar sua palavra e de pensar certo. Por que são dominadoras, essas ações são utilizadas para sufocar, calar e alienar o sujeito oprimido, restringindo-lhe a liberdade e a autonomia. Com a finalidade de caracterizar os verdadeiros propósitos da ação antidialógica, Freire (2005, p.157), apresenta as quatro formas utilizadas para estabelecer a opressão: a *conquista*, a *divisão*, a *manipulação* e a *invasão cultural*.

A primeira característica de opressão antidialógica, a *conquista*, para atingir o seu intuito necessita que o dominador mantenha relações com o seu contrário para, de forma sutil ou repressiva, poder conquistá-lo, transformando-o em um objeto ambíguo e subjugado. Para prevalecer este domínio, pode-se valer de inúmeras artimanhas doutrinadoras, sempre com intencionalidades de manutenção do poder. Por consequência, deve-se estar atento ao sujeito oprimido, pois nele existe um opressor hospedado, com desejo de matar,

no homem, a admiração pelo mundo, para retirar sua identidade e transformá-lo em mais um elemento passivo das massas conquistadas. Para Freire (2005, p. 157),

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.

A estratégia de *dividir* para estabelecer a opressão é outra clássica ação da dimensão antidialógica, que objetiva manter a capacidade de poder das massas populares divididas e sem condições de articulação contra a hegemonia das classes dominantes. Por consequência, toda vez que existe algum movimento de organização para a união da classe oprimida, há uma reação imediata dos opressores, inclusive adotando práticas que violam a integridade física desses sujeitos. Para Freire (2005, p. 161), conceitos como união, organização e luta, fundamentais à ação libertadora, são considerados como perigosos pelas elites e, se detectados, são imediatamente combatidos. Para isso, os opressores procuram envolver até mesmo profissionais com credibilidade na sociedade, com o propósito de aumentar o contingente de adeptos que possam replicar as suas vozes. Esses profissionais, ingenuamente ou não, podem se engajar nessas causas e acabam enfatizando uma visão de esvaziamento das concepções que valorizaram, de alguma forma, a presença do oprimido com dimensões de totalidade. Inevitavelmente, é sempre mais fácil manipular o povo mantendo-o dividido, inviabilizando a capacidade de reconhecimento de um sujeito no outro, como um ser semelhante. Isso enfraquece a possibilidade de união de forças com os seus iguais para, juntos, lutarem pela liberdade. Mesmo os líderes comunitários, ao não refletirem e expressarem as projeções dos indivíduos da comunidade, também acabam trabalhando pela fragmentação das forças comunitárias. Para o líder, o importante não é o que ele diz e sim o quanto das falas dos sujeitos representados está contido na sua mensagem.

A opressão antidialógica praticada por meio da *manipulação* das massas oprimidas é outra forma de conquista pelo poder. Estabelece-se pela criação de uma série de mitos que reforça o modelo que a burguesia faz de si mesmo, referindo-se como a única classe dominante. Por vezes, a manipulação é estabelecida pelos pactos fundados entre as classes dominante e dominada, caracterizando uma ingenuidade de relação e diálogo. Esses

pactos são propostos, em geral, sempre que as massas populares despontem como processo histórico e põem em risco a hegemonia das elites dominantes. Mas, mesmo antes de chegar à esta condição, é esperado que a classe dominante tente esmagar, de toda forma, qualquer possibilidade de ascensão do seu dominado. Pela concepção antidialógica de Freire (2005, p. 169), a manipulação tal qual a conquista necessita anestesiar as massas populares para que não pensem, mesmo que para isso tenha que utilizar da violência física.

A invasão cultural é uma outra característica de opressão, utilizada com a finalidade da conquista. Vale-se como forma de penetração ao ambiente dos oprimidos para impor a sua visão de mundo. Por consequência, o opressor se torna um invasor no contexto cultural dos invadidos, visando torná-los seres inferiores. Para Freire (2005, p. 173), a invasão cultural é alienante, realizada sutilmente ou não, e sempre será uma violência ao ser da cultura invadida, que pode perder ou ter ameaçada a sua originalidade. Na realidade, toda a dominação é uma forma de invasão, física ou psicológica, apresentando-se ideologicamente como forma de dominação econômica e cultural ao invadido. Para isso, os invasores se valem de técnicas que analisam como pensam os invadidos em seu próprio mundo, para tentar dominá-los aos seus modos de vida, pois é fundamental que os invadidos vejam a sua realidade sob a ótica dos invasores. Para existir um ser inferior, necessariamente o sujeito deve reconhecer-se como tal e, conseqüentemente, deve também reconhecer a superioridade do seu invasor. A partir disso, quanto mais acentuada for a invasão cultural alienante, mais parecido com os invasores os invadidos quererão ser, caminhando, vestindo e falando como tal. O objetivo é atingir a ignorância absoluta do povo, deixando a missão de construção das realidades apenas para os entendidos.

A Construção Da Liberdade Pela Teoria Da Ação Dialógica

A dialogicidade é um dos principais fundamentos da teoria freiriana, utilizada para definir a palavra com o sentido “de dizer o mundo e fazer o mundo” (STRECK, REDIN, SIKOSKI, 2010, p. 118). Ao se referir ao diálogo como fenômeno humano, Freire (2005, p. 89), faz referência objetiva à palavra que, na análise do diálogo, é bem mais que um meio utilizado para a comunicação acontecer. Ela estabelece os elos que definem os sujeitos como seres sociais, facilitando as expressões que intermediam as opiniões, desejos, diálo-

gos, enfim, uma série de sentimentos que tornam objetivos os atos comunicativos.

No contexto humano, não é concebida uma existência muda, nem tão pouco sustentada por falsas palavras. Na visão freiriana, apenas a palavra verdadeira, direito de todos, é capaz de transformar o mundo. Neste sentido Freire (2005), apresentou as condições fundamentais que estabelecem o diálogo verdadeiro e a sua implicação para uma concepção de educação humanizada, que constrói novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes. Da mesma forma, Freitas (2016), com base nas fundamentações de Mikhail Bakhtin, define o diálogo como uma maneira criativa e produtiva do eu se aproximar, com suas palavras, às palavras do outro. Disso resulta uma compreensão que é continuamente uma porta aberta às novas construções. Para Sobral (2009, p. 8), a comunicação dos sujeitos faz entender que essas concepções estabelecem um encontro de vozes, ao qual o aspecto principal está na percepção de que todos sujeitos são seres relacionais que vivem e se constituem nas relações uns com os outros.

Em tempos de um mundo sem fronteiras, vivenciado por uma efervescência multicultural sem precedentes na história humana, a diversidade de diferentes culturas aumenta a possibilidade de confrontos e conflitos entre os sujeitos. Nesse sentido, Scorsolini-Comin (2014, p. 250), apresenta o diálogo como espaço disponível também para os embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social:

O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social.

Para Bakhtin (1997, p. 348), a ação dialógica abrange todo o campo do pensamento vivo do homem, onde seus enunciados não existem em si mesmo, pois estabelecem entre si um tipo de relação de sentido que envolve o sujeito enquanto ser histórico e social. Nesse contexto, os sentidos dos enunciados tanto podem servir ao fechamento quanto à abertura, à opressão e à libertação. Por consequência, os movimentos e ações que envolvem os sujeitos, ao mesmo tempo em que afeta é também afetado pelos sistemas ideológicos constituídos.

Nesse contexto, percebe-se que o diálogo é o caminho pelo qual os sujeitos ganham significância enquanto cidadãos. Ou seja, a palavra dita tem sentido se ela se incorpora no diálogo do outro, quando existe apropriação e replicação de vozes, caracterizando o conceito de dialogismo e a constituição do sujeito-coletivo. Esse destaque da ação cultural dialógica mostra que ela está fundamentada por uma consistência implícita de valores, tais como apresentados por Freire (2005, p. 96): *colaboração, união, organização e síntese cultural*, identificando que a conquista do mundo é pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.

Em relação à *colaboração*, como primeiro elemento constitutivo da ação dialógica, implica na condição de proporcionar que os sujeitos possam se encontrar para trabalhar na construção de um mundo em colaboração. Para Freire (2005, p. 192), esses sujeitos se encontram para pronunciarem a transformação do mundo, agindo como coautores da ação de libertação das massas populares. Nesses termos, a colaboração dialógica fazendo prevalecer a adesão em vez da dominação dos sujeitos, se contrapõe à ação antidialógica da conquista.

A *união* como elemento dialógico é fundamental como ação unificadora dos sujeitos, em busca da prática libertadora. Se na ação antidialógica a utilização da estratégia de dividir para fragmentar as forças das classes subordinadas é o objetivo desejado, na ação dialógica a *união* vem para se contrapor à esta lógica. Segundo Freire (2005, p. 200), se para dividir é necessário o uso do modelo de ideologização burguesa dos sujeitos oprimidos, então, para unir é imprescindível desideologizá-los disso, adotando uma forma de ação cultural que os possibilite saber o porquê e o como de sua aderência à verdadeira realidade. Não se pretende que o oprimido dividido apenas se descole da realidade mitificada, mas também que ele consiga aderir à uma outra causa que seja verdadeira e transformadora de sua realidade.

A *organização* das massas populares é o argumento utilizado pela ação dialógica para contrapor à lógica da ação da manipulação, outro atributo da conquista opressora. Nesse sentido, a *organização* deve ser promovida por uma liderança que busque a unidade das classes populares, testemunhando que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. “Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a

da libertação dos homens – evita os riscos dos dirigimos antidialógicos.” (FREIRE, 2005, p. 203). Assim, entende-se que, para serem autênticos e ousados, os testemunhos do líder devem possuir elementos constitutivos de: coerência, ousadia, radicalização, valentia de amar e a crença no poder das massas populares. Entretanto, salienta o autor, mesmo assim, corre-se o risco de nem sempre conseguir, de imediato, a adesão esperada.

Em relação à *síntese cultural*, o dialogismo evidencia que toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada que incide sobre a estrutura social, seja para mantê-la como está ou para transformá-la. Para Freire (2005, p. 207), a ação cultural ou está a serviço da dominação, consciente ou inconscientemente, ou está a serviço da libertação dos homens. Como ação dialógica, deve-se estar atento para superar essas contradições que podem esvaziar a luta pela libertação dos homens. Na realidade, a ação cultural dialógica deve ser capaz de se contrapor às tentativas de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural, apresentadas como ações antidialógicas, para prevalecer o seu caráter libertador.

Embora o levantamento de vários contextos realizados durante este estudo bibliográfico, os argumentos sobre as teorias dialógicas e antidialógicas em *Pedagogia do Oprimido* (2005) não se esgotam neste documento. Na realidade, buscou-se reviver temas de linguagem e educação que são sempre atuais e que estão disponibilizados para auxiliar a composição de novos tempos e a construção de uma cidadania verdadeira, libertadora e transformadora.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo foi possível retomar a leitura em *Pedagogia do Oprimido* (2005) e, ao fazê-lo, pode-se consagrar que esta obra é e será historicamente contemporânea. A relação direta dessa reflexão com o cotidiano sociocultural brasileiro dá a percepção do quanto estão distorcidas as relações de interação social e cultural que nutrem a nossa formação de cidadania. Ou seja, uma cidadania que não envolva apenas os conhecimentos de direitos e deveres, “mas das formas de agir e de ser crítico da sociedade e da cultura” (BONIN, 2008, p. 92). Na realidade, vive-se sob uma atmosfera política extremamente

conturbada por diálogos contaminados pela propagação de muitas ideologias, seja politicamente de direita ou de esquerda, em que cada uma delas busca prevalecer seus ideais sobre os demais. Mas, se o objetivo é construir um novo mundo com uma vida melhor para todos, diversos paradigmas vigentes de opressão deverão ser derrubados, fazendo imperar a diminuição objetiva das desigualdades sociais. Enfim, ao percorrer as concepções definidas pelas teorias de dialogismo e antialogismo abarcadas por Freire (2005), pode-se vislumbrar, por ângulos críticos, quais caminhos se podem atingir efetivamente a autonomia e a liberdade dos sujeitos na sociedade. De outra forma, as ideias que se contrapõem a esses objetivos também estão bem claras e se definem para impor uma visão que valoriza o capital em detrimento à vida.

3. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **O problema do texto**. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1997.

BONIN, I. F. R. **Educação, consciência e cidadania**. Ed. SciELO Books. Rio de Janeiro. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra S/A. São Paulo. 2005.

FREITAS, M. T. DE A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2016.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. 2014.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Ed. Mercado das Letras. Campinas. 2009.

STRECK, D. R., REDIN, E., SITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2010.