



REVISTA DE

EDUCAÇÃO
ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E TECNOLOGIA

Brasília, ano 41, nº 156, Jun/set 2018

Dossiê
Educação, Educação Católica
e Tecnologia

Brasília, ano 41, n. 156, jun./set. 2018

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Lioneide Brito da Silva
Dr. Maurício da Silva Ferreira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

12 *Comunicazione ed educazione nel era dei nuovi media*

Comunicação e o uso das novas mídias na educação

Communication and the use of new media in education

Comunicación y uso de nuevos medios en educación

Davi Kraner

23 O material didático digital na perspectiva da educação integral: caminhos para reflexões

The digital teaching material in the perspective of integral education: clues for reflection

El material didáctico digital en la perspectiva de la educación integral: caminos para la reflexión

Gilson de Oliveira Cardoso e Lucia Maria Martins Giraffa

39 A relação entre a tecnologia móvel e os métodos de avaliação continuada na Universidade Católica do Salvador

The relationship between mobile technology and the continued evaluation methods at the Catholic University of Salvador

La relación entre la tecnología móvil y los métodos de evaluación continuada en la Universidad Católica de Salvador

Murilo Guerreiro Arouca, Francis Karol Gonçalves de Almeida e

Isa Beatriz da Cruz Neves

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

52 Aprendizagem significativa e efetiva: desenvolvendo competências em harmonia com as habilidades

Meaningful and effective learning: developing competency in harmony with the skills

Aprendizaje significativo y efectivo: desarrollando competencias en armonía con las habilidades

Marcelo Figueiró e Christiano Corrêa Teixeira

- 61 *La metodología de la investigación jurídica: propuesta de un modelo pedagógico productivo*
A metodologia da pesquisa jurídica: proposta de um modelo pedagógico produtivo
The methodology of legal research: proposal of a productive pedagogical model
Antonio Yesid Pedroza Estrada, Luis Beleño Chamorro e Martha María Charris Balcázar
- 87 *As desigualdades de acesso à Educação Superior: os estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSal) comparativamente com o Nordeste e o Brasil*
The inequalities of access to Higher Education: students from the Catholic University of Salvador (UCSal), compared to the Northeast and Brazil
Las desigualdades de acceso a la Educación Superior: los estudiantes de la Universidad Católica de Salvador (UCSal), en comparación con el Nordeste y Brasil
Antônio Alberto Silva Freitas e Maurício da Silva Ferreira
- 110 *Instituições de Ensino Superior Católicas: perspectivas para a educação e a formação integral*
Catholic Institutions of Higher Education: perspectives for integral education and training
Instituciones de Educación Superior Católicas: perspectivas para la educación y formación integral
Jardelino Menegat e Dirléia Fanfa Sarmiento
- 128 *Marketing educacional em foco: uma reflexão sobre a comunicação integrada como diferencial competitivo na gestão de instituições de ensino*
Educational marketing in focus: a reflection on integrated communication as a competitive differential in the management of educational institutions
Marketing educativo en cuestión: una reflexión sobre la comunicación integrada como diferencial competitivo en la gestión de instituciones de educación
Bianca Piquet da Cunha e Igor Gomes da Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA

141 A percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental diante da problemática do bullying e a atuação psicopedagógica

The perception of teachers in the initial grades of Elementary School in the face of bullying and psychopedagogical activity

La percepción de profesores de las series iniciales de Enseñanza Fundamental ante la problemática de bullying y la actuación psicopedagógica

Denise Bortoletto e Maria Tereza Arantes Linhares

Prezado(a) leitor(a),

A Revista de Educação ANEC se inclui no esforço concreto de realização do planejamento estratégico da associação, centrado na concepção humanizada da educação. Para isso, está sempre atenta às preocupações, aos desafios, aos questionamentos e aos saberes educativos. Também evidencia o compromisso político, social e transformador no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, que se fundam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão das Instituições Católicas de Educação. O leitor tem acesso on-line gratuito de todo conteúdo publicado.

Em seu segundo número de 2018, a Revista de Educação ANEC traz o Dossiê: *Educação, Educação Católica e Tecnologia*. A proposição desse Dossiê é apresentar propostas e possibilidades que instigam e desafiam todos os que trabalham com a educação. Sabemos o quanto o desenvolvimento tecnológico, nos últimos anos, tem sido enorme, rápido e eficaz e que a tecnologia veio para ajudar os segmentos de negócio, estudos, pesquisas, além da sociedade em geral. E, sem dúvida nenhuma, a tecnologia também está disponível para ser utilizada nas salas de aula ao redor do mundo.

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo, *Comunicazione ed educazione nell'era dei nuovi media*, que quer ser um incentivo aos educadores que se encontram no dilema de como “usar mídia digital” na ação educativa. Com um método crítico-analítico de leitura de autores favoráveis ao uso da mídia digital na aprendizagem escolar, emergem os seguintes pontos cruciais: o uso da mídia digital de forma inadequada, que pode causar efeitos negativos nos alunos, mas com o uso adequado a educação pode ter resultados muito positivos; os meios de comunicação que tem a intenção de aumentar os pontos de acesso devem ser usados com um certo domínio e competência, caso contrário dificultarão a aprendizagem. O uso de mídia digital na aprendizagem escolar é desafiador e requer que os professores os utilizem para atualizar e melhorar sua ação didática.

Continuamos nessa seção com a temática *O material didático digital na perspectiva da educação integral: caminhos para reflexões*. Esse artigo apresenta o relato de uma pesquisa que busca identificar os benefícios e os desafios decorrentes da utilização do material didático digital em sala de aula, a fim de aprimorar o processo educacional de uma escola particular da cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina. Pretende também destacar evidências relacionadas à melhoria no desempenho

dos alunos, com a adoção de tais recursos, usando como indicadores as notas quantitativas. As reflexões e os relatos registrados podem contribuir para o desenvolvimento de novas ideias e de ações concretas, que correspondam aos desafios de uma educação integral realizada em um cenário educacional caracterizado pela cibercultura e pela ubiquidade, além de destacar o papel e a presença do material didático digital.

O terceiro artigo dessa seção aprofunda *A relação entre a tecnologia móvel e os métodos de avaliação continuada na Universidade Católica do Salvador*, que reflete as mudanças ocorridas nos métodos avaliativos das universidades e a potencialidade dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), proporcionando um crescimento exponencial das tecnologias mobile, que se fazem cada vez mais presentes na vida acadêmica dos discentes. A necessidade de uma participação efetiva dos estudantes e de uma interação progressiva com os docentes estabeleceu, de forma decorrente, esse método de avaliação continuada, que permite com o auxílio da tecnologia a realização de mais atividades em menores espaços de tempo. Dessa forma, o objetivo do artigo é apresentar uma nova perspectiva dos elos construídos entre a tecnologia móvel e os novos métodos de avaliação continuada instituídos por algumas universidades do país.

Na Seção Artigos de Demanda Contínua, desponta como primeiro artigo *Aprendizagem significativa e efetiva: desenvolvendo competências em harmonia com as habilidades*, que reflete sobre a educação em vista da sua transformação, mudança e utopia. O artigo afirma que precisamos nos reinventar no quesito da educação, da cultura e da sociedade, de modo que a educação perpassasse por toda sua extensão territorial, de forma instigante, significativa, atraente e eficaz, valorizando quem ensina e quem aprende, apostando no protagonismo discente. Assim, faz-se necessária uma reengenharia educacional ampla e propositiva, capaz de atingir o país como um todo e de promover as reformas educativas tão sonhadas pela população.

Nessa seção, temos um artigo internacional intitulado *La metodología de la investigación jurídica: propuesta de un modelo pedagógico productivo*, realizado sob abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, utilizando a hermenêutica como técnica descritiva e projetiva. Propõe-se a implementação de novos conteúdos temáticos de cada um dos semestres em que o ensino do tema foi dividido em programa de lei, utilizando como fio condutor as teorias de Carlos Sabino (1992). Com esse trabalho, recomenda-se a nomeação de advogados com competência em processos investigativos para liderar a metodologia da pesquisa jurídica, a promoção de cursos para alunos de Direito, a realização de mais eventos acadêmicos de pesquisa jurídica, aumentando as publicações científicas e apoiando o profissional e, logisticamente, os processos de pesquisa do programa liderados pelos advogados investigadores.

As desigualdades de acesso à Educação Superior: os estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSal) comparativamente com o Nordeste e o Brasil é um outro artigo dessa seção, o qual analisa o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Esses estudantes ingressaram no primeiro semestre de 2017, e, com base em algumas variáveis sociodemográficas, como gênero, idade, etnia, renda familiar, escolaridade dos pais e escola básica de origem, faz-se uma comparação do perfil dos estudantes da UCSal com o perfil dos estudantes do Nordeste e do Brasil, tomando como referência os resultados e os indicadores do ENADE. A partir dos dados, analisa-se a influência dessas variáveis no acesso e na escolha das carreiras dos estudantes no Ensino Superior.

Outro artigo dessa seção traz um aprofundamento sobre as *Instituições de Ensino Superior Católicas: perspectivas para a educação e a formação integral*, cujas perspectivas enfocam na educação e na formação integrais dos acadêmicos, que são pautadas pela ética, pelo respeito à vida e pela construção de uma sociedade mais justa e solidária. Os dados coletados por meio da análise documental e do questionário e analisados com base na técnica de análise de conteúdo indicam como perspectiva para a oferta de um itinerário formativo que contribua para a educação e a formação integrais dos acadêmicos, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, focalizando: a) a interação com a comunidade, o comprometimento e a corresponsabilidade na melhoria do entorno, com atenção especial às questões ambientais; b) a postura ética nos modos de atuação da IES; c) o ambiente institucional de acolhimento, cuidado e valorização dos atores da ação educativa; e d) o fortalecimento do protagonismo pessoal e coletivo.

O último artigo dessa seção reflete o *Marketing educacional em foco: uma reflexão sobre a comunicação integrada como diferencial competitivo na gestão de instituições de ensino* e tem a perspectiva de compreender a dinâmica do mercado educacional, que são fundamentais para que os gestores alinhem as instituições de ensino às demandas de um mundo globalizado em constante processo de transformação e inovação. Refletindo sobre a importância da comunicação integrada, que permite a sinergia das ações da comunicação interna, institucional e mercadológica, constata-se que seus resultados são evidenciados no comprometimento das pessoas no âmbito interno e na capacidade competitiva da instituição de ensino no mercado, no âmbito externo.

Na Seção Relato de Experiências temos um artigo que investiga *A percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental diante da problemática do bullying e a atuação psicopedagógica*. A pesquisa analisa as percepções de professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de ensino de Uberlândia-MG, sobre a problemática do bullying. Os resultados apontam que os professores compreendem conceitualmente o fenômeno do bullying e suas formas de incidência nas escolas, sugerindo a atuação psico-

pedagógica e preventiva para auxiliar a escola a minimizar situações relacionadas à prática do bullying, além de contribuir para a efetivação de uma sociedade solidária e mais democrática.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme edital nº 2/2018, divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 18 artigos. O processo de avaliação deles foi realizado com a participação de 38 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 9 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o Dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos.

Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança depositada no Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil por meio da disseminação de ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Comunicazione ed educazione nel era dei nuovi media

DAVI KRANER¹

Sommario: L'articolo è un incoraggiamento agli educatori che si trovano nel dilemma "se utilizzare i media digitali" nell'agire didattico. Si parte dall'agire didattico che richiede la capacità di controllo sulla comunicazione. Una comunicazione è didattica quando si ha il controllo della voce, della mimica del volto, della gestualità e della prossemica. Con un metodo di lettura critico-analitica degli autori che sono a favore dell'utilizzo di media digitali nell'apprendimento scolastico emergono i seguenti punti cruciali: l'utilizzo dei media digitali in modo non appropriato può provocare degli effetti negativi sugli studenti; invece con un'educazione adeguata può avere dei risultati molto positivi; i mezzi di comunicazione utilizzati con l'intenzione di aumentare i punti di accesso (per capire meglio i contenuti) devono essere usati con una certa padronanza altrimenti ostacolano l'apprendimento; l'utilizzo dei media digitali nell'apprendimento scolastico sono la sfida sia per gli studenti sia per gli insegnanti; si richiede l'utilizzo dei nuovi media agli insegnanti per aggiornare e migliorare il loro agire didattico. Quindi con un approccio sereno e critico si può migliorare l'apprendimento nelle scuole.

Parole chiave: Comunicazione. Media. Digitale. Didattica. Apprendimento.

Comunicação e o uso das novas mídias na educação

Resumo: O artigo é um incentivo para educadores que se encontram no dilema de como "usar mídia digital" na ação educativa. Começa a partir da ação didática que requer a capacidade de controlar a comunicação. Uma comunicação é didática quando há controle da voz, expressões faciais, gestos e proxêmica. Com um método crítico-analítico de leitura de autores favoráveis ao uso da mídia digital na aprendizagem escolar, emergem os seguintes pontos cruciais: o uso da mídia digital de forma inadequada pode causar efeitos negativos nos alunos; com uma educação adequada pode haver resultados muito positivos; os meios de comunicação utilizados com a intenção de aumentar os pontos de acesso (para entender melhor o conteúdo) devem ser usados com um certo domínio e competência, caso contrário dificultarão a aprendizagem. O uso de mídia digital na aprendizagem escolar é desafiador tanto para os alunos quanto para os professores, o que requer o uso de novas mídias para que os professores atua-

lizem e melhorem sua ação didática. Portanto, com uma abordagem reflexiva e crítica, a aprendizagem pode ser eficaz e alcançar novos resultados nas escolas.
Palavras-chave: Comunicação. Mídia digital. Didática. Aprendizagem.

Communication and the use of new media in education

Abstract: The article is an incentive for educators who find themselves in the dilemma of how to “use digital media” in educational action. It starts from didactic action that requires the ability to control communication. Communication is didactic when there is voice control, facial expressions, gestures and proxemics. With a critical-analytical method of reading authors favoring the use of digital media in school learning, the following crucial points emerge: inappropriate use of digital media can have negative effects on students; instead, having a proper education can have very positive results; the means of communication used with the intention of increasing the access points (to better understand the content) should be used with a certain mastery and competence, otherwise they will make learning difficult. The use of digital media in school learning is challenging for both students and teachers, this requires the use of new media for teachers to update and improve their didactic action. Therefore, with a reflexive and critical approach, learning can be effective and achieve new results in schools.

Keywords: Communication. Digital media. Didactics. Learning.

Comunicación y uso de nuevos medios en educación

Resumen: El artículo es un estímulo para educadores que se encuentran ante el dilema de cómo usar los medios digitales en la acción educativa. Comienza a partir de la acción didáctica que requiere la capacidad de controlar la comunicación. Una comunicación es didáctica cuando incluye control de la voz, expresiones faciales, gestos y proxémica. Con un método crítico-analítico de lectura de autores favorables al uso de los medios digitales en el aprendizaje escolar, emergen los siguientes puntos cruciales: el uso de los medios digitales de forma inadecuada puede causar efectos negativos en los alumnos; en su lugar, con una educación adecuada puede tener resultados muy positivos; los medios de comunicación utilizados con la intención de aumentar los puntos de acceso (para entender mejor el contenido) deben ser usados con un cierto dominio y competencia, de lo contrario, dificultarán el aprendizaje. El uso de medios digitales en el aprendizaje escolar es desafiante tanto para los alumnos como para los profesores, esto requiere el uso de nuevos medios para que los profesores actualicen y mejoren su acción didáctica. Por lo tanto, con un enfoque reflexivo y crítico, el aprendizaje puede ser eficaz y lograr nuevos resultados en las escuelas.

Palabras clave: Comunicación. Medios digitales. Didáctica. Aprendizaje.

Introduzione

Sono cambiate molte cose nella scuola degli ultimi anni. Nell'insegnamento, oggi, ci sono nuovi programmi, nuove metodologie, nuove tecnologie, ma

anche nuovi problemi. Subito emergono le due domande: Gli insegnanti sono preparati per tutte queste novità? Gli studenti raggiungono risultati positivi? Sappiamo bene che l'agire didattico richiede la capacità di controllare la propria voce e comunicare didatticamente. Secondo il professore e ricercatore italiano Cesare Rivoltella², una comunicazione è didattica quando si ha il controllo della voce, della mimica del volto, della gestualità e della prossemica. La voce è sempre accompagnata con le espressioni non verbali: la mimica del volto, la gestualità, la prossemica, la capacità di fare uso del proprio corpo in relazione allo spazio e alla posizione che gli altri corpi occupano. Per quanto riguarda i codici grafici, cioè il testo scritto, il disegno, gli schemi, le immagini fisse e in movimento, le mappe concettuali, secondo Rivoltella, sono un supporto e un complemento con due funzioni:

- a) moltiplicano dei punti di accesso al sapere e quindi presentano un contenuto anche in modo cinestesico, corporeo, logico in modo che il destinatario lo comprenda più facilmente;
- b) l'orientamento visivo della cultura occidentale centrata più sul visivo, cioè far vedere come stanno le cose: con i codici tecnici, con lavagna, con proiettore e con i codici grafo visivi, cioè con le immagini e con i grafici (RIVOLTELLA, 2017).

La comunicazione didattica quindi richiede anche una certa padronanza di utilizzo dei media digitali. Però proprio essi, i nuovi media, hanno riportato anche nell'ambito dell'educazione dei veri disagi. Anzitutto si trovano in disagio gli insegnanti. Consapevoli di rimodificare i loro modelli d'insegnamento sono incerti. Questa incertezza viene provocata anche dagli scienziati e dagli esperti tecnologici stessi, tra i quali alcuni si fidano totalmente nelle nuove tecnologie mentre altri rimangono critici e sospettosi. Gli studenti, sempre connessi con social network, sperimentano nella vita reale il problema di socializzarsi, di relazionarsi. Le ultime ricerche invece rivelano che siamo sempre più distratti e la nostra capacità di concentrarsi su un'unica cosa è peggiorata. Le applicazioni, le nuove tecnologie lampeggianti, possono essere un supporto che aiuta "aprire i punti d'accesso", o sono un ostacolo che ha deformato i nostri cervelli e comportamenti?

La quarta ondata

I mezzi di comunicazione che oggi si utilizzano per gestire un sistema d'informazione e di rapporti interpersonali sono il prodotto di un processo che è maturato attraverso quattro rivoluzioni della comunicazione nel corso della storia umana. L'ultima fase, la più giovane, ovvero la "quarta tappa della comunicazione" - come la definisce Giancarlo Livraghi, parafrasando Alvin

Toffler³ -, è Internet. Egli spiega che le “ondate” che avevano preceduto Internet erano state la scrittura, la stampa, l’editoria, la radio e la televisione, ciascuna delle quali aveva influenzato la cultura e la società in modo proprio (LIVRAGHI, 2005).

Come nella storia ogni nuovo mezzo di comunicazione ha cambiato anche le nostre relazioni e così ha cambiato anche i modelli di apprendimento, perché le tecnologie della comunicazione erano sempre anche un supporto per insegnare. Però il problema è naturalmente all’inizio, perché non si conoscono le esperienze precedenti e neppure si conoscono bene gli effetti negativi. La maggiore conoscenza dei codici dei nuovi media e delle situazioni di alunni, nei confronti con i nuovi media, potrebbe migliorare i modelli di apprendimento.

Non solo di fronte alle nuove tecnologie e ai nuovi media si chiede di avere un approccio critico. Si richiede anche la criticità verso gli autori, che con poca prudenza diffondono la propria tecno utopia. Alcuni autori, come Pierre Lévy (1996, 1997, 2008), enfatizzano le potenzialità della rete, il ruolo rivoluzionario del cyberspazio e la visione utopica dell’intelligenza collettiva, rischiano però di ignorare la complessità dei contesti sociali, politici ed economici. I testi di Lévy sono stati scritti in un momento storico di forti attese sulla rete, con la sensazione che il mondo reale sarebbe scomparso da un momento all’altro. La realtà dell’evoluzione della rete, ci ha poi insegnato, che si è interconnessa con il tessuto sociale reale con delle implicazioni non prive di conseguenze. Se è vero che Internet nasce come progetto militare e per molti aspetti continua ad essere usato per scopi bellici, è anche vero che la sua espansione nel mondo scientifico prima, e in quello civile poi, ha portato una delle più grandi rivoluzioni del secolo scorso (CASTELLS, 2006). Purtroppo ai sogni utopistici di un Internet completamente libero è seguito il periodo di grande espansione della rete grazie soprattutto al fenomeno della globalizzazione dei mercati degli anni Ottanta. Internet è diventato uno strumento irrinunciabile per qualsiasi forma di business, ma è anche vero che Internet, con la rivoluzione web 2.0 è diventato un mirabile strumento di moltiplicazione dell’informazione e della comunicazione globale. Questi rapidi cambiamenti non hanno lasciato indenni le istituzioni che si basavano su forme classiche di comunicazione centralizzata che si sono viste bypassate nel loro ruolo di controllori dell’informazione (CASTELLS, 2009). I cambiamenti apportati dalla rete non sono solo sul versante della comunicazione ma hanno implicato una ridefinizione del concetto di territorio, di comunità di governo e oggi sempre di più si parla di “società in rete” (CASTELLS, 2008) indicando quasi che se non si è in rete non si è nemmeno in società.

L’educazione nella “società in rete”, sembra essere sempre più indebolita. Un esempio è raccontato da Maggie Jones⁴, giornalista statunitense. Secondo lei, purtroppo, oggi gli insegnanti e i genitori non hanno raggiunto una criticità sufficiente.

In un articolo sottolinea quanto gli insegnanti e i genitori di oggi siano ingenui nella educazione dei propri figli. Le ultime ricerche, condotte dall'Indiana University nel 2016, svelano che il maggior numero degli adolescenti di 14 e 18 anni guarda i video porno (promossi da diverse applicazioni, come soprattutto Snapchat) e più di metà dei loro genitori pensa che in realtà loro non lo facciano (JONES, 2018).

Le cuffie nelle orecchie dei giovani, che sono appiccicati sui loro smartphone e sempre connessi in internet, sono diventate indispensabili supplementi dell'abbigliamento. Questo stile, non solo per i giovani, è diventato una cosa normale. Così oggi spesso incontriamo in strada, in classe, a casa e in qualsiasi altro posto le persone che si muovono isolati in una "bolla". È "normale" che mentre si studia, si parla con qualcuno, o si fanno altre attività, gestendo anche il proprio smartphone. Il nostro cellulare oggi lampeggia in tutti i colori possibili in qualsiasi posto ci troviamo. Ma questo è veramente "normale"? Cosa succede oggi con i giovani che sono esposti su tutte queste applicazioni? Il problema è che con tutti questi "impegni" sui nostri cellulari siamo sempre più distratti.

Come può uno studente concentrarsi a fare un compito, se è bombardato dai messaggi di colore blu della chat su Facebook, dall'azzurro cinguettio su Twitter, che lo invita di vedere un video, dal giallo-viola-blu icona di Instagram, che mostra una bellissima foto del tempo reale? Snapchat è diventata l'applicazione più interessante per i giovani. La cosa che gli adolescenti adorano di più sono i "streak" (la traccia): un cuore dorato per migliori amici, un cuore rosso per migliori amici da due settimane di seguito, doppio cuore rosa dopo due mesi, e così via. Tra gli adolescenti gli streak sono al centro del discorso. Ma diventa preoccupante la loro convinzione: se perdi gli streak, perdi gli amici. Doppio problema quindi: la distrazione e la prevalenza delle relazioni virtuali.

Per il giornalista francese Lorraine de Foucher, queste applicazioni sono "pirati del cervello" e "pirati dell'attenzione". Sostenendo la sua idea ci si riferisce a un ex designer di Google, chiamato Harris. Egli afferma che la colpa non è degli adolescenti distratti, ma delle aziende come Apple, Facebook e Google che fanno di tutto per rubare il tempo libero del nostro cervello (FOUCHER, 2018).

In un esempio estremo può capitare se nella stessa aula l'insegnante e gli alunni si trovano molto lontani uno dall'altro. In un primo luogo appaiono le divergenze a causa dei discorsi svolti nel cyberspazio. I discorsi svolti nel cyberspazio, secondo Antonio Tursi⁵, sono determinati da due processi convergenti: "pubblicizzazione del privato" e "privatizzazione del pubblico" (TURSI, 2011). Il primo intende mostrare piccoli banali frammenti di vita quotidiana sulla piattaforma comune. Gli utenti e i loro amici si pubblicizzano, mostrando al mondo intero tutti gli aspetti della propria vita quotidiana (TURSI, 2011). Questo processo è iniziato già prima di Internet quando si trattava dell'influenza dei media elettronici sull'identità di gruppo (MEYROWITZ, 1993). Il secondo processo di privatizzazione evidenzia il fatto che, le persone possono essere contemporaneamente presenti in uno

spazio-tempo diverso. Tursi fa l'esempio di chiacchierate tramite il telefono mobile, di scambi di messaggi o foto digitali: pur essendo in un luogo pubblico, è come se si fosse "protetti da una bolla", che esclude chi ci sta intorno. Altro esempio è lo sviluppo urbanistico contemporaneo. Si costruiscono spazi di condivisione che sono controllati dai proprietari e dalle loro esigenze private, un tipo di gated communities – comunità recintate. Si creano spazi privati di gruppo come risultato della privatizzazione difensiva dello spazio. La metropoli moderna così costruita, rischia di diventare un insieme di spazi privati. Le vie e le piazze sono piene di telecamere per esercitare il regime di videosorveglianza (TURSI, 2011).

L'approccio critico verso i nuovi media, considerando i difetti che essi provocano, diventa oggi indispensabile per comprendere il giovane e per essere un educatore. Come i nuovi media sono diventati parte della nostra cultura, automaticamente sono diventati anche parte del nostro relazionarsi. I media quindi sono diventati indispensabile supporto didattico.

Le quattro azioni didattiche favorite dai nuovi mezzi di comunicazione

Nella situazione sopra descritta si deve ripensare come progettare la lezione, come gestirla e come valutarla. La necessità di aggiornare e adeguare i modelli d'apprendimento alla cultura contemporanea è stata presente in tutte le epoche della storia. La scuola deve garantire ai giovani la possibilità di utilizzare quei linguaggi e quei dispositivi che sono una presenza normale nella loro vita. Di questo è convinto anche Cesare Rivoltella⁶, per il quale è fondamentale rielaborare le quattro principali azioni che le tecnologie didattiche favoriscono: 1) rappresentare, 2) comunicare, 3) condividere e 4) produrre (GARAVAGLIA; RIVOLTELLA, 2017).

1) Rappresentare. La presentazione dei contenuti deve favorire gli studenti nel comprendere meglio, nel facilitarne la comprensione. Ogni presentazione rischia di ridurre il contenuto al banale e di perdere il senso profondo. Richard Mayer tratta di cinque processi cognitivi per le rappresentazioni multimediali (MAYER, 2001):

- i) selezionare le parole funzionali alla comprensione del contenuto;
- ii) selezionare le immagini rilevanti per il processo della memoria visiva;
- iii) organizzare le parole selezionate all'interno di modelli verbali;
- iv) organizzare le immagini selezionate all'interno di modelli visivi;
- v) integrare le rappresentazioni verbali e le rappresentazioni visuali.

I cinque processi cognitivi sono fondamentali per la presentazione multimediale dei contenuti. Ma ci vuole sempre molta attenzione per non aggiungere con le nostre rappresentazioni, ulteriori difficoltà nella comprensione del contenuto. Qualsiasi contenuto s'insegna, esso ha una "difficoltà intrinseca" non evitabile. Importante è quindi facilitare l'accesso alla comprensione e non ostacolarla.

2) Comunicare. La comunicazione amministrativa della scuola si divide in tre livelli: livello dell'aula (studente – insegnante), livello della scuola (l'insegnante – il dirigente della scuola – i servizi amministrativi – le famiglie) e livello territoriale (la scuola – le altre scuole – le altre agenzie formative). All'interno di tutti questi tre livelli di comunicazioni ci sono quattro dimensioni che, con i nuovi mezzi di comunicazione, devono essere continuamente aggiornate: informativa, relazionale, esplorativa, partecipativa. La dimensione informativa riguarda la disponibilità delle tecnologie digitali. Esse oggi dispongono di fare le ricerche su internet nella classe in tempo reale e permettono la costruzione di biblioteche e di cataloghi da condividere. La dimensione relazionale può essere complementare con le applicazioni che sostengono la comunicazione come: Skype, WhatsApp, Messenger, Google Drive ecc. Con i nuovi mezzi di comunicazione si influisce anche sulla partecipazione nella classe (gli studenti che utilizzano i nuovi media nella classe) e anche la partecipazione esterna (partecipazione degli genitori e figli utilizzando dei blog di classe o piattaforme) (GARAVAGLIA; RIVOLTELLA, 2017, p. 265-266).

3) Condividere. I nuovi mezzi di comunicazione permettono l'interazione tra soggetti. Tutti i contenuti possono essere condivisi non solo in classe ma anche con un gruppo più ampio. I confini non sono più quelli fisici, ma quelli professionali. In modo particolare si tratta di cloud, tra i quali i più comuni sono Dropbox, Google Drive, iCloud, ecc. Quando si tratta di un lavoro del gruppo, convergente verso un fine comune, attraverso la distribuzione dei compiti all'interno del gruppo si parla di cooperazione. Quando invece si hanno intenzioni competitive è collaborazione (GARAVAGLIA; RIVOLTELLA, 2017, p. 266).

4) Produrre. Gli autori di libro *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*, Cope e Kalantzis, sono convinti che oggi bisogna includere tutti i linguaggi (non limitare la scuola al solo alfabetismo tradizionale). Nel produrre cambiano i protagonisti, essi diventano gli studenti. Cambia anche il ruolo dell'insegnante: lui diventa attivatore di competenze, riflessione metacognitiva, accompagnamento attraverso chiarimenti, guida e attivatore di approfondimenti. I contenuti prodotti attraverso nuovi media, poi vengono riflettuti da un'audience più larga. La produzione è un'occasione per rendere gli studenti maggiormente autonomi nel costruire un vero progetto (COPE; KALANTZIS, 2016).

Le quattro azioni didattiche dipendono dalla capacità professionale degli educatori. Non si tratta tanto della capacità di utilizzo dei nuovi media, quanto della comunicazione didattica.

Pragmatica della comunicazione didattica

La pragmatica della comunicazione didattica collega insieme l'uso dei codici e la costruzione dei significati con le attività in un certo contesto. Per quanto

riguarda la comunicazione didattica essa, secondo Rivoltella (vedi Immagine 1), essa si distingue in quattro dimensioni: informativa, relazionale, esplorativa e partecipativa (RIVOLTELLA, 2017, p. 79-83).

La dimensione informativa, riguarda la consegna e la ricezione del patrimonio culturale. Oggi si cerca di evitare le unilateralità: l'istruzionismo e le lezioni frontali. La seconda è la dimensione relazionale con l'alunno. Si tratta della convivenza di maestro e allievi, d'interazione profonda, d'informare con esempio e testimonianza, d'insegnare a fare (tutorato, coaching, mentoring). Molto comune diventa la didattica one-to-one (l'orientamento, lezione dialogica, le diverse forme di accompagnamento). Terza è la dimensione esplorativa. Si tratta dell'attività outdoor (fuori della classe, come didattiche e viaggi d'istruzione) e le attività indoor (problem solving, l'Adaptive Decision Making). L'ultima è la dimensione partecipativa, dove si tratta dei metodi attivi (come la simulazione, le role playing, lo stage, i tirocini, clinic, summer school).

Immagine 1. Le dimensioni della comunicazione didattica.

Dimensioni	Centratura	Apprendimento	Didattica
Informativa	Contenuti, discipline	Mnemonico	Lezione frontale
Relazionale	Esempio, testimonianza	Imitativo	Dialogo
Esplorativa	Problemi, ambienti real life	Per scoperta	Visite didattiche, problem solving, metodi investigativi
Partecipativa	Situazioni immersive	Esperienziale	Metodi attivi, lavoro di gruppo

Fonte: Rivoltella (2017, p. 83)

In ogni caso, i media e le tecnologie, se migliorano l'apprendimento o non, sono un'opportunità per lo studente e per l'insegnante. Opportunità per lo studente perché hanno il carattere di multimedialità (dispongono che lo studente utilizzando lo stesso dispositivo possa leggere testi, ascoltare musica, guardare video, navigare in internet), hanno una forma perfetta (piccoli, leggeri, maneggevoli, portabili, connessi), sono autoriali (gli studenti possono scattare foto, girare video, registrare voce, fare calcoli, comunicare) e perché estendono i confini dell'aula. Opportunità per l'insegnante invece, è produrre un ritorno riflessivo sulle sue pratiche (ripensa a come progetta la lezione, a come la gestisce, a come valuta) e di agire professionale (modificare le sue cornici mentali) (GARAVAGLIA; RIVOLTELLA, 2017).

Le sfide

Al conclusione di questa riflessione dobbiamo riferirci alle due domande iniziali: "Gli insegnanti, sono preparati per tutta questa novità?" e "Avranno gli studenti i risultati positivi?" Forse dobbiamo trasformarle e chiederci: Gli

insegnanti, sono preparati per educare? Più dei contenuti, dei nuovi programmi, delle nuove metodologie e delle nuove tecnologie, deve interessarci l'educazione stessa.

Abbiamo detto che i cellulari dei giovani lampeggiano, di tutti i colori possibili delle applicazioni odierne e che gli educatori spesso ricorrono al vecchio metodo di vietare. Tutti sappiamo bene che oggi i divieti non portano frutti. Essi ci chiudono gli occhi davanti ai grossi problemi. Oggi è inutile vietare ai ragazzi di usare i cellulari, oppure di ritardare l'età di ingresso ai social network, vietare di frequentare i siti dai contenuti sporchi (pornografici, bellici o violenti) ecc. Più efficace sarà affrontare il problema, analizzando dei contenuti e dei messaggi, analizzando dei modi e degli stili propagandistici, mostrando delle conseguenze attraverso gli esempi concreti e dare le chiavi per la lettura critica dei contenuti. Come dichiara Rivoltella (vedi Immagine 1), bisogna essere attenti a tutte le quattro dimensioni: informativa, relazionale, esplorativa e partecipativa.

Come un educatore può affrontare queste esigenze educative? La risposta viene bene spiegata da ciò che dice Rivoltella per il futuro dell'educazione. Il futuro e le linee di tendenza, come sottolinea Rivoltella, sono tre: i modelli costruttivi e collaborativi, interattivi e circolari; inclusione dei media e delle tecnologie e la comunicazione didattica "a largo spettro" (RIVOLTELLA, 2017, p. 71). Un ideale sarebbe avere la scuola dove gli studenti sono capaci dell'approccio critico e creativo, e dove sanno produrre-creare e collaborare, dove gli insegnanti sono capaci ridefinire le strategie didattiche includendo i nuovi mezzi di comunicazione e così estendere la propria comunicazione con la classe oltre lo spazio dell'aula, condividendo le proprie esperienze attraverso i principali social network con gli altri colleghi (non limitandosi allo spazio e luogo, ma solo alla professione). Più gli studenti saranno capaci di usare e di riflettere i contenuti che si trovano in cyber spazio in modo critico, meno difetti e meno distrazioni ci saranno.

In altre parole, la responsabilità di un educatore è il continuo aggiornamento delle situazioni e dei contesti nei quali i ragazzi oggi vivono e il continuo approfondimento dei contenuti d'insegnamento. Si tratta di un processo continuo e dinamico. Gli educatori quindi non devono spaventarsi dalla doppia faccia dei nuovi media, ma nemmeno fidarsi ingenuamente di essi. Devono essere nella creativa collaborazione con i colleghi. Insieme con essi produrranno dei contenuti, dei nuovi programmi, delle nuove metodologie usando le nuove tecnologie per l'educazione efficace.

Recebido em: 12/03/2018

Revisado pelo autor em: 20/04/2018

Aceito para publicação em: 23/04/2018

Notas

1 Dottore in Scienze delle comunicazioni sociali (laureatosi nel 2017 alla Facoltà della Comunicazione Sociale presso l'Università Pontificia Salesiana a Roma), assistente presso la Facoltà di Teologia (<http://www.teof.uni-lj.si>) dell'Università di Lubiana (Slovenia), attualmente postulatore della causa di beatificazione del servo di Dio Danijel Halas (presunto martire). E-mail: davidkraner@gmail.com

2 Pier Cesare Rivoltella è professore ordinario di Didattica presso l'Università Cattolica di Milano dove dirige il CREMIT (Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'informazione e alla tecnologia). È presidente nazionale della SIREM (Società italiana di ricerca sull'educazione mediale).

3 Alvin Toffler futurologo e scrittore statunitense, da anni studia i mezzi di comunicazione e il loro impatto sulla cultura.

4 Maggie Jones è una giornalista statunitense. Per il New York Times si occupa di questioni legate al genere, all'età e all'appartenenza etnica. Per scrivere questo articolo "La pornografia fa scuola" ha intervistato per un anno decine di adolescenti in tutti gli Stati Uniti.

5 Antonio Tursi è ricercatore in Teoria della comunicazione e seguace del MacLuhan Program in Culture and Technology. Oltre che di politica, si è occupato del rapporto tra mezzi di comunicazione e arte.

6 Pier Cesare Rivoltella è professore ordinario di Didattica presso l'Università Cattolica di Milano dove dirige il CREMIT (Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'informazione e alla tecnologia). È presidente nazionale della SIREM (Società italiana di ricerca sull'educazione mediale).

Referências

CASTELLS, Manuel. **Galassia internet**. Milano: Feltrinelli, 2006.

_____. **La nascita della "società in rete"**. Milano: Egea, 2008.

_____. **Comunicazione e potere**. Milano: Università Bocconi Editore, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**. Learning by Design. London: Palgrave, 2016.

DE FOUCHER, Lorraine. I pirati del cervello. **Internazionale**, n. 1239, p. 56-58, 2018.

GARAVAGLIA, Andrea; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Insegnare e apprendere con le tecnologie. In: RIVOLTELLA, Pier Cesare; ROSSI, Pier Giuseppe (Eds.). **L'agire didattico**. Manuale per l'insegnante. Brescia: ELS LA SCUOLA, 2017. p. 259-271.

JONES, Maggie. La pornografia fa scuola. **Internazionale**, n. 1244, p. 38-46, feb. 2018.

LÉVY Pierre. **L'intelligenza collettiva**. Per un'antropologia del cyberspazio. Milano: Feltrinelli, 1996.

_____. **Il virtuale**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1997.

- _____. **Cyberdemocrazia**. Saggio di filosofia politica. Milano: Mimesis, 2008.
- LIVRAGHI, Giancarlo. La “quarta ondata” della comunicazione. L’infanzia di un mondo nuovo. In: BASSAT, Luis; LIVRAGHI, Giancarlo. **Il nuovo libro della pubblicità**. I segreti del mestiere. Milano: Il Sole 24 Ore, 2005.
- MAYER, Richard E. Cognitive theory of multimedia learning. In: _____. (Ed.). **The cambridge handbook of multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2001. p. 31-48.
- MEYROWITZ, Joshua. **Oltre il senso del luogo**. Come I media elettronici influenzano il comportamento sociale. Bologna: Baskerville, 1993.
- RIVOLTELLA, Pier C. La comunicazione e le relazioni didattiche. In: RIVOLTELLA, Pier; ROSSI, Pier (Eds.). **L’agire didattico**. Manuale per l’insegnante. Brescia: ELS LA SCUOLA, 2017. p. 71-86.
- TURSI, Antonino. *Politica 2.0*. **Blog, Facebook, Wikileaks**: ripensare la sfera pubblica. Milano: Mimesis, 2011.

O material didático digital na perspectiva da educação integral: caminhos para reflexões

GILSON DE OLIVEIRA CARDOSO¹

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA²

Resumo: Este artigo apresenta o relato de uma pesquisa que buscou identificar os benefícios e os desafios decorrentes da utilização do material didático digital em sala de aula, a fim de aprimorar o processo educacional de uma escola particular da cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina. Buscou-se também evidências relacionadas à melhoria no desempenho dos alunos com a adoção de tais recursos e foram usadas como indicadores as notas quantitativas. A condução metodológica contemplou levantamento bibliográfico e registros históricos com o intuito de descobrir como foi desenvolvido o processo de implantação do material didático digital naquele ambiente escolar. Espera-se que as reflexões e os relatos aqui registrados contribuam para o desenvolvimento de novas ideias e ações concretas, que correspondam aos desafios de uma educação integral realizada em um cenário educacional caracterizado pela cibercultura e pela ubiquidade, além de destacar o papel e a presença do material didático digital.

Palavras-chave: Material didático digital. Educação integral. Avaliação da aprendizagem.

The digital teaching material in the perspective of integral education: clues for reflection

Abstract: This article presents the report of a research that sought to identify the benefits and challenges arising from the use of digital teaching material in the classroom in order to improve the educational process of a private school in the city of Rio do Sul, in Santa Catarina. We also sought evidence related to the improvement in students' performance with the adoption of such resources and used the quantitative notes as indicators. The methodological approach included a bibliographical survey and historical records in order to discover how the digital teaching material implantation process was developed in that school environment. We hope that the reflections and reports recorded here contribute to the development of new ideas and concrete actions that correspond to the challenges of an integral education carried out in an educational scenario characterized by cyberculture and ubiquity, as well as highlighting the role and presence of digital teaching material.

Keywords: Digital teaching material. Integral education. Learning assessment.

El material didáctico digital en la perspectiva de la educación integral: caminos para la reflexión

Resumen: Este artículo presenta el informe de una investigación que buscó identificar los beneficios y desafíos derivados de la utilización del material didáctico digital en clase para perfeccionar el proceso educativo de una escuela particular de la ciudad de Río do Sul, en Santa Catarina. También buscamos evidencias relacionadas con la mejora en el desempeño de los alumnos con la adopción de tales recursos y usamos como indicadores las notas cuantitativas. La conducción metodológica contempló un estudio bibliográfico y registros históricos a fin de descubrir cómo se desarrolló el proceso de implantación del material didáctico digital en aquel ambiente escolar. Esperamos que las reflexiones y los informes aquí registrados contribuyan para el desarrollo de nuevas ideas y acciones concretas que correspondan a los desafíos de una educación integral, realizada en un escenario educacional caracterizado por la cibercultura y la ubicuidad, además de destacar el papel y la presencia del material didáctico digital.

Palabras clave: Material didáctico digital. Educación integral. Evaluación del aprendizaje.

Introdução

Com a disseminação da cibercultura (LÉVY, 1999), depara-se com possibilidades e um novo espaço para se fazer educação, mas não nos moldes tradicionais, sem aqui desmerecer ou imputar qualquer inferência negativa ao fato de haver tradição ou adoção de recursos clássicos na escola (quadro, giz, slides ou recursos analógicos, por exemplo). O ciberespaço estabelecido pela rede Internet e seus serviços agrega alternativas para fazer educação de uma maneira que ainda não se havia considerado. Logo, faz-se necessário repensar os formatos de entrega dos recursos tradicionalmente utilizados no ambiente escolar.

No que tange ao material didático digital (MDD), faz-se importante sua discussão em função do uso massivo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Apesar de o contexto fora da escola incluir no cotidiano das pessoas o uso de artefatos digitais para lazer, comunicação, pesquisa e consumo, no ambiente escolar se observa ainda a predominância de recursos mais tradicionais, como os livros impressos. Cabe salientar que não são feitas restrições ao uso destes; ao contrário, destaca-se que agregar o uso de MDD pode facilitar a interlocução com o conhecimento, visto que essas juventudes digitais possuem muita familiaridade com o espaço digital, uma vez que sua fluência digital emerge da sua imersão no mundo virtual.

Para aprofundar esse tema, no ano de 2015 foi realizada pelos autores uma pesquisa³ que objetivava identificar benefícios e desafios decorrentes da utilização do MDD em sala de aula para auxiliar o processo educativo de uma escola particular da cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina. Além disso, buscava-se

observar se já existia, ou não, melhora no desempenho acadêmico dos alunos após a utilização desse material, a partir da análise das notas quantitativas.

A referida pesquisa abordou o tema das TDICs a partir da visão de Belloni (2001, p. 21), qual seja:

São o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as “casas ou automóveis inteligentes” até os androides reais e virtuais para finalidades diversas.

Tal cenário digital exige dos gestores educacionais uma preocupação com a dimensão humana dos alunos e professores.

O MDD na sala de aula

Se a preocupação primeira fosse descrever o atual cenário histórico social, uma das palavras mais adequadas seria mudança. É forte a percepção de que acontecimentos, fatos e tecnologias utilizadas pelas pessoas mudam muito rapidamente.

Vive-se um período de transformações sem precedentes na história da humanidade. Este tem recebido muitas denominações – Era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação, para citar apenas alguns. O elemento comum entre esses diferentes modos de nomear o cenário atual refere-se ao papel central do conhecimento na organização social e econômica atual, o que tende a redefinir a centralidade da instituição escolar. Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola (VIEIRA; PENIN, 2002, p. 13).

Nesse sentido é que se observa uma preocupação no campo educacional em relação aos materiais pedagógicos e didáticos, que devem ser adequados a um cenário cada vez mais tecnológico.

A importância da utilização dessas tecnologias justifica-se quando:

As sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas (BELLONI, 2001, p. 22).

Para orientar esse novo indivíduo, presume-se também um novo perfil de professor, capaz de corresponder às expectativas da nova sociedade tecnológica e seus atores.

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e online a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos (BELLONI, 2001, p. 27).

Nesse sentido, Carneiro (2002, p. 32) complementa:

O paradigma educacional emergente requer a inserção de novas práticas curriculares e metodologias inovadoras, para fazer frente às necessidades de uma sociedade globalizada, que altera padrões de vida das pessoas, seja na maneira de se comunicar, nas habilidades profissionais de atuação ou na forma de aquisição do conhecimento e do pensar.

A utilização do computador e de outras tecnologias como recurso de aprendizagem permite a criação de materiais didáticos que reúnem várias mídias⁴ e a ampliação do conhecimento de forma interativa. Os materiais digitais que se utilizam dessas tecnologias possibilitam que, por meio dos recursos digitalizados, diversas fontes de informações e de conhecimentos sejam criadas e socializadas.

Para Lévy (1999), digitalizar uma informação (um texto, uma imagem ou o som) significa traduzi-la em números. Por exemplo, ao fazer com que um número corresponda a cada letra do alfabeto, qualquer texto pode ser transformado em uma série de números, ou uma imagem pode ser transformada em pontos (ou pixels), que são descritos por dois números que especificam as coordenadas sobre o plano e outros três números que analisam a intensidade de cada um dos componentes de sua cor. Isso explica porque há uma quantidade crescente de informações sendo digitalizadas e, cada vez mais, sendo produzidas diretamente dessa forma. O acompanhamento de todas as novidades e a adequação ao que melhor corresponda às necessidades educativas são um verdadeiro desafio. E como será que a escola irá responder a esse desafio? Segundo Belloni (2001, p. 95):

Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade.

Uma das preocupações que surgem com a utilização do MDD está relacionada com o esgotamento dos sentidos e a perda da sensibilidade. O excesso

de informações e de estímulos pode dificultar a reflexão. Para que o estudante utilize esse material de forma ativa e crítica em meio à rapidez e à mistura de informações (verbais, visuais e sonoras), é necessário desenvolver as habilidades cognitivas de modo simultâneo.

Atenta a essa problemática, desde o ano de 2013 a escola investigada na pesquisa conta com o apoio de uma editora na implantação gradativa do MDD. Atualmente, a editora dispõe de um ecossistema que reúne em um único espaço os livros didáticos digitais, as atividades interativas, os livros de literatura e paradidáticos, além de um sistema de gestão acadêmica e de um centro de formação de professores. Em 2017, começou a desenvolver novas obras de literatura e de apoio pedagógico aos professores, coordenadores e diretores. A editora lançou também uma plataforma que conecta alunos, professores e familiares, divulga e compartilha as realizações e as atividades pedagógicas das escolas com maior agilidade e efetividade.

Considerações sobre o MDD apontadas pelos professores no contexto da escola investigada

No início de 2014, a escola investigada iniciou o processo de implantação do MDD com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e do 1º ano do Ensino Médio (EM). Tal processo ocorreu de modo gradativo, em duas novas turmas a cada ano. No mês de setembro de 2014, os professores que utilizaram o novo material em suas aulas fizeram alguns apontamentos práticos, que foram encaminhados ao serviço de suporte da editora responsável. No fim de 2014, um técnico entrou em contato com a escola a fim de compreender as situações e propor alternativas que as solucionassem. Essa ação-trabalho resultou em um relatório, no qual constam as seguintes questões que necessitavam de melhorias⁵:

- alguns links e vídeos não abrem; esse é um motivo de grande descontentamento e desqualificação do material por parte dos alunos, pois cada vez que um link ou vídeo não funciona é feito contato com a editora, sendo necessário que a unidade seja deletada e baixada novamente. Com isso o estudante precisa sair da sala e perder aula;
- as senhas dos alunos precisam ser trocadas constantemente;
- dois alunos marcam as mesmas respostas em seus respectivos cadernos interativos; um obtém a mensagem “parabéns”, enquanto o outro recebe a mensagem “reveja o conteúdo”;
- ao digitar a senha para acesso ao caderno interativo, geralmente é necessário refazer a ação para que o sistema a reconheça;
- modificação no tempo do exercício determinado pelo professor;
- erros de grafia;

- o conteúdo do material digital é o mesmo do material impresso, o que desmotivou os alunos para o uso do MDD. Os alunos utilizam mais o impresso pela facilidade no transporte e manuseio;
- muitas atividades do caderno interativo são mecânicas e não levam o estudante à reflexão.

Todas essas observações fizeram com que a equipe da editora trabalhasse no aprimoramento do material elaborado. Nota-se que tais questões, de ordem prática, foram fáceis de solucionar. O real desafio da escola dizia respeito à capacitação dos professores para encontrar a forma mais adequada e significativa para seus alunos utilizarem o MDD. Por exemplo, o fato de os alunos preferirem o material impresso ao digital reforçava a necessidade de desenvolver nos professores a capacidade de estimulação e orientação para a utilização correta do MDD.

Belloni (2001) lembra dos “modos de aprendizagem mediatizada”, os quais apontam a utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, bem como o redimensionamento do papel do professor. “O professor tende a ser amplamente mediatizado, como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes à distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e o aluno” (BELLONI, 2001, p. 27).

Ainda Belloni (2001), no que se refere à elaboração de tecnologias pedagógicas, sugere a preocupação com as formas de apresentação dos conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados e com metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma.

Também Davis e Grosbaum (2002) afirmam que os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, definir o projeto pedagógico da escola. Isso é importante principalmente porque se notou que a maior parte dos professores não possuía, até o momento da pesquisa, as mesmas habilidades e interesses pelo MDD observados nos alunos. Tal contexto levou à busca por sua compreensão.

Imigrantes e nativos digitais

Termos comuns utilizados nos estudos sobre educação na atualidade são “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Segundo Prensky (2001), usa-se o termo “nativo digital” para definir a geração que nasceu por volta da década de 1990 e que cresceu tendo a Internet como parte natural de seu ambiente cultural e cognitivo. Computadores, celulares, videogames, webcams e várias outras tecnologias fazem parte do cotidiano dessa geração, passando do status de ferramentas para o de linguagem comum.

Já o termo “imigrante digital” é utilizado para definir as gerações anteriores, formadas pelas pessoas que têm mais de 30 anos e que foram pegadas já em idade adulta pelo advento da Internet. Eles viram várias das tecnologias atuais se desenvolverem e se incluírem em seu cotidiano. Os imigrantes sempre precisarão fazer um esforço adicional para conseguir assimilar aquilo que os nativos fazem com tanto conforto e facilidade, isto é, a capacidade de pensar e agir usando as ferramentas inovadoras digitais.

É importante perceber essa distinção porque, em geral, professores imigrantes têm alunos nativos. Mais do que a diferença de geração, existe uma diferença de linguagem. Quando se aprende uma língua estrangeira na infância, esse aprendizado é arquivado em uma parte diferente do cérebro do que quando se aprende uma língua já na idade adulta. Ou seja, além da diferença de linguagem, ainda existe uma diferença na maneira como se processam e se armazenam as informações.

O que se observa na prática, então, é que a maioria dos professores imigrantes tenta ensinar os alunos nativos usando a mesma linguagem com a qual foi ensinada. Talvez não seja mais novidade afirmar que uma nova linguagem é necessária; o que as escolas precisam aprender, então, é adaptar os conteúdos curriculares a esse novo tipo de linguagem.

O desempenho acadêmico dos alunos no contexto investigado

A opção pela utilização do MDD fez parte de um momento de transição da escola, quando foi realizado um grande investimento em tecnologias digitais. O material utilizado pela escola observada é composto pelo livro digital e pelo caderno interativo.

No contexto da investigação, o MDD alterou o modo como alunos e educadores percebem a sala de aula e os próprios processos de ensino e aprendizagem. Sua utilização traz uma nova dinâmica para as aulas, em que o laboratório de informática, conforme tendências que vêm sendo observadas em função do ambiente ubíquo⁶, perde um pouco da sua importância e a sala de aula passa a ser um ambiente multimídia, em que a tecnologia é incorporada às demais ferramentas de forma natural.

O ciberespaço rodeia e envolve todo mundo; atualmente, com os dispositivos móveis (tablets, smartphones e computadores portáteis), não existem mais fronteiras físicas para o acesso à informação. Cria-se a ubiquidade da comunicação, que permite ter o mundo na ponta dos dedos. Santaella (2013a, p. 22) explica que:

Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pes-

soas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

Os conceitos podem ser explorados pelos educadores usando tanto o conteúdo que é apresentado no livro digital quanto todo o conteúdo que é oferecido pela Internet.

Tomando por base esses princípios, fez-se necessário compreender se, de fato, a mudança observada no cotidiano das aulas resultaria em um efeito positivo para alunos e professores. E isso só é possível a partir de uma avaliação sistematizada da aprendizagem e do MDD, além dos próprios docentes e discentes.

A avaliação desperta tanta resistência na maior parte das pessoas porque, tradicionalmente, ela tem sido usada como um instrumento de controle para adequar as características dos indivíduos às exigências de determinadas situações ou circunstâncias. Só que o problema não é da avaliação, mas do uso que dela se faz. Na verdade, avaliar é condição essencial de qualquer ato intencional. Se implementamos algo, com determinados objetivos, como saber se os resultados esperados foram alcançados? (DAVIS; GROBAUM, 2002, p. 104).

O processo de avaliação é um processo complexo, pois deve levar em conta os diversos fatores que podem influenciar a aprendizagem dos alunos. Existem hoje muitas concepções teóricas e muitas práticas distintas do que é avaliar (DAVIS; GROBAUM, 2002). Independente disso, o professor não avalia o estudante apenas pelo seu desempenho em uma prova específica, pois ela é só um instrumento a serviço da aprendizagem; antes, deve estar atento ao longo de todo o percurso de determinado assunto ou aprendizado, a fim de mostrar para cada estudante quais são os seus pontos fortes e fracos.

Segundo Davis e Grosbaum (2002, p. 77):

O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em aprender os problemas que os professores lhes propõem, ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos.

Espera-se que o processo de avaliação possua função diagnóstica para o professor, permitindo que este identifique/compreenda o que o estudante

aprendeu, fornecendo informações acerca dos pontos fracos e fortes do aluno, permitindo fornecer indicadores relacionados ao processo de ensino, possibilitando ao estudante autoanálise de seu progresso, informando-o sobre o que ainda não está adequado e motivando-o para a aprendizagem.

O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos na escola pesquisada tem como objetivo:

- proporcionar ao estudante condições de fazer uma síntese das experiências educativas vividas durante certo período;
- promover a ação consciente e crítica para que professor e estudante interajam no processo de ensino e aprendizagem;
- fornecer à direção e aos macroprocessos dados necessários ao processo de planejamento escolar;
- disponibilizar ao corpo docente meios para melhorar a eficiência e a eficácia de seu trabalho;
- possibilitar aos professores, pais e alunos diagnosticar e acompanhar o seu progresso e estimular seu crescimento pessoal.

Nos processos para a avaliação do aproveitamento dos estudantes, os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos, ainda que, na investigação, tenham sido considerados apenas os quantitativos. Assim, em seu projeto político-pedagógico-pastoral, a escola considera a avaliação de qualidade aquela que apresenta:

- desenvolvimento pessoal - aprender a ser: desenvolver as condições para a construção e o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva. É a aprendizagem síntese de todas as outras e implica o desenvolvimento de si próprio. Passa pelo cultivo e desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa;
- desenvolvimento intelectual - aprender a saber: desenvolver a pessoa preparando-a para discernir e enfrentar as mudanças da sociedade em constante transformação. É a aprendizagem relacionada ao domínio dos instrumentos do conhecimento, compreensão e descoberta;
- desenvolvimento de aptidões - aprender a fazer: desenvolver a pessoa para a aquisição de habilidades e competências práticas.

Quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem, a orientação da escola é que todo professor realize, a cada bimestre, ao menos: uma avaliação com peso um, relacionada ao ser; duas avaliações com peso seis, ligadas ao campo do saber; e duas avaliações com peso dois, relacionadas ao saber fazer. No caso de as avaliações serem provas tradicionais, estas deverão conter no mínimo três tipos de questões distintas (objetivas, dissertativas, lacuna, múltipla escolha, relação etc.) e a indicação dos conhecimentos, das habilidades e

das atitudes que estão sendo avaliadas. Os alunos, cujas avaliações não atinjam média sete, deverão obrigatoriamente participar do apoio pedagógico.

Quando o percentual de notas inferiores a sete for acentuado, o professor deve organizar uma forma de fazer a retomada do conteúdo com toda a turma. Os resultados da avaliação são comunicados às famílias no final de cada trimestre no Informativo de Aproveitamento Escolar, contendo notas que podem variar de um a dez.

Essas informações sobre a prática de avaliação servem para reforçar o fato de que a observação das notas quantitativas dos alunos não pode servir como uma fonte isolada de leitura ou interpretação de dados. Ela é uma ação importante e útil dentro do processo de adaptação da escola às tecnologias digitais e que também está alinhada a um processo muito maior e significativo de avaliação integral dos alunos e professores.

Conforme conceito apresentado pelo Centro de Referências em Educação Integral (s/d, s/p)⁷:

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

A educação integral: é uma proposta contemporânea, porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; é inclusiva, porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades, e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; é uma proposta alinhada à noção de sustentabilidade, porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

A proposta de uma educação fundamentada no desenvolvimento integral do estudante deve ser assumida por todas as pessoas envolvidas nesse processo (professores, gestores, família e autoridades). Porém, é a própria escola que deve assumir o papel de articuladora das várias experiências educativas que os estudantes podem fazer dentro ou fora dela, a partir de uma intencionalidade que favoreça aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Cabe ainda ressaltar a relevância do conceito de educação integral para o desenvolvimento do MDD quanto à noção de inclusão. Conforme já mencio-

nado, os recursos do MDD utilizados pela escola investigada favorecem, entre outras coisas, o estudo colaborativo. O fato de algumas ferramentas e atividades serem idênticas para todos os alunos não limita a capacidade inclusiva, uma vez que o suporte de diferentes mídias representa a oportunidade de ampliar conhecimentos por meio da troca e complementação de saberes e habilidades, levando naturalmente ao desenvolvimento das diferentes dimensões da pessoa do estudante.

O desempenho quantitativo dos alunos antes e depois da utilização do MDD

A análise do desempenho quantitativo referente às notas dos estudantes foi realizada nas turmas do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. Cabe ressaltar que o processo de implantação do MDD na escola foi gradativo, tendo iniciado em 2014 com as turmas do 6º ano do EF e 1º ano do EM. Em 2015, expandiu-se para as turmas do 7º ano do EF e 2º ano do EM. Sendo assim, à época da pesquisa, as turmas do 8º e 9º ano do EF e do 3º ano do EM ainda não utilizavam o MDD.

Foram observadas as notas bimestrais das disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia de todas as turmas ao longo de cinco anos antes da utilização do MDD e também as notas a partir de sua utilização, nas turmas que já haviam iniciado o processo. A escolha por essas disciplinas se deu pelo fato de elas serem comuns a todas as turmas e os períodos observados. Fizeram parte da análise apenas as notas dos alunos matriculados em todos os bimestres observados. Aqueles que se tornaram alunos após o primeiro bimestre observado ou que deixaram de ser antes do último bimestre observado não foram considerados.

A partir desses critérios, 96 alunos puderam ter suas notas observadas e participaram desse estudo. Os dados coletados correspondem a um ano de utilização do MDD e permitiram fazer dois tipos de observação diferentes e, por ora, importantes: de cada estudante individualmente e das turmas entre si.

Quando observadas as notas individuais dos alunos, constatou-se que, entre aqueles que utilizaram o MDD (53 alunos de quatro turmas diferentes), 30 (56,6%) apresentaram melhoras na média após a utilização do material, dos quais: 9 apresentaram uma melhora de até 10% em seu rendimento; 9, uma melhora entre 10,1 e 20%; e 12 alunos, uma melhora acima de 20%. Os demais, 23 alunos (43,4%), apresentaram uma média menor após a utilização, dos quais 19 alunos com uma diminuição de até 10% e 4 alunos com uma diminuição entre 10,1 e 20%.

Para efeito de comparação, observou-se também as notas das turmas que não utilizaram o MDD (43 alunos de três turmas diferentes) durante o mesmo

período de utilização pelas outras turmas. Constatou-se que 12 alunos (28%) apresentaram melhoras de até 10% na média, enquanto que 31 alunos (72%), uma média menor, dos quais 25 tiveram uma diminuição de até 10%, e 6 alunos, uma diminuição acima de 10%. Ou seja, enquanto, no mesmo período, alunos que utilizaram o MDD e que apresentaram melhoras nas médias representam 56,6%, esse número desceu para 28% entre os que não utilizaram. E quando observados os alunos que apresentaram uma média menor, há 43,4% entre aqueles que utilizaram o MDD e 72% entre os que não utilizaram. De modo simplificado, tem-se a Tabela 1:

Tabela 1. Observação das médias após o início da utilização do MDD na escola.

Médias após o início da utilização do MDD na escola		
	Média maior	Média menor
Alunos que utilizam o MDD	56,6%	43,4%
Alunos que não utilizam o MDD	28%	72,0%

Fonte: elaborado pelos autores (2018)

Quando comparadas as quatro turmas que já utilizavam o MDD, notou-se que metade (6º ano do EF e 1º ano do EM) apresentou melhoras de aproximadamente 20% nas médias e que metade (7º ano EF e 2º ano EM) apresentou diminuição de aproximadamente 5% nas médias após o início da utilização. Chama a atenção nesse dado o fato de que as turmas que apresentaram diminuição nas médias são aquelas que iniciaram o segundo ano de utilização do MDD, enquanto as que mostraram melhoras são as que utilizaram pelo primeiro ano o mesmo material. Tal constatação demonstra indícios de que o desempenho acadêmico dos alunos teve significativa melhora após o uso do MDD e também que alguns ajustes eram necessários em função da problemática decorrente da utilização, conforme indicado pelos professores.

Considerações finais

Fica claro, pelo relato apresentado, que o curto período de observação da pesquisa não permitiu levantar algum dado estatístico efetivo quanto ao desempenho dos alunos ou mesmo justificativas e propostas de encaminhamentos. No entanto, pretendeu-se auxiliar no processo de implantação do MDD, uma vez que a própria editora responsável trabalhou em melhorias a partir de dados e informações apresentadas pela escola, além de explicitar alguns dados e algumas observações iniciais que poderão contribuir para reflexões futuras.

Foram trazidas algumas ideias que Davis e Grosbaum (2002) apontam como importantes para aprender: a história pessoal do estudante deve ser considerada; o autoconceito do estudante influi em sua capacidade de aprender; a

aprendizagem deve ser significativa; elogios são uma arma poderosa; as aprendizagens precisam ser repetidas; a aprendizagem é mais sólida quando se conhecem os erros.

Sendo assim, entende-se ser oportuno avançar na observação das mudanças no cotidiano das aulas após a utilização do MDD e saber os efeitos positivos na aprendizagem. Nessa preocupação estão inseridas, além das notas dos alunos, a correta utilização do MDD pelo professor; a didática adequada para aproveitar todas as ferramentas e formas de interação; uma avaliação séria e propositiva por parte da equipe pedagógica; e a preocupação de que o MDD esteja a serviço da educação integral de todos os alunos, procurando possibilidades de uma avaliação da aprendizagem sempre mais qualitativa, mesmo quando da utilização do MDD.

Como educadores, somos geralmente preparados para avaliar somente a aprendizagem dos alunos, lançamos, aqui, outro desafio: avaliar a escola como um todo, buscando identificar como está o seu funcionamento, isto é, como estão sendo desenvolvidas as atividades que levam os alunos a aprenderem e a se tornar cidadãos. Como está o desempenho dos professores? A participação dos pais? A gestão da escola? Quais fatores e situações que precisam ser mudados, pois estão insuficientes? Quais os que estão bem e, por isso, precisam ser difundidos e servir de exemplo? (FERNANDES, 2002, p. 115).

Essas observações da autora corroboram a ideia de que é necessário reforçar aos professores e aos gestores educacionais que a centralidade do seu trabalho está no estudante e que a função da escola é garantir uma formação que o considere na sua integralidade, proporcionando-lhe uma melhora na qualidade de vida. Ressalta-se aqui a ideia de Fernandes (2002), ao comentar que, quando se quer fazer uma avaliação consistente e coerente, não se pode limitar a avaliação da aprendizagem. É preciso avaliar a escola e os fatores externos a ela, que influenciam nesse processo.

Como auxílio nessa empreitada, abriu-se a possibilidade de uma pesquisa *stricto sensu*, em âmbito de mestrado. No pré-projeto aprovado pela universidade que acolherá a pesquisa, o autor pretende utilizar os conceitos e as ferramentas presentes na abordagem do Design Thinking⁸ e também do Design Instrucional⁹ para investigar a utilização do MDD na perspectiva da educação integral.

Espera-se que a pesquisa contribua para melhorar a qualidade do processo educativo e seja promotora de uma aprendizagem significativa, centrada na educação integral e na integralidade da pessoa do estudante, além de levantar algumas questões propositivas, por exemplo: como despertar a curiosidade dos alunos para temas e tarefas cada vez mais complexos, com aparatos e tecnologias também complexos e, por vezes, longe do seu interesse? Como qualificar

os professores para trabalhar com os erros dos alunos e com as suas próprias dificuldades diante das tecnologias digitais? Como receber a aprendizagem como um processo desafiante, no qual as tarefas precisam ser interessantes e valer a pena para professores e alunos? Como selecionar e adquirir materiais didáticos e pedagógicos significativos nessa era da tecnologia? E como ser uma escola propositiva que ensina a criticidade e a autonomia diante do esgotamento dos sentidos e da perda da sensibilidade?

Muitas questões permanecem em aberto e, acredita-se, permanecerão por bom tempo no contexto escolar, uma vez que é preciso rever conceitos, currículos e, principalmente, formação dos professores. Tem-se uma escola basicamente analógica na sua origem/formação que tem a urgência em se adaptar para funcionar em um ambiente digital. É necessário fazer pontes para construir novas metodologias, habilidades e competências. Uma das alternativas é o uso de MDD. Porém, esses recursos, por si sós, não farão as mudanças. É preciso de metodologias que auxiliem a transformar o cotidiano escolar e auxiliar os estudantes a ser partícipes da inovação que a sociedade espera.

Recebido em: 19/01/2018

Revisado pelo autor em: 20/02/2018

Aceito para publicação em: 09/04/2018

Notas

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Licenciado em Filosofia pela PUC-RS. Pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atualmente, exerce a função de Coordenador de Pastoral Escolar e Universitária na cidade de Porto Alegre. E-mail: gilsonoliveiracardoso@gmail.com

2 Pós-Doutorado pela Universidade do Texas (Austin) no College of Education. Doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Especialização em Análise de Sistemas pela PUC-RS. Possui graduações em: licenciatura plena em Matemática e licenciatura curta em Ciências pela UFRGS. Professora titular da Escola Politécnica-Computação da PUC-RS. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Escola de Humanidades da PUC-RS. Bolsista CAPES. Líder ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância da PUC-RS (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>). E-mail: giraffa@puocrs.br

3 A utilização do material didático digital em uma escola particular: dados e observações iniciais (CARDOSO, 2015).

4 Segundo Lima (2003), a palavra “mídia” deriva da palavra “meio”, do latim *médius*, significando aquilo que está no meio ou entre dois pontos. A partir dessa definição e trazendo para o contexto educativo, pode-se dizer que uma mídia educacional é um meio por meio do qual se transmite ou se constrói conhecimentos. Entre as mídias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem,

tem-se o material impresso, a televisão e o rádio. Além disso, há ainda a informática como uma das principais mídias utilizadas na atualidade, tendo a particularidade de ser uma mídia multimídia, uma vez que agrega recursos de diversos tipos.

5 Por questão didática, os apontamentos enviados pelos professores no relatório foram reorganizados antes de comporem o presente artigo.

6 Segundo Santaella (2013b), ubiquidade é a possibilidade de mover-se por diferentes espaços de maneira simultânea, independentemente do lugar físico em que se esteja. O indivíduo está sempre presente e sempre ao alcance, via tecnologias digitais e móveis. Para a autora, a ubiquidade tornou-se possível pela emergência do ciberespaço. Nessa ambiência, o ser humano adquire a possibilidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.

7 “O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

8 Segundo Mootee (2013), Design Thinking é o conjunto de métodos e processos para abordar problemas relacionados a futuras aquisições de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como uma abordagem, é considerada a capacidade para combinar empatia em um contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto; criatividade para geração de soluções; e razão para analisar e adaptar as soluções ao contexto.

9 Design instrucional é a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir de princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, define-se design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem, desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema (FILATRO, 2008, p. 3).

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).

CARDOSO, Gilson de Oliveira. **A utilização do material didático digital em uma escola particular: dados e observações iniciais**. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é educação integral?** Centro de Referência em Educação Integral, 2018. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

DAVIS, Cláudia; GROBSAUM, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-112

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso. Mas... que escola? In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-141

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

LIMA, Venício. **Sete teses sobre a relação mídia e política**. 2003. (Mimeo).

MOOTEE, Idris. **Design thinking for strategic innovation: what they can't teach you at business or design school**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, oct. 2001.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, UNICAMP, v. 9, p. 19-28, 2013a.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013b.

VIEIRA, Sofia Lerche; PENIN, Sonia T. Sousa. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

A relação entre a tecnologia móvel e os métodos de avaliação continuada na Universidade Católica do Salvador

MURILO GUERREIRO AROUCA¹

FRANCIS KAROL GONÇALVES DE ALMEIDA²

ISA BEATRIZ DA CRUZ NEVES³

Resumo: Em virtude das mudanças ocorridas nos métodos avaliativos das universidades, a potencialidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) proporcionou as tecnologias mobile um crescimento exponencial e cada vez mais presente na vida acadêmica dos discentes. Considerando esse panorama, a avaliação continuada se coloca como uma alavanca para a projeção dessa nova vertente educacional, que elucidou a ideia do dispositivo móvel como uma tecnologia fundamental para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A necessidade de uma participação efetiva dos estudantes e de uma interação progressivamente mais assídua com os docentes estabeleceu de forma decorrente esse método de avaliação continuada, que permite a realização de mais atividades em menores espaços de tempo com o auxílio da tecnologia. Destaca-se que esse objeto de estudo já é uma realidade que permeia o cenário acadêmico da maior parte das instituições de ensino superior. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma nova perspectiva dos elos construídos entre a tecnologia móvel e os novos métodos de avaliação continuada instituídos por algumas universidades do nosso país. Palavras-chave: Avaliação continuada. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Tecnologias mobile.

The relationship between mobile technology and the continued evaluation methods at the Catholic University of Salvador

Abstract: Due to the changes in the methods of evaluation of universities, the potentiality of virtual learning environments (VLE) provided to the mobile technologies an exponential growth and increasingly present in the academic life of the students. Considering this scenario, the continuous evaluation is a lever for the projection of this new educational strand, which elucidated the idea of the mobile device as a fundamental technology to aid in the teaching and learning process. The need for an effective participation of the students and a progressively more frequent interaction with the teachers has consequently established this method of continuous assessment, that allows the accomplishment of more activities in smaller time spaces with

the aid of technology. It is emphasized that this object of study is already a reality that permeates the academic scene setting of most higher education institutions. Thus, this article aims to grant a new perspective for the observation of the links built between mobile technology and new methods of continuous evaluation instituted by some universities of our country.

Keywords: Continuous evaluation. Virtual Learning Environments (VLE). Mobile technologies.

La relación entre la tecnología móvil y los métodos de evaluación continuada en la Universidad Católica de Salvador

Resumen: En virtud de los cambios ocurridos en los métodos de evaluación de las universidades, la potencialidad de los entornos virtuales de aprendizaje (AVA) proporcionó a las tecnologías móviles un crecimiento exponencial cada vez más presente en la vida académica de los estudiantes. En este panorama, la evaluación continuada se plantea como promotora para la proyección de esta nueva vertiente educativa, que elucidó la idea del dispositivo móvil como tecnología fundamental para auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de una participación efectiva de los estudiantes y una interacción progresivamente más asidua con los docentes estableció como resultante este método de evaluación continuada, que permite la realización de más actividades en menores espacios de tiempo con el auxilio de la tecnología. Se destaca que ese objeto de estudio ya es una realidad que impregna el escenario académico de la mayor parte de las instituciones de educación superior. El presente artículo tiene como objetivo presentar una nueva perspectiva de los vínculos construidos entre la tecnología móvil y los nuevos métodos de evaluación continuada instituidos por algunas universidades de nuestro país.

Palabras clave: Evaluación continua. Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Tecnologías móviles.

Introdução

O avanço da nanotecnologia viabilizou a aquisição de dispositivos móveis cada vez menores e portáteis; desse modo, microprocessadores incrivelmente potentes são integrados a dispositivos que “cabem na palma da mão”, de maneira que estes possuem desempenho e alta capacidade. Esse advento tecnológico permitiu que as atividades rotineiras, antes realizadas em lugares específicos, como na residência ou no ambiente de trabalho, estivessem disponíveis não importa o lugar e o momento.

A ideia de ter pequenos dispositivos extremamente avançados ao alcance das mãos gerou diversas possibilidades, seja em relação à sua real aplicação e utilização, seja em relação à proporção que esses dispositivos adquirem na vida das pessoas. Dessa forma, cria-se um grande paradigma em torno da verdadeira prerrogativa herdada da nova geração de tecnologias móveis. Esse paradigma

é o objeto de estudo de várias pesquisas e disciplinas encontradas em diversos cursos de nível superior, dispondo de grande notoriedade nos cursos voltados à tecnologia da informação.

Algumas tradicionais e consolidadas linguagens de programação, que, no passado, eram utilizadas primordialmente para o desenvolvimento de sistemas para a plataforma desktop, como o C++ e o JAVA, atualmente já estão presentes no segmento de aplicações mobile, assim como grandes empresas, como a Microsoft e a Apple, já possuem seus respectivos frameworks e suas plataformas, investindo alto no desenvolvimento desse ramo de aplicações. É indiscutível que, nos dias atuais, o desenvolvimento de aplicações mobile cresce de forma excepcional e amplia os seus horizontes relacionados à sua aplicabilidade e usabilidade, principalmente diante do crescimento do número de ferramentas para essa tendência tecnológica.

Os softwares, que outrora eram empregados em ambientes corporativos, atualmente são difundidos em diversos segmentos de aplicações, constatando a autonomia facultada pelos dispositivos móveis, os quais, por meio da sua ampla abrangência e permissividade, foram precursores dessa disseminação e universalização dos softwares modernos. Desse modo, o advento da conversão desse tipo de tecnologia para a sua aplicação em vertentes educacionais passou a ser uma questão de tempo e, hoje, encontra-se presente em diversos segmentos da esfera acadêmica, revolucionando os inúmeros aspectos do processo de aprendizagem.

Na atual conjuntura, a presença de tecnologias móveis no contexto educacional é evidente. Porém, o conceito de que sua utilização está apenas voltada para divulgação e transmissão de conteúdos acadêmicos se torna cada vez mais trivial, tendo em vista que grandes instituições de Ensino Superior já utilizam a tecnologia móvel no processo de seus métodos avaliativos. Essa é uma abordagem recente que vem sendo adaptada por grande parte das universidades do nosso país, como UCSal, UFOP e UniFil.

Os métodos avaliativos, que, nos últimos séculos, vêm sendo realizados por meio de exames, servem para avaliar a efetividade da aprendizagem, de forma que esse é o padrão utilizado nas universidades e, por muitas vezes, feito com a assistência do lápis e papel. Porém, devido à necessidade da aplicação de exames mais eficazes com maior frequência, hoje, as Instituições de Ensino Superior já dispõem do auxílio de softwares voltados a esse tipo de demanda que estão disponíveis em várias plataformas, com maior enfoque na plataforma mobile. Essa vertente educacional se tornou um grande desafio, pois as questões da integração por meio dos sistemas e a compatibilidade com a metodologia de ensino e com os métodos de avaliação das diversas disciplinas ainda não foram respondidas de uma forma sólida.

As metodologias ativas de aprendizagem e os métodos de avaliação, por sua vez, contribuem para a consolidação da tecnologia móvel nesse contexto,

tendo em vista que a inserção tecnológica propiciada por elas é fundamental para a familiarização da plataforma mobile no âmbito educacional. Dessa forma, a elaboração de avaliações realizadas nessa plataforma fica mais próxima da realidade que já é vivida pelos estudantes, tanto na esfera educacional quanto no seu cotidiano de modo geral.

Para a realização deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com enfoque em conteúdos publicados acerca dos métodos de avaliação continuada, metodologias ativas, tecnologias móveis, bem como em estudos de autores que abordam os impactos da tecnologia no ambiente educacional e na observação de um projeto realizado por estudantes da Universidade Católica do Salvador. Analisa-se a forma que a educação absorve as novas tendências tecnológicas e a expansão da tecnologia móvel, destinando-se a observação do panorama educacional diante dessas mudanças.

Integração de avaliações para a plataforma mobile

Com o surgimento de plataformas para o desenvolvimento de aplicações mobile nativas que utilizam apenas uma linguagem de programação, ficou muito mais fácil desenvolver sistemas multiplataforma. A versatilidade na codificação dessas aplicações permite que a engenharia de software crie ainda mais soluções para plataforma mobile. O Xamarin e o Appcelerator, respectivamente, plataforma e framework de desenvolvimento para criação de aplicativos nativos em plataformas diferentes que utilizam uma mesma linguagem de programação, são exemplos de ambientes utilizados pelos profissionais de tecnologia da informação para o desenvolvimento mobile de forma versátil e veloz. Essa tecnologia se tornou fundamental para que essas aplicações fossem propagadas por diversos segmentos, como as metodologias ativas e os métodos de avaliação continuada.

Para que os docentes possam utilizar a plataforma mobile com parâmetros e subsídios suficientes para avaliar os discentes de forma eficaz, é necessário dispor de um ambiente que permita a flexibilidade na forma de construção das tarefas e avaliações para os assuntos abordados. Desse modo, não se trata apenas da utilização dessa tecnologia em salas de aula, mas também da eficácia no processo de avaliação. A comutação no ato de avaliar deve ser realizada de forma clara. “O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher” (LUCKESI, 2000, p. 6).

A integração dos exames destinados à avaliação de aprendizagem no Ensino Superior se depara com um grande obstáculo para a sua plena utilização por meio das tecnologias móveis, tendo em vista que a pluralidade de disciplinas e as suas singularidades fazem com que essa integração seja uma tarefa extremamente complexa. Entretanto, o desenvolvimento dessas tecnologias se torna cada vez mais sensível à necessidade de rompimento dessa barreira, o que envolve

diretamente a adequação das tecnologias móveis para atender à singularidade e à pluralidade das inúmeras disciplinas. “A emergência de novos cenários educativos levou-nos a tentar compreender os desafios e oportunidades da integração de dispositivos móveis, como o telemóvel, no processo de ensino e aprendizagem” (MOURA, 2010, p. vii).

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, funciona como uma espécie de diagnóstico que sinaliza se o ensino proposto tem sido eficiente. Desse modo, é imprescindível que a metodologia utilizada também seja eficaz para o cumprimento desse diagnóstico.

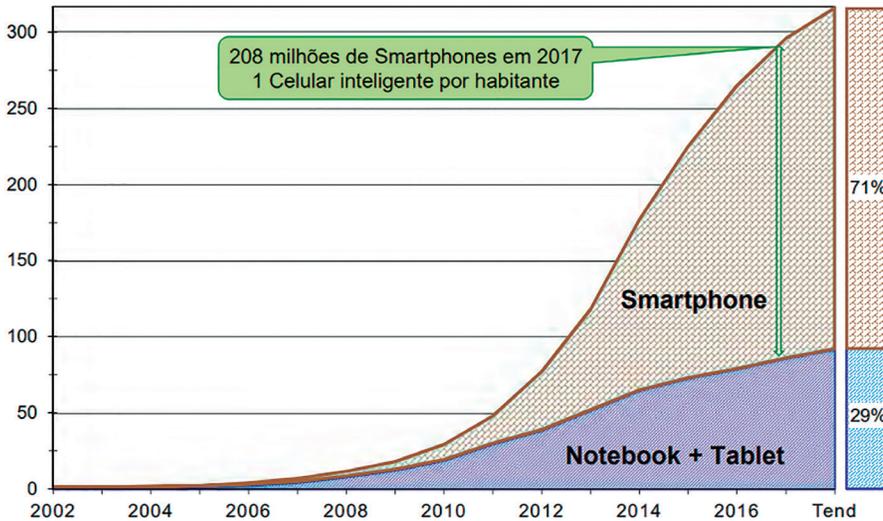
De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou a reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição (LUCKESI, 2011, p. 56).

Pensando no aprimoramento desse processo, os softwares vêm sendo elencados como uma tentativa de reduzir a distância do processo avaliativo em relação aos discentes, os quais, com esse auxílio, são capazes de ser avaliados com mais constância e em um menor intervalo de tempo. Municiados de uma interface progressivamente interativa e com a incorporação de seções voltadas a avaliações, os AVAs também são projetados para ser suporte avaliativo das disciplinas presenciais.

O maior obstáculo para a generalização desse intento se encontra nas necessidades específicas de alguns conglomerados de disciplinas, por exemplo, as disciplinas da área de Exatas, principalmente as que apresentam cálculos em sua ementa, considerando que estas necessitam de um ambiente com uma maior liberdade na composição de suas avaliações.

A flexibilidade presente nas tecnologias móveis é a principal característica pertencente ao sucesso dessa integração, pois a facilidade de acesso aos AVAs garante a viabilidade desse processo. Segundo a 28ª edição da pesquisa anual do uso de TI da Fundação Getúlio Vargas (FGV) realizada em 2017, já há 280 milhões de dispositivos móveis conectáveis à internet no Brasil (notebook, tablet e smartphone), isto é, 1,4 dispositivo portátil por habitante. Ainda segundo a pesquisa, em 2017, são 208 milhões de celulares inteligentes (smartphones) no Brasil, ou seja, um por habitante (Gráfico 1).

Gráfico 1. Número de smartphones por habitante.



Fonte: Meirelles (2017).

Partindo dessa premissa, pode-se observar que os softwares que agregam os AVAs estão ao alcance de todos. Desse modo, as avaliações presentes no ambiente virtual podem ser facilmente integradas ao cotidiano dos usuários de dispositivos móveis, permitindo que a expressão “mobile learning” esteja ainda mais presente no panorama educacional.

Discute-se hoje o conceito de m-learning, aqui definido como o processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de dispositivos móveis, tendo como característica fundamental a portabilidade dos dispositivos e a mobilidade dos sujeitos, que podem estar física e geograficamente distantes uns dos outros ou em espaços físicos formais de educação, como a sala de aula (MOURA, 2010, p. 3).

Diante desse cenário, é possível perceber que essa expressão fomenta a cultura da mobilidade, a qual não está apenas ligada a questões tecnológicas, mas também a questões sociais e antropológicas. “Quanto mais as aplicações educacionais para dispositivos móveis possuírem características e funcionalidades do mobile learning, mais se justifica a sua aplicação em contextos educativos” (MOURA, 2012, p. 145).

Para que essa integração ocorra de forma eficaz, recursos tecnológicos se fazem necessários para a expansão da metodologia de avaliação continuada, assim como o desenvolvimento de aplicações educacionais com interfaces específicas para essa metodologia é indispensável. “[...] a aprendizagem móvel pode

envolver os alunos em atividades educacionais, utilizando a tecnologia como instrumento de promoção e mediação para a aprendizagem via dispositivos móveis” (ANDRADE; ARAÚJO JUNIOR; SILVEIRA, 2017, p. 179). Dessa forma, essas tecnologias também precisam oferecer suporte aos métodos de avaliação continuada. Uma das iniciativas de maior destaque que agrega esse intento na atualidade é a “Google for Education”.

Atualmente, são encontradas diversas interfaces voltadas a aplicações educacionais. A evolução tecnológica permite que os docentes tenham muito mais liberdade para elucidar a criatividade na elaboração de atividades pertencentes a aplicações desse segmento.

A denotação da palavra “criatividade” fica evidente quando se observam as interfaces dos grandes exemplos de aplicações que possuem esse intento, por exemplo, a gamificação, cuja interface voltada para jogos digitais traz à tona uma evidência significativa da expansão dos elos existentes na fronteira entre a tecnologia e a educação.

Metodologias ativas

As metodologias ativas tiveram um papel fundamental para a inserção das tecnologias móveis na educação, de modo que, no cenário atual, permeiam grande parte das principais instituições de Ensino Superior do país. “Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos de forma intensiva a inserção das TIC em diferentes setores sociais. Estas tecnologias potencializaram novas formas de comunicação, de aprendizagem [...]” (LUCENA, 2016, p. 279).

A primeira década do século XXI é marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Os tablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade (LUCENA, 2016, p. 279).

Nesse contexto, com o suporte da tecnologia, projetam-se as metodologias ativas de aprendizagem. “O fato de estarem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463). Os estímulos obtidos por meio dessas metodologias apresentaram uma grande evolução não apenas para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas também para a interatividade no aprendizado fora desses ambientes educacionais, com o auxílio da tecnologia.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (MORAN, 2015, p. 18).

Essas práticas são essenciais para a consolidação do dispositivo móvel como uma ferramenta presente no processo de avaliação continuada, de modo que a ampla possibilidade de aplicação das metodologias ativas por meio de dispositivos móveis favorece a concepção de que a tecnologia móvel também pode estar presente no ato avaliativo, oferecendo, assim, subsídios funcionais, práticos e tecnológicos suficientes para que o processo ocorra. Dessa forma, as metodologias ativas se projetam como objeto de fundamental importância para essa integração.

Projeto “Best Practices e Lições Aprendidas”

O reitor da Universidade Católica do Salvador (UCSal), por intermédio do Ato nº 94, de 31 de agosto de 2016, constituiu uma comissão de professores para elaborar um novo modelo de avaliação para os cursos de graduação. Desse modo, o modelo entrou em vigor em 2017 por meio do Ato nº 27, de 16 de maio, alterando o seu modelo de avaliação de desempenho acadêmico discente para a adoção do sistema de avaliação continuada, estabelecendo, no mínimo, a obrigatoriedade da realização de três avaliações para cada unidade letiva, bem como a permissão para o docente elaborar a dinâmica das avaliações (FERREIRA, 2016, 2017).

Com a aplicação do novo modelo de avaliação para os cursos de graduação da UCSal em 2017, os alunos da disciplina de Gestão do Conhecimento 2017.2 desenvolveram o projeto “Best Practices e Lições Aprendidas”. O projeto teve como objetivo a construção de um repositório virtual de boas práticas e lições aprendidas com o propósito de melhorar o entendimento da avaliação continuada de forma mais ampla, a fim de poder identificar as principais dificuldades e necessidades encontradas pelos docentes e alunos do curso bacharelado em Engenharia de Software da universidade, valendo-se também do conhecimento obtido sobre as metodologias ativas que foram utilizadas para essa comutação.

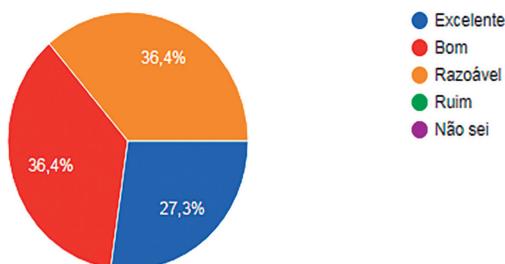
A coleta de informações e de documentos, a elaboração dos modelos de tarefa, agente, organização, projeto, conhecimento e comunicação e a pesquisa descritiva quantitativa realizada com os alunos do curso propiciaram um melhor aproveitamento no estudo de viabilidade do projeto. Dessa forma, foi possível gerar a documentação necessária para a criação do repositório.

A pesquisa foi realizada entre os dias 11 e 15 de dezembro de 2017 com a participação de alunos dos cursos bacharelado em Engenharia de Software, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Administração, Arquitetura e Enfer-

magem. A seguir, apresentam-se alguns dados obtidos por meio da pesquisa. O questionário abrangia perguntas abertas e de múltipla escolha sobre a adoção do novo modelo de avaliação continuada instituído na universidade.

Conforme pode ser verificado no Gráfico 2, cerca de 60% dos alunos avaliaram o novo sistema de avaliação continuada de forma positiva, não havendo avaliação negativa para essa pergunta. Esses dados evidenciam a aprovação do novo método de avaliação continuada pela maior parte dos alunos e da total ausência de reprovação a essa nova vertente educacional na UCSal.

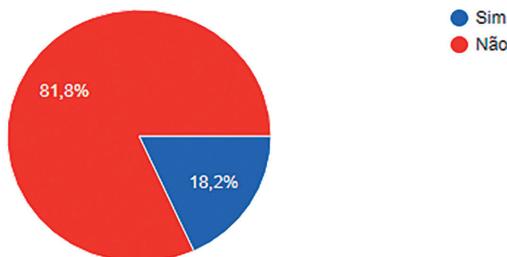
Gráfico 2. O que você achou sobre o novo sistema de avaliação da universidade?



Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Conforme pode ser notado no Gráfico 3, 81,8% dos alunos, de alguma forma, diziam conhecer o sistema de avaliação continuada e apenas 18,2% diziam não conhecer. Esses dados indicam o progresso na integração desse método avaliativo e refletem a disseminação dessa nova vertente, resultando na popularização do sistema.

Gráfico 3. Você já conhecia o sistema de avaliação continuada?

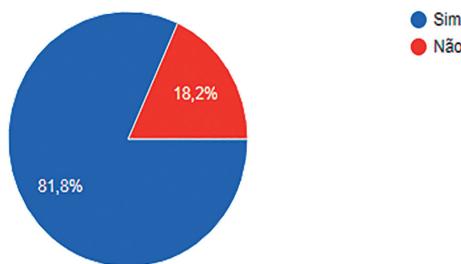


Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Quando questionados em uma pergunta aberta sobre as dificuldades preponderantes relacionadas à adequação ao sistema avaliativo adotado, “Você teve alguma dificuldade para se adequar ao novo sistema avaliativo?”, a grande maioria não demonstrou ter encontrado dificuldade ou alguma resistência ao sistema, assim como outros ressaltaram a flexibilidade oportunizada por meio das tecnologias móveis que foram adotadas como suporte dessa implantação.

Como se pode observar no Gráfico 4, existe uma notável busca por mais instrução e perícia voltadas a esse método avaliativo, salientando a existência de fatores e obstáculos que ainda impedem a plena concepção de aplicação do sistema, tornando necessário alguns recursos auxiliares, como o repositório proposto no projeto.

Gráfico 4. Você gostaria de dispor de uma base de dados com boas práticas e lições aprendidas?



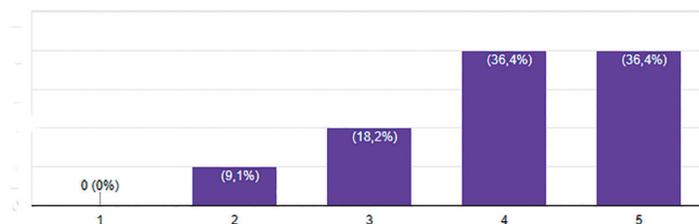
Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Quando questionados sobre a relevância do AVA e das tecnologias móveis no processo de viabilidade desse método avaliativo, os números foram enfáticos em apontar para o primordial papel que o AVA e as tecnologias móveis desempenham na implantação do método. Na avaliação constavam números de 0 a 5 para mensurar o grau de relevância, em que 0 indicava que o objeto proposto não era relevante e 5 indicava que era extremamente relevante para o estudante questionado (Gráfico 5).

Observando os resultados obtidos por meio do questionário, percebe-se que o sucesso na implantação dos métodos de avaliação continuada na UCSal está atrelado diretamente ao suporte facultado pelas tecnologias móveis. Destaca-se a flexibilidade geográfica oportunizada por essas tecnologias para realização de avaliações fora do ambiente educacional, bem como a oportunidade facultada aos professores para avaliar os alunos com maior constância.

Por meio da análise dos dados obtidos, também é importante ressaltar a notória disseminação dos métodos de avaliação continuada, de modo que grande parte dos estudantes questionados já conhecia ou já tinha ouvido falar desses métodos antes da implantação realizada na UCSal.

Gráfico 5. Qual é a relevância do AVA e das tecnologias móveis?



Fonte: elaborado pelos autores (2018).

O questionário também evidenciou a necessidade da presença de instruções destinadas aos estudantes sobre a comutação realizada, mesmo para aqueles que já conheciam ou ouviram falar desses métodos. Desse modo, salienta-se a importância da implementação do repositório proposto no projeto e da observação do projeto como um todo.

Considerações finais

Com o advento do método de avaliação continuada nas universidades, as tecnologias móveis, aliadas a softwares cada vez mais eficientes, consolidam-se como principais ferramentas facilitadoras para essa integração. Como se pode analisar por meio do presente artigo, é de fundamental importância que a evolução no processo avaliativo continue a angariar suporte de softwares específicos para essa vertente, bem como é imprescindível a ampliação do subsídio tecnológico voltado à resolução dos obstáculos que se manifestam diante desse encargo.

Desse modo, é irrefutável que projetos, como o “Best Practices e Lições Aprendidas”, são importantes para um primeiro contato com essa tendência educacional. O projeto foi muito importante, pois ajudou diretamente na formação de uma concepção sólida sobre a comutação realizada no sistema avaliativo da UCSal. Dessa forma, foi possível identificar os aspectos preponderantes relacionados às necessidades, dificuldades e principais dúvidas dos alunos, permitindo o registro dos dados e das informações coletados em um repositório virtual. Tendo em vista as informações coletadas, pôde-se observar que o corpo discente da universidade aprovou as mudanças implantadas e se mostrou familiarizado com a maior parte das tecnologias utilizadas como suporte para essa integração, partindo da premissa de que estas, em sua maioria, já fazem parte do cotidiano dos estudantes de nível superior de modo geral.

Recebido em: 30/03/2018
Revisado pelo autor em: 23/05/2018
Aceito para publicação em: 25/06/2018

Notas

1 Graduando em Engenharia de Software na Universidade Católica de Salvador (UCSal). E-mail: murilo.arouca@ucsal.edu.br

2 Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela FVC. cursou na condição de aluna especial a disciplina: Construção de Indicadores no Desenvolvimento Humano, no Doutorado em Família e Sociedade Contemporânea, na Universidade Católica de Salvador (UCSal). cursou as disciplinas Política Educacional Brasileira e Tópicos Especiais em Educação, Comunicação e Tecnologias na condição de aluna especial no Mestrado em Educação e Contemporaneidade na UNEB em 2006.2 e 2007.2, respectivamente. Possui especialização em Gestão Integrada em Qualidade e Certificação pelo Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE) (2007), MBA em Gestão Educacional e Gestão de Projetos, especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, em andamento, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduação em bacharelado em Administração de Empresas pela Faculdade 2 de Julho (2005). Tecnóloga em Logística pela UNIJORGE (2011). Atuou como coordenadora de operações da educação a distância no UNIJORGE durante oito anos. Atualmente, é coordenadora do Centro de Ensino a Distância da UCSal, professora da Faculdade Castro Alves/UNIRB e membro do GT-Grupo de Trabalho de EaD da ANEC. E-mail: karol.almeida@ucsal.br

3 Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduação em História pela Universidade Católica de Salvador (UCSal) e em Pedagogia pela UNEB. Integra o Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais 2.0 da UFBA. Desenvolve pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e tecnologias digitais, especialmente games e aplicativos. Atuou como professora em cursos de graduação na UCSAL, na UNEB e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Foi professora formadora do Programa Um Computador por Aluno, no curso de História e Matemática (EAD/UNEB) e no curso de Pedagogia Parfor (UFRB). Professora adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof^o Milton Santos da UFBA. E-mail: isabeatrizneves@gmail.com

Referências

ANDRADE, Marcos Vinícius Mendonça; ARAÚJO JUNIOR, Carlos Fernando; SILVEIRA, Ismar Frango. Estabelecimento de critérios de qualidade para aplicativos educacionais no contexto dos dispositivos móveis (M-Learning). **Ead em Foco**, v. 7, n. 2, p. 178-193, set. 2017. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/466/262>>. Acesso em: 24 maio 2018.

FERREIRA, Maurício da Silva. **Ato nº 27, de 16 de maio de 2017**. Institui a obrigatoriedade e cumprimento do modelo de avaliação de desempenho acadêmico de discente da UCSal, vigente desde janeiro de 2017.1. Salvador, 2017. Disponível

em: <<http://noosfero.ucsal.br/articles/0011/1115/ato-n-27-de-16-de-maio-de-2017-avalia-o-de-desempenho-acad-mico.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

_____. **Ato nº 94, de 31 de agosto de 2016.** Constitui Comissão para elaborar modelo de avaliação dos cursos de graduação a ser implantado a partir de 2017. Salvador 2016. Disponível em: <<http://noosfero.ucsal.br/articles/0009/3015/ato-0094-cursos-de-gradua-o-da-ucsal-avalia-o.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 6-11, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Paraná, v. 1, n. 59, p. 277-290, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

MEIRELLES, Fernando. Tecnologia de Informação. In: PESQUISA ANUAL DO USO DE TI, 28., 2017, São Paulo. **Apresentação...** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2017. Disponível em: <<http://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2017gvciappt.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

MORAN, José. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. Vol. II. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning:** estudos de caso em contexto educativo. 2010. 630 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. Mobile learning: tendências tecnológicas emergentes. In: CARVALHO, Ana Amélia (Org.). **Aprender na era digital:** jogos e mobile-learning. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 127-147.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Campinas, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>>. Acesso em: 24 maio 2018.

Aprendizagem significativa e efetiva: desenvolvendo competências em harmonia com as habilidades

MARCELO FIGUEIRÓ¹

CHRISTIANO CORRÊA TEIXEIRA²

Resumo: Escrever sobre educação é o mesmo que escrever sobre transformação, mudança, utopia. O Brasil parece não aprender com a história e acumula equívocos educacionais desde sua descoberta. Precisamos nos reinventar no quesito educação, cultura e sociedade. A luz no final do túnel representa a resistência dos brasileiros ávidos por uma nação melhor, na qual a educação perpassa por toda sua extensão territorial, de forma instigante, significativa, atraente e eficaz. Valorizando quem ensina e quem aprende, apostando no protagonismo discente para transformar a nossa nação em um país de vanguarda, no qual o ensino tenha qualidade, de verdade. Faz-se necessária uma reengenharia educacional ampla e propositiva, capaz de atingir o país como um todo, promovendo as reformas educativas tão sonhadas pela nossa população. Só dessa maneira vamos nos candidatar a frequentar os mesmos índices educacionais das grandes potências mundiais. Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Protagonismo discente. Oficinas. Competências e habilidades.

Meaningful and effective learning: developing competency in harmony with the skills

Abstract: Writing about education is the same as writing about transformation, change, utopia. Brazil does not seem to learn from history, and accumulates educational misunderstandings since its discovery. We need to reinvent ourselves in education, culture and society. The light at the end of the tunnel represents the resistance of the Brazilians eager for a better nation, where education permeates throughout its territorial extension, in an exciting, meaningful, attractive and effective way. Valuing who teaches and who learns, betting on the student protagonism to transform our nation into a country of vanguard, where the teaching has quality, of truth. There is a need for a broad and purposeful educational reengineering, capable of reaching the country as a whole, promoting educational reforms so dreamed up by our population. Only in this way will we apply to attend the same educational indexes of the great world powers.

Keywords: Meaningful learning. Student leadership. Workshops. Competency and skill.

Aprendizaje significativo y efectivo: desarrollando competencias en armonía con las habilidades

Resumen: Escribir sobre educación es sinónimo de escribir sobre transformación, cambio, utopía. Brasil parece que no aprende de la historia, y acumula equívocos educativos desde su descubrimiento. Necesitamos reinventarnos en el ámbito de la educación, la cultura y la sociedad. Una luz al final del túnel, representa la resistencia de los brasileños ávidos por una nación mejor, donde la educación esté presente en toda su extensión territorial, de forma instigadora, significativa, atractiva y eficaz. Valorando a quien enseña y a quién aprende, apostando en el protagonismo discente para transformar nuestra nación en un país de vanguardia, donde la educación sea, verdaderamente, de calidad. Se necesita una reingeniería educacional amplia y propositiva, capaz de alcanzar al país como un todo, promoviendo las reformas educativas tan soñadas por nuestra población. Sólo de esta manera vamos a frecuentar los mismos índices educativos de las grandes potencias mundiales.

Palabras clave: Aprendizaje significativo. Protagonismo discente. Talleres. Competencias y habilidades.

O ensino vem passando por diversos questionamentos. Pensamos que esse seja um momento de fragilidade e, por conseguinte, perigoso. Modismos podem ser referendados como solução, e incertezas correm o risco de serem confirmadas como verdades. Em momentos de mudanças, devemos ter cautela. No setor educacional, as tendências não sedimentadas e seus processos não passam por um tempo de experimentação que julgamos necessário. Pensamos que esse possa ser o motivo pelo qual frequentamos os últimos lugares em avaliações internacionais. Vivemos no país das reformas, consertando e reformulando uma pseudopolítica nacional de educação que nunca atingiu o Brasil de modo efetivo, contemplando algumas regiões em detrimento de outras. Assim, quando emerge o assunto “reforma da educação”, perguntamos: reformar o quê? Será que a colcha de retalhos em que se transformou a educação neste país está preparando nossos jovens para o mundo? Corremos o risco do retrocesso, que nos deixará cada vez mais distantes das nações desenvolvidas. Nós, brasileiros, merecíamos algo melhor em se tratando de educação.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 10):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora.

O processo educativo está necessitando de uma oxigenação, uma reestruturação, visando adaptar outros métodos para uma nova geração de crianças e jovens conectados ao mundo virtual. Nesse contexto, a informática deixa de ser uma ferramenta e torna-se parte integrante da metodologia de ensino. O professor, que outrora era o detentor do conhecimento, necessita estar aberto ao novo, transformando-se em um investigador, orientador, coordenador e, fundamentalmente, pesquisador. Deve propor situações nas quais o aluno seja protagonista, para que desenvolva sua autonomia e seja desafiado, mediante situações criativas, a elaborar o raciocínio lógico. Para tanto, educadores e educandos precisam aprender a aprender, ter capacidade de adaptação e facilidade de encarar o novo, sem medo da mudança. Torna-se imprescindível preparar as novas gerações para a vida, tendo em vista a quantidade de profissões que desapareceram e outras que serão extintas com o passar do tempo. Os avanços tecnológicos tendem a mudar as relações de trabalho, suprimindo alguns postos de emprego e oportunizando novas funções para quem souber aproveitar as oportunidades sem medo de ousar.

Esta reflexão pretende abordar a importância da aprendizagem significativa, na qual o conhecimento prévio do aluno é o ponto de partida para a ação pedagógica. A educação é um longo caminho, o qual deve ser prazeroso, alegre, divertido, eficiente, instigante, inovador e investigativo. Segundo Maria Montessori (*apud* FARIA *et al.* 2012), a atividade do educando deve ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade do educador. O aluno deve ser conscientizado a ver a educação como um caminho para mudar de vida, abrir novos horizontes e ascender socialmente. A utilização da educação escolar como instrumento de doutrinação e replicador de discursos encontra sua instrumentalização naquilo que Paulo Freire (1994) chama de educação bancária. Para o referido autor, a relação educador-educando nessa concepção consiste em narrar, dissertar, transferir ou depositar conhecimentos nos alunos. Não há a preocupação em desvendar as palavras, torná-las inteligíveis aos alunos, significá-las, ou seja, construir conhecimento.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1994, p. 33).

Nesse modelo educacional, não há a preocupação em desenvolver nos alunos a reflexão, o pensamento autônomo ou crítico. O que está no cerne desse modelo é a reprodução. O conhecimento não surge do nada e não acontece por passe de mágica, mas nasce de experiências do cotidiano. De acordo com Paulo Freire (1998), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa para alguém. Para que aconteça a aprendizagem, é necessário que o aluno relacione o conhecimento anterior com o novo. O professor não pode desprezar a bagagem trazida pelo aluno, pois essa riqueza pode alavancar a construção do conhecimento. Conforme Celso Vasconcelos (1992), conhecimento novo se constrói a partir do anterior.

O professor precisa entender como o aluno aprende, o que envolve o ato de ensinar e os conceitos que perpassam pelas teorias de aprendizagem. Por não serem aprofundados com a devida atenção que merecem, acabam não favorecendo quem ensina e não facilitando a aprendizagem dos educandos. O desenvolvimento do campo cognitivo tem em Vygotsky (2016) e em Piaget (1986) valiosas contribuições no âmbito educativo. Esses dois pesquisadores e suas teorias até hoje têm influência na educação. Os profissionais que trabalham na área precisam não apenas compreender essas teorias, mas propor alternativas e elaborar uma nova ressignificação para o que é estudado. Segundo Piaget (1986), o sujeito (re)constrói o conhecimento por meio do processo de adaptação. Para tal, é necessário que ocorra um desequilíbrio em seus esquemas mentais já estabelecidos, imposto pelo entorno, ou seja, externo ao sujeito. Então, na tentativa de se reorganizar mentalmente, o sujeito, por meio dos processos concomitantes de assimilação e acomodação, busca o reequilíbrio, a reorganização daquilo que foi abalado. A assimilação consiste em uma “estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito” (PIAGET, 1986, p. 20), ou seja, é exterior ao sujeito; todavia, não existe assimilação sem acomodação. Já a acomodação é como internamente o sujeito transforma aquilo que foi assimilado. Sendo assim, podemos compreender que a acomodação é o “resultado das pressões exercidas pelo meio [...], podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (PIAGET, 1986, p. 19), é a construção de um novo conhecimento, fundamentado na reestruturação de conhecimentos anteriores. Já Vygotsky (2016) destaca o papel do ambiente e que as interações determinam o que a criança vai internalizar. Segundo Zoltan Paul Dienes (*apud* ROSA NETO, 1989), as habilidades que um indivíduo possui não aparecem de repente. São resultantes de um processo que ocorre por etapas. É uma evolução do concreto para o abstrato, trabalhando habilidades e redescobertas. A educação necessita de um salto de qualidade e eficácia. O papel do educador na mediação da construção do conhecimento é fundamental, com uma visão sistêmica do que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Heloísa Lück (2009, p. 7):

O caminho da qualificação da educação também passa pelo fortalecimento do magistério não apenas com melhor remuneração, mas também, e principalmente, pelo aumento da responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas. Envolve, portanto, a formação inicial e continuada dos educadores e a seleção e retenção dos profissionais que demonstram capacidade para garantir o aprendizado de qualidade a todos.

Para o psicólogo educacional norte-americano David Ausubel (*apud* GOULART, 2000), que adquiriu notoriedade por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa, quanto mais sabemos, mais aprendemos. O referido autor dedicou sua vida acadêmica à pesquisa, propondo um ensino que faz sentido ao aluno. O que os estudantes vão aprender de “novo” precisa se sustentar em conhecimentos preexistentes, levando o aluno a refletir, relacionar, ampliar e reconfigurar algumas ideias, proporcionando a chance da descoberta. Segundo Ausubel (2000), ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe é um esforço em vão. Segundo Hélio Teixeira (2015, s/p), “a ocorrência da aprendizagem significativa implica no crescimento e modificação do banco de informações que o educando traz consigo”. Nesse modelo de aprendizagem, é possível diversificar as abordagens do mesmo tema, proporcionando interpretações diferentes e uma nova práxis educativa. Aprender significativamente e de maneira eficaz só ocorre quando o aluno consegue relacionar uma coisa com a outra, partindo sempre de uma situação que tenha potencial significativo de aprendizagem. Assim:

O sujeito-educando necessita reconhecer que o que está sendo proposto pelo educador tem sentido, o afete de alguma forma, pois a afetividade é que produzirá o desequilíbrio necessário para que possa se efetivar a adaptação (TEIXEIRA, 2016, p. 59).

Contudo, em determinados conteúdos, torna-se necessária a memorização, que também faz parte do processo educativo. No entanto, o que fora simplesmente memorizado tem grande probabilidade de ser esquecido, ao passo que o ensino com significação permanece vivo por mais tempo.

De acordo com Santomé (1998, p. 41):

A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não-arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos.

Estamos construindo uma mudança conceitual na forma de ensinar, aprender e avaliar. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe as orientações norteadoras dos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas do

país, estabelecendo os conteúdos essenciais, bem como as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas. Quando o aluno aprende de forma significativa, ou seja, faz sentido o que está aprendendo, torna-se mais eficaz o desenvolvimento das competências. Segundo Moretto (2012), competência não se alcança, mas desenvolve-se. Competência é fazer bem o que se propõe fazer. Já habilidade é a aplicação prática de determinada competência, visando à resolução de uma situação-problema. Nas oficinas de ensino, podemos RECONHECER uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades e de competências e suas aplicações práticas. Para abordar uma situação complexa, pensamos que o educando necessita: I) compreender, identificando as variáveis; II) planejar o caminho a seguir, projetando uma solução; III) executar o que foi planejado; e IV) analisar, de maneira crítica, os resultados obtidos, estabelecendo uma analogia com experimentos já realizados.

Segundo Edgar Morin (2004, p. 16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada

Quando o aluno aprende fazendo, que é o princípio das oficinas de ensino, tende a assimilar e a compreender com mais facilidade as novas situações, pois tem a possibilidade de refletir e corrigir os rumos da aprendizagem. Segundo Maria Montessori (*apud* ROSA NETO, 1989), a curiosidade é um impulso para aprender. Quando o aluno aprende a partir de atividades bem planejadas pelo professor, constrói o conhecimento de forma significativa. O educando que se desenvolve a partir dessa perspectiva compreende melhor o que está aprendendo, enfrenta os problemas com sabedoria e técnica, comunica-se e argumenta com propriedade, elabora propostas e críticas, tem atitude, pois aprendeu a se socializar e a trabalhar em grupo. A aprendizagem significativa pode se consumir por meio da interdisciplinaridade, visando romper com uma fragmentação equivocada em que as disciplinas não dialogam, o que Morin (2005) define como paradigma simplificador. Assim:

pensamos que o conhecimento parcelado, fragmentado, triturado, pulverizado que impede uma visão do tecido no qual se dão as relações humanas. O retalho em que se converteu o conhecimento humano impede-nos de compreender o todo [...] (TEIXEIRA, 2016, p. 39).

Então é necessário que exista uma articulação entre as disciplinas. Só dessa maneira conseguiremos formar o aluno como um todo, permitindo compreender a realidade, provocando uma mudança comportamental.

De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11):

Sobre Oficina de Ensino [...] Transportando para a linguagem pedagógica, pode-se afirmar que se trata de uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina precisa promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática.

No atual momento educacional em que vivemos, o professor deve ser o mediador do conhecimento, estabelecendo uma proposta criativa e significativa, que deve ser planejada para um ambiente propício à aprendizagem. Segundo Valente (1995), as mudanças que estão ocorrendo nos processos de aquisição do conhecimento implicam alteração de postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais. Partindo do que o aluno já sabe, o educador pode estabelecer e atribuir significado e sentido às atividades sugeridas. Em dado momento, quando o aluno passa a fazer relações, a aprendizagem está se efetivando. Para isso, sempre que possível, os materiais concretos devem ser utilizados. Esses materiais estimulam o raciocínio e a criatividade. Quando o aluno é desafiado, formula hipóteses e arrisca algumas soluções. Nesse momento do debate, faz-se necessária a intervenção do educador, conduzindo o assunto de forma inteligente, possibilitando aos educandos a construção dos conceitos. Quando esses fatores estão convergindo de forma livre e espontânea, está nascendo a aprendizagem significativa. Trabalhar dessa forma requer preparação das aulas, alunos motivados e professores que não tenham medo da mudança, acreditem no novo e estejam constantemente revendo conceitos.

Finalizando, esse momento de reflexões teve a intenção de propor uma maneira de ensinar mais democrática e dinâmica, na qual o professor vai ensinar a aprender. Essa nova postura precisa estar internalizada na mente do educador, fazendo parte das ações no cotidiano. As nossas crianças e os nossos jovens precisam estar integrados nesses processos, não apenas como espectadores, mas tendo a chance de poder interferir, contextualizar e reagir diante da realidade. Se o aluno não construir um sentido real sobre o que está aprendendo, a aprendizagem não fará sentido. Quem gostaria de aprender sobre alguma coisa que não lhe diz respeito? O educador precisa oportunizar uma maneira diferente de contemplar os assuntos, buscando a atenção e o interesse dos alunos, algo mais instigante do que se apresenta hoje, proporcionando algo que tenha sentido. Não podemos reproduzir uma massa de pessoas que não questiona a realidade e o porquê das coisas. A aprendizagem também se dá por tentativa e erro. Debate, reflexão e ação precisam fazer parte do ambiente escolar. Existe luz no fim do túnel, cabe a nós, educadores, mantê-la acesa e promover uma educação mais voltada ao aluno, que seja significativa e efetiva.

Notas

1 Licenciado em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática Ensino Fundamental e Médio pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Especialista em Gestão da Educação pela PUC-RS. MBA em Gestão de Instituições Educacionais (incompleto) pela UNILASALLE de Canoas/RS. Curso de Gestão e Liderança – Província Lassalista de Porto Alegre. 11º Curso de Gestão Integrada em Formação de Gestores Educacionais pelo SINEPE/RS. Curso de Gestão do Desempenho e Feedback pelo SINEPE/RS. Líder coach em Formação Rápida, Prática e Eficaz pelo SINEPE/RS (2016). Diretor da Escola La Salle Pão dos Pobres. E-mail: marcelo.figueiro@lasalle.org.br.

2 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Geografia pela UFRGS. Licenciatura em Geografia pela UFRGS. Professor de Ensino Fundamental da Escola La Salle Pão dos Pobres, Porto Alegre/RS. Professor de Ensino Fundamental do Colégio Sinodal do Salvador, Porto Alegre/RS. Professor-Formador do programa Escola da Terra (SECADI/MEC/UFRGS). E-mail: christiano.teixeira@lasalle.org.br.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2017.

FARIA, Ana Carolina Evangelista et al. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 12, p. 1-21, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOULART, Iris B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos - aplicações à prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORETTO, Vasco Pedro. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. **Explicando o ENEM**, São Paulo, p. 9-12, 2012. Disponível em: <<https://www.phronesis.net.br/afes/conteudo-detalhes,466,texto,vasco-pedro-moretto-educar-para-competencias-o-desafio-do-professor-no-novo-contexto-social>>. Acesso em: 3 maio 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Maria Luísa Lima. 10. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEIXEIRA, Christiano Corrêa. **A geografia na educação do campo: possíveis contribuições**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143009>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel**. 18 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-da-aprendizagem-significativa-de-david-ausubel/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 41-49, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10703/10207>>. Acesso em: 5 maio 2017.

VASCONCELOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

La metodología de la investigación jurídica: propuesta de un modelo pedagógico productivo

ANTONIO YESID PEDROZA ESTRADA¹

LUIS BELEÑO CHAMORRO²

MARTHA MARÍA CHARRIS BALCÁZAR³

Resumen: La metodología de la investigación jurídica, es un proceso con pasos lógicos, que mediante un estudio sistemático, holístico, racional y falible, busca resolver los problemas de las relaciones sociales del hombre con relación a su entorno, mediante la creación de normas y actuaciones jurídicas. La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico, documental utilizando como técnica la hermenéutica, descriptiva y proyectiva. Aumentar la productividad es fundamental para que la Universidad Popular del Cesar (UPC) sea competitiva por la abundancia de oferta en Valledupar de los programas de derecho. La materia Metodología de la Investigación en la UPC, se enseña como asignaturas independientes en cada uno de los siete semestres, no existen planes de asignaturas. La enseñanza de las mismas es liderada por profesionales de la Sociología, los abogados investigadores no se ocupan para su instrucción. Se propone la implementación de nuevos contenidos temáticos de cada uno de los semestres en que se dividió la enseñanza de la asignatura en el programa de derecho utilizando como hilo conductor las teorías de Carlos Sabino (1992). Se recomienda nombrar abogados con competencias en procesos investigativos para liderar la asignatura metodología de la investigación jurídica, implementar cursos a los estudiantes del programa de derecho sobre temáticas de redacción científica, realizar más eventos académicos de investigación Jurídica, aumentar las publicaciones científicas, apoyar financiera, profesional y logísticamente los procesos de investigación del programa que lideren los abogados investigadores.

Palabras clave: Metodología de la investigación. Modelo pedagógico. Productividad.

A metodologia da pesquisa jurídica: proposta de um modelo pedagógico produtivo

Resumo: A metodologia da pesquisa jurídica é um processo com etapas lógicas, que, por meio de um estudo sistemático, holístico, racional e falível, busca resolver os problemas das relações sociais do homem em relação ao seu meio, mediante a criação de regras e ações judiciais. A presente investigação foi realizada com base em abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, utilizando como técnica a hermenéutica, a

descrição e a prospecção. Aumentar a produtividade é essencial para que a Universidade Popular do Cesar (UPC) seja competitiva devido à abundância de oferta em Valledupar (Colômbia) dos programas de Direito. O assunto Metodologia de Pesquisa na UPC é ensinado como área independente em cada um dos sete semestres, pois não há planos de assunto. O seu ensino é liderado por profissionais de Sociologia, visto que os advogados investigadores não se aprofundam nessa área. Propõe-se a implementação de novos conteúdos temáticos de cada um dos semestres em que o ensino do tema foi dividido em programa de Direito, utilizando como fio condutor as teorias de Carlos Sabino (1992). Recomenda-se a nomeação de advogados com competência em processos investigativos para liderar a metodologia da pesquisa jurídica, a realização de cursos para alunos do curso de direito sobre temas de redação científica, a realização de mais eventos acadêmicos de pesquisa jurídica, o aumento das publicações científicas, o apoio profissional e logístico dos processos de pesquisa do programa liderados pelos advogados pesquisadores.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. Modelo pedagógico. Produtividade.

The methodology of legal research: proposal of a productive pedagogical model

Abstract: The methodology of legal research, is a process with logical steps, which through a systematic, holistic, rational and fallible, seeks to solve the problems of social relations of man in relation to their environment, through the creation of rules and legal actions. The present investigation was carried out under the qualitative, bibliographic, documentary approach using hermeneutics as a technique, it is descriptive and projective. Increase productivity is essential for the Popular University of Cesar (UPC) to be competitive because of the abundance of offer in Valledupar (Colombia) of the right programs. The subject Research Methodology at the UPC, is taught as independent subjects in each of the seven semesters, there are no subject plans. The teaching of the same is led by professionals of Sociology, the investigating lawyers are not occupied for their instruction. It is proposed the implementation of new thematic contents of each of the semesters in which the teaching of the subject was divided into the law program using as the guiding thread the theories of Carlos Sabino (1992). It is recommended to appoint lawyers with competences in investigative processes to lead the subject methodology of legal research, to implement courses to students of the law program on scientific writing topics, to carry out more academic events of legal research, to increase scientific publications, to support financial, professionally and logistically the research processes of the program led by the Research lawyers.

Keywords: Research methodology. Pedagogical model. Productivity.

Introducción

La formación para la investigación, es un eje articulador, que propende por hacer a través de la educación un estudiante cuestionador y crítico de su realidad, que sea capaz de percibir la complejidad del mundo actual y hasta donde

sea posible, entender su comprensión desde análisis holísticos e interdisciplinarios. La metodología de la investigación jurídica, a su vez, se puede entender como un proceso con etapas secuenciales y lógicas, que a través de un estudio sistemático, holístico, racional y falible, busca resolver los problemas de las relaciones sociales del hombre con relación a su entorno, mediante la creación de normas y actuaciones jurídicas.

La investigación en el Programa de derecho de la Universidad Popular del Cesar (UPC) no es el idóneo, esto se puede evidenciar por exiguo número de publicaciones en revistas indexadas, así como la publicación de textos productos de investigaciones en el programa de derecho, por lo que es poco probable que la UPC sea referenciada en el contexto de la investigación jurídica en el ambiente de los investigadores nacionales e internacionales. Por otro lado, los estudiantes de derecho que aspiran a graduarse en gran cantidad de casos prefieran otra opción de grado diferente a la elaboración de monografías como lo es la judicatura.

En el escenario descrito anteriormente es necesario investigar las causas probables que están originado la problemática descrita y como consecuencia se busque una respuesta y una propuesta que transforme el panorama imperante, que induzca a los estudiantes de derecho a interesarse por la investigación, y que además, le sea útil para graduarse como abogado, aumentando la producción de trabajos monográficos; por lo que esta investigación se basó principalmente en el siguiente interrogante:

¿Cuál debe ser el contenido programático de la asignatura de Metodología de la Investigación en derecho de la Universidad Popular del Cesar (UPC) para convertirla en un modelo pedagógico productivo?

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, por lo que no se postula hipótesis, debido a que una de las características fundamentales de las investigaciones bajo este formato, es que las mismas, se pueden generar durante el proceso. Se realizó una extensa búsqueda de información relacionada con la temática en fuentes escritas, por lo que encaja en las investigaciones de tipo bibliográfico o documental utilizando como técnica la hermenéutica. Asimismo, se procedió describir el contenido de la asignatura de Metodología de la Investigación en la UPC y del desarrollo actual de la asignatura, por lo que encaja, por supuesto, dentro del tipo descriptivo en las investigaciones. Finalmente, se propone un nuevo modelo que potenciará la productividad jurídica en la UPC, es decir, el aumento de la producción monográfica-investigativa en la universidad con relación al número de estudiantes que aspiran a titularse como abogados, por lo que se encuadra dentro de la investigación proyectiva.

Es de vital importancia la productividad jurídica si la UPC tiene el deseo o la necesidad de ser competitiva, sobre todo en el mundo posmoderno globalizado con tanta oferta en Valledupar para los estudiantes que desean estudiar derecho.

Objetivos

General

Proponer nuevo contenido programático de la asignatura metodología de la Investigación en derecho de la Universidad Popular del Cesar, para aumentar la producción de proyectos de investigación y monografías.

Específicos

- Realizar un análisis de la problemática actual de la investigación jurídica y proponer una aproximación teórica sobre la metodología de la investigación en derecho.
- Describir el contenido programático actual de la asignatura de metodología de la Investigación en la carrera de derecho en la Universidad Popular del Cesar.
- Proponer nuevo contenido programático de la asignatura de metodología de la Investigación en la carrera de derecho en la Universidad Popular del Cesar que potencie la producción de proyectos de investigación y monografías de grado.

Metodología

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, por lo que no se postula hipótesis, tal como lo expresa Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2016), debido a que una de las características fundamentales de las investigaciones bajo este formato, es que las mismas, se pueden generar durante el proceso. Se realizó una extensa búsqueda de información relacionada con la temática en fuentes escritas, por lo que encaja en las investigaciones de tipo bibliográfico o documental utilizando como técnica la hermenéutica (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2016).

Se ejecuta, también, una descripción del contenido de la asignatura de Metodología de la Investigación en la UPC y del desarrollo actual de la asignatura, por lo que encaja, por supuesto, dentro del tipo descriptivo en las investigaciones.

Finalmente, se propone un nuevo modelo que propicie la productividad jurídica en la UPC, es decir, el aumento de la producción monográfica-investigativa en la universidad con relación al número de estudiantes que aspiran a titularse como abogados, por lo que se encuadra dentro de la investigación proyectiva (HURTADO DE BARRERA, 2010).

Contextualización

La ciencia

El filósofo Bunge (2013) define la ciencia, en el contexto de la investigación, como una acción de la vida social; ya que ésta se aplica para el mejoramiento de nuestro medio natural y artificial. La ciencia debe tener como objetivo fundamental el hombre en desarrollo de su sentido humano en sociedad; ya que la misma entraña “una actividad productora de nuevas ideas” (BUNGE, 2013, p. 5).

El derecho como conocimiento se encarga de regular las relaciones sociales; de buscar nuevas formas de perfeccionar el comportamiento interno de una comunidad de humanos que se interrelacionan, libres, organizados y en convivencia; limitados por unos acuerdos elevados a normas obligatorias. La aproximación definitoria anterior podemos intentar concatenarla con lo propuesto por Bunge para que en forma simple, intentar darle características de ciencia al derecho. Pero la cuestión no es simple, debido a que la ciencia tiene otros elementos a los que el derecho no puede responder categóricamente como son las leyes científicas, la certeza, la demostración sistemática y demostrativa de un fenómeno social o para el caso del derecho, jurídico. Ningún suceso estudiado por el derecho puede arrojar el mismo resultado aunque se relacionen los mismos elementos, ya que existe una variable inmanejable, el ser humano.

Por lo anterior se debe estudiar al derecho dentro de una ciencia con características diferentes a la denominada ciencia pura o fáctica; las ciencias sociales.

Las ciencias sociales

Investigar, estudiar, comprender y formular teorías de la forma cómo actúan las personas con relación a su entorno, formas organizativas, conflictos, sentimientos y pensamientos en general, de manera individual o colectiva es el objeto de estudio de las ciencias sociales.

Para no adentrarnos en la discusión sobre si son o no ciencia, el cuerpo de conocimientos que no cumplen con las normas de las llamadas ciencias duras o formales. La ciencia “es el gran acto liberador que nos redime de la sociedad cerrada” (GELLNER, 1984, p. 606). Una de las múltiples definiciones sobre ciencia la enuncia Gellner (1984, p. 614):

[...] por “ciencia” se entiende un tipo de cognición que ha transformado radicalmente, cualitativamente, la relación del hombre con las cosas: la naturaleza ha dejado de ser una referencia para pasar a ser objeto de auténtico conocimiento y manipulación. La ciencia es un sistema cognoscitivo peculiar con cierto misterioso mecanismo

interno que asegura su crecimiento sostenido y perpetuo, el cual ha sido profundamente beneficio para los sistemas productivos humanos y corrosivos para nuestros sistemas de legitimación social.

Bajo la concepción anterior las ciencias sociales, a pesar de no poseer estrictos esquemas de certeza y leyes científicas, le han permitido al hombre crecer de manera constante y productiva asegurando unas mejores condiciones de vida de él y en general de la sociedad. Tratando de identificar rasgos en las ciencias sociales que caracterizan a la ciencia en general, Gellner (1984, p. 620) propone los siguientes:

a) presencia de hipótesis bien articuladas y puesta a prueba sistemática de las mismas; b) medición cuantitativa precisa, y operacionalización de los conceptos; c) observación meticulosa con arreglo a métodos públicamente comprobables; d) estructuras conceptuales complejas y rigurosas; e) paradigmas compartidos, al menos por grandes comunidades académicas, que resisten a la prueba del tiempo.

Es tarea de los investigadores sociales, sobre todo de los juristas, buscar la identificación de estos rasgos en la investigación desde el derecho, con el propósito de afianzar la confianza científica de la misma y aproximarnos a condiciones de certeza en las propuestas de soluciones a los problemas sociales, presentadas desde el derecho como constructor de normas, así como también, de solucionador de conflictos, necesidades y problemáticas del hombre.

La ciencia es un procedimiento con las características de ser: reflexivo, sistemático, controlado y crítico, con unos propósitos:” descubrir, describir, explicar o interpretar los hechos, fenómenos, procesos, relaciones y constantes o generalizaciones que se dan en un determinado ámbito de la realidad” (ANDER-EGG, 2011, p. 18). La realización de estos propósitos desde el ámbito aplicativo del derecho, son objetivos específicos del modelo pedagógico que se propone en esta investigación.

La investigación

Investigar es un hecho consustancial del ser humano. Este rasgo característico le permitió liderar la cadena de la supervivencia y dominación en el planeta tierra. Indagar, averiguar, la explicación de una situación, hecho o fenómeno que le acontece o lo rodea es una actividad que puede hacer cualquier persona, pero en el ámbito de la ciencia se exigen unos protocolos o requisitos que se han instituido a través del tiempo, en la búsqueda de alejar los prejuicios que arrastramos como seres pensantes llenos de sentimientos, criterios y gustos; hablamos de lo que conoce como el método científico.

La investigación es un proceso desarrollado a través de una serie de pasos secuenciales y lógicos para realizar una tarea o alcanzar un objetivo; pero que debe ser controlado y sometido a una permanente comprobación y contrastación empírica de los hechos, fenómenos o procesos que se investigan (ANDER-EGG, 2011).

Para el caso del modelo propuesto para implementar en la UPC, se toma esta perspectiva como básica. Ahora bien el método, se asume como una estrategia cognitiva que: “indica el camino que se va a seguir en esa búsqueda, es decir, los procedimientos a utilizar, expresado a través de las exigencias de las normas y reglas genéricas de actuación científica”. El método es el mapa que indica un supuesto lugar donde se encuentra el “tesoro”, pero para llegar a él debe primeramente el investigador someterse a una serie de pruebas que debe cumplir hasta salir avante de las mismas (ANDER-EGG, 2011, p. 20).

La investigación científica

La investigación científica integra un conjunto de actividades que permiten la utilización del método científico, para entender, constatar, o reinventar el conocimiento buscando la mejora del hombre y de su entorno. La naturaleza de la investigación científica lleva implícita una variedad de tendencias, enfoques y métodos producto de la diversidad de teorías que han regido en determinadas circunstancias y épocas. El poder, la religión, la sexualidad son algunos de las variables que han influido directamente en la investigación científica como motor transformador de la sociedad. En consecuencia, sólo el pensamiento libre, la investigación libre, sin dogmas, sin un pretendido “pensamiento único”, en un ambiente racional y democrático puede desarrollarse la investigación científica y contribuir a la producción del conocimiento científico y a su función social (MATÍAS CAMARGO, 2012).

La investigación científica tiene como tarea estructural: proponer nuevas hipótesis y teorías a partir del estudio y análisis de la realidad existente para solucionar los problemas de la sociedad. Es por esto que en la investigación jurídica, o sea desde el derecho, se tiene claro el valor de la contribución de los métodos científicos que le permiten exponer aportes innovadores asegurando, unas bases que gocen de aceptación en las sociedades científicas.

La investigación social

Se habla de investigación social, cuando: “es referida a hechos, procesos o acontecimientos que se dan en el ámbito de la sociedad, se trata de obtener conocimientos de la realidad sobre la que se va a actuar, en función de propósitos y objetivos prácticos” (ANDER-EGG, 2011, p. 23).

De forma más específica para Ander-Egg (2011, p. 25) la investigación social es:

El proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura o básica) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (investigación aplicada o práctica).

La investigación en el campo del derecho es, necesariamente, de tipo social; su esencia se aviene de las interrelaciones de las personas en comunidades y sus condicionamientos o normas. La metodología de investigación jurídica implica un proceso en dos escenarios: el de las normas, referentes a su creación, análisis y derogación, es decir, el mundo de la dogmática jurídica, y la búsqueda de soluciones a las problemáticas propias del hombre en relación con su entorno humano y ambiental. El modelo que se propone busca establecer condiciones y procedimientos que aseguren un aumento en la producción científica-social mediante monografías y proyectos de investigación que se inserten en la cotidianidad de nuestra sociedad proponiendo diferentes soluciones que sean efectivas, prácticas y desarrollables.

La investigación en el derecho

La investigación jurídica integra una serie de actividades que permiten la identificación, caracterización, clasificación y registro de las fuentes de conocimiento de lo jurídico en sus aspectos sistemático y filosófico. Al respecto Fix-Zamudio (1995, p. 446) plantea que:

La investigación en el campo del derecho es una actividad intelectual que pretende descubrir las soluciones jurídicas adecuadas para los problemas que plantea la vida social de nuestra época, cada vez más dinámica y cambiante, lo que implica también la necesidad de profundizar en el análisis de dichos problemas, con el objeto de adecuar el ordenamiento jurídico a dichas transformaciones sociales, aun cuando formalmente parezca anticuado.

Lo anterior, implica que al reajustar o rediseñar el ordenamiento jurídico y todo el andamiaje del mismo, debe afectar prontamente la forma cómo se imparte la enseñanza de la metodología de la investigación jurídica dentro de las facultades de derecho de las Escuelas y Universidades. De no hacerlo así, los estudiantes y egresados de Derecho tendrán deficiencias en el uso de la investigación jurídica como instrumento auxiliar en desarrollo de sus actividades profesionales, poniéndolo en desventajas frente a otros profesionales que tengan competencias en esta área.

La formación investigativa en derecho, debe ser interdisciplinaria permitiéndole al futuro abogado formarse para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretar las leyes, producir habilidades investigativas orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación en la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de desarrollo y cambio social (RODRÍGUEZ LARA, 2016).

Una de las situaciones conflictivas del derecho es lo que algunos autores denominan “culto a la dogmática jurídica”. En este sentido, es importante destacar que la investigación jurídica no puede quedar reducida solamente al análisis de la dogmática jurídica de forma tal que se valore el derecho sólo desde una perspectiva abstracta. De igual forma la solución al derecho, no puede estar marcada únicamente por la creación o derogación de leyes, considerando sólo la concepción positivista del derecho y la normatividad, descuidando el papel histórico fundamental que tiene y ha tenido en la solución de los conflictos sociales y en la construcción de nuevas formas y modelos de organización política, económica y social (PÉREZ FUENTES, 2009).

Actualmente uno de los retos para el derecho, es fortalecer la enseñanza de la investigación jurídica. En este sentido, se puede aplicar un modelo de aprendizaje del derecho que tome en cuenta a la investigación jurídica como un espacio que enriquezca las posibilidades del estudiante de conocer el derecho por sí mismo, identificando, planteando y formulando el problema objeto del conocimiento jurídico, analizando e interpretando normas, doctrinas y jurisprudencia de los tribunales y buscando soluciones a estos mismos problemas (ÁLVAREZ UNDURRAGA, 2003).

La metodología de la investigación jurídica

Según el Diccionario de la Lengua Española (s/d), la palabra metodología tiene dos significados: a) Ciencia del método, y b) Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

En forma más amplia, la metodología de la investigación es una disciplina que se encarga de estructurar, delimitar y sistematizar un agregado de técnicas, métodos, procesos y procedimientos que se deben implementar en desarrollo de una investigación, bajo los lineamientos del método científico, para la producción de nuevos conocimientos.

Expresa el profesor Salinas (2016, p. 7) que la metodología de la investigación es:

El estudio sistemático, controlado, reflexivo y crítico de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales. O que es el proceso sistemático, lógico y organizado para adquirir conocimientos y resolver problemas, siendo

uno de sus objetivos, la capacitación o formación de las personas para que puedan realizar investigaciones científicas, en forma lógica y ordenada.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2016) la metodología de la investigación científica son los diferentes pasos o etapas al llevar a cabo una investigación social, y muestra las actividades que un investigador debe realizar en cada etapa de un estudio de investigación científica.

Proponemos una aproximación teórica a la definición de metodología de la investigación jurídica o en el derecho como: un proceso con etapas o pasos secuenciales y lógicos, que a través de un estudio sistemático, holístico, racional y falible, que busca resolver los problemas de las relaciones sociales del hombre con el entorno, mediante la creación de normas y actuaciones jurídicas, que lo distinguen como:

- 1) Sistemático, ya que debe ordenar en forma lógica una serie de información, doctrinas, saberes consuetudinarios y preceptos jurídicos, para estudiar un fenómeno jurídico-social.
- 2) Racional, debido a que persigue el uso del razonamiento lógico, argumental para postular teorías, normas y decisiones jurídicas, como productos,
- 3) Holístico, pues, es menester analizar en conjunto, como un todo los problemas jurídicos que analiza, y no sólo a través del estudio independiente e individual de las partes o situaciones fácticas que enfrenta; y finalmente,
- 4) Falible, porque evitará errores en el análisis o en la postulación del conocimiento, manipula eficazmente todas las variables inmersas en una situación social particular o general.

Sin embargo, frente a las diferentes definiciones, hay que indicar que se podrían presentar algunas falencias en el proceso metodológico jurídico, ya que el mismo no goza de la rigurosidad de las ciencias fácticas y como consecuencias el mismo: 1) no es metódico. No se emplean técnicas y procedimientos específicos instituidos, estandarizados para la obtención de conocimientos en formas de leyes generales que se puedan aplicar en circunstancia similares produciendo resultados similares, el conocimiento jurídico es cambiante depende de variables que deben ser analizadas según el tiempo y el espacio. Por otro lado, 2) no es totalmente objetivo, ya que la producción del conocimiento y de las fuentes del mismo se desprenden casi siempre de la dialéctica del ser humano.

La productividad científica jurídica en la Universidad Popular del Cesar

La productividad es un concepto que describe la capacidad o el nivel de producción por unidad de trabajo (DICCIONARIO DE LA LENGUA ES-

PAÑOLA, s/d). La producción de monografías de grado en la Universidad Popular del Cesar (UPC) con relación al número de estudiantes que se gradúan en derecho es reducido de acuerdo con la información aportada por el Centro de Investigaciones Sociales y Jurídicas de Colombia (CEDISJ, 2017). El número de trabajos de investigación jurídica que se aprueban como requisito para optar al título de derecho no es el adecuado, los estudiantes prefieren la opción de hacer la judicatura.

La judicatura, es uno de los requisitos legales para la obtención del título de abogado, como alternativo de la tesis de grado, conforme lo establece la Ley 552 de 1999. El Decreto 1221 de 1990, mediante el cual se aprobó el Acuerdo No 60 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en su artículo 21 de los requisitos para obtener el título de abogado el numeral 3ro estatuyó:

Haber elaborado monografía que sea aprobada, igual que el examen de sustentación; de la misma o haber desempeñado, con posterioridad a la terminación de estudios, durante un (1) año, continuo o discontinuo uno de los cargos previstos en las disposiciones pertinentes o haber prestado el servicio jurídico voluntario regulado por el Decreto 1862 de 1989; o haber ejercido durante dos (2) años la profesión en las condiciones señaladas en el artículo 31 del Decreto 196 de 1971 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1990).

El Decreto 3200 de 1979, artículo 23 establece cuales son las entidades y funciones donde se puede realizar la judicatura por los estudiantes de derecho, esta debe ser en cargos de planta remunerados o en también a través de contrato laboral o de prestación de servicios de conformidad a la Ley 80 de 1993, desempeñando funciones jurídicas en forma exclusiva y permanente o en jornada ordinaria de trabajo durante un (1) año en forma continua o discontinua, a partir de la terminación y aprobación del materias que integren el plan de estudios. De igual forma, la judicatura se puede realizar en cargos ad - honorem durante nueve (9) meses en forma continua o discontinua contabilizado el tiempo a partir de la terminación y aprobación del plan de estudios, en jornada ordinaria de trabajo de manera exclusiva (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1979).

Con respecto a la calidad de estos trabajos, según información del CEDISJ (2017), el número de monografías calificadas con calificación de meritoria por el departamento de derecho, es muy pequeño, y más ínfimo son las elevadas a laureadas.

Es de vital importancia la productividad si la UPC tiene el deseo o la necesidad de ser competitiva, sobre todo en el mundo posmoderno globalizado con tanta oferta en Valledupar para los estudiantes que desean estudiar derecho.

La competitividad le permite a las universidades afrontar favorablemente la competencia en el entorno doméstico o en el internacional. Es la productivi-

dad, la que permite potenciarla capacidad competitiva. Aumentar la productividad en la producción científica jurídica en la UPC es fundamental si pretende superar a la competencia local y regional; subir los índices de ponencias en eventos nacionales e internacionales, aumentar las publicaciones en revistas indexadas o arbitradas, publicar más libros productos de investigación y realizar eventos de talla nacional e internacional son algunos de los objetivos que no dan espera.

Resultados

La Universidad Popular del Cesar, para efectos de tramitar la renovación del registro calificado del programa de derecho, hizo y entregó a las autoridades nacionales de Colombia correspondientes, el “Documento Maestro” el cual tuvo un trámite de aprobación en forma secuencial ante las siguientes instancias: 1) Ante el Consejo de Facultad, 2) luego ante el Consejo Académico, y 3) finalmente, mediante acto administrativo emanado del Consejo Superior Universitario, el que se implantaron cambios estructuras en el pensum de derecho, entre los cambios efectuados se cambió la forma y la intensidad semestral de la asignatura Metodología de la Investigación en Derecho, pasando de tres (3) semestres a siete (7) semestres y de seis (6) a catorce (14) créditos. (CEDISJ, 2017)

La renovación del registro calificado fue aprobada en el año 2014 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la República de Colombia. Este registro calificado es según el MEN (2017), “la licencia que se otorga a un programa de Educación Superior cuando demuestra que reúne las condiciones de calidad que la ley exige.”. Los cambios se empezaron a implementar en el primer semestre del año 2016.

La asignatura Metodología de la Investigación en la UPC, se enseña como asignaturas independientes en cada uno de los siete (7) semestres en que fue dividida, pues, no existen planes de asignaturas por lo que los contenidos temáticos no están definidos, así como tampoco su propósito, justificación, objetivos, metodología, ni estrategias didácticas, por lo que no se observa continuidad en el desarrollo de la misma. Las asignaturas son lideradas por profesionales de la Sociología, igualmente ocurre respecto de las asesorías metodológicas de los trabajos monográficos desarrollados por los estudiantes de derecho que pretenden graduarse mediante esta opción. (CEDISJ, 2017),

Por otra parte, el CEDISJ (2017) aportó como documento soporte de lo trabajado para el desarrollo temático de la asignatura Metodología de la Investigación, lo concerniente a las denominadas metodología de la investigación I y II un borrador en un archivo Word, elaborados por un profesor del departamento de Sociología, en el que no se observa propósito, justificación, objetivos, metodología, ni estrategias didácticas de las asignaturas.

Adicionalmente, el número de publicaciones en revistas indexadas, así como la publicación de textos productos de investigaciones en el programa de derecho, es mínimo, por lo que es poco probable que la UPC sea referenciada en el contexto de la investigación jurídica en el ambiente de los investigadores nacionales e internacionales.

Otra información recabada permitió constatar que a los estudiantes de derecho no se les enseña en ninguna asignatura, incluyendo metodología de la investigación, a escribir y redactar escritos de investigación y de contenido científico. Tampoco se constató, ya que no existe información al respecto, que se les capacite en administración para la elaboración de las monografías de grado.

Discusión

En la problemática de la investigación jurídica en la UPC, según lo observado, se aprecian dificultades temáticas, lógicas, didácticas, metodológicas y administrativas, que no motivan al estudiante de derecho para optar por la elaboración de la monografía como opción de grado, dentro de un tiempo racional, cumpliendo con estándares de calidad superior respecto de los indicadores nacionales e internacionales, que aseguren una producción científica productiva, es decir, aumentando los índices de investigación de la UPC.

Se propone la implementación de nuevos contenidos temáticos en cada uno de los siete (7) semestres en que se dividió la enseñanza de la asignatura de Metodología de la Investigación en el programa de derecho, tomando como hilo conductor de las mismas, lo propuesto por Carlos Sabino sobre el proceso de investigación.

Cabe acotar que en el proceso de conocimiento, existe la posibilidad de distinguir varias fases o momentos que muestran las sucesivas acciones que va desarrollando el investigador mientras trabaja. Se propone que el estudiante de derecho de la UPC, siguiendo esta línea investigativa, implemente un proceso con una serie de pasos para la construcción de su trabajo monográfico a través de la asignatura de Metodología de la Investigación como hilo conductor. (SABINO, 1992)

Modelo epistemológico de la propuesta

El modelo que se propone está basado en líneas generales en la conceptualización que sobre la investigación propone Sabino (1992). Se busca que el estudiante, primeramente, sea guiado por un sendero en el que sea sensibilizado, incitado a introducirse en el mundo de la investigación jurídica, como en una especie de aventura que, además, le será muy útil en el ejercicio de su profesión; como segundo paso del proceso, se necesita dotar al estudiante de derecho de la UPC, de competencias para saber planificar la elaboración del trabajo de investigación, así

como su construcción literaria dentro de los formatos aceptados para la elaboración de trabajos científicos en el contexto nacional e internacional; para finalmente, llevarlo paso a paso en la construcción de los elementos que conforman una monografía de grado con estándares de calidad, innovación y proyección social.

El modelo propone una estructura que se divide en dos (2) tiempos que abarcan el contenido de la asignatura de la Metodología de la Investigación Jurídica en la UPC. El tiempo uno (1) denominado Introducción a la Metodología de la Investigación Jurídica, que engloba el contenido de los tres primeros semestres de enseñanza de la asignatura; y 2) El tiempo dos (2) llamado Productos de la Investigación Jurídica, que tal como lo indica tiene la finalidad de guiar al estudiante en un proceso de aprendizaje teórico y realización de productos de la investigación Jurídica, los cuales deberán ser analizados, observados y aprobados por la UPC a través del CEDISJ semestre a semestre con el objetivo de construir el trabajo monográfico (Figura 1).

Figura 1. Estructura general de la propuesta de la metodología de la investigación jurídica.



Fuente: elaborada pelos autores (2017).

Los momentos de la investigación aplicados a la metodología de la investigación en la UPC

a) Momento proyectivo, en el que el estudiante de derecho aprende a ordenar y sistematizar sus inquietudes, formula sus preguntas y elabora organizadamente los conocimientos y las problemáticas socio-jurídicas que le interesaría estudiar de acuerdo con sus gustos, intereses y fortalezas académicas constituyendo su punto de partida; el estudiante - investigador se ocupa por definir qué es lo que quiere saber y respecto a qué hechos. Es en este momento, se formulan los problemas básicos de la investigación, se establece un plan de desarrollo del proceso monográfico y se imparten conocimientos respecto a la redacción de trabajos científicos.

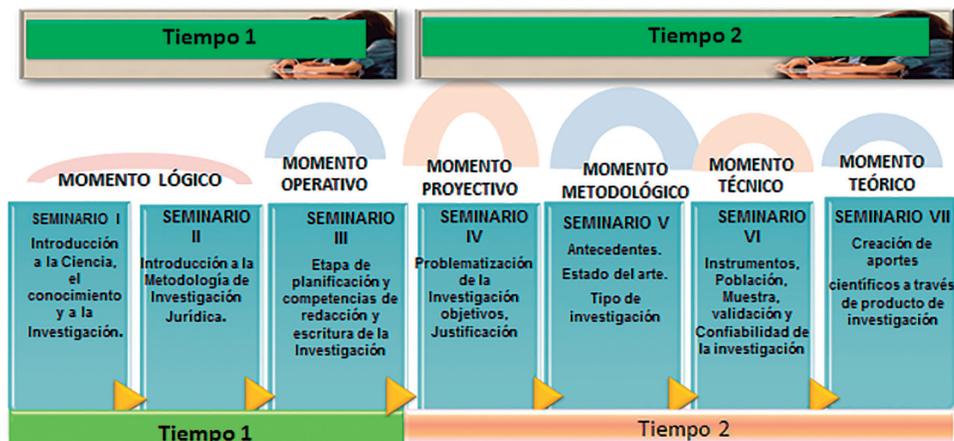
b) Momento metodológico, el estudiante - investigador fija su estrategia ante los hechos a estudiar, y formula un modelo operativo que le permita acercarse a su

objeto y conocerlo. En este segundo momento, es preciso encontrar métodos específicos que permitan confrontar teoría y hechos. La preocupación mayor durante toda esta fase es la de elaborar sistemas de comprobación lo más confiables posibles.

c) Momento técnico, este momento es una proyección del momento anterior, pero se considera separadamente porque la realización de trabajos que en la práctica son bastante diferentes. En este espacio de la investigación se hace necesario para el estudiante – investigador, abordar las formas y procedimientos concretos que le permitan recolectar y organizar las informaciones que se necesitan para la investigación jurídica. También, en esta fase debe incluirse, el trabajo práctico de la obtención de los datos, pues durante ésta se redefinen y ponen a punto las técnicas y los instrumentos que se emplean en la investigación.

d) Momento teórico, finalmente, cuando el estudiante - investigador dispone de los datos que le proporcionan los objetivos en estudio, se proyecta la elaboración los nuevos conocimientos jurídicos – sociales que es posible inferir de los datos adquiridos. Se vuelve así de los hechos a la teoría, del objeto al sujeto, cerrando el ciclo del conocimiento, aunque no definitivamente, pues la nueva teoría alcanzada sólo puede concebirse como un superior punto de arranque para el desenvolvimiento de nuevas investigaciones (Figura 2).

Figura 2. Momentos de la metodología de la investigación jurídica.



Fuente: elaborada pelos autores (2017).

Contenido general de los planes de estudio de cada una de las asignaturas

La propuesta contempla aspectos básicos del plan de estudio para cada asignatura abarcando el siguiente contenido:

a) **Descripción general de la asignatura:** La investigación jurídica, como actividad científica necesita de la aplicación del método científico. El abogado en

su ejercicio profesional busca obtener información para comprobar, desarrollar, edificar o aprovechar el conocimiento; por lo que resulta fundamental aprehender los métodos y técnicas de Investigación en su formación académica.

Con esta asignatura se pretende que el estudiante de derecho adquiera herramientas efectivas en el ejercicio de su vida profesional. El aprendizaje del método de investigación ayudará, al profesional del derecho, a proyectar y esbozar soluciones jurídicas a las diferentes problemáticas que tiene nuestra sociedad contemporánea, globalizada, e interconectada por los avances tecnológicos; lo que implica la necesidad de profundizar en el análisis de los fenómenos jurídicos-sociales con el objetivo de ajustar el marco legal a las circunstancias altamente cambiantes.

b) **Propósito general de la asignatura:** La asignatura Metodología de la Investigación, tiene como propósito animar en los estudiantes la investigación como una manera de apropiarse de conocimientos que puedan ser aprovechados en su ejercicio profesional, en la búsqueda constante del conocimiento y en la profundización de las temáticas que académicamente los motivan, así de manera crítica, podrá explorar los diferentes campos de la disciplina, mirarlos a través del lente de los conocimientos teóricos y prácticos que ha adquirido y que constantemente incorpora a partir de sus propias vivencias.

c) **Justificación general de la asignatura:** La investigación como estrategia para la aprehensión de la realidad, reviste gran importancia en los procesos de formación académica en tanto que posibilita obtener conocimientos con una mirada integral, crítica y reflexiva frente a cada acontecimiento. Es por eso que esta asignatura compromete la participación de los estudiantes en un proceso de producción de conocimientos con estrategias metodológicas tales como la observación, la escritura, el diálogo, la problematización de textos y la interacción con la realidad jurídica y/o social a través de la elaboración de escritos basados en prácticas investigativas, de acuerdo con los intereses de cada estudiante; esto, con el propósito de desarrollar competencias aplicables en proyectos de investigación. De esta manera, la asignatura: metodología de la Investigación, se convierte en un sistema conformado por unidades temáticas que procura la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias, tales como, el sentido ético, el trabajo en equipo, el juicio analítico y crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas, a partir de elementos teórico – prácticos.

d) **Líneas estructurales de la asignatura:** Se proponen dos tiempos generales en el compás del desarrollo de la asignatura.

1. **Tiempo I: Introducción a la Metodología de la Investigación Jurídica:** Comprende los tres primeros capítulos de la Asignatura: Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II, Seminario de Investigación III. Se quiere introducir al estudiante en el mundo de la ciencia, del método científico, de la investigación en general; haciendo énfasis en los tipos de investigación cuantitativa, cualitativa e instrumentos de investigación en el ejercicio del derecho.

2. **Tiempo II: Momentos de la Investigación Jurídica:** Se proponen cuatro momentos: Seminario de Investigación IV (Momento Proyectivo), Seminario de Investigación V (Momento Metodológico), Seminario de Investigación VI (Momento Técnico), Seminario de Investigación VII (Momento Teórico).

El propósito es que el estudiante aprehenda el contenido de cada uno de los momentos propuestos dentro del desarrollo de la investigación jurídica y al final de los mismos, el estudiante realice un producto, avalado por la UPC, dentro del proceso de construcción de su Monografía de grado.

e) **Objetivo general de la asignatura:** Proponer al estudiante herramientas metodológicas que le permitan construir en el área Jurídica, informes académicos, escritos científicos, proyectos de investigación, y monografías de grado, conforme a las normas que exige la Universidad Popular del Cesar.

Objetivos específicos de la asignatura.

1. Mostrar al estudiante la importancia de la investigación formativa y científica, como pilar de su formación a lo largo de su vida.

2. Introducir al estudiante en el mundo de la ciencia, del método científico, de la investigación en general; haciendo énfasis en los tipos de investigación cuantitativa, cualitativa e instrumentos de investigación en el ejercicio del derecho.

3. Identificar las fuentes de la investigación jurídica y su utilización en el ejercicio profesional.

4. Proporcionar herramientas metodológicas, al estudiante, para que construya su proyecto de investigación científica y realice su monografía de grado.

f) **Metodología general de la asignatura:** Se propiciará la participación activa y proactiva del estudiante, bajo la orientación y coordinación del docente, buscando la construcción colectiva de saberes con una visión contemporánea de la Metodología de Investigación Jurídica. Para cumplir con dicho propósito se podrán utilizar:

1. Clases magistrales.

2. Resolución de problemas jurídicos.

3. Talleres jurisprudenciales y doctrinales.

4. Trabajo independiente del estudiante, seguimiento y valoración.

5. Lecturas analíticas.

6. Conferencias, seminarios, paneles, foros, congresos y conversatorios disciplinarios e interdisciplinarios

7. Trabajo virtual.

8. Trabajo tutorial.

9. Cualquier otra actividad que se produzca a partir de las potencialidades personales de cada estudiante que denote innovación o creatividad.

g) **Estrategias didácticas:** Como herramientas didácticas se utilizarán las exposiciones grupales, lecturas dirigidas, talleres en clases y virtuales, foros,

videos documentales, películas y demás actividades pedagógicas planeadas por el docente o por el estudiante, tanto para el trabajo académico presencial como para el trabajo académico autónomo del estudiante.

Se promoverá la efectiva participación de los estudiantes como sujetos activos del proceso pedagógico y su vinculación con la realidad nacional e internacional, su problemática y las alternativas de solución. Se podrá emplear como recursos didácticos cualquiera que proponga el estudiante, además de: Medios audiovisuales, textos y documentos impresos, ambientes virtuales, medios convencionales, entre otros.

h) **Referencias bibliográficas:** La propuesta incluye las referencias bibliográficas a recomendar a los estudiantes para complementar el estudio de las asignaturas seminario de investigación I, II, IV, V, VI y VII.

i) **Productos de investigación para la construcción de la monografía:** A partir de la asignatura seminario de investigación IV, el estudiante entra en una etapa de realización de productos de investigación que deberá construir en el transcurso del semestre para entregarlo al CEDISJ, como requisitos para la aprobación de su trabajo monográfico. Los productos propuestos son los siguientes:

i. **En la asignatura seminario de investigación IV:** Al finalizar el semestre el estudiante deberá entregar al CEDISJ los siguientes productos para ser evaluados de acuerdo con la normatividad vigente en la UPC.

- El título de la investigación jurídica.
- Las bases de la investigación jurídica.
- Formulación del problema de la Investigación.
- Objetivos: General y Específicos de la investigación.
- La Justificación y la delimitación de la investigación.
- Estado del Arte y marco teórico de la investigación.

ii. **En la asignatura seminario de investigación V:** Al finalizar el semestre el estudiante deberá entregar al CEDISJ los siguientes productos para ser evaluados de acuerdo con la normatividad vigente en la UPC.

- El Paradigma de la investigación jurídica.
- El diseño de la investigación jurídica.
- El diseño jurídico de la Investigación.

iii. **En la asignatura seminario de investigación VI:** Al finalizar el semestre el estudiante deberá entregar al CEDISJ los siguientes productos para ser evaluados de acuerdo con la normatividad vigente en la UPC.

- Descripción de la técnica de construcción de los instrumentos de recolección de información de la investigación jurídica.
- Calculo de la población y muestra en la investigación jurídica.
- Entrega del instrumento de recolección de datos e información.

iv. **En la asignatura seminario de investigación VII:** Al finalizar el semestre el estudiante deberá entregar al CEDISJ los siguientes productos para ser evaluados de acuerdo con la normatividad vigente en la UPC.

- El estudiante deberá entregar el informe final del proceso de la investigación jurídica.
- Preparar la entrega de la monografía de grado de acuerdo con las normas de la UPC.

1) **Contenido particular de los planes de estudio de cada una de las asignaturas:** Siguiendo lo propuesto en la parte general respecto del modelo epistemológico, las líneas generales y los contenidos generales de los planes de estudio, el contenido propuesto para cada una de las asignaturas en los diferentes semestres, con el objetivo de aumentar la productividad investigativa y la elaboración de trabajos monográficos, es el siguiente:

a) Objetivos Específicos Del Seminario De Investigación I

- Comprender los conceptos de conocimiento, estructura del conocimiento, tipos de conocimiento.
- Comprender el concepto de investigación científica como actividad y como proceso de búsqueda de nuevos conocimientos.
- Ser capaz de organizar y transformar la información para producir conocimiento.
- Conocer el papel de la Investigación en la Universidad y su articulación con el Sistema Nacional de ciencia, tecnología e innovación (SNCyT+I).

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I

UNIDAD # 1

1. El conocimiento

1.1. Tipos de conocimiento

1.2. La investigación científica como actividad y como proceso

1.2.1. Ciencia

1.2.2. Investigación

1.2.3. Metodología

1.2.4. Teoría

1.2.5. Técnica

1.3. La aplicación de la investigación en la Universidad

1.3.1. ¿Por qué investigar?

UNIDAD # 2

2. Método científico.

2.1. Definición de método científico.

2.2. Elementos del método científico.

2.3. Etapas del método científico.

2.4. Características del método científico.

2.5. Aplicación del método científico.

UNIDAD # 3

3. Los enfoques de investigación:

3.1. Enfoque cualitativo

3.2. Enfoque cuantitativo

3.3. Enfoque mixto

3.4. Similitudes y diferencias entre los enfoque cualitativo y cuantitativo

UNIDAD # 4

4. Nacimiento de un proyecto de investigación cualitativo cuantitativo o mixto

4.1. ¿Cómo se originan las investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas?

4.2. Fuentes de ideas para una investigación

4.3. Como surge una idea de investigación

b) Objetivos específicos del seminario de investigación II

- El estudiante identificara la metodología más apropiada en la selección de temas relacionados con la investigación jurídica.

- El estudiante adquirirá los elementos necesarios para desarrollar el protocolo de una investigación jurídica con las diferentes técnicas metodológicas aplicables al Derecho.

- El estudiante conocerá las líneas de investigación de la UPC para determinar su tema de investigación.

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II

UNIDAD # 1. El derecho como objeto de investigación.

1.1. Métodos de investigación jurídica.

1.1.1. Método Dogmático.

1.1.2. Método Iusnaturalista.

1.1.3. Método Sociológico.

1.2. Fuentes del conocimiento jurídico.

1.2.1. La ley.

1.2.2. La Jurisprudencia.

1.2.3. La doctrina jurídica.

1.2.4. La realidad de los problemas jurídicos.

1.3. Epistemología jurídica.

UNIDAD # 2. Metodología de la Investigación Jurídica.

2.1. Recopilación de información jurídica apropiada a la metodología seleccionada.

2.2. Magnitud en la investigación jurídica.

UNIDAD # 3. La investigación en la Universidad Popular del Cesar.

3.1. Políticas y estrategias del sistema de investigación de la Universidad Popular del Cesar.

3.2. Líneas de investigación del programa de derecho en la UPC.

UNIDAD # 4. El tema de investigación.

4.1. La selección y definición del tema de investigación.

c) Objetivos específicos del seminario de investigación III

- El estudiante adquirirá conceptos administrativos relacionados con el proceso general de la investigación jurídica.
- Sintetizar la estructura de una monografía en la UPC.
- Especificar las normas técnicas para la elaboración y defensa del trabajo de grado.
- Introducir al estudiante en el proceso de la construcción de informes científicos

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III

UNIDAD # 1. Etapas básicas de la investigación.

1.1. La Planificación.

1.2. Ejecución.

1.3. El Análisis.

1.4. Presentación de los resultados.

UNIDAD #2. Estructura de la Monografía en la UPC.

2.1. Estructura del trabajo monográfico según normas de la UPC.

UNIDAD #3. Normas técnicas en la elaboración y defensa del trabajo de grado.

3.1. Las Normas APA última edición.

3.2. El arte de la defensa de la presentación y defensa del trabajo de grado.

UNIDAD #4. El artículo científico.

4.1. Estructura del artículo científico.

4.2. Escritura del artículo científico.

4.3. El artículo científico en la investigación jurídica.

d) Objetivos específicos del seminario de investigación IV (momento proyectivo)

- Describir el proceso de construcción del título en la investigación al estudiante.
- Explicarle al estudiante como elaborar de los antecedentes de la investigación.
- Analizar las bases teóricas-jurídicas en el proceso de investigación.
- Identificar el problema de investigación en el ámbito jurídico.
- Explicar el proceso de elaboración de la justificación y delimitación de la investigación.

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN IV

UNIDAD # 1. El Título de la investigación Jurídica.

- 1.1. Líneas de Investigación en Derecho de la UPC.
- 1.2. Tipos de títulos.
- 1.3. Construcción del título de la monografía.

UNIDAD # 2. Antecedentes de la Investigación Jurídica.

- 2.1. La teorización.
- 2.2. Tipos de antecedentes de la investigación jurídica.
- 2.3. Estado del arte.

UNIDAD # 3. Bases teóricas jurídicas en la investigación Jurídica.

- 3.3. Definición y Clasificación.

UNIDAD # 4. Descripción de la situación problemática.

- 4.2. Formulación del problema.
- 4.3. Objetivos de la investigación jurídica.

UNIDAD # 5. La justificación y la delimitación en la investigación jurídica.

- 5.1. La justificación.
- 5.2. La delimitación de la investigación.

UNIDAD # 6. Desarrollo de los productos del semestre.

e) Objetivos específicos del seminario de investigación V (momento metodológico)

- Describir el diseño en el proceso de investigación jurídica.
- Explicar los aspectos básicos del diseño jurídico.

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN V

UNIDAD # 1. Orientación epistémica de la investigación Jurídica.

- 1.1. Paradigma de Investigación.
- 1.2. El Diseño de la Investigación Jurídica.
 - 1.2.1. Tipos de diseño.

UNIDAD # 2. El diseño jurídico de la Investigación.

- 2.1. Fases del diseño jurídico.
- 2.2. Argumentos lógicos de interpretación de la norma.

UNIDAD # 3. Desarrollo de los productos del semestre.

f) Objetivos específicos del seminario de investigación VI (momento técnico)

- Identificar las técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación jurídica.

- Describir población y muestra en el proceso de investigación.
- Analizar la información obtenida en la investigación jurídica.

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACION VI

UNIDAD # 1. Técnicas de recolección de información de la investigación Jurídica.

- 1.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información dependiendo del tipo de investigación.
- 1.2. Diseño de los instrumentos de recolección de datos en la Investigación Jurídica.

UNIDAD # 2. Población y Muestra la Investigación.

- 2.1. Técnicas para calcular población y muestra en la investigación.
- 2.2. El muestreo.

UNIDAD # 3. Desarrollo de los productos del semestre.

g) Objetivos específicos del seminario de investigación VII (momento teórico)

- Describir las secciones preliminares y de referencia utilizadas en el informe de investigación jurídica.
- Explicar el proceso de análisis y discusión de los resultados de la investigación.
- Explicar el proceso de elaboración de la introducción, conclusiones y recomendaciones en el informe de la investigación jurídica.

CONTENIDO ESPECÍFICO DEL SEMINARIO DE INVESTIGACION VII

UNIDAD # 1. Esbozo del proceso de análisis de la información de la investigación Jurídica.

- 1.1. El informe de investigación.
- 1.2. Secciones del informe de investigación.

Unidad # 2. Análisis y discusión de los resultados de la Investigación.

- 2.1. Análisis de los resultados.
- 2.2. La codificación.
- 2.3. Tabulación de los resultados.
- 2.4. Graficación de los resultados.
- 2.5. Técnicas jurídicas de análisis.
- 2.6. Discusión de los resultados.

UNIDAD # 3. Introducción, conclusiones y recomendaciones de la Investigación.

- 3.1. La introducción.

3.2. Conclusiones.

3.3. Recomendaciones.

UNIDAD # 4. Desarrollo de los productos del semestre.

Recomendaciones

- Las directivas académicas de la Universidad Popular del Cesar deben procurar ocupar la planta de abogados docentes con competencias en procesos investigativos, altamente calificados y con experiencia investigativa para liderar la asignatura metodología de la investigación jurídica en los diferentes semestres, motivando a los estudiantes, mediante el suministro de herramientas metodológicas que despierten la inquietud en el trabajo de campo, para el avance y desarrollo científico.
- La Universidad Popular del Cesar UPC, a través del CEDISJ debería implementar cursos a los estudiantes del programa de derecho, sobre: Redacción literaria, redacción científica, elaboración de artículos y textos científicos, estadísticas aplicada a la investigación de las ciencias sociales, herramientas tecnológicas de investigación, entre otras.
- La Decanatura de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, así como la Jefatura del programa de Derecho, deben liderar y gestionar ante las directivas de la Universidad apoyo para la realización de eventos académicos de investigación Jurídica del ámbito nacional e internacional que faciliten las relaciones y la inserción de la UPC en los escenarios de debates jurídicos.
- La Decanatura de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, así como la Jefatura del programa de Derecho, deben liderar la afiliación del programa y de sus investigadores en REDES internacionales de investigaciones socio – jurídicas.
- La Decanatura de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, así como la Jefatura del programa de Derecho, deben gestionar recursos ante las autoridades académicas para aumentar las publicaciones, así como la búsqueda de la indexación de las mismas.
- La Decanatura de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, así como la Jefatura del programa de Derecho, deben apoyar financiera, profesional y logísticamente los procesos de investigación del programa que lideren los abogados investigadores en derecho.

Recibido em: 18/01/2018

Revisado pelo autor em: 15/03/2018

Aceito para publicação em: 11/04/2018

Notas

1 Doctor en Ciencias Políticas, Docente investigador de la Universidad Popular del Cesar y de la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, Colombia. E-mail: yesithpedroza@hotmail.com

2 Doctor en Ciencias Políticas, Licenciado en Matemáticas y Física, Docente en educación media, Colombia. E-mail: lui-bc@hotmail.com

3 Magister en Gerencia de Empresas. Abogada, Administradora Pública, Colombia. E-mail: marthacharrisacademico@hotmail.com

Referências

ÁLVAREZ UNDURRAGA, Gabriel. Importancia de la metodología de la investigación jurídica en la Formación de los estudiantes de derecho. **La Semana Jurídica**, año 3, n 139, p. 317-330, 2003. Recuperado en: <http://www.academia.edu/11330761/importancia_de_la_metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Jur%C3%ADdica_en_la_formaci%C3%B3n_de_los_estudiantes_de_derecho_gabriel_%C3%A1lvarez_Undurraga_272_la_investigaci%C3%B3n_jur%C3%ADdica>. Aceso en: 9 feb. 2016.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Aprender a investigar**: nociones básicas para la investigación social. Córdoba: Brujas, 2011.

BUNGE, Mario. **La ciencia**. Su método y su filosofía. Pamplona: Laetoli, 2013.

CEDISJ - CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES Y JURÍDICAS. **Manual para Investigadores**. Valledupar, Cesar: Universidad Popular del Cesar, 2017

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Recuperado en: <<http://dle.rae.es/>>. Aceso en: 12 ene. 2016.

FIX-ZAMUDIO, Hector. **Metodología, docencia e investigación jurídica**. Distrito Federal, México: Porrúa S.A., 1995.

GELLNER, Ernest. El rango científico de las ciencias sociales. **Revista Internacional de Ciencias Sociales, Epistemología de las Ciencias Sociales**, v. 37, n. 4, p. 601-620, 1984.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. Distrito Federal, México: McGraw-Hill, 2016.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. **El proyecto de investigación**: Comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas: Quirón Ediciones, 2010.

MATÍAS CAMARGO, Sergio Roberto. Tendencias y enfoques de la investigación en derecho. **Revista Electrónica Diálogos de Saberes**, n. 36, p. 9-22, ene./jun. 2012. Recuperado en: <<http://www.unilibre.edu.co/dialogos/admin/uploads/uploads/Editorial%20Espa%C3%B1ol%20-%20No.%2036.pdf>>. Acceso en: 17 sept. 2017.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **SACES - Sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior**. Recuperado en: <<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-241150.html>>. Acceso en: 17 sept. 2017.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Decreto n° 1221 de 1990. **Diario Oficial**, Bogotá, 12 jun. 1990 Colombia. Recuperado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103539_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 17 sept. 2017.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Ley n° 552 de 1999. Por la cual se deroga el Título I de la Parte Quinta de la Ley 446 de 1998. **Diario Oficial**, Bogotá, 1 ene. 2000. Recuperado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-105014_archivo_pdf.pdf>. Acceso en: 17 sept. 2017.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Ley n° 80 de 1993. Por la cual se expide el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública. **Diario Oficial**, Bogotá, 28 oct. 1993. Recuperado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85593_archivo_pdf4.pdf>. Acceso en: 17 sept. 2017.

_____. Ministerio de Justicia. Decreto n° 3200 de 1979. Por el cual se dictan normas sobre la enseñanza del Derecho. **Diario Oficial**, Bogotá, 28 ene. 1980. Recuperado en: <https://www.redjurista.com/Documents/decreto_3200_de_1979_ministerio_de_justicia.aspx#/>. Acceso en: 17 sept. 2017.

PÉREZ FUENTES, Gisela Maria. Propuestas metodológicas para la investigación jurídica aplicada. **Prolegómenos Derechos y Valores**, v. XII, n. 24, p. 43-57, 2009.

RODRÍGUEZ LARA, Inés. Un desafío para la formación investigativa del abogado: la didáctica problemática e interdisciplinar. **Jurídicas CUC**, v. 12, n. 1, p. 105-114. 2016.

SABINO, Carlos. **El proceso de investigación**. Caracas: Panapo, 1992.

SALINAS, Pedro José. Metodología de la investigación científica. **Metodologiaecs**, 18 sept. 2016. Recuperado en: <<https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/09/18/metodologia-de-la-investigacion-de-pedro-jose-salinas/>>. Acceso en: 14 feb. 2016.

As desigualdades de acesso à Educação Superior: os estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSal) comparativamente com o Nordeste e o Brasil

ANTÔNIO ALBERTO SILVA FREITAS¹

MAURÍCIO DA SILVA FERREIRA²

Resumo: Analisa-se, neste artigo, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Católica do Salvador (UCSal) que ingressaram no primeiro semestre de 2017 e, com base em algumas variáveis sociodemográficas, como gênero, idade, etnia, renda familiar, escolaridade dos pais e escola básica de origem, faz-se uma comparação do perfil dos alunos da UCSal com o perfil dos alunos do Nordeste e do Brasil, tomando como referência os resultados e indicadores do ENADE, além de analisar a influência dessas variáveis no acesso e na escolha das carreiras dos estudantes no Ensino Superior. Os principais resultados da pesquisa revelam que, no Brasil, no Nordeste e na UCSal: as mulheres são maioria e concentram a procura pelas áreas de menor prestígio social; há uma preponderância de estudantes com idade de 18 a 24 anos; os estudantes brancos são maioria no Brasil, ao passo que os estudantes mulatos e negros são maioria no Nordeste e na UCSal, ingressando em áreas de menor prestígio como as Licenciaturas; há uma preponderância de estudantes com renda até 3,9 salários mínimos e estão concentrados em cursos de baixo status social; os estudantes do Nordeste e do Brasil são oriundos, na sua maioria, da rede pública de ensino básico, e os da UCSal, da escola particular; os pais dos alunos têm, na sua maioria, formação básica de ensino; e quanto mais elevados os níveis de escolarização, maior é a procura por carreiras de maior prestígio.

Palavras-chave: Acesso à Educação Superior. Permanência no Ensino Superior. Ensino Superior privado. Ensino Superior público. Perfil do aluno.

The inequalities of access to Higher Education: students from the Catholic University of Salvador (UCSal), compared to the Northeast and Brazil

Abstract: This article analyzes the socioeconomic and cultural profile of students from the Catholic University of Salvador (UCSal), who entered the first semester of 2017 and, based on some socio-demographic variables such as gender, age, ethnicity, family income, educational level of the parents and basic school of origin, a comparison of the profiles of the students of the UCSal with the profile of the students of the Northeast and of Brazil, taking as reference the results and indicators of the

ENADE, and the influence of these variables in the access is analyzed and career choice of students in Higher Education. The main results of the research reveal that in Brazil, in the Northeast and UCSal, women are the majority and concentrate the demand in the areas of lesser social prestige; there is a preponderance of students aged 18 to 24 years; white students are the majority in Brazil, while black and mulatto students are majority in the Northeast and UCSal, entering areas of lower prestige such as undergraduate degrees; there is a preponderance of students with incomes up to 3.9 minimum salaries and are concentrated in courses of low social status; the students of the Northeast and Brazil come mostly from the public elementary school system and from the UCSal, from the private school; the parents of the students have mostly basic education and the higher the levels of schooling, the greater the demand for more prestigious careers.

Keywords: Access to Higher Education. Permanence in Higher Education. Private Higher Education. Public Higher Education. Student profile.

Las desigualdades de acceso a la Educación Superior: los estudiantes de la Universidad Católica de Salvador (UCSal), en comparación con el Nordeste y Brasil

Resumen: En este artículo se analiza el perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de la Universidad Católica de Salvador (UCSal), que ingresaron en el primer semestre de 2017 y, con base en algunas variables socio demográficas como género, edad, etnia, ingreso familiar, escolaridad de los padres y escuela básica de origen, se hace una comparación del perfil de los alumnos de la UCSal con el perfil de los alumnos del Nordeste y de Brasil; tomando como referencia los resultados e indicadores del ENADE, se analiza la influencia de esas variables en el acceso y elección de las carreras de los estudiantes en la educación superior. Los principales resultados de la investigación revelan que en Brasil, en el Nordeste y en la UCSal, las mujeres son mayoría y concentran la demanda en áreas de menor prestigio social; hay una preponderancia de estudiantes con edad de 18 a 24 años; los estudiantes blancos son mayoría en Brasil, mientras que los estudiantes mulatos y negros son mayoría en el Nordeste y en la UCSal, ingresando en áreas de menor prestigio como las Licenciaturas; hay una preponderancia de estudiantes con renta hasta 3,9 salarios mínimos y están concentrados en cursos de bajo status social; los estudiantes del Nordeste y de Brasil provienen, en su mayoría, de la red pública de educación básica y los de la UCSal, de escuelas particulares; los padres de los alumnos tienen, en su mayoría, formación básica de enseñanza y cuanto más elevados los niveles de escolarización, mayor es la demanda de carreras de mayor prestigio.

Palabras-clave: Acceso a la Educación Superior. Permanencia en la Educación Superior. Educación Superior Privada. Educación Superior Pública. Perfil del alumno.

Introdução

Dados do Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP, 2017) mostram que houve, no período de 2009 a 2015, um crescimento de 34%

nas matrículas do Ensino Superior do país, considerando as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e os cursos presenciais e a distância. Em 2015, havia cerca de 6,08 milhões de alunos em instituições privadas (76%) e 1,95 milhão de alunos matriculados na rede pública de ensino (24%), totalizando 8,03 milhões de matrículas no Ensino Superior do país.

Apesar desse crescimento verificado nesse período, dados do SEMESP (2017) indicam que, no Brasil, a taxa de escolarização líquida³ é de 18,1%, enquanto, nos Estados Unidos e na Coreia do Sul, por exemplo, a taxa é de 41,61 e 57,38%, respectivamente.

O desafio do governo federal para acelerar o ritmo da expansão da Educação Superior, em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE), é elevar essa taxa para 33%, e a taxa bruta⁴, para 50%. Todavia, os entraves têm sido muitos, relacionados, por um lado, à insuficiência de oferta de vagas no setor público, dificultando o acesso à Educação Superior de milhares de jovens, apesar do crescimento desse setor, sobretudo na Rede Federal de Ensino⁵, e, por outro, às condições socioeconômicas dos candidatos que ingressam no Ensino Superior privado e à falta de uma base de formação dos estudantes, o que tem levado ao aumento de vagas ociosas nesse setor.

A Bahia tem despontado no cenário nacional como um dos Estados que mais tem expandido o seu Ensino Superior em relação aos demais Estados do Nordeste. Dados do Censo da Educação Superior do INEP (2015) indicam que existiam 120 IES em todo o Estado, entre as quais 110 pertenciam ao setor privado. Em relação às matrículas, dados do SEMESP (2017) apontam que a Educação Superior na Bahia é responsável por 327 mil matrículas em cursos presenciais (23% do total da região Nordeste). Desse total, 226 mil alunos estavam matriculados nas IES da rede privada (69%), e 101 mil, na rede pública (31%).

A expansão da Educação Superior privada na Bahia se explica por uma demanda reprimida em decorrência do número crescente de alunos que concluíram o Ensino Médio na idade própria (entre 15 e 17 anos) e da não absorção de uma grande parte da demanda pelas universidades públicas (federal e estadual). Apesar desse crescimento da Educação Superior na Bahia, a taxa de escolarização líquida no Estado é de 10,9% (SEMESP, 2017), muito baixa se comparada com outros Estados brasileiros. De acordo com esse mesmo documento, o Estado que apresenta a maior taxa de escolarização líquida no Ensino Superior é o Distrito Federal, com 34,5%, seguido dos Estados de Santa Catarina (25,9%), Paraná (23,3%), Mato Grosso (22,4%) e São Paulo (21,5%).

O Ensino Superior brasileiro enfrenta ainda o problema de evasão que aflige grande parte das instituições e que explica, em parte, esse índice de escolarização baixa no Ensino Superior. Segundo Filho *et al.* (2007), as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos, são desperdícios

sociais, acadêmicos e econômicos. O Estado da Bahia tem os maiores índices de evasão do Brasil e da região como um todo. Segundo informações do SEMESP (2017), a porcentagem anual de evasão dos cursos presenciais na Bahia chegou a 23,3% na rede privada e 13,9% na rede pública. A microrregião do Nordeste Baiano foi a que apresentou maior porcentagem de evasão (37,8%), acima do Extremo Oeste Baiano (25,6%) e da Região Metropolitana de Salvador (23,7%).

No Brasil, a taxa de evasão dos cursos presenciais atingiu, em 2015, o índice de 28,6% na rede privada e de 18,4% na rede pública; se for considerada a taxa de evasão dos ingressantes (que iniciam o 1º ano do curso), esse índice sobe para 30,4%. Entre as IES privadas, as comunitárias e as confessionais mostram uma taxa de evasão superior às demais, de acordo com esse mesmo documento.

De um modo geral, as instituições públicas e privadas dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. No entanto, estudos recentes mostram que essa resposta, embora verdadeira, é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a satisfação do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, as principais fontes que acabam por desestimular a conclusão do curso por considerar que o “sacrifício” investido na graduação não vale mais a pena (LOBO e SILVA FILHO *et al.*, 2007).

No Brasil, as diferenças educacionais e a restrição a níveis mais elevados de escolarização ainda constituem fonte importante de desigualdade. A seletividade social deixa de fora a grande maioria dos jovens brasileiros e baianos de 18 a 24 anos do Ensino Superior, considerando a taxa de escolarização líquida de 18,1 e 10,9%, respectivamente, no Brasil e na Bahia (SEMESP, 2017), seja por dificuldades relacionadas ao seu histórico familiar e escolar, seja porque não conseguem ingressar nos cursos de graduação em função de uma série de condicionantes socioeconômicos e culturais que determinam, em grande parte, a situação acadêmica desses jovens.

Na literatura, a desigualdade de acesso⁶ dos estudantes à Educação Superior, assim como a permanência nos cursos e carreiras escolhidas, é resultante de uma extensa gama de fatores relativos ao ambiente familiar, ao status socioeconômico, à escola frequentada na Educação Básica, a questões, como gênero, idade, raça/cor, escola básica de origem, assim como a aspectos culturais. Segundo Furlani *et al.* (1998), esse é um tema que vem ocupando pesquisadores há algumas décadas, e muitas interpretações têm sido formuladas para compreender a influência dessas variáveis nos sistemas de ensino. A democratização a ser alcançada não se limita ao acesso dos diferentes grupos sociais a uma adequada formação nos distintos níveis de ensino, mas é necessário garantir a qualidade

e a permanência dos estudantes em um sistema em que há elevados índices de retenção e evasão (FURLANI, 1998; QUEIROZ, 2004; HENRIQUES, 2002; 2005; FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Para Bourdieu e Passeron (1982), o acesso à Educação Superior pressupõe condições preexistentes, em especial capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória da vida escolar e que não se consegue de um momento para o outro. Assim, nas possibilidades de ingressar na Educação Superior, lê-se o resultado de uma seleção que se exerce em toda trajetória escolar e que é muito desigual em função da origem socioeducativa dos alunos.

Glória (2003) chega a conclusões semelhantes em pesquisa realizada com alunos e seus familiares, na qual evidenciou que as desigualdades culturais e escolares são fatores determinantes para o acesso dos alunos ao Ensino Superior, indicando que são “[...] inquestionáveis a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais sobre a definição de uma dada situação escolar” (GLÓRIA, 2003, p. 65).

Também a idade dos estudantes pode guardar forte relação com o acesso e a permanência nos cursos de graduação quando se faz uma correlação dessa variável com o desempenho dos alunos, tanto na seleção que o estudante faz ao ingressar no Ensino Superior quanto no desempenho durante o curso.

A maior parte das pesquisas que abordam a temática da democratização do Ensino Superior tem ignorado a idade como uma variável explicativa importante para o acesso à Educação Superior e a permanência dos alunos nela. O estudo de Freitas, Raposo e Almeida (2007) demonstra que os alunos mais novos apresentam índices superiores de envolvimento acadêmico em âmbito da dimensão interpessoal. Ainda nesse estudo, os autores identificam relações estatisticamente significativas entre a nota média e a idade dos alunos, indicando vantagens no desempenho dos estudantes mais velhos, se comparados aos mais novos. Os autores consideram que isso pode estar relacionado à motivação dos estudantes mais maduros e à habilidade em utilizar enfoques apropriados para estudar, tendo uma condição maior de superação de suas dificuldades, do que os mais novos.

O gênero também representa uma dimensão importante na compreensão das desigualdades sociais e no acesso à Educação Superior e na permanência nela. Ao longo de sua história, as mulheres tiveram sua presença limitada no que se refere à ocupação de espaços no mercado de trabalho. Apesar de profundos e significativos avanços nas últimas décadas, ainda se percebem, hoje, resquícios de antigos modelos nos quais as mulheres sofrem discriminação e preconceito (GISI, 2006).

Estudo disponível sobre essa temática demonstra a influência do gênero no acesso ao Ensino Superior, especialmente nas escolhas dos cursos e das carreiras

profissionais, e analisa que tem havido uma feminização crescente da população discente nas diversas áreas de conhecimento, além de apontar para uma progressiva procura pelo Ensino Superior e frequência nele por parte dos estudantes do sexo feminino.

Segundo esse estudo, apesar de as mulheres serem minoritárias em cursos tradicionalmente associados ao sexo masculino, como as Tecnologias, as Ciências Exatas e a Informática, “a taxa de frequência dos estudantes do sexo feminino nesses cursos é superior à correspondente aos estudantes do sexo masculino em cursos tradicionalmente associados ao sexo feminino” (SAAVEDRA *et al.*, 2004, p. 64).

Estudo de Henriques (2002) faz referência às desigualdades sociais no Brasil, ancoradas, em grande parte, em diferenças de classes sociais e revela que as mulheres negras precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que os homens têm de obter um emprego no setor formal. Esse estudo indica que a raça/cor passa a operar como um elemento que afeta os indivíduos negros, nos diversos setores da vida social. Revela ainda que, para as mulheres negras atingirem o mesmo padrão de mulheres brancas, as quais têm de 4 a 7 anos de estudos, elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de 8 a 11 anos de estudos.

A pesquisa de Queiroz (2004) mostra que o destino de mulatos e negros se constrói desde os anos mais remotos de escolarização, em geral por meio de escolas públicas de baixa qualificação. Os poucos negros que chegam à universidade, segundo a autora, tiveram uma formação escolar precária, em razão de sua classe social modesta, o que os leva a ingressar nas carreiras menos concorridas e de menor status social, normalmente as Licenciaturas, as quais, em regra geral, estão associadas às ocupações de baixa remuneração.

No que se refere à discriminação dos estudantes negros durante a trajetória no Ensino Superior, Barbosa e Silva (2017) concluíram, em sua pesquisa, que negros se encontram sub-representados na universidade em quase todas as atividades acadêmicas, principalmente naquelas ligadas à pesquisa, que é a atividade de maior status no Ensino Superior. Segundo os autores, os negros têm cerca de 30% menos de participação nessas atividades do que os brancos.

O status socioeconômico é também uma variável importante que guarda relação direta com o acesso e a evolução dos estudantes no sistema escolar. Na literatura, são muito evidentes as diferenças no acesso a diferentes níveis de ensino, segundo a renda familiar. Pesquisa realizada por Andrade e Dachs (2007) mostra que, quanto maior a faixa de renda, maior é o acesso dos estudantes a níveis mais elevados de escolarização. Para os autores, o principal determinante do acesso à educação e da progressão dentro de padrões de adequação, para uma relação entre idade, curso e série, é a renda familiar. O ingresso sequencial de jovens no Ensino Superior tem ocorrido por grande

parcela de população mais rica. Nas camadas de menor renda, há um importante efeito cumulativo devido ao atraso e à evasão escolar, iniciado no Ensino Fundamental e que leva a uma enorme diferença nos percentuais de acesso aos níveis mais altos de escolarização.

Ao longo dos anos, os processos de seleção para ingresso no Ensino Superior têm sido motivo de análises e estudos por parte de alguns autores, por se constituírem em mecanismos de exclusão e pelos seus efeitos negativos sobre a vida dos estudantes de menor status socioeconômico.

Segundo Catani e Oliveira (2003, p. 113), “os beneficiados são aqueles candidatos preparados, aqueles que tiveram oportunidades educacionais, portanto, os que possuem capital social e cultural”, indicando que os problemas relacionados ao acesso à Educação Superior devem ser buscados também na Educação Básica.

Um dos problemas maiores enfrentados por grande parte dos estudantes, ao ingressarem na universidade, reside na qualidade do Ensino Fundamental e Médio, do qual dependem para prosseguir os estudos. Apesar do aparente êxito escolar de grande parte dos que frequentam esses níveis de ensino na rede pública, em função de medidas de flexibilização, aceleração e progressão por parte do governo, essa situação não traduz a real formação dos alunos que, segundo alguns autores, têm sofrido uma progressiva “exclusão do conhecimento” e cujo efeito aparece com toda força quando o estudante ingressa no Ensino Superior (ZAGO, 2006).

Pesquisas realizadas no Brasil sobre essa temática mostram que a continuidade de expansão do Ensino Superior depende, em grande parte, das possibilidades de incorporação de camadas sociais de menor poder aquisitivo, as quais, historicamente, têm tido desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001). Esse é um caminho apontado pelos especialistas como uma possibilidade que as IES têm de contribuir para uma maior democratização do acesso de estudantes a esse nível de ensino, para que, assim, o Brasil aumente sua taxa de escolarização líquida e atinja a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 de elevar a taxa líquida para 33%.

Diante do crescimento do Ensino Superior do Brasil e da Bahia e da flexibilização de ingresso via vestibular⁷, principalmente na rede privada, para onde afluem alunos, muitos dos quais não conseguiram ingressar nas universidades públicas, e que, em regra, são pessoas que não tiveram acesso a uma boa Educação Básica, por falta de recursos financeiros para pagar uma boa escola particular, o primeiro passo é saber quem são esses alunos, tanto em relação ao seu “background” familiar quanto à sua situação de aprendizagem; em seguida, é necessário implementar políticas pedagógicas centradas no processo formativo,

visando reduzir as dificuldades apresentadas pelos que ingressam no Ensino Superior e, conseqüentemente, assegurar não só o acesso aos cursos, mas também a permanência desses alunos neles.

Portanto, esse tema constitui-se em um campo muito valioso de estudos e de pesquisas e é de extrema importância para que as IES reflitam sobre sua população discente, conheçam o perfil dessa população, sua trajetória, suas expectativas e aspirações, assim como as variáveis que interferem na sua seletividade, criando, assim, condições para que maiores níveis de sucesso possam ser atingidos, tanto pessoal como institucional.

O processo educacional torna-se adequado quando são consideradas as características dos alunos na sua complexidade de interações e relações; tal conhecimento auxilia a universidade na elaboração de metodologias a serem aplicadas ao ensino, o que facilitará uma melhor atuação do corpo docente no processo de tomada de decisão para elaboração de planos de ensino e procedimentos didáticos que facilitem a aprendizagem, tendo em vista a própria diversidade social dos que a frequentam. Eis aqui a originalidade e relevância deste estudo.

Metodologia

Este trabalho foi tratado metodologicamente como estudo de caso e utilizou a base de dados do universo dos estudantes ingressantes na UCSal, no ano de 2017, por meio da aplicação de um questionário com 30 questões abertas. O questionário foi aplicado a 624 estudantes de 24 cursos de graduação, a saber: Administração, Arquitetura, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Software, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Filosofia, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Teologia.

O processo de tabulação e de organização dos dados foi realizado por meio do Sistema Acadêmico de Gestão Unificada (SAGU)⁸, mais especificamente do módulo voltado para a gestão de processos seletivos. Os recursos disponibilizados pelo sistema possibilitaram a apuração mais rápida dos dados, os quais, posteriormente, foram transformados em gráficos por intermédio do uso de ferramentas externas (Excel).

Foram selecionadas para análise neste trabalho algumas variáveis socioeconômicas e demográficas que, na literatura, são mais comumente associadas à seletividade social dos estudantes, como gênero, idade, raça/cor, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais e escola do ensino médio (MONTEIRO DE FREITAS, 2005; QUEIROZ, 2004). Os resultados foram analisados de forma

comparativa não só com os próprios cursos de graduação da UCSal, para ver similaridades e diferenças entre o perfil geral dos alunos e as tendências do perfil deles por curso, mas com o perfil dos alunos do Nordeste e do Brasil.

Para fazer essa comparação, foi utilizado o banco de dados do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), contendo os resultados e indicadores do questionário socioeconômico aplicado aos alunos nos anos de 2014, 2015 e 2016, seguindo os ciclos avaliativos do SINAES e as áreas de avaliação do ENADE, englobando as três grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e Licenciaturas (2014); Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas (2015); e Ciências da Saúde e Agrárias (2016).

Para proceder à análise comparativa das variáveis selecionadas e analisar a influência dessas variáveis no acesso ao Ensino Superior e nas escolhas dos cursos, das áreas e das carreiras profissionais, a referência foi a pesquisa de Queiroz (2004).

No referido estudo, a autora classifica os cursos de graduação em cinco categorias: alto prestígio, médio alto prestígio, médio prestígio, médio baixo prestígio e baixo prestígio. Tal categorização tem por objetivo perceber de que modo algumas variáveis como gênero e raça/cor se associam para determinar a inserção dos estudantes nas carreiras do Ensino Superior. Foram selecionadas essas categorias e os cursos a ela relacionados, principalmente aqueles que têm similaridade com os cursos da UCSal. São eles:

- Alto prestígio: Direito, Administração, Arquitetura, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Psicologia.
- Médio alto prestígio: Comunicação Social, Ciências Contábeis, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição e Pedagogia.
- Médio prestígio: Educação Física, Letras, Matemática e Serviço Social.
- Médio baixo prestígio: Ciências Biológicas, História, Música e Filosofia.
- Baixo prestígio: Geografia.

Na UCSal, alguns dos cursos assinalados, além de serem oferecidos em nível de Bacharelado, são também oferecidos como Licenciaturas, com ênfase na formação de professores, o que é particularmente relevante no desenvolvimento deste trabalho. São eles: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Música e Pedagogia.

Os resultados quantitativos, assim como as análises e as discussões apresentadas ao longo deste trabalho, estão agrupados de forma a divulgar o que foi coletado no universo dos estudantes da UCSal e que, comparado com a realidade do Nordeste e do Brasil, pode se constituir em uma ferramenta valiosa na orientação e elaboração de políticas de inclusão e de apoio pedagógico aos estudantes universitários, oportunizando um melhor e mais adequado aprendizado e acompanhamento do curso pela população discente.

Resultados e discussão

Nesta seção, são analisados os dados e os principais resultados do perfil dos alunos da UCSal, com enfoque em algumas variáveis sociodemográficas, como gênero, idade, raça/cor, renda, escola de origem e escolaridade dos pais, comparativamente com o Nordeste e o Brasil, analisando a influência dessas variáveis no acesso dos alunos ao Ensino Superior e nas escolhas dos cursos e das carreiras profissionais.

Gênero e acesso à Educação Superior

Em relação à presença de mulheres na Educação Superior, a pesquisa evidencia que 53,69% do corpo discente da UCSal é do gênero feminino, e 43,31%, do gênero masculino. Apesar de haver um certo equilíbrio entre pessoas do sexo masculino e feminino, as mulheres na UCSal representam a maioria.

Na análise do perfil de alunos por curso de graduação da UCSal, verifica-se situação análoga em alguns cursos. Há uma predominância de mulheres nos cursos de Biomedicina (75%), Ciências Biológicas (70%), Fisioterapia (70%), Nutrição (90,91%), Pedagogia (88,24%), Psicologia (100%) e Serviço Social (100%). Os cursos de Direito, Arquitetura e Engenharia Química da UCSal, que são considerados cursos de maior prestígio social, são também compostos, na sua maioria, por mulheres (55,31, 86,67 e 66,67%, respectivamente), fato que demonstra que nem sempre as mulheres se encontram em cursos de menor prestígio como, em regra, defende-se na literatura (PASSOS, 1999; QUEIROZ, 2004).

As Ciências Exatas da UCSal ainda continuam sendo dominadas por homens. Verifica-se também presença majoritária de homens na UCSal nos cursos de Engenharia Civil (65,71%), Engenharia de Softwares (100%), Engenharia Mecânica (80%) e Administração (69,23%). No curso de Educação Física, constata-se situação análoga (86,67% de homens).

Esses dados da UCSal demonstram que, apesar de haver, de um modo geral, uma participação maior do gênero masculino em carreiras que tradicionalmente têm sido ocupadas por homens, como Administração, Engenharias, Ciências Exatas e Tecnologia em geral, as mulheres são maioria não só nas áreas de menor prestígio – neste caso, verifica-se, na presente pesquisa, a manutenção de estereótipos de gênero associados à escolha de carreiras “femininas” –, mas também em algumas carreiras de maior prestígio social, como Direito, Arquitetura e Engenharia Química. Em âmbito nacional, os indicadores do INEP apontam na mesma direção e demonstram que as mulheres são em maior número no Ensino Superior. Elas representam 57,1% do total de matriculados no Ensino Superior brasileiro, tendência que se mantém no Nordeste, com 57,7% do total de matrículas.

De um modo geral, a análise comparativa, considerando esses dados gerais da UCSal, do Nordeste e do Brasil, reforça a tese de alguns autores mais contemporâneos, nacionais e internacionais, que demonstram que, apesar de historicamente a mulher ter sua presença limitada na ocupação de espaços relevantes no mercado de trabalho, evidenciando uma ordem social muito repressiva para o sexo feminino, houve, nos últimos anos, uma incorporação de grande e crescente contingente de mulheres no Ensino Superior, superando, inclusive, a participação masculina, mesmo em carreiras de maior prestígio social, ocupadas tradicionalmente por homens (SAAVEDRA *et al.*, 2004).

Idade e acesso à Educação Superior

A maioria dos estudantes ingressantes na UCSal tem idade até 20 anos (70,83%), e 12,18%, de 21 a 24 anos. Apenas 16,98% possuem idade acima de 25 anos. A maioria absoluta dos estudantes que ingressaram na UCSal está na idade própria, de 18 a 24 anos (83%), significando que os alunos da UCSal não pertencem à população que tem distorção entre idade e série, fenômeno comum e bastante acentuado na educação brasileira.

Em relação à realidade do Brasil, de acordo com dados do INEP (2017), 46,7% dos estudantes que frequentam o Ensino Superior têm idade até 25 anos. Chama a atenção, no entanto, o alto percentual de alunos que frequentam o Ensino Superior com idade entre 26 e 33 anos (34%), evidenciando que a média de idade do Ensino Superior é bastante elevada, o que reforça a tese de que os estudantes ingressam tarde no Ensino Superior em decorrência, dentre outros fatores, da defasagem entre série e idade na Educação Básica. Esse fenômeno leva o Brasil a ter umas das mais baixas taxas de escolarização bruta do mundo (relação entre o total de matrículas, independente da idade, e o total da população entre 18 e 24 anos). Essa taxa, segundo dados do INEP (2017), é de 32,6%, e o resultado é que 53% dos alunos do Ensino Superior têm mais de 24 anos.

Na análise do perfil de alunos por curso de graduação da UCSal, o curso que incorpora estudantes com médias de idade mais altas é o de Teologia. Apenas 4,55% dos alunos nesse curso têm idade própria (até 24 anos), e a média mais alta se localiza na faixa entre 25 a 40 anos (63,64%), seguido da média de idade acima de 40 anos (31,82%). Há outros cursos da UCSal nos quais também se verifica algum tipo de distorção, por exemplo, no curso de Matemática (33,33% dos estudantes têm acima de 40 anos), Pedagogia (29,28%, mais de 25 anos), Serviço Social (21,43%, entre 31 a 40 anos), Psicologia (40%, de 31 a 40 anos), Letras (19,23%, acima de 25 anos), História (28,57%, de 31 a 40 anos), Filosofia (58,33%, de 25 a 30 anos) e Educação Física (26,67%, entre 31 e 40 anos).

Nesses cursos, ligados basicamente às Licenciaturas e que são considerados de baixo e médio prestígio social, verifica-se maior defasagem de idade, o que pode significar, por um lado, grande distorção entre série e idade na Educação Básica, com reflexos no Ensino Superior, ou, por outro lado, que muitos alunos interromperam sua formação, voltando a estudar muitos anos depois. É provável que os estudantes dos cursos noturnos da UCSal, onde as Licenciaturas têm também grande representação, também puxem essa média para cima, já que normalmente não tiveram condições de estudar na idade própria pela necessidade de começarem a trabalhar desde muito cedo. Esses estudantes, pelas razões já mencionadas e por aquelas associadas às dificuldades de aprendizagem que carregam desde a formação básica, em regra por terem frequentado escolas públicas de baixa qualidade, não conseguem ingressar na idade própria em carreiras e cursos de maior prestígio social.

Os demais cursos, na sua maioria absoluta, são compostos de estudantes que estão na idade própria, de 18 a 24 anos: Administração (69,28%), Arquitetura (66,67%), Biomedicina (100%), Ciências Biológicas (90%), Direito (92,28%), Enfermagem (83,34%), Engenharia Civil (82,88%), Engenharia Mecânica e Engenharia de Softwares (100%) e Nutrição (90,91%).

Associando a idade dos alunos com as carreiras escolhidas, verifica-se na UCSal uma maior participação dos alunos mais novos nos cursos mais concorridos e, portanto, de maior prestígio social, como Direito, Engenharias e alguns cursos na área de Saúde, bem como uma maior participação dos alunos mais velhos nas carreiras de menor prestígio, por exemplo, Letras, Serviço Social, Pedagogia e as Licenciaturas, em geral, consideradas de médio e baixo prestígio social, confirmando o que mostram alguns estudos nessa área (FREITAS; RAPOSO; ALMEIDA, 2007).

Raça/cor e acesso à Educação Superior

Os alunos mulatos e negros são majoritários na UCSal, uma vez que a soma dos percentuais dessas duas categorias é de 57,85% (40,38% de mulatos e 17,47% de negros). Os alunos brancos são minoria e pouco expressivos (12,50%). Porém, é significativo o percentual de alunos que não quiseram declarar a sua cor (27,24%).

Todos os cursos de graduação da UCSal têm percentual de mulatos acima de 30%, com destaque para os cursos de: Arquitetura (47,07%), Comunicação (53,33%), Direito (51,98%), Filosofia (47,62%), História (48,15%), Geografia (41,67%), Enfermagem (33,33%), Biomedicina (38%), Engenharia Civil (48,21%), Engenharia de Softwares (53,85%), Fisioterapia (50%), Nutrição (29,41%), Letras (44,44%) e Pedagogia (42,22%).

Os cursos em que há maior predominância de negros são: Administração (23,08%), Análise de Sistemas (30,73%), Educação Física (20,45%), Ciências Contábeis (21,05%), Enfermagem (25,64%), História (29,63), (Geografia 25%), Gastronomia (22,22%), Letras (25,93%), Nutrição (29,41%) e Pedagogia (44,44%).

A partir de tais dados, verifica-se grande incidência de mulatos nos cursos da UCSal, inclusive nos de alto prestígio social, enquanto os negros ingressaram, na sua maioria, nos de menor prestígio. Se considerar mulatos e negros juntos, verifica-se grande incidência dessa população em alguns cursos da UCSal em função da alta frequência de respostas na soma dessas duas categorias de análise: Enfermagem (58,97%), Nutrição (58,82%), História (77,78%), Geografia (66,67%), Letras (70,37%) e Pedagogia (43,33%).

Esses dados mostram que negros e mulatos são majoritários na UCSal, em parte representando um fenômeno natural, considerando que a cidade de Salvador tem a sua população constituída, em sua maioria, por mulatos e negros (79,48%) e apenas por 18,90% de brancos (IBGE, 2015). Apesar disso, a UCSal tem tido papel importante na democratização do acesso dos estudantes ao Ensino Superior na Bahia e em Salvador, possibilitando que maior número de negros e mulatos ingressem na universidade, o que representa um grande avanço, já que, historicamente, esses alunos, em geral, têm sido excluídos de níveis mais avançados de escolarização.

Esses dados sobre a UCSal diferem, em parte, com a realidade encontrada no Brasil (INEP, 2017), visto que os alunos brancos são maioria na Educação Superior do Brasil, englobando o setor público e privado, com o percentual médio de 54,76%, considerando as três áreas do conhecimento avaliadas a cada ano pelo ENADE. Os estudantes mulatos vêm em segundo lugar, com o percentual médio de 33,20%, e os negros, em terceiro lugar, com 8,86%.

Se comparar a realidade da UCSal com a do Nordeste, observa-se maior similaridade, considerando que grande parte dos estudantes que frequentam o Ensino Superior público e privado nessa região é mulata (49,46% no Nordeste e 40,34% na UCSal). No Nordeste, os estudantes brancos aparecem em segundo lugar (33,70%), enquanto, na UCSal, representam uma minoria (12,50%). No Nordeste, os negros aparecem em último (3,63%), ao passo que, na UCSal, em segundo lugar, com o percentual significativo de 17,47%.

Pela análise comparativa, o que se observa é que os alunos brancos são maioria no Ensino Superior no Brasil e têm também presença expressiva na região Nordeste. Os mulatos são maioria na UCSal e no Nordeste, mas ainda é muito baixo o percentual de negros que frequenta o Ensino Superior no Brasil (8,86%), no Nordeste (13,63%) e na UCSal (17,47%). Essa universidade se destaca com maior presença de negros em relação à região Nordeste e ao Brasil como um todo.

No entanto, ao se associar o acesso dos estudantes do Ensino Superior e os cursos e as carreiras escolhidos, verifica-se que os negros que tiveram acesso

à UCSal, na sua maioria, ingressaram nas carreiras de menor prestígio social, muitas delas ligadas às Licenciaturas e, portanto, ao exercício do magistério, o que reforça a tese de alguns autores que afirmam que os estudantes negros que chegam à universidade, em função de terem tido uma formação escolar precária, ingressam em cursos de baixo prestígio social e que, em geral, estão associados a uma baixa remuneração (QUEIROZ, 2004).

Situação similar se observa no Brasil e no Nordeste, onde os negros possuem maior representação nas áreas das Licenciaturas e das Ciências Exatas (10,10% e 16,90%, respectivamente), ao passo que os brancos estão mais concentrados nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins (59,50% no Brasil e 39,40% no Nordeste).

Esses dados gerais mostram que, apesar dos avanços nessa área, o preconceito e a discriminação ainda tornam o acesso diferenciado da população negra à universidade e aos cursos e às carreiras profissionais. Quanto mais altos os níveis de ensino, maior é a exclusão de parcelas consideráveis da população negra (HENRIQUES, 2002; VIEIRA, 2002). Esse segmento é aquele que, frequentemente, apresenta a mais elevada concentração de estudantes em cursos de médio e baixo prestígio social. Na análise comparativa, a UCSal se destaca quando comparada com a realidade do Nordeste e do Brasil, em razão de maior percentual de negros no Ensino Superior, o que pode indicar uma contribuição, mesma que pequena, na mudança no quadro social e histórico de Salvador e do Estado da Bahia, em direção à superação de preconceitos e discriminação da população negra do acesso ao Ensino Superior.

O desafio da UCSal é que, cada vez mais, haja maior presença de negros nas carreiras mais concorridas e de maior prestígio da UCSal, por exemplo, no curso de Direito, que tem apenas 16,42% de negros, Arquitetura (0%), Engenharia Civil (12,50%) e Biomedicina (5,84%).

Renda e acesso à Educação Superior

Na análise da variável renda familiar, verifica-se que 65,55% dos alunos ingressantes na UCSal têm renda familiar de até 3,9 salários mínimos, 19,39%, de 4 a 9,9, 4,33%, de 10 a 19,9, e 2,40%, acima de 20 salários mínimos. O restante não sabe informar (8,33%). Dessa forma, 26,12% têm renda superior a 3,9 salários mínimos.

Na análise por curso de graduação, considerando cada faixa salarial, observam-se algumas peculiaridades. Alguns cursos apresentam faixas de salários muito baixas, por exemplo, o curso de Letras, no qual 36,62% dos alunos têm renda de até 1 salário mínimo, seguido do curso de Matemática (33,33%) e Biomedicina (31,25%). O curso de Nutrição tem 81,82% de estudantes com renda entre 1 e 1,9 salário mínimo, seguido de Ciências Contábeis (80%), Serviço Social (71,43%), Enfermagem (41,67%), Pedagogia (41,18%), Educação Física (40%), Psicologia

(40%) e Fisioterapia (40%). Entre 2 e 2,9 salários mínimos, que é também uma faixa de renda baixa, encontram-se os cursos de Fisioterapia (40%), Enfermagem (33,33%), Engenharia de Softwares (29,41%) e Pedagogia (23,53%).

Na faixa intermediária, chamam a atenção os cursos de Psicologia e Matemática, que têm grande percentual de estudantes com renda familiar na faixa de 3 a 3,9 salários mínimos (60% e 46,67%, respectivamente).

Nas faixas mais elevadas, destacam-se alguns cursos da UCSal que têm alunos que apresentam percentuais significativos de renda entre 4 e 9,9 salários mínimos, como Engenharia Mecânica (60%), Comunicação - Publicidade e Propaganda (40%), Geografia (33%) e História (28,57%). Já acima de 10 salários mínimos, aparecem os cursos de Geografia (22,22%), Ciências Biológicas (20%) e Engenharia Mecânica (20%).

Na análise da realidade do Brasil, em relação à renda familiar dos estudantes que frequentam o Ensino Superior, tomando como referência os resultados do questionário do ENADE para os anos de 2014, 2015 e 2016, nas três áreas do conhecimento analisadas, verifica-se que a parte majoritária dos estudantes que frequentam o Ensino Superior no Brasil tem renda de até 4,5 salários mínimos (60,26%), melhor situação do que a encontrada na UCSal (65,55% possuem renda de até 3,9 salários mínimos), significando que as famílias dos estudantes da UCSal têm menor poder aquisitivo do que as famílias do Brasil em geral.

Se tomar como parâmetro a realidade do Nordeste, nas três áreas do conhecimento analisadas e nos três anos em referência, verifica-se que a maioria dos estudantes do Nordeste tem renda de até 3,5 salários mínimos (55,90%).

Avaliando as diferenças de perfil em relação às áreas do conhecimento do Nordeste e do Brasil, constata-se que esses dados guardam entre si algumas peculiaridades. Nas áreas das Licenciaturas e da Saúde, é maior o percentual de estudantes que têm renda na faixa mais baixa até 3,5 salários mínimos (46,80% e 50,30%, respectivamente) do que a área de Ciências Sociais Aplicadas (35,30%). No Nordeste, essa situação é ainda pior. As áreas das Licenciaturas e da Saúde têm percentuais nessa faixa de 62,7% e 62,4%, respectivamente, enquanto, na área das Ciências Sociais Aplicadas, esse percentual cai para 43,5%.

Analisando comparativamente a UCSal, o Nordeste e o Brasil, pode-se afirmar que a renda dos estudantes da UCSal, de um modo geral, é menor que a renda dos estudantes do Brasil, mas é maior que a renda dos estudantes do Nordeste.

No Brasil e no Nordeste, os cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Ciências Exatas são um espaço favorável à presença de estudantes de mais alto status socioeconômico. Na UCSal, embora isso também seja verdade, há progressivamente uma procura de cursos de mais alto prestígio social por estudantes das faixas de baixa e média de renda, como Direito, Arquitetura, Geografia e Ciências Biológicas. O mesmo fenômeno ocorre com as carreiras de menor prestígio social, como as Licenciaturas e alguns cursos na área das

Humanas, que abrigam estudantes de menor poder aquisitivo, tanto nas públicas quanto nas privadas. Esses resultados reforçam a ideia de que há correlação positiva entre maiores faixas de renda familiar e níveis mais elevados de escolarização e que essas faixas de renda mais elevadas estão associadas às carreiras mais concorridas e de maior prestígio social. Nesse sentido, pode-se afirmar que a forte desigualdade de acesso ao Ensino Superior e a seletividade social estão fundadas na hierarquia dos cursos universitários (ANDRADE; DACHS, 2007).

Escola de origem e acesso à Educação Superior

Analisando a questão que envolve a escolaridade básica dos estudantes, nota-se que, embora haja um certo equilíbrio em relação à escola frequentada na Educação Básica, a maior parte dos alunos ingressantes na UCSal cursaram o Ensino Médio em escola particular (57,37%), enquanto 42,63%, em escola pública. Esses estudantes vindos da rede pública estão concentrados em alguns cursos da UCSal, nos quais, inclusive, representam a maioria, por exemplo: Administração (61,53%), Biomedicina (68,75%), Enfermagem (75%), Filosofia (91,67%), Letras (73,08%), Nutrição (72,73%), Pedagogia (70,50%), Serviço Social (85,71%) e Teologia (90,91%).

Alguns cursos se destacam por congregarem alunos, na sua maioria absoluta, provenientes do Ensino Médio da rede particular: Arquitetura (66,67%), Ciências Biológicas (70%), Ciências Contábeis (100%), Direito (68,48%), Engenharia Civil (62,86%), Engenharia de Softwares (82,35%), Engenharia Mecânica (80%) e Engenharia Química (100%).

Em relação à realidade brasileira, considerando a média das três áreas do Conhecimento do ENADE, nos três anos analisados, verifica-se situação oposta, em que a maioria dos estudantes cursou o Ensino Médio em escola pública (71,40%) e apenas 28,6% cursaram em escola particular. Na análise específica, por área do conhecimento, a situação é semelhante, e, apesar de pequenas diferenças entre elas (é menor o percentual de alunos das Licenciaturas e das Ciências Exatas oriundos da escola particular do que os das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde), em termos gerais, há preponderância de um maior número de estudantes oriundos da escola pública de ensino básico.

Na realidade do Nordeste, também se verifica situação análoga à do Brasil, ou seja, a maioria dos estudantes que frequentam o Ensino Superior, em toda a região, é oriunda da escola pública de ensino (62,33%), contra 39,20% que vieram da escola particular. As áreas que congregam mais alunos da escola pública são as da Licenciaturas e das Ciências Exatas (71,80%), enquanto a que congrega menos é a da Saúde (54,90%).

Esses dados demonstram que a UCSal se encontra em situação favorável em relação às outras IES do Brasil e do Nordeste, considerando que reúne mais

estudantes oriundos da rede privada de ensino e que, em tese, possui melhor qualidade de ensino. Isso pode ser explicado pela presença desses estudantes em cursos de maior prestígio social, por exemplo, nos cursos de Arquitetura, Direito e Engenharias. É muito expressiva a presença de estudantes na UCSal que vieram da rede pública de ensino e ingressaram nos cursos de menor prestígio, como Letras, Pedagogia, Filosofia, Serviço Social, entre outros.

Os dados do Brasil e do Nordeste indicam maioria absoluta dos estudantes egressos da rede pública de ensino e também guardam relação direta com a “escolha” por carreiras de menor status social, como as áreas de Licenciaturas e Ciências Exatas.

Esses dados gerais reforçam a tese de alguns autores que defendem que a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar. Ingressar no Ensino Superior, principalmente nas instituições e cursos mais concorridos, pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável (ZAGO, 2006).

Escolaridade dos pais e acesso à Educação Superior

Os alunos da UCSal, na sua grande maioria, são filhos de pais que têm formação básica de ensino: 20,68% dos pais têm Ensino Fundamental, e 40,30%, Ensino Médio, perfazendo um total de 60,98% com Educação Básica. Apenas 37,58% dos pais dos alunos da UCSal possuem formação universitária, completa ou não.

Os cursos de graduação, de um modo geral, seguem essa mesma direção. Chamam a atenção os cursos de: Serviço Social, que têm 32,14% dos pais de estudantes com Ensino Fundamental incompleto e 25% que nunca frequentaram escolas; Teologia, que tem 68,18% de pais com Ensino Fundamental incompleto; os pais dos estudantes de Administração e Letras também possuem Ensino Fundamental incompleto, com 30,77% em ambos os cursos. O curso de Filosofia tem 29,17% de pais com Ensino Fundamental incompleto e 41,67% que nunca frequentaram escolas. Os demais cursos têm estudantes cujos pais possuem formação universitária (Ensino Superior, completo ou não), tais como: Arquitetura (50%), Ciências Biológicas (55%), Direito (47,33%), Comunicação (45%), Educação Física (50%), Engenharia (42,86%), Engenharia de Softwares (50%), Engenharia Mecânica (70%), Engenharia Química (64,17%) e Fisioterapia (55%).

A realidade do Brasil e do Nordeste também apresenta quadro semelhante em termos da escolaridade dos pais dos estudantes que frequentam o Ensino Superior. A maioria absoluta dos alunos do Ensino Superior do Brasil tem pais apenas com formação básica de ensino (73,80%), enquanto 19,80% possuem formação universitária. O restante (6,40%) nunca frequentou escolas. As áreas

que têm pais com escolaridade mais baixa são as Licenciaturas e as Ciências Humanas. No Nordeste, a situação se mantém; assim, a maioria também possui apenas formação básica de ensino no somatório das três áreas de conhecimento (72,40%).

Os dados gerais mostram que há uma forte relação da escolaridade dos pais com o perfil dos estudantes que frequentam o Ensino Superior e o acesso a esse nível de ensino. Consta-se que, quanto mais elevada é a escolaridade dos pais, maior é a procura por áreas e cursos com maior prestígio social, como a área de Ciências Sociais Aplicadas (Arquitetura e Direito), as Engenharias e alguns cursos da área da Saúde (Fisioterapia e Educação Física). E, quanto menor é a escolaridade dos pais, maior é a procura por áreas e cursos de mais baixo prestígio social, como as Licenciaturas e as Ciências Humanas.

Considerações finais

A partir da coleta e da análise dos dados realizada ao longo deste trabalho, foi possível concluir que os alunos ingressantes na UCSal, em 2017, são majoritariamente, do sexo feminino; têm idade até 20 anos; são mulatos e negros; possuem renda familiar até 3,9 salários mínimos; os principais responsáveis pelo sustento da família são os pais; concluíram o Ensino Médio em escola particular e são filhos de pais que têm formação básica de ensino.

Observou-se, na análise comparativa com dados do Nordeste e do Brasil, que há muitas similaridades entre as três realidades, mas também algumas diferenças, quando se associam essas variáveis com o acesso e a escolha das carreiras profissionais. A seguir, há uma síntese das principais similaridades e diferenças:

1. As mulheres são maioria na UCSal, no Nordeste e no Brasil, mas concentram a procura por carreiras de menor prestígio social, como as Licenciaturas. Esses dados sinalizam para a manutenção da tendência de escolha pelas mulheres das carreiras “femininas”. Contudo, na UCSal, os dados apontam para a presença da maioria de mulheres não só nos cursos de Letras, Pedagogia e Serviço Social, mas também em carreiras tradicionalmente “masculinas”, de alto prestígio social, como Arquitetura, Direito e Engenharia Civil.
2. Há uma concentração de estudantes com a idade até 24 anos na UCSal, no Nordeste e no Brasil, demonstrando que os estudantes, de um modo geral, frequentam o Ensino Superior na idade própria (18 a 24 anos). É, no entanto, muito expressiva a presença de estudantes no Brasil que têm idade entre 26 e 33 anos, com índices superiores a 34%. Esses alunos mais velhos no Ensino Superior do Brasil reforçam a existência de grande defasagem entre idade e série, desde a Educação Básica. Esses alunos mais velhos estão concentrados, basicamente, nas áreas de menor concorrência,

como as Licenciaturas, de baixo e médio prestígio social, por não terem condições de estudar na idade própria em função da necessidade de trabalharem desde muito cedo.

3. Os estudantes brancos são maioria no Brasil, seguido de mulatos e negros. No Nordeste, os mulatos são maioria, seguido de brancos e negros; na UCSal, os mulatos são maioria, seguido de negros e brancos. No Nordeste e no Brasil, os estudos sinalizam para uma tendência de os mulatos e negros fazerem sua opção por carreira de mais baixo prestígio social. No entanto, na UCSal, apesar dessa situação também existir, há uma tendência de mulatos e negros se inserirem também em cursos de médio e alto prestígio social, o que coloca a universidade em uma situação levemente favorável em relação às outras regiões do Brasil e ao Nordeste, onde é muito baixa a participação dos negros no Ensino Superior.

4. Há uma concentração de estudantes com renda até 3,9 salários mínimos na UCSal, no Nordeste e no Brasil. Os estudantes de mais alto poder aquisitivo estão concentrados em cursos de maior prestígio social, enquanto há uma preferência de alunos de classe média baixa por cursos de menor prestígio social. Na UCSal, a exceção é o curso de Geografia, que é considerado um curso de baixo prestígio e que congrega alunos de renda bastante alta.

5. Os estudantes que frequentam o Ensino Superior no Nordeste e no Brasil são oriundos, na sua maioria, da rede pública de ensino básico. Na UCSal, entretanto, a maior parte frequentou a escola particular, embora o percentual não seja grande, se comparado com os oriundos da escola pública. Os estudantes da escola pública estão concentrados, em geral, nos cursos de médio e baixo prestígio social, ao passo que os que vieram da escola particular estão em cursos de alto prestígio social. Na UCSal, a exceção é o curso de Administração, que é considerado um curso de alto prestígio e que congrega alunos, na sua maioria, oriundos da escola pública de ensino. Os cursos de Licenciaturas são exatamente aqueles que admitem, em maior proporção, candidatos oriundos da rede pública.

6. Os pais dos alunos que frequentam o Ensino Superior na UCSal, no Nordeste e no Brasil têm, na sua maioria, formação básica de ensino. Menos de 1/3 possui formação universitária. Há uma forte relação da escolaridade dos pais com a escolha das carreiras e dos cursos profissionais dos estudantes; dessa forma, quanto mais elevada é a escolaridade dos pais, maior é a procura por cursos e áreas de maior prestígio social por parte dos estudantes.

Com base nessas informações, importa destacar algumas ideias fundamentais. O acesso ao Ensino Superior não é apenas uma questão de meritocracia

e de ordem pedagógica, mas está diretamente relacionada à seletividade social dos estudantes, ditada por fatores socioeconômicos e culturais que levam a uma desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, construída de forma contínua e ao longo da vida. A educação escolar, embora seja fundamental, não é suficiente para garantir o acesso dos estudantes em instituições e cursos de elevado prestígio social, uma vez que a escolha das carreiras é decorrente desses fatores e da condição social, cultural e econômica da família e da história da escolarização dos estudantes.

Apesar desses condicionamentos que determinam, em grande parte, a vida dos estudantes, existem diferenças significativas no modo como as instituições participam do processo de reprodução social. No caso da Universidade Católica, apesar de também sofrer os impactos e os determinantes impostos pela sociedade, ela mostra, com esta pesquisa, que pode contribuir e colaborar para a construção de uma sociedade menos desigual, por meio da democratização do acesso dos estudantes à universidade e, principalmente, do acesso dos estudantes, social e economicamente menos favorecidos, a cursos e carreiras de maior prestígio social. Essa afirmação é respaldada pela constatação de que existe um grupo de estudantes de baixa renda (mulatos, negros e filhos de pais com baixa escolaridade) que teve a oportunidade de ingressar na UCSal e, mais importante, em alguns cursos considerados de médio e alto prestígio social. São ainda pequenas parcelas da população estudantil que estão conseguindo ultrapassar barreiras e contrariar a ordem estabelecida, mas isso pode indicar um início de superação das restrições decorrentes das clivagens sociais que se manifestam na educação brasileira.

Esses dados devem, no entanto, ser acompanhados de outros estudos e pesquisas futuras que façam correlação de variáveis entre si e associem essas informações ao rendimento dos estudantes durante o curso, com o objetivo de verificar em que medida a universidade está contribuindo para que esses estudantes tenham também um bom desempenho durante o curso, e não só no momento dos processos seletivos para entrada na universidade, o que, de um modo geral, tende a ser mais flexível e mais simplificado do que no passado. Acredita-se que, com a universidade oferecendo um ensino de qualidade, por meio da formação de valores e de um ambiente favorável de aprendizagem com o fortalecimento de políticas e programas adequados de apoio aos estudantes, eles possam ter acesso à universidade e também permanecer e concluir o curso com êxito, apesar das condições de classe, gênero e etnia, que historicamente têm determinado, em grande parte, a vida desses estudantes. Eis aqui o papel precípua da universidade e o valor construtivo, dinâmico e transformador de suas ações.

Recebido em: 28/03/2018

Revisado pelo autor em: 11/05/2018

Aceito para publicação em: 18/05/2018

Notas

1 Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialização em Administração Escolar pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Graduação em Letras pela UFBA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). É professor de Pedagogia e coordenador da área de Avaliação Institucional da UCSal. E-mail: a.albertofreitas@hotmail.com

2 Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana. Mestrado em Teologia Moral pela Pontifícia Universidade Gregoriana. Graduação em Filosofia e Teologia. É reitor da Universidade Católica do Salvador (UCSal). E-mail: paramauricio@gmail.com

3 A taxa de escolarização líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para cursar determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa. Para o Ensino Superior, a faixa de idade prevista para frequentar esse nível de ensino é de 18 a 24 anos.

4 A taxa de escolarização bruta representa a relação entre o total de matrículas, independentemente da idade, e o total da população entre 18 e 24 anos.

5 Dados do SEMESP (2017) mostram que houve um crescimento de 40% do número de vagas ofertadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), entre 2005 e 2013, como decorrência direta da abertura de novas instituições federais de Ensino Superior. Foram criadas 19 IFES nesse período, contemplando as quatro regiões do país.

6 Neste artigo, o termo “acesso” não se restringe à expansão de vagas nem ao mero ingresso dos estudantes ao Ensino Superior, mas abrange a permanência dos estudantes no curso. Enfatiza-se o acesso de segmentos historicamente excluídos por meio de ações que facilitem o seu ingresso.

7 Segundo a LDB n° 9.394/96, art. 44, inciso II, podem ingressar no Ensino Superior “[...] candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996).

8 Sistema de Gestão Integrada (acadêmico, financeiro, administrativo, avaliação institucional).

Referências

ANDRADE, Cibele Yahi de; DACHS, José Norberto W. Acesso à Educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

BARBOSA e SILVA, Leandro. Racismo Institucional e as oportunidades acadêmicas na IFES. **Revista Brasileira do Ensino Superior (REBES)**, v. 3, n. 3, p. 80-99, jul./set. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo; BOGUTCHI, Tânia. Tendências de demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 129-152, jul., 2001.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competências e exclusão social. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani. (Orgs.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. p. 113-126.

FREITAS, Helena Cristina; RAPOSO, Nicolau de Almeida; ALMEIDA, Leandro. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: um estudo com estudantes do 1º ano de Enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia (RPP)**, ano 41, n. 1, p. 179-188, 2007.

FURLANI, Lucia Maria. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 62-76, jan./abr., 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Gênero e raça no sistema de ensino**. São Paulo: Garamond/UNESCO, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2015. Acesso em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília, 20 out. 2015. Acesso em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Sinopses Estatísticas do Enade**. Brasília, 16 maio 2017. Acesso em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enade>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LOBO e SILVA FILHO, Roberto et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

MONTEIRO DE FREITAS, Antônio Alberto da Silva. Acesso à Universidade: os alunos do ensino superior privado. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 153-168 jan./jun. 2005.

PASSOS, Elizete. A resistência dos estereótipos sexistas no Ensino Superior nas regiões Norte e Nordeste. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 9, n. 20, 1999.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a universidade Brasileira. **HAOL**, n. 3, p. 73-82, 2004.

SAAVEDRA, Luisa et al. Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis socioculturais no ingresso ao ensino superior. **Sociedade e Cultura** 6, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, v. 22, n. 1-2, p. 63-84, 2004.

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo, 2017.

VIEIRA, Amélia. Programa “A Cor da Bahia”. **Correio da Bahia**, Salvador, jan. 2002.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Instituições de Ensino Superior Católicas: perspectivas para a educação e a formação integral

JARDELINO MENEGAT¹

DIRLÉIA FANFA SARMENTO²

Resumo: O artigo, resultado de um estudo de caso, focaliza as perspectivas para a educação e a formação integrais dos acadêmicos pautadas pela ética, pelo respeito à vida e pela construção de uma sociedade mais justa e solidária. Participaram do estudo 66 gestores que atuam em alguma das cinco Instituições de Ensino Superior de cunho confessional e comunitário, situadas no Brasil e mantidas pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (conhecidos como Irmãos Lassalistas). Os dados coletados por meio da análise documental e do questionário e analisados com base na técnica de análise de conteúdo indicam como perspectiva para a oferta de um itinerário formativo que contribua para a educação e a formação integrais dos acadêmicos, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, focalizando: a) a interação com a comunidade, o comprometimento e a corresponsabilidade na melhoria do entorno, com uma atenção especial às questões ambientais; b) a postura ética nos modos de atuação da IES; c) um ambiente institucional de acolhimento, cuidado e valorização dos atores da ação educativa; d) o fortalecimento do protagonismo pessoal e coletivo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação Católica. Educação e formação integral. Ensino, pesquisa e extensão.

Catholic Institutions of Higher Education: perspectives for integral education and training

Abstract: The article, based on a Case Study, focuses on the perspectives for a comprehensive education and training of academics, guided by ethics, respect for life and the construction of a more just and solidary society. Sixty-six managers who work in one of the five Higher Education Institutions of confessional and community origin, located in Brazil, maintained by the Institute of Brothers of the Christian Schools (known as the Lasallian Brothers) participated in the study. The data, collected through documentary analysis and questionnaire, analyzed based on the Content Analysis Technique, indicate as a perspective for the formative itinerary offer, that contributes to the education and the integral formation of the academics, the articulation between teaching, research and extension, focusing on: a) interaction with the community, com-

mitment and co-responsibility in improving the surrounding area, with special attention to environmental issues; b) the ethical attitude in the HEI's action mode; c) an institutional environment of reception, care and appreciation of educational action actors; d) the strengthening of personal and collective prominence.

Keywords: Higher Education. Catholic Education. Education and integral education. Teaching, research and extension.

Instituciones de Educación Superior Católicas: perspectivas para la educación y formación integral

Resumen: El artículo, resultado de un estudio de caso, se centró en las perspectivas para una formación académica integral, guiada por la ética, respeto a la vida y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Participaron en este estudio 66 directores que actúan en alguna de las cinco Instituciones de Educación Superior de carácter confesional y comunitario, ubicadas en Brasil, mantenidas por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (conocidos como Hermanos de La Salle). Los datos obtenidos a través de un cuestionario y el análisis documental fueron evaluados por medio de la Técnica de Análisis de Contenido y sirven como perspectiva para ofrecer un itinerario formativo que contribuya a la formación y capacitación de los académicos, la articulación entre docencia, investigación y extensión, centrándose en: a) interacción con la comunidad, el compromiso y la corresponsabilidad en la mejora del entorno, con especial atención a temas ambientales; b) la postura ética en las instituciones de educación superior; c) un entorno institucional de acogida, cuidado y aprecio de los actores de la acción educativa; d) el fortalecimiento del liderazgo personal y colectivo.

Palabras clave: Educación Superior. Educación Católica. Educación y formación integral. Docencia, investigación y extensión.

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto locus privilegiado de construção, difusão e socialização de conhecimentos, são desafiadas a propiciar aos acadêmicos a educação e a formação que contemplem as dimensões pessoal-profissional. Portanto, não basta formar o profissional, é necessário educar e formar a pessoa em sua integralidade. Educação e formação são conceitos distintos, mas que se inter-relacionam. É por meio da educação que a pessoa se humaniza e se desenvolve como ser humano em determinado contexto socio-cultural, conforme indicam os pressupostos de Vygotsky (1998a, 1998b, 1998c).

De acordo com o que estabelece o capítulo IV do art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Superior possui as seguintes finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Para os Lassalistas, a concepção de educação está em consonância com a de formação, pois ela “quer ser mais do que cultivo da inteligência, mais que ajustamentos sociais. Quer ser formação humana e cristã de qualidade, a partir do fundamento e referencial de todo empreendimento humano e cristão: Jesus Cristo” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 17). Diante disso, os Lassalistas primam pela educação humana e cristã de qualidade e pela formação integral da pessoa, pautadas por princípios antropológicos, teológicos, epistemológicos, pedagógicos, ético-morais, pastorais, políticos e socioculturais, ecológicos, estético-expressivos e administrativos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Corroboramos a posição de Juliatto (2009, p. 40), quando o autor afirma que:

Numa sociedade em que a ciência e a técnica atingiram um grau inédito de autonomia, não raro voltando-se contra o próprio ser humano, a Universidade Católica, de acordo com a sua inspiração evangélica, tem por missão construir um conhecimento que possa ser colocado a serviço do humanismo cristão. É preciso, portanto, com criatividade e audácia, “evangelizar os saberes” para re-humanizar o mundo, re-encantar o ensino e re-criar o planeta. Este é o grande desafio, a missão especial da Universidade Católica: contribuir para que as experiências da fé e da racionalidade se entrecruzem e se fecundem mutuamente, produzindo frutos de amor e justiça, de verdade e de solidariedade no mundo e na Igreja.

Segundo Martínez Posada e Neira Sánchez (2015, p. 43):

Es necesario que la universidad se constituya en una comunidad académica en la que la comunicación interpersonal y la capacitación del sentido mismo del quehacer universitario posibiliten la construcción de un aprendizaje y un conocimiento significativo; que trascienda el academicismo, que supere el deseo de autossatisfacción y auto entendimiento y que sitúe los saberes en pos de la transformación cultural, económica, política y ambiental de los sujetos y sus comunidades.

Diante do exposto, o artigo focaliza as perspectivas para a educação e a formação integral dos acadêmicos, pautadas pela ética, pelo respeito à vida e pela construção de uma sociedade mais justa e solidária, tendo como referência a concepção de um conjunto de gestores que atuam em uma das cinco Instituições de Ensino Superior Lassalistas, que são unidades de análise do estudo.

No próximo tópico, apresentaremos a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo.

Abordagem metodológica

O artigo é decorrente de uma pesquisa do tipo estudo de caso múltiplo, cujo enfoque investigativo se direcionou para a responsabilidade social das IES Lassalistas. Neste artigo, é feito um recorte nos dados atinentes à educação e à formação integral dos acadêmicos. Para Yin (2005, p. 24), “o estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionados”. Dessa forma, “o ‘caso’ também pode ser algum evento ou entidade. [...] os estudos de caso têm sido realizados sobre decisões, programas, processo de implementação e mudança organizacional” (YIN, 2005, p. 51). As unidades de análise da pesquisa foram cinco IES Lassalistas situadas no Brasil, as quais representam o conjunto total de IES mantidas pela Rede La Salle no país. Assim, a seleção foi por conveniência e sem a utilização de amostra probabilística. Com base no previsto pela legislação brasileira, as IES que constituem o campo de estudo são assim categorizadas: a) quanto à administração e manutenção, são instituições privadas comunitárias sem fins lucrativos; b) quanto à organização acadêmica, três são faculdades e duas são centros universitários.

Na pesquisa qualitativa, os participantes do estudo possuem papel fundamental, pois são eles que concederão as informações. Dessa forma, conforme destaca Yin (2005, p. 117):

Quanto mais o respondente auxiliar [...] mais o papel dele se aproximará do papel de um “informante”, deixando de ser o de um

mero respondente. Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não somente fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas ou contrárias – e pode-se iniciar a busca a essas evidências.

Nesse sentido, os participantes do estudo foram os gestores que atuavam nessas IES. Entende-se por gestores aqueles que ocupam funções, como Reitor, Diretor, Pró-Reitor Acadêmico, Pró-Reitor de Desenvolvimento, Diretor Administrativo, Diretor Acadêmico, Coordenador(a) de Pós-Graduação *lato sensu*, Coordenador(a) de Extensão, Coordenador(a) de Curso de Graduação, Coordenador(a) Adjunto de Curso de Graduação, Coordenador(a) de Núcleo Acadêmico, Coordenador(a) de Bolsas Sociais e Procurador(a) Institucional. Aceitaram participar do estudo e responderam ao questionário 66 gestores, representando 57,4% do conjunto total de gestores que atuavam nas IES Lassalistas.

Os gestores situavam-se na faixa etária entre 30 e 79 anos, dos quais 39 (59,1%) eram do sexo masculino, e 27 (40,9%), do feminino. Além disso, 19 (28,8%) atuavam nas faculdades, e 47 (71,2%), em centros universitários. O tempo de experiência desses gestores em IES variava entre 0 e 39 anos, e na instituição Lassalista, entre 0 e 19 anos. No que se refere à formação inicial (graduação), 66 (100%) gestores possuíam curso de graduação concluído. Em relação à formação continuada em âmbito de pós-graduação *lato sensu*, 49 (74,2%) gestores já tinham concluído o curso de especialização, 1 (1,5%) estava concluindo e 16 (24,2%) gestores não o iniciaram. Ainda em relação à formação continuada (pós-graduação *stricto sensu*), no âmbito de mestrado, 52 (78,8%) já tinham concluído o curso, 2 (3%) estavam concluindo e 12 (18,2%) não o iniciaram; já no âmbito de doutorado, 26 (39,4%) concluíram o curso, 12 (18,2%) estavam concluindo e 28 (42,4%) não o iniciaram. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário (MARCONI; LAKATOS, 2006; GIL, 2008; LAVILLE; DIONNE, 1999) com questões fechadas e abertas, disponibilizado on-line, e por meio da análise documental (GODOY, 1995; PÁDUA, 2004; APPOLINÁRIO, 2009) do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada uma das instituições investigadas. Esse documento é considerado um instrumento fundamental para o planejamento e a gestão das IES. Dessa forma, o PDI:

[...] é elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2004, p. 2).

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). A análise de conteúdo configura-se em um conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). No tópico seguinte, serão apresentadas reflexões relativas aos dados coletados.

Pela educação e formação integrais

Os dados, coletados por meio da análise do PDI e do questionário, e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, indicam como perspectiva, para a oferta de um itinerário formativo que contribua para a educação e a formação integrais dos acadêmicos, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, focalizando: a) a interação com a comunidade, o comprometimento e a corresponsabilidade na melhoria do entorno, com atenção especial às questões ambientais; b) a postura ética nos modos de atuação da IES; c) um ambiente institucional de acolhimento, cuidado e valorização dos atores da ação educativa; d) o fortalecimento do protagonismo pessoal e coletivo.

A identidade e a missão Lassalistas, expressas nos PDIs de cada uma das instituições estudadas, trazem, em sua essência, a evangelização por meio da educação. De acordo com Cervantes (2006, p. 21):

La universidad católica-lasallista no se reconoce por prácticas religiosas excesivas ni por ser proselitista. Hoy día, las universidades de inspiración cristiana reflejan un clima de humanismo cimentado en la libertad y el respeto. La universidad lasallista es católica en su origen e inspiración. Su propósito es definido y claro, y es sumamente respetuoso de otras opciones. La identidad de la universidad católica es clara y expresa ya que, sólo desde identidades definidas, es posible el diálogo con las diversas culturas y disciplinas.

Dessa forma, Franz (2006, p. 36) é enfático ao afirmar a importância do conhecimento, por parte dos colaboradores, da missão e do modo de fazer educação dos Lassalistas:

Claramente, la gente reconoce a una institución lasallista no sólo por los letreros de la entrada, sino también por la forma de interacción de individuos dentro de la institución. La hospitalidad, la honestidad y ambiente de apoyo a los alumnos prosperan en lugares de este tipo. Para conservar una abundancia de tales características, continuamente debemos dar los pasos necesarios para asegurarnos de que las instituciones lasallistas demuestren valores y acciones apropiadas, tanto en lo general como en lo profundo.

É consenso entre os gestores pesquisados que os projetos pedagógicos dos cursos ofertados nas IES Lassalistas têm como base, além das dimensões específicas de cada área da futura profissão e as demandas da contemporaneidade, o ideário educativo Lassalista, que se constitui em um diferencial em cada um desses cursos, distinguindo-os daqueles oferecidos por outras IES. Destaca-se a existência de componentes curriculares direcionados à formação ética, à cidadania, ao protagonismo individual e coletivo, à educação em direitos humanos e ao voluntariado. Tais componentes perpassam os vários projetos de curso, contribuindo para a formação integral e a consolidação da articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e o compromisso com o bem-estar coletivo.

Para que os acadêmicos possam ter uma educação de qualidade e formação integral, faz-se necessário que aqueles que atuam como mediadores nesse processo estejam qualificados. Nesse sentido, desde os que recebem as pessoas na entrada da instituição até o mais alto nível gerencial institucional, todos são compreendidos como educadores. No que se refere explicitamente ao professor, os Lassalistas o consideram:

[...] um mediador, animador e organizador da aprendizagem e da construção de saberes e de sentidos. Sua principal missão é auxiliar os educandos a atingirem aprendizagens significativas e se desenvolverem de maneira integral e integradora. Conhece, acolhe e cuida dos educandos, dando respostas às suas necessidades, que favorecem o seu desenvolvimento pessoal, em comunhão com as famílias; estabelece relação dialógica, de cooperação e de respeito com os educandos e com os outros educadores; está em constante processo de formação para se desenvolver, cada vez mais, como pessoa e qualificar sua práxis pedagógica, tornando-se mais eficaz e eficiente no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no testemunho de vida e na fidelidade aos princípios orientadores lassalistas (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23).

Azmitia (2006, p. 6), quando se refere ao papel das IES Lassalista, faz o seguinte alerta: “a proposta universitária lassalista não deve refugiar-se num ensinamento neutro, numa ciência que não serve em nada para ninguém”. O compromisso social nas IES Lassalistas expressa-se por meio:

[...] de la cultura, la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad [...] el compromiso del lasallismo en el campo universitario es antes que nada con la asimilación crítica, la trasmisión y la creación de la cultura, con la apropiación, la trasmisión y la producción de la ciencia y de la tecnología. Igualmente lo es con el diálogo entre la ciencia y la fe, con la síntesis entre la fe y la cultura, y con los demás valores de que se ocupa el presente estudio (RUIZ LÓPEZ, 1987, p. 115).

No que se refere à relação com a comunidade, o comprometimento e a corresponsabilidade na melhoria do entorno, o gestor 19 menciona a responsabilidade social universitária e a articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão como elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. Juliatto (2009, p. 28), ao refletir sobre o papel do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES, salienta que:

A universidade católica, em razão de sua identidade confessional, traduz nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, seu modo peculiar de anunciar a mensagem cristã. Evangelizar significa, ao mesmo tempo, testemunhar e anunciar o Evangelho, isto é, viver e proclamar as exigências da mensagem cristã. Jesus ordenou a seus discípulos que fossem pelo mundo afora, pregando o Evangelho, anunciando a todos os povos, raças e culturas a sua mensagem de amor ao próximo. A ordem de Jesus – “Ide e evangelizai a toda criatura” – não tem apenas uma conotação geográfica e cultural que engloba todas as regiões e raças do mundo, mas também uma referência a todas as classes e ambientes sociais, incluindo o mundo dos intelectuais e o ambiente universitário.

De acordo com o gestor 38, é necessário o “compromisso com a formação integral dos universitários, buscando alternativas para desenvolver a solidariedade e a formação a partir de valores humanos e cristãos”. Nesse sentido, a comunidade educativa, no entender do gestor 38, é um “espaço de convivência, de ensino e de aprendizagem, e de vivência da fé, da fraternidade e do serviço”. Esses valores Lassalistas fazem parte dos princípios filosóficos do instituto e possuem como fundamento:

[...] hacer las cosas con una actitud cristiana, es decir, humana, verdaderamente libre, ética, con la mayor cualificación o perfección posibles, buscando la promoción de la dignidad de las personas, el bien de sus grupos y el mejoramiento de la sociedad y del medio natural humano que nos ha sido dado, en actitud de alabanza al autor de las cosas y de los hombres (RUIZ LÓPEZ, 1987, p. 113).

Para Ruiz López (187, p. 119): “El espíritu de fe es núcleo de donde emanan los valores lasallistas y su razón de ser [...] es decir, una vida con un conjunto de actitudes y comportamientos orientados por el Evangelio”. A fé nos remete à ideia de espiritualidade, e, conforme esclarece Pierce (2006, p. 27), “o primeiro erro ao tentar definir ou entender a espiritualidade é confundi-la com religião ou devoção”. O termo “espiritualidade”, para Murad (2008, p. 126), “traduz tanto o caminho existencial de evolução espiritual de uma pessoa quanto a dimensão mística da fé e da religião”. As práticas confessionais podem ser uma das formas de trabalhar a espiritualidade, mas, conceituada amplamente, a espiritualidade é um modo de a pessoa ser e de se colocar no mundo.

A espiritualidade:

Se caracteriza por possuir elementos comuns a todas as grandes religiões como o amor, o respeito à vida em todas as suas manifestações, o livre-arbítrio, a esperança, a fé, a honestidade, a integração, a verdade, a bondade, a beleza, a igualdade, a fraternidade e a liberdade (BURKHARD; MOGGI, 2004, p. 21).

Assim, a espiritualidade é uma dimensão antropológica, própria da pessoa, independentemente da religiosidade praticada e atribuída às religiões. Conforme Torres Serrano (2006, p. 64):

Vivir según el espíritu del cristianismo, [...] implica poseerlo y esto a través de un conocimiento de las máximas del evangelio, de verdades necesarias para la salvación y de un ejercicio de las virtudes, de la puesta en marcha de valores humanos-cristianos. Vivir según este espíritu es un trascender no fuera de la historia, sino desde ella. Implica entonces asumir este mundo, es decir ser honestos con la realidad, cargar con ella; implica encargarse de la realidad, encarnarse en ella, vivir también como ciudadanos del mundo y no fuera de él; implica hacerse cargo de la realidad, ser co-responsable, co-participe de su desarrollo integral, histórico y trascendente. Responsabilidad vivida por amor eficaz y último a los seres humanos, especialmente a los más vulnerables, pero también por obediencia y fidelidad a la voluntad última de Dios: la instauración de su reinado.

Para Hengemüle (2006, p. 51):

De modo general, nuestras universidades tienen que garantizar una presencia cristiana en la enseñanza superior. Ser mediación dialogante entre la Iglesia y las diferentes áreas del mundo de la cultura, ser la voz de la Iglesia para hablar a este mundo, pero ser también los oídos de la Iglesia para escuchar lo que este mundo tiene que decirle. Les cabe contribuir para la construcción de la síntesis entre la fe, la cultura y la vida; ayudar a iluminar asuntos planteados por la ciencia y por la tecnología; y con los resultados de su investigación puestos a disposición, ayudar a responder a los problemas actuales.

Com base no exposto por Torres Serrano (2006) e Hengemüle (2006), a vivência da espiritualidade como dimensão antropológica do ser humano precisa ser contemplada em ambientes e processos educativos instituídos pelas IES Lassalistas. A fraternidade enquanto valor Lassalista ultrapassa a ideia e o âmbito das relações interpessoais, da filantropia ou do mero assistencialismo. De acordo com Ruiz López (1987, p. 117), “El fundamento de la fraternidad lasallista está en el reconocimiento de que todos tenemos un solo Padre, Dios, al cual nos

parecemos porque fuimos creados a su imagen y semejanza, y tenemos por Hermano mayor a Jesucristo, el hijo de Dios”. Tal concepção sobre a fraternidade vai requerer que “cada miembro de la comunidad universitaria se relacione con los otros en cuanto personas [...] cualquiera que sea la función o el nivel que tenga. [...] el centro del quehacer educativo universitario es la *persona humana*” (RUIZ LÓPEZ, 1987, p. 117, grifo do autor). Nesse sentido:

La universidad católica educa la dimensión más profunda del ser humano, la espiritual-religiosa, la única que puede guiar al universitario en la búsqueda del sentido fundamental de su vida. Esta es una gran responsabilidad, ya que la credibilidad en todos los demás aspectos de la universidad, desde el deportivo y el académico, hasta las instalaciones (CERVANTES, 2006, p. 17).

Ao assumir esse compromisso identitário da evangelização, “se espera de los profesionales universitarios una mirada particular de la realidad, pero sobre todo un compromiso con esta” (MARTÍNEZ POSADA; NEIRA SÁNCHEZ, 2015, p. 43). Portanto:

La universidad debe trascender su dinámica académica a una social, en la cual los conocimientos interpelen esa realidad de los jóvenes pero que a su vez les permita responder en tiempo y espacio concreto a las demandas – retos, necesidades, exigencias (MARTÍNEZ POSADA; NEIRA SÁNCHEZ, 2015, p. 44).

Conforme o gestor 14, “Desenvolver integralmente o estudante, formar um profissional cidadão” não significa negligenciar a formação com conhecimentos técnicos requeridos e necessários para o exercício de determinada profissão, como afirma o gestor 23: “A formação dos alunos com boa formação ética e técnica é o ponto alto”, tornando, de acordo com o gestor 38, o “indivíduo mais crítico e consciente, capaz de compreender seu papel na sociedade e atuar efetivamente na perspectiva de transformá-la”.

A reflexão apresentada por Juliatto remete à posição do gestor 21, quando diz: “Além do ensino de teorias e técnicas, se propõe a contribuir para uma sociedade mais igualitária e mais justa, com respeito a culturas, ideologias e crenças, bem como do meio ambiente”. Já o gestor 37 enfatiza que a IES possui a “consciência de que é formadora de opinião e difusora de valores e princípios que podem balizar o comportamento humano na sociedade”. Nessa perspectiva, assim se expressa o gestor 8:

Habilitar pessoas para o exercício de atividades laborais que exigem formação educacional e treinamento profissional especializado em nível superior. Nesse sentido, talvez a maior responsabilidade social da IES seja desenvolver, no limite das atuais possibilidades

científicas, a capacitação cognitiva, emocional e as habilidades pessoais de quem se sente vocacionado. A responsabilidade social da universidade é assumir de forma consequente o objetivo didático-pedagógico de tornar cada uma dessas vocações compatíveis com as exigências sociais, mercadológicas e éticas do respectivo exercício profissional que o acadêmico almeja exercer.

Já o gestor 60 enfatiza que:

O momento atual em que vivemos impõe cada vez mais a necessidade de uma reestrutura nas mais diversas áreas empresariais da nossa sociedade; não podendo excluir-se disso as Instituições de Ensino. Cabem, hoje, ações de responsabilidade social, ambiental e de cidadania, trazendo para dentro das salas de aulas e laboratórios os desafios e problemas pertinentes à sociedade e, em contrapartida, fornecendo para a mesma, material humano e ideias capazes de promover a sua sustentabilidade de forma equânime.

Para assegurar as características e especificidades da Educação Superior, Aguayo (2005, p. 154) salienta elementos peculiares que caracterizam a identidade das IES Lassalistas, tais como “su trato con la gente, en su manera de ejercer su profesión, en su modo de hablar etc. – por los rasgos que la distinguen de otras”. Dessa forma, os Lassalistas compreendem o ambiente das comunidades educativas enquanto “espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8).

Outro elemento fundamental destacado pelos gestores que influencia no processo formativo dos acadêmicos é a postura ética nos modos de atuação das IES. Ao se falar em ética, partilham-se as definições de Ponchirolli (2009) e Teixeira (1998). Para Ponchirolli (2009, p. 19), a ética é compreendida como “o conjunto das práticas morais de uma determinada sociedade, ou, como os princípios que dão rumo a estas práticas”. Já para Teixeira (1998, p. 212):

[...] a ética tem a ver com os comportamentos e a tomada de decisões, ou seja, as escolhas efetuadas face a uma pluralidade de hipóteses, tendo como pano de fundo o conceito de moralidade aplicado aos negócios. Seja como resposta às decisões de indivíduos que usam as suas posições institucionais (gestores, nomeadamente) em proveito próprio, ou aos prejuízos que algumas organizações provocam ao nosso ambiente social e natural, ou aos sofrimentos que impõem a empregados e gestores, a verdade é que o crescimento acelerado das preocupações de ordem ética está relacionado com as organizações e é uma tendência importante na nossa época.

A postura ética e a transparência nas ações estão alicerçadas em três premissas estruturantes: a coerência entre os princípios da instituição e sua atuação, a gestão

democrática e a comunicação das ações institucionais. De acordo com 50 (75,8%) gestores, as IES Lassalistas possuem um modo de atuação pautado pela ética e pela transparência. Consideram haver coerência entre os princípios institucionais e as ações desenvolvidas. Essa coerência indica, segundo esse conjunto de gestores, a existência de um comprometimento coletivo dos colaboradores de cada IES, independentemente de sua função, com a missão, a visão e os princípios institucionais.

Pode-se perceber que, associados à ética, outros valores são assumidos pelas IES Lassalistas brasileiras e explicitados no PDI de cada uma delas, como os de cunho humanitário: inspiração e vivência cristã-lassalistas, valorização das pessoas, exercício da cidadania fraterna e solidária, respeito à diversidade e à vida, solidariedade, valorização do ambiente para as relações interpessoais e sustentabilidade ambiental. Tendo por base os dados analisados, é possível perceber que os Lassalistas buscam concretizar tais valores em todas as suas ações na comunidade educativa, local onde atuam, contemplando-os em suas políticas, seus programas e seus projetos institucionais e pedagógicos. As cinco evidências mais enfatizadas pelo conjunto de gestores são: projetos interdisciplinares envolvendo a comunidade; programas, projetos e ações voltados à ação com pessoas em situação de vulnerabilidade social e à conscientização da necessidade de preservar o meio ambiente; a Pastoral Universitária; e os programas de bolsas de estudos que beneficiam o acesso de estudantes carentes à educação.

Tais ações são socializadas e difundidas por meio de documentos (o balanço social, por exemplo) e diversos canais de comunicação direcionados à comunidade interna e externa (página institucional on-line, boletins, notícias e reportagens divulgadas na mídia e periódicos).

A gestão democrática adotada nas IES Lassalistas, primando por várias instâncias de participação (conselhos, colegiados de curso, agremiações estudantis, avaliação institucional, grupos de trabalho, entre outras), contribui para que o planejamento institucional seja elaborado de forma coletiva e a sua efetivação seja divulgada em vários níveis. Dessa forma, as comunidades educativas partilham seus desafios e conquistas, no seu interior e também entre elas (fóruns, seminários, assembleias e encontros dos dirigentes das IES Lassalistas), colaborando para a consolidação da cultura de rede.

Conforme mencionado, há também por parte das IES a preocupação com a formação ética dos acadêmicos, a qual se consolida por meio da oferta de componentes curriculares que tenham como centralidade tal dimensão, por exemplo, a disciplina Ética, comum a vários cursos. Igualmente, há uma ênfase na educação em direitos humanos e no exercício da cidadania.

Por fim, os gestores sugerem que as IES possuem papel essencial para a formação de pessoas e profissionais que desenvolvem e cultivam valores e os materializam em ações em prol de uma sociedade melhor. Os gestores citam ações que indicam a inserção e a relação das IES com a comunidade, como: a integração com

a Casa Convívio dos Idosos; as escolas públicas (atividades desenvolvidas por alunos dos cursos de licenciatura); a Cruz Vermelha; participação no Projeto Rondon. Além disso, citam a existência de projetos interdisciplinares que proporcionam a relação entre os professores, os acadêmicos e a comunidade, tais como: núcleos e escritórios modelo dos cursos prestando serviço (Núcleo de Ação Comunitária, Clínicas Integradas, Núcleo de Práticas Jurídicas, Núcleo de Arte e Cultura); ações de educação e saúde; inclusão social por meio de cursos e palestras à população do entorno; projetos e eventos sociais educativo-culturais; ações comunitárias sobre aspectos jurídicos e contábeis; ações para a terceira idade e visita dos acadêmicos a aldeias indígenas.

Os gestores também salientam o trabalho conjunto com instituições específicas, as quais direcionam seu fazer para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, tais como o Instituto Benjamin Constant, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). No que se refere às pessoas em situação de vulnerabilidade social, eles citam: ações direcionadas ao diagnóstico das condições sociais das pessoas; a oferta de cursos de extensão gratuitos à população carente (curso de barbeiros); projetos sociais desenvolvidos pelos profissionais da área de Educação Física; o incentivo ao trabalho voluntário, estabelecendo-se parceria com outras organizações e segmentos da comunidade (pastorais, conselhos municipais, comissões de bairros) para a efetivação de projetos sociais; a oferta de creche comunitária com atendimento gratuito para crianças de famílias carentes; a avaliação socioeconômica dos alunos mais necessitados; e as atividades da Pastoral Universitária (Dia da Responsabilidade Social, Voluntariado, Natal Solidário).

Diferentemente de outras tipologias organizacionais, são as instituições educativas, desde a Educação Básica até a Educação Superior, que possuem a finalidade de educar e formar, dando continuidade ao processo educativo que deve ter seu início no contexto familiar.

Considerações finais

O cerne das IES Lassalistas é a evangelização por meio da educação, portanto todos os que são partícipes convivem e/ou interagem nas comunidades educativas, de forma direta ou indireta, e se constituem foco dessa educação e formação. Na concepção dos Lassalistas, a educação é compreendida:

[...] como direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente, que dá unidade e sentido à vida. Nesse processo, os educandos lassalistas são convidados a serem protagonistas do próprio desenvolvimento, aprendendo a ser, conhecer, conviver, fazer, colaborar e inovar (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 20).

Diante disso, o fazer educativo da obra de João Batista de La Salle não se limita à simples instrução e a cumprir programas, tampouco pode ser um reflexo aparente dos “valores” sociais que a sociedade de consumo transmite sem pudor. A ação educativa, hoje, pretende oferecer educação integral e integradora aos educandos. Portanto,

[...] La educación al servicio se traduce en esa entrega desautorizada en la cual el educador llega hasta sacrificar sus intereses personales en beneficio de la formación de los educandos, ‘muere’ frente a su propia imagen y frente a su ego, para que sus educandos puedan crecer, aun hasta superarlo; paradójicamente, esta es una forma de perder ganando [...]. El servicio educativo lasallista es ante todo servicio educativo. El servicio educativo en toda la Universidad se produce por medio de la formación en los valores superiores de la cultura y por medio de la promoción del espíritu científico y tecnológico (RUIZ LÓPEZ, 1987, p. 114).

O compromisso social nas IES Lassalistas expressa-se por meio:

[...] de la cultura, la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad [...] el compromiso del lasallismo en el campo universitario es antes que nada con la asimilación crítica, la trasmisión y la creación de la cultura, con la apropiación, la trasmisión y la producción de la ciencia y de la tecnología. Igualmente lo es con el diálogo entre la ciencia y la fe, con la síntesis entre la fe y la cultura, y con los demás valores de que se ocupa el presente estudio (RUIZ LÓPEZ, 1987, p. 115).

Nessa perspectiva, a identidade e a missão Lassalistas das IES trazem em sua essência a evangelização por meio da educação, pois:

La universidad católica educa la dimensión más profunda del ser humano, la espiritual-religiosa, la única que puede guiar al universitario en la búsqueda del sentido fundamental de su vida. Esta es una gran responsabilidad, ya que la credibilidad de nuestra propuesta fundamental se asienta sobre la credibilidad en todos los demás aspectos de la universidad, desde el deportivo y el académico, hasta las instalaciones (CERVANTES, 2006, p. 17).

Ao falar em atores da ação educativa, há presente todos aqueles que, em uma IES Lassalista, de forma direta ou indireta, são corresponsáveis pelo processo educativo (dirigentes institucionais, pessoal técnico-administrativo, professores, acadêmicos e comunidade externa). Já com relação ao ambiente institucional, ele é compreendido como resultante da articulação harmoniosa entre as estruturas físicas (espaços educativos, equipamentos etc.), organizacionais (estrutura e modo de gestão) e normativas (dispositivos legais externos e inter-

nos que regulam o fazer na instituição), e os modos de relação que as pessoas estabelecem nesse ambiente favorecem ou dificultam o alcance da missão, dos princípios (valores) e dos objetivos de determinada instituição. O cuidado com todos os integrantes das comunidades educativas se traduz na busca constante do respeito pelo ser humano em suas múltiplas dimensões.

Desde o ingresso do acadêmico no Ensino Superior, as IES precisam propor espaços e tempos para que ele possa assumir, cada vez mais, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, compreendendo que:

O Educando Lassalista, considerado em seu nível de desenvolvimento pessoal, é sujeito da própria aprendizagem e responsável por ela; é protagonista no processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento; é criativo e empreendedor na resolução dos problemas cotidianos; é cidadão de direitos e de deveres; um ser em constante busca de sentido na construção do seu projeto de vida. Na perspectiva de sua formação lassalista, o educando é convidado e desafiado a: contribuir protagonicamente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; crescer na consciência democrática e cidadã; viver em equilíbrio e harmonia com a natureza, buscando a sustentabilidade socioambiental; crescer no espírito de fé e zelo, na relação filial com Deus e nas relações fraternas; discernir sua vocação enquanto resposta ao chamado que Deus lhe dirige ao serviço do próximo (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 24).

No Ensino Superior, o êxito acadêmico está relacionado ao nível de autonomia, comprometimento e tomada de decisão por parte dos acadêmicos. Dessa forma, todo o processo formativo, cuja estrutura está fundamentada em premissas pedagógicas que se materializam por meio da matriz curricular dos cursos e dos seus modos de efetivação no cotidiano, deve mobilizar o protagonismo individual e coletivo. A extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, constitui-se em um espaço de excelência para o fortalecimento do protagonismo discente, na medida em que viabiliza a aproximação e a inserção dos acadêmicos no contexto social.

Por fim, os valores da fé, da fraternidade e do serviço, que caracterizam os Lassalistas, tendo a educação como lócus de ação, faz com que a essência das IES Lassalistas tenha como pedra basilar a educação e a formação integrais que mobilizam o conjunto de atores da ação educativa a se engajarem e a assumir o compromisso em prol de um mundo em que as pessoas possam viver com dignidade e que seus direitos sejam respeitados.

Recebido em: 16/03/2018

Revisado pelo autor em: 11/05/2018

Aceito para publicação em: 16/05/2018

Notas

1 Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS). Doutorado em Administração pela Universidad de la Empresa, do Uruguai. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br

2 Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle (Canoas/RS). E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

Referências

AGUAYO, Enrique. Misión contemporánea de la universidad La Salle: ser lugar de convivencia de los hombres. In: FRANZ, Craig (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga: International Association of Lasallian Universities, 2006. p. 150-166.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

AZMITIA, Oscar. PERLA - Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. **Caderno MEL**, n. 31, p.1-45, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: diretrizes para elaboração. Brasília: SAPIENS/DESUP/SESU/MEC. 2002.

BURKHARD, Daniel; MOGGI, Jair. **Como integrar liderança e espiritualidade**: a visão espiritual das pessoas e das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CERVANTES, José. El futuro de la universidad católica ante la postmodernidad. In: FRANZ, Craig (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga: International Association of Lasallian Universities, 2006. p. 16-29.

FRANZ, Craig. Fieles a una visión, inquebrantables por un sueño. In: _____. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga: International Association of Lasallian Universities, 2006. p. 30-47.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HENGEMÜLE, Edgar. La universidad lasaliana. In: FRANZ, Craig (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga: International Association of Lasallian Universities, 2006. p. 48-58.

JULIATTO, Clemente Ivo. Pastoral Universitária: a Universidade Católica a serviço da evangelização. **Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 27-52, jan./jun. 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTÍNEZ POSADA, Jorge; NEIRA SÁNCHEZ, Fábio O. La educación superior y el lasallismo. In: SANCHEZ NEIRA, Orlando; RIVERA VENEGAS, Juan Carlos (Eds.). **La educación superior en perspectiva lasallista**. Bogotá: Universidad de La Salle, 2015. p. 33-46.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2004.

PIERCE, Gregory. **Espiritualidade no trabalho**. Campinas: Versus Editora, 2006.

PONCHIROLLI, Osmar. **Ética e responsabilidade social empresarial**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre: La Salle, 2014.

RUIZ LÓPEZ, Luis. Elementos para un marco conceptual del Centro de Investigaciones Lasallistas. **Revista de la Universidad De La Salle**, Bogotá, v. 7, n. 14, p. 111-132, 1987.

TEIXEIRA, Sebastião. **Gestão das organizações**. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1998.

TORRES SERRANO, Juan Manuel. La comprensión del “Lasallismo” en contexto universitario: aproximación a dos vías de interpretación. **Revista de La Universidad De La Salle**, n. 42, p. 63-73, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. La modificación socialista del hombre. In: BLANCK, Guillermo (Ed.). **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998a. p. 109-125.

_____. El problema del desarrollo cultural del niño. In: BLANCK, Guillermo (Ed.). **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998b. p. 31-55.

_____. El papel del ambiente en el desarrollo del niño. In: BLANCK, Guillermo (Ed.). **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998c. p. 13-36.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Marketing educacional em foco: uma reflexão sobre a comunicação integrada como diferencial competitivo na gestão de instituições de ensino

BIANCA PIQUET DA CUNHA¹

IGOR GOMES DA SILVA²

Resumo: Compreender a dinâmica do mercado educacional é fundamental para que os gestores possam ajustar suas instituições de ensino às demandas de um mundo globalizado em constante processo de transformação e inovação. Nesse sentido, deve-se conceber o planejamento estratégico focado nas oportunidades e ameaças do mercado educacional, mediante a realização prévia de diagnóstico que permita assertividade das ações propostas nas estratégias de comunicação e marketing. Uma efetiva comunicação com os diversos públicos da instituição (stakeholders) é parte essencial desse processo, a fim de garantir uma boa percepção dos aspectos intangíveis da instituição de ensino, como marca, reputação, valores e qualidade dos serviços ofertados. Sendo assim, o presente artigo propõe aos gestores e educadores uma reflexão sobre a importância da comunicação integrada como fator competitivo na gestão das instituições de ensino, visto que permite a sinergia das ações da comunicação interna, institucional e mercadológica. Os resultados desse processo de integração são refletidos no comprometimento das pessoas no âmbito interno e na competitividade da instituição de ensino no mercado, no âmbito externo.

Palavras-chave: Marketing educacional. Comunicação integrada. Gestão da marca. Gestão do conhecimento. Capital intelectual.

Educational marketing in focus: a reflection on integrated communication as a competitive differential in the management of educational institutions

Abstract: Understanding the dynamics of the educational market is fundamental so that the managers can adjust their educational institutions to the demands of a globalized world in constant process of transformation and innovation. In this sense, strategic planning focused on the opportunities and threats of the educational market must be conceived, by means of the previous diagnosis that allows assertiveness of the actions proposed in the communication and marketing strategies. Effective communication with the various stakeholders is an essential part of this process, in order to guarantee a good perception of the intangible aspects of the educational institution, such as brand,

reputation, values and the quality of services offered. Thus, this article proposes to managers and educators a reflection on the importance of integrated communication as a competitive factor in the management of educational institutions, since it allows the synergy of the actions of internal, institutional and marketing communication. The results of this integration process are reflected in the commitment of the people in the internal scope, and in the competitiveness of the educational institution in the market, in the external scope.

Keywords: Educational marketing. Integrated communication. Branding. Knowledge management. Intellectual capital.

Marketing educativo en cuestión: una reflexión sobre la comunicación integrada como diferencial competitivo en la gestión de instituciones de educación

Resumen: Comprender la dinámica del mercado educativo es fundamental para que los gestores puedan ajustar sus instituciones de educación a las demandas de un mundo globalizado en constante proceso de transformación e innovación. En este sentido, se debe concebir la planificación estratégica enfocada en las oportunidades y amenazas del mercado educativo, mediante la realización previa de diagnóstico que permita la asertividad de las acciones propuestas en las estrategias de comunicación y marketing. Una efectiva comunicación con los diversos públicos de la institución (stakeholders) es parte esencial de este proceso, a fin de garantizar una buena percepción de los aspectos intangibles de la institución de enseñanza, como marca, reputación, valores y la calidad de los servicios ofrecidos. Por tanto, el presente artículo, propone a los gestores y educadores una reflexión sobre la importancia de la comunicación integrada como factor competitivo en la gestión de las instituciones de educación, ya que permite la sinergia de las acciones de comunicación interna, institucional y mercadológica. Los resultados de este proceso de integración se reflejan en el compromiso de las personas en el ámbito interno, y en la competitividad de la institución de enseñanza en el mercado, en el ámbito externo.

Palabras clave: Marketing educativo. Comunicación integrada. Gestión de la marca. Gestión del conocimiento. Capital intelectual.

Introdução

Para se tornarem mais competitivas no mercado, as instituições de ensino têm adotado, cada vez mais, ações de comunicação e marketing em seus planejamentos estratégicos. Com o intuito de refletir sobre essa importante dimensão da gestão educacional, o presente artigo propõe uma discussão sobre como a integração da comunicação interna, institucional e mercadológica pode otimizar os recursos humanos e financeiros de uma instituição de ensino, aumentando, assim, sua competitividade por melhores resultados. Para fins de organização da leitura, o texto foi elaborado em tópicos temáticos, com fundamentação teórica fundamentada na revisão bibliográfica de renomados pesquisadores que discutem as estratégias de comunicação e marketing, bem como na análise do-

cumental de relatórios gerenciais de instituições de ensino e na prática de anos de experiência profissional nesse segmento, para uma reflexão sobre como tais estratégias são importantes na gestão de instituições de ensino.

No primeiro tópico, faz-se uma apresentação dos fundamentos do marketing e sua aplicação no segmento educacional, apontando o potencial dessa ferramenta estratégica de gestão, quando adotada qualitativamente pelas instituições de ensino, a fim de que se possa aprimorar seus processos internos e externos. Ressalta-se ainda a importância do alinhamento institucional e o comprometimento das pessoas nesse processo para uma efetiva comunicação com o público-alvo em todas as suas dimensões.

Posteriormente, no segundo tópico, discute-se a importância de utilizar ferramentas estratégicas de diagnóstico e análise de mercado para fins de elaboração do planejamento organizacional, evidenciando as prioridades do plano estratégico e a necessidade de integração dos processos para alcançar os resultados e os objetivos institucionais. De maneira específica, é apresentada a ferramenta de análise FOFA (também conhecida como Matriz SWOT), na qual é possível mapear as forças e as fraquezas da organização no ambiente interno, bem como as oportunidades e as ameaças do ambiente externo, a fim de elaborar ações que contemplem as tendências de mercado e o perfil do novo consumidor dos serviços e produtos educacionais.

No terceiro tópico, após análise de mercado e elaboração do diagnóstico organizacional, propõe-se uma reflexão importante sobre como a integração da comunicação (interna, institucional e mercadológica) pode se tornar um fator competitivo na gestão das instituições de ensino. Ainda, são realizados apontamentos relevantes que poderão ser implementados nos respectivos planos de ação das instituições de ensino.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas algumas reflexões pertinentes que foram apresentadas no artigo, na qual se evidencia a importância das ações integradas de comunicação e marketing no planejamento estratégico das instituições de ensino. Além do planejamento, o comprometimento das pessoas e a resiliência na aplicação das estratégias propostas são fatores determinantes para se alcançar a competitividade e os resultados almejados.

Fundamentos do marketing educacional

Associado diretamente às estratégias do mercado para obter vantagens competitivas, o marketing está presente em todos os setores da sociedade. Se, na década de 1950, no período pós-guerra, ele foi considerado um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento industrial e pelo crescimento das empresas, não há como pensar em sucesso sem que suas ferramentas de pesquisa, gestão e ação estejam vinculadas.

Entre suas possibilidades, o marketing está muito além das campanhas publicitárias e do merchandising³, como muitos, por ingenuidade ou desatualização, deduzem. Suas estratégias estão associadas ao interesse do mercado em obter vantagens competitivas, e suas ações gerenciais têm, entre tantas outras, a missão de elaborar, divulgar, distribuir e consolidar produtos e serviços que tenham valor, tangível ou não, a seu público. Suas possibilidades e suas ferramentas estão amplamente sendo utilizadas por todos os ramos da sociedade a fim de conquistar seus objetivos.

Conforme destaca a Associação Americana de Marketing (s/d, s/p), o objetivo do marketing é “criar, comunicar, distribuir e efetuar a troca de ofertas que tenham valor para consumidores, clientes, parceiros e a sociedade como um todo”. Assim, torna-se vital para as empresas do mundo globalizado e responsável, entre outros muitos objetivos, cuidar da reputação, valorização e visibilidade de uma marca no mercado; quem planeja, cuida e pensa nas necessidades e nos anseios de seu público e nas propostas para atendê-lo.

Valendo-se de técnicas e possibilidades das áreas de Exatas, como Administração e Estatística, e de Humanas, como Comunicação Social, suas ações devem estar em contínua manutenção, reformulação e inovação para que se adapte e supere as dificuldades, bem como em constante transformação do mercado, para manter, assim, a sustentabilidade do negócio.

O marketing educacional, por consequência, é a prática de marketing aplicada às instituições de ensino, ou seja, tem sua atenção e seu empenho voltados à comunidade acadêmica/educativa – estudantes, educadores, famílias, parceiros – e ainda para a mídia, com o objetivo de garantir a excelência educacional. Assim, a gestão da marca (branding) dessa modalidade tende a atingir os seguintes objetivos: alinhar qualitativamente a imagem e a identidade corporativa; promover, coordenar, motivar e valorizar a instituição educativa; garantir a captação, retenção, fidelização dos clientes; aprimorar e dar visibilidade às propostas, aos valores e aos serviços ofertados; fortalecer o relacionamento com os públicos; destacar as tendências do mercado, as questões culturais e de responsabilidade social; adequar as ações às necessidades e aos anseios do público; cuidar dos objetivos econômicos/financeiros; estreitar o contato com a mídia etc.

Mas qual é o motivo da difícil aplicação desses critérios em uma instituição de ensino? Diversos são os aspectos que interferem nesse processo: cultura isolacionista; conflito de egos; pessoas desinteressadas; falta de punho da gerência; falta de comunicação; falta de planejamento das ações; desinteresse em compartilhar as metas; não conhecimento – por falta de informação ou desmotivação – dos propósitos empresariais etc. (ENDO, 2003; KUNSCH, 2003). De alguma maneira, todos acabam remetendo a estratégias de marketing aplicadas de maneira equivocada.

A aplicação das estratégias de marketing educacional ainda é pouco consolidada no Brasil, sendo presente apenas em algumas escolas com tino ampliado de seu negócio. O que se percebe na comunicação desse segmento é o uso de muitas frases de efeito e imagens bonitas, mas sem consistência. É importante que os atributos reais da instituição não sejam menosprezados em detrimento de invenções, maquiagem ou adjetivos. Empresas atentas a essa necessidade estão obtendo êxito em sua comunicação (MARTINS, 2011, s/p).

Destaca-se também a comunicação integrada, que “precisa ser entendida como uma filosofia capaz de nortear e orientar toda a comunicação que é gerada na organização, como um fator estratégico para o desenvolvimento organizacional na sociedade globalizada” (KUNSCH, 2003, p. 179). Esse campo leva em consideração uma visão macro e estratégica que converge em diversas áreas da comunicação, entre elas, a interna, a institucional e a mercadológica.

No estudo “Comunicação no marketing”, Marques e Craveiros (2008) ressaltam a comunicação como direito fundamental do cidadão e como fator dinâmico de um desenvolvimento sustentável e diferenciador, determinante para o progresso de todas as áreas do conhecimento, sendo imprescindível para a sustentabilidade e o sucesso dos negócios e até do próprio desenvolvimento humano.

Nesse sentido, as pessoas passam a ter centralidade no processo de comunicação e gestão das instituições de ensino, visto que acumulam informações e experiências essenciais para a manutenção da qualidade dos serviços ofertados.

A gestão do conhecimento está ligada à preocupação da empresa de conhecer melhor suas potencialidades, suas especificidades, suas oportunidades e, especialmente, seus desafios. Conforme reflexões da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (SBGC, s/d), em uma empresa, o processo de gestão deve envolver uma gama de setores e profissionais, todos cientes da realidade e das metas institucionais, compartilhando experiências em prol de objetivos em comum.

As pessoas formam o capital intelectual da instituição. Cada um dos colaboradores é dotado de experiências e de conhecimento tácito. Assim, para a empresa, tão importante quanto treinar essas pessoas para o exercício da função e repassar dados, informações e conhecimentos explícitos para a profissionalização dos serviços oferecidos, está o valor em ouvi-las, em promover a troca, um bom relacionamento, compartilhar. Isso é comunicação!

As pessoas “são fornecedoras de conhecimento, habilidades e competências e, sobretudo, o mais importante, aporte para as organizações: a inteligência que proporciona decisões racionais e que imprime significado e rumo aos objetivos globais” (CHIAVENATO, 2010, p. 10).

A valorização das pessoas nas instituições de ensino é fator determinante para a excelência no atendimento e no relacionamento com os públicos es-

tratégicos. O foco em relacionamento é considerado por muitos estudiosos da comunicação como uma evolução da modalidade. As estratégias fundamentam suas potencialidades no ser humano – ideais, dilemas, anseios. Centraliza-se na missão de fidelizar, de formar uma relação contínua, de criar fãs, defensores e divulgadores da marca. O público, ao se identificar com que lhe é oferecido, adota o ideal, que vai além dos produtos/serviços.

O planejamento de relacionamento deve ser racionalmente articulado com base em informações organizacionais concretas orientadas pela cultura, pela proposta, pelos valores e pelos perfis de clientes.

As pessoas constituem o principal ativo da organização. As organizações bem-sucedidas estão percebendo que podem crescer, prosperar e manter sua continuidade se forem capazes de otimizar o retorno sobre os investimentos de todos os parceiros. E quando uma organização está voltada para as pessoas, sua filosofia global e sua cultura organizacional passam a refletir essa crença (CHIAVENATO, 2010, p. 11).

O próprio sentido denotativo da palavra “relacionamento” traz como significado a ideia de convivência, de reciprocidade, de ligação, quer afetiva, quer profissional. Seguindo essa lógica, o sucesso de uma instituição, seja qual for sua atuação, é investir na valorização de seu relacionamento e de suas respectivas estratégias e ações que visem a esse objetivo.

Análise de mercado e diagnóstico organizacional

Antes de iniciar qualquer projeto pessoal ou profissional, ou mesmo plano simples ou de grande porte, é preciso fazer um bom planejamento, algo estruturado, em que se analisem todas as variáveis, haja bases documentais, cronogramas, tramites de execução e gerenciamento. Esse processo auxiliará ao longo da execução e do gerenciamento da ação.

Um passo primordial na elaboração de um plano de ação estratégico é a realização de uma pesquisa diagnóstica do ambiente e sua posterior análise gerencial.

Conforme apontamentos de diversos autores, mais profundamente em reflexões provocadas por Kunsch (2003) e Endo (2003), o indicado é que se faça uma apuração aprofundada sobre uma série de questões que envolvem: cultura organizacional (missão, visão de futuro, crenças e valores); proposta pedagógica e seus serviços; marco referencial; estruturas jurídica, física, organizacional; gestão de pessoas, organograma e relacionamento; posicionamento e market share (participação de uma empresa no mercado); custo *versus* benefício (mensalidades, salários); aplicação de responsabilidade social; incentivo ao empreendedorismo e inovação; auditoria de imagem; gestão da comunicação etc.

A análise da concorrência e das principais tendências do mercado educacional é fundamental nesse processo, visto que permite elaborar um planejamento estratégico que atenda às demandas do mercado com base em informações fundamentadas em dados confiáveis.

Para a etapa seguinte, é aconselhável a organização dos quesitos apurados em tópicos em uma ferramenta de avaliação conhecida como Matriz FOFA (ou SWOT, em inglês), sigla que reúne as Fraquezas, Oportunidades, Forças e Ameças do campo de atuação de quem a emprega.

Sua montagem prática consiste na organização das informações apuradas em um quadro predeterminado, no qual se identificam fatores internos e externos que afetam a organização e seus mercados, bem como os diferenciais competitivos e as áreas em que se pode investir. A pesquisa pode considerar ainda variáveis de “atratividade” e “competitividade”. Assim, o resultado documental deve ser base de qualquer processo decisório (Quadro 1).

Quadro 1. Diagnóstico organizacional (modelo de matriz SWOT).

Matriz FOFA / SWOT		
Ambiente externo *	Fraquezas Menos atratividade	Fortalezas Mais atratividade
Ambiente interno		
Ameaças Menos competitividade	Sobrevivência	Manutenção
Oportunidades Mais competitividade	Crescimento	Desenvolvimento

Fonte: adaptado de Kotler e Keller (2012) e Oliveira (2006).

A construção da matriz proporciona um resumo executivo das questões-chave. Assim, a organização pode enxergar como e onde suas potencialidades “podem ser mais bem aproveitadas, ofensiva e defensivamente, assim como onde suas fraquezas deixam vulneráveis às mudanças no mercado ou às ações de concorrente” (HOOLEY; PIERCY; NICOLAUD, 2010, p. 31).

Em síntese, as fraquezas e as fortalezas são aspectos de cunho interno e controláveis pela instituição. Os pontos fortes – atividades e serviços produtos de destaques – criam, assim, condições vantajosas e favoráveis, contribuindo para a sua “atratividade”; já os pontos fracos são prejudiciais e evidenciam que será preciso agir ali para sanar tais fragilidades apuradas.

Nesse sentido, as ameaças e as oportunidades são variáveis externas e que não podem ser diretamente controladas, pois suas causas e consequências estão intimamente relacionadas à “competitividade”. Se, de um lado, as oportunidades abrem as portas para possibilidades de crescimento, desde que a organização opte e tenha condições de seguir esse rumo, do outro lado, é preciso que a instituição se mobilize para amenizar a influência das ameaças.

As fontes de informações dessa auditoria podem advir de relatórios dos canais de ouvidoria da instituição (Fale Conosco, atendimento de telemarketing, redes sociais e secretaria), do marketing direto por meio das reuniões entre educadores e responsáveis/alunos e dos funcionários, por meio de pesquisas e contatos realizados por instituições competentes, além de dados disponíveis nos sítios eletrônicos e físicos disponibilizado por instituições governamentais, estatísticos, ONGs etc.

Em uma análise ainda mais criteriosa, os gestores podem, literalmente, dar pontos para cada um dos critérios elencados. Notas, por exemplo, de 1 a 4, significando, respectivamente, uma média ruim, regular, mediana ou alta, tanto para a atratividade quanto para a competitividade. A soma destes aponta para um caminho a seguir para cada um dos campos: sobrevivência, manutenção, crescimento ou desenvolvimento.

Em síntese, a sobrevivência e a manutenção, geralmente, envolvem medidas mais complexas e urgentes, pois refletem a predominância de pontos fracos internos e ameaças externas. Assim, recomenda-se que os gestores concentrem-se em sanar essas debilidades, valendo-se de investimentos nos seus pontos fortes como estratégia de defesa para que não sejam necessárias medidas mais drásticas, como redução de custos.

Em perspectiva mais positiva, destaca-se o rumo do crescimento e desenvolvimento das ações institucionais, pois estas apontam as potencialidades da instituição e também as oportunidades do mercado. Assim, evidenciam as áreas e os projetos que podem ser ampliados, os produtos e os serviços que podem ser lançados, os processos que podem ser implementados ou reforçados etc.

Com base na análise de mercado e no diagnóstico organizacional, consegue-se evidenciar quais ações mais relevantes devem ser priorizadas no planejamento estratégico da instituição de ensino, a fim de integrar ações e processos para a melhoria constante dos resultados.

Comunicação integrada como fator competitivo na gestão das instituições de ensino

Falar de comunicação integrada é ampliar a visão para um plano panorâmico, pois, mesmo que, a princípio, segmente-se a comunicação em categorias, como a interna, a institucional e a mercadológica, todas estão intimamente relacionadas e agregam ainda ações trabalhadas em outras áreas, como marketing de valores, de relacionamento; gestão de pessoas, gestão da marca (branding) etc.

De antemão, é preciso compreender que cada instituição tem sua realidade (cultura, identidade, stakeholder), e, assim, as estratégias precisam ser executadas de forma personalizada.

Comunicação institucional

Rischbieter (2015, p. 28), ao citar Kunsch, afirma que “a comunicação institucional enfatiza os aspectos relacionados com a missão, visão, os valores e a filosofia da organização, contribuindo para o desenvolvimento do subsistema institucional, compreendido pela junção desses atributos”.

Uma instituição carrega consigo proposta, valores, perspectivas; então são essas as experiências que devem ser evidenciadas em todas as ações organizacionais e que devem ser propagadas e compartilhadas com o seu público.

Para um plano eficiente de comunicação e marketing, é preciso que a imagem e a identidade da instituição estejam efetivamente em consonância.

De acordo com Marchiori (2008, p. 242):

A identidade é fonte de significado e experiência, envolve cultura. [...] Assim, a identidade é formada e mantida pelas pessoas que estão dentro da empresa e ali compartilham valores, crenças, além de discutirem e determinarem os caminhos que a empresa deseja seguir.

Porém, conforme reforça a jornalista Ana Endo (2003, p. 118), “entre a definição da identidade e a sua assimilação cultural pelos públicos diversos existe um longo caminho a ser percorrido”, pois toda a interação com o público – aluno, pais, educadores, colaboradores, comunidade, imprensa – “transmite uma imagem, que pode ou não estar de acordo com a identidade pretendida”.

Assim, um grande objetivo da comunicação integrada é fazer com que a identidade institucional esteja em consonância com sua imagem, com que as pessoas percebam e compartilhem; ou ainda articular ações e estratégias para que essas peças se encaixem.

Ao apresentar os benefícios do marketing educacional, que se adequam bem às potencialidades da comunicação institucional, Kotler (*apud* COBRA; BRAGA, 2004, p. 8) afirma: “Aumentar o nível de profissionalização da instituição; tornar transparente a qualidade dos serviços prestados; auxiliar na melhoria do produto ou serviço oferecido; melhorar a satisfação dos diversos públicos [...]”.

A comunicação institucional investe no relacionamento, e, nesse processo, estão inseridos os seguintes instrumentos: identidade e imagem corporativa, que englobam qualidade de ensino e processos escolares – pedagógico e administrativo, material didático, capacitação de profissionais, estratégias de relacionamento, sistema de avaliação (curricular, metodológica, supervisão) e feedback etc., marketing social, esportivo, de sustentabilidade, cultural e empreendedorismo, comunicação –, relações públicas, jornalismo, assessoria de imprensa, publicidade e propaganda.

Comunicação interna

A comunicação interna reforça três aspectos essenciais: “é fundamental para os resultados do negócio, é um fator humanizador das relações de trabalho e consolida a identidade da organização junto aos seus públicos internos” (MATOS, 2009, p. 100).

Para Chiavenato (2010, p. 41), pensar no futuro da organização “implica preocupação em educar, treinar, motivar, liderar as pessoas [...] inculcando-lhes o espírito empreendedor e oferecendo-lhes uma cultura participativa ao lado de oportunidades de plena realização pessoal.” E, assim, fazer com que “as pessoas passem a trabalhar para uma causa da organização e não a organização em si”.

A organização indica os objetivos que pretende alcançar, focalizando a missão e a visão, e oferece oportunidades de crescimento profissional que fortaleçam seu negócio. Organizações bem-sucedidas proporcionam às pessoas um ambiente de trabalho acolhedor e agradável, com plena autonomia e liberdade para escolher a maneira de realizar seu trabalho (CHIAVENATO, 2010, p. 41).

Percebe-se, assim, uma ênfase especial no processo de gestão de pessoas, do conhecimento, do capital intelectual, que envolve ações de treinamento e qualificação dos colaboradores da instituição no objetivo de agregar valores positivos aos clientes, atendendo às suas necessidades e às dos demais parceiros dessa empreitada.

Inúmeros são os estudiosos e profissionais do ramo que ressaltam que a satisfação dos funcionários é fundamental para conquistar a satisfação do cliente. Como Gilson Honorato (2004, p. 25) afirma: “Torna-se difícil satisfazer os desejos e as necessidades dos clientes externos sem a satisfação dos internos, pois é a partir destes que as relações com os clientes serão duradouras”. Segundo Giuliani (*apud* CAZELA; COVESI FILHO; FERREIRA, 2003, p. 40), “para conquistar o cliente, qualquer empresa tem que primeiro conquistar seus colaboradores, ou seja, seus funcionários, os clientes internos, estes devem ter a absoluta certeza de que a empresa acredita neles”.

Identifica-se que com o diálogo as pessoas tendem a chegar a um consenso de ideias e opiniões passivamente, porque visam a atingir um objetivo comum. Entende-se também que é por intermédio dele que ocorre efetivamente a comunicação, que objetiva integrar e harmonizar os relacionamentos entre os agentes (REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO, 2003, p. 117).

Devem estar integrados no plano de ação estratégias que pensem nos processos comunicativos, nas mídias internas e nas redes formais, entre outras.

Comunicação mercadológica

A comunicação mercadológica apresenta e dá visibilidade a venda/aceitação/adoção de seus produtos e serviços por meio de estratégias persuasivas de negócio, favorecendo a aceitação do que está sendo ofertado.

Além de dominar o conceito sobre o novo produto e seus concorrentes, o comunicador deve traçar um planejamento estratégico, equilibrando seu orçamento nas diferentes formas de comunicação, para identificar melhor seus públicos-alvo, traçar os objetivos de comunicação, desenvolver as mensagens, selecionar os canais de divulgação e promoção, decidir sobre o composto promocional, mensurar os resultados e administrar o processo de marketing integrado (ENDO, 2003, p. 121).

De modo interligado, envolve ações conhecidas, como: publicidade, marketing direto, venda pessoal, promoção de vendas, merchandising etc. O plano de ação precisa considerar ainda a relação dos recursos físicos e humanos e dos conhecimentos específicos para os projetos a serem articulados; a pontuação das dificuldades previstas; a planilha de orçamento de custo *versus* investimento etc.

É necessária uma análise de equilíbrio para que a instituição consiga enxergar a diferença entre custos, gastos e investimento. Essa auditoria é importante para que a instituição perceba o retorno das ações implementadas, pondere o que pode ser redirecionado e aplique onde gera retorno.

Considerações finais

Na atual conjuntura, o marketing se enquadra entre os principais mecanismos para cuidar da reputação, valorização, visibilidade de uma marca no mercado e, por consequência, obter vantagens competitivas. Essa ferramenta estratégica de gestão organizacional está presente em todos os setores da sociedade, e as instituições de ensino começam a se valer dessa potencialidade para atingir seus objetivos organizacionais.

Ações planejadas e inteligentes são as primeiras características do marketing, principalmente, nesse caso, por se tratar das estratégias e ações voltadas a um serviço primário essencial para a sociedade: educação e formação. Não se trata de vender educação, pois seu valor é intangível – seu preço está atrelado à experiência do cliente em relação à característica do ensino, ao conhecimento do professor, ao atendimento etc.

Compreender e pôr em prática conceitos gerenciais de marketing educacional na instituição vai muito além da preocupação com retorno financeiro. Essa modalidade preocupa-se com a formação integral do aluno, com um bom relacionamento

da instituição com todos os seus públicos, com mudanças positivas em âmbito global. Mais do que clientes, buscam-se parceiros, defensores fiéis da marca. Buscam-se também a sustentabilidade e a lucratividade dos negócios; só que mais que vender um serviço, há a missão de contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário mediante a oferta de serviços educacionais de qualidade.

Não se alongando em definições, o presente trabalho apresentou, entre outros conceitos, o de comunicação integrada e algumas de suas áreas, a fim de que se mobilize a percepção de que não adianta realizar ações isoladas e pontuais, pois estas se limitaram a gerar resultados igualmente momentâneos. O sucesso institucional depende de ações racionais, planejadas e contínuas, a fim de que os objetivos sejam assimilados, internalizados e agreguem valor à marca. Enfim, não existe fórmula mágica, e sim muito trabalho, disposição, planejamento e parceria.

Recebido em: 29/06/2018

Revisado pelo autor em: 01/08/2018

Aceito para publicação em: 08/08/2018

Notas

1 Especialização em Marketing Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2012). Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Universidade Estácio de Sá (2009). E-mail: piquet.bianca@gmail.com

2 Mestrado em Marketing pelo Emerson College. Pós-graduação em Inovação e Competitividade pela University of Miami. Graduação em Comunicação Social e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Atuou como diretor de comunicação e marketing da Universidade Católica de Brasília (UCB) e do grupo educacional salesianos. É professor em cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de gestão, inovação, empreendedorismo e marketing. Como consultor, atende a demandas do SEBRAE Nacional, ONU, UNESCO, Internexus Consultoria e Universidade Corporativa do Brasil. E-mail: igorg@ucb.br

3 Merchandising: estratégia mercadológica feita nos pontos de venda ou outro canal, com objetivo de exibir uma marca, um produto ou um serviço no mercado a fim de influenciar o público a consumir.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE MARKETING. Disponível em: <<https://www.ama.org/>>. Data de acesso: 5 abr. 2018.

CAZELA, Moises Miguel; COVESI FILHO, Ricioti; FERREIRA, Jonatas Danilo. EndoMarketing: aproximando empresas e empregadores. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Anhanguera Educacional S.A., v. II, n. 3, p. 285-296, 2008.

COBRA, Marcos; BRAGA, Ryon. **Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino**. São Paulo: Cobra Editora, 2004.

- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- ENDO, Ana Claudia Braun. A gestão da comunicação integrada em instituições de ensino confessionais sem fins lucrativos. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 12, n. 23, p. 117-124, dez. 2003.
- GOMES DA SILVA, Igor. **Planejamento e Marketing Educacional**. Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://moodle2.catolicavirtual.br/course>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- HONORATO, Gilson. **Conhecendo o marketing**. Barueri: Ed. Manole, 2004.
- HOOLEY, Graham; PIERCY, Nigel; NICOLAUD, Brigitte. **Estratégia de marketing e posicionamento competitivo**. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2011.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.
- MARCHIORI, Marlene. **Cultura e comunicação organizacional: um olhar estratégico sobre a organização**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.
- MARQUES, Filipe Emanuel Fernandes Coimbra; CRAVEIRO, Rui Pedro Salgado Monteiro Soares. **Comunicação no marketing**. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, 2008.
- MARTINS, Sergio. Marketing educacional. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, MG, 28 abr. 2011.
- MATOS, Gustavo Gomes de. **Comunicação empresarial sem complicação: como facilitar a comunicação na empresa, pela via da cultura e do diálogo**. 2 ed. São Paulo: Editora Manole, 2009.
- OLIVEIRA, Djalma de P. Rebouças. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas**. São Paulo: Atlas, 2006.
- PIQUET, Bianca. **Comunicação integrada**. 2012. Monografia (Especialização em Marketing Educacional) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- RISCHBIETER, Sophia. **Comunicação e cultura organizacional**. Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO. Frederico Westphalen: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2003.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO. Disponível em: <<http://www.sbgc.org.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

A percepção de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental diante da problemática do bullying e a atuação psicopedagógica

DENISE BORTOLETTO¹

MARIA TEREZA ARANTES LINHARES²

Resumo: O presente trabalho objetiva investigar as percepções de professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino de Uberlândia-MG sobre a problemática do bullying. Participaram do estudo 24 professores que atendem, em média, 450 alunos. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada e analisados de maneira qualitativa. Os resultados sugerem que os professores compreendem conceitualmente o fenômeno do bullying, bem como suas formas de incidência nas escolas. Sugere-se que a atuação psicopedagógica, especialmente em uma perspectiva preventiva, pode auxiliar a escola a minimizar situações relacionadas à prática do bullying, bem como contribuir com a efetivação de uma sociedade democrática. Palavras-chave: Psicopedagogo escolar. Bullying. Ações preventivas.

The perception of teachers in the initial grades of Elementary School in the face of bullying and psychopedagogical activity

Abstract: The present study aims to investigate the perceptions of teachers who work from the 1st to 5th year of elementary school in a private school in Uberlândia-MG school about the problem of Bullying. Participated in the study twenty-four teachers attended an average of 450 students. Data were collected through a semi-structured interview and analyzed in a qualitative way. The results suggest that teachers conceptually understand the phenomenon of bullying, as well as their forms of incidence in schools. It is suggested that the psychopedagogical activity, especially in a preventive perspective, can help the school to minimize situations related to the practice of Bullying, as well as contribute to the realization of a democratic society.

Keywords: School psychopedagogue. Bullying. Preventive actions.

La percepción de profesores de las series iniciales de Enseñanza Fundamental ante la problemática de bullying y la actuación psicopedagógica

Resumen: El presente trabajo pretende investigar las percepciones de profesores que actúan del 1º al 5º año de Enseñanza Fundamental en una escuela de la red pri-

vada de educação de Uberlândia-MG sobre la problemática de Bullying. Participaron del estudio 24 profesores que atienden en promedio 450 alumnos. Los datos fueron recolectados a través de una entrevista semi-estratificada y analizados de manera cualitativa. Los resultados sugieren que los profesores entienden conceptualmente el fenómeno de bullying, así como sus formas de incidencia en las escuelas. Se sugiere que la actuación psicopedagógica, especialmente en una perspectiva preventiva, puede ayudar a la escuela a minimizar situaciones relacionadas con la práctica de Bullying, así como contribuir con la construcción de una sociedad democrática.
Palabras clave: Psicopedagogo escolar. Bullying. Acciones preventivas.

Introdução

Na atualidade, muito se fala e muito se ouve sobre o bullying. Essa é uma problemática que atinge, de modo geral, a todos os segmentos da sociedade. Relatos no contexto do trabalho, nas relações sociais ou nas escolas podem ser regularmente encontrados nas mídias, nas redes sociais e nos diferentes meios de comunicação, como na televisão e no rádio. De maneira geral, observando o cotidiano escolar, esse é um problema que afeta qualquer escola em algum grau. Todavia, no senso comum, as pessoas parecem compreender, de maneira superficial, o bullying e cyberbullying, o que muitas vezes dificulta o desenvolvimento de boas estratégias para lidar com esse fenômeno.

No que se refere ao ambiente escolar, o fenômeno do bullying não é atual. Todavia, apenas a partir da década de 1970, conforme esclarece Fante (2005), estudos sobre a temática passaram a ser realizados. No contexto educacional brasileiro, no início da década de 1980 surgiram as primeiras pesquisas acadêmicas que versavam sobre a o fato de as pessoas se preocuparem com a violência no ambiente escolar (SPÓSITO, 2001).

Na atualidade, o bullying é visto como um problema crônico nas escolas. Constitui, segundo Canavez (2015), uma problemática da escola na contemporaneidade. As suas manifestações acarretam sérias consequências tanto para vítimas quanto para os agressores.

A palavra “bullying” é de origem inglesa, derivada do verbo “to bully” e significa “intimidar”. Muito embora a temática seja foco de estudos recentes dos pesquisadores, a literatura à respeito desse tema informa, de maneira ampla, a respeito do aspecto conceitual. Bullying, no contexto educacional, pode ser compreendido como um:

[...] conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (LOPES NETO, 2005 p. 165).

No mesmo sentido, encontra-se que o bullying também pode ser especificado como:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying (FANTE, 2005, p. 28-29).

E ainda verifica-se que pode ser entendido como:

[...] um comportamento ligado à agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com a vítima (CONSTANTINI, 2004, p. 69).

Identifica-se, em estudo internacional, que o:

Bullying é toda agressão verbal, física, eletrônica, virtual e/ou psicológica, exercida de maneira intencional e continuada, por um indivíduo ou grupo, num contexto de desequilíbrio de poder (real ou percebido) entre agressor(es) e vítima(s) (VENTURA; VICO; VENTURA, 2016).

Ainda se tratando do aspecto conceitual, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) define o bullying como o comportamento que:

[...] compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (ABRAPIA *apud* NUNES; HERMANN; AMORIM, 2009, p. 3651).

Conforme a Lei nº 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), em seu artigo 1º:

[...] considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem

motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Silva (2010, p. 23-24) descreve como formas e atitudes agressivas e ofensivas direcionadas a uma pessoa ou grupo de pessoas como ações de natureza:

VERBAL: Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelido pejorativo, fazer piadas ofensivas, zoar. FÍSICO E MATERIAIS: Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas. PSICOLÓGICA E MORAL: Irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar, fazer pouco caso, discriminar, difamar, aterrorizar, ameaçar, chantagear, intimidar, tyrannizar, perseguir, dominar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comuns entre as meninas). SEXUAL: Abusar, violentar, assediar, insinuar.

Conforme os conceitos apresentados pelos autores, em síntese, o bullying pode ser entendido como um ato intencional constituído por ações físicas e/ou psicológicas que podem ocorrer frequentemente nas escolas, em todas as etapas da escolarização (CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008; LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010; VENTURA; VICO; VENTURA, 2016).

Tendo a possibilidade da ocorrência desse fenômeno, fez-se necessário um trabalho de pesquisa no contexto educacional investigado. Na ocorrência dessas práticas e na tentativa de minimizá-las, torna-se imprescindível uma atuação preventiva dos profissionais que nela atuam, tais como o orientador educacional, o psicólogo escolar ou o psicopedagogo (BASSEDAS *et al.*, 1996; NUNES *et al.*, 2007; SOUZA, 2002). O trabalho em uma perspectiva preventiva em psicopedagogia constitui aqui o foco de discussão.

A natureza preventiva do trabalho psicopedagógico e a manifestação do bullying no contexto escolar

Ao atuar nas instituições educativas, o psicopedagogo tem como objetivo principal ampliar a compressão da realidade educacional por meio de uma prática sustentada teoricamente em estudos da área. Sua função é compreender, de maneira ampla e aprofundada, as múltiplas faces da escola em suas diferentes dimensões, tais como cognitiva, afetiva, social e relacional (BOSSA, 1994; SCOZ, 2001; WEISS, 2004). Nesse contexto, encontra-se o fenômeno do bullying, e trabalhar no sentido preventivo constitui uma das maneiras de assegurar a formação cidadã dos alunos, bem como da moral e da ética, priorizando o bem-estar social.

Conforme esclarece Weiss (2004), a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores. Em sua atuação na escola, o psicopedagogo não pode perder de vista o educando como aquele que constrói sua relação com a aprendizagem. Nesse sentido, uma complexidade de fatores interfere no processo de aprendizagem, inclusive o fato de praticar ou ser vítima de atos de bullying. Ao perceber que a dificuldade de aprendizagem pode ser advinda dos atos de bullying, por exemplo, faz-se necessário que o grupo, a instituição e os professores organizem ações no sentido de tentar novos rumos e buscar alternativas viáveis de ação.

Assim, o psicopedagogo pode auxiliar no planejamento de ações que tornem a educação uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e de constituição dos sujeitos sociais. Ao trabalhar com temáticas, tais como o bullying nas escolas, professores, alunos, pais e a comunidade escolar como um todo têm a oportunidade de possibilitar que as pessoas se tornem conscientes e sujeitas de sua própria história.

Dessa maneira, na escola:

[...] é indispensável uma relação respeitosa entre alunos e professores, de forma a garantir possíveis trocas de ambas as partes e liberdade de expressão aos alunos. Muitas escolas promovem atividades e jogos em grupo, como rodas de conversas, nas quais os alunos possam expor suas ideias sobre diferentes assuntos, incluindo violência, preconceito e exclusão (GUARESCHI; SILVA, 2008, p. 77).

No que se refere à atuação dos professores em relação à problemática do bullying, Fante e Pedra (2008) sugerem que estes podem desempenhar um importante papel na prevenção. Algumas estratégias, nesse sentido, são indicadas aos professores, tais como a observação dos comportamentos dentro e fora de sala de aula; o acompanhamento do rendimento escolar, visto que as vítimas de bullying podem ter queda no seu desempenho acadêmico; o incentivo de ações que envolvam a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas, de trabalhos didáticos e até de campanhas de incentivo à paz e à tolerância; o estabelecimento de um ambiente favorável à comunicação entre alunos; a investigação de todos os casos que os alunos reclamarem ou denunciarem.

Diante do exposto até aqui, compreende-se que ações preventivas relacionadas ao bullying no contexto escolar envolvem ir além de campanhas em determinados períodos do ano, ou grupos de apoio na escola ou fora dela, ou ainda atos de repressão. Dessa forma, faz-se necessário o investimento em ações de formação continuada dos professores, no sentido de estimular práticas pedagógicas que viabilizem o trabalho em torno da inclusão, da promoção do saber

de modo integrado, da consolidação dos direitos humanos, do incentivo ao diálogo e do respeito às diferenças, de modo a favorecer a transformação efetiva da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Com essa intenção, o presente trabalho foi idealizado com o objetivo de investigar as percepções de professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino de Uberlândia-MG sobre a problemática do bullying. Foram entrevistados 24 professores das séries citadas, entre os meses de julho e setembro de 2017.

Metodologia

O presente estudo é de caráter qualitativo, o que, segundo Trivinos (1987), é realizado com a intenção de compreender melhor a realidade e propor alternativas para mudanças. Por isso, é necessário compreender e analisar a realidade. O estudo teve como objetivo principal investigar as percepções quanto ao bullying de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino de Uberlândia-MG. Os dados empíricos foram coletados entre os meses de julho e setembro de 2017. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Trivinos (1987, p. 146) indica como principais características de uma entrevista semiestruturada: “apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa; descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão; que o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações”. A entrevista foi elaborada pelas autoras. Nela constam informações de identificação, como idade, série em que atua, número de alunos atendidos e as seguintes perguntas: “Você sabe o que é o bullying e como ele se configura em sua sala de aula? Dê dois exemplos.” e “Você observa em sua sala ações relacionadas ao bullying? Quais?”.

Os dados foram categorizados conforme os estudos encontrados na literatura da área, que foi revista brevemente por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, em livros e artigos científicos sobre a temática, indexados na base de dados Scielo. O termo de busca foi bullying nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O período foi limitado entre os anos de 2000 e 2017.

Resultados e discussão

Os participantes do estudo foram 24 professores que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com idade entre 25 e 55 anos e que atendiam aproximadamente 450 alunos, em 25 turmas (em média, cada turma contava com aproximadamente 20 alunos).

Na primeira questão da entrevista, foi solicitado aos participantes que relatassem suas compreensões sobre o aspecto conceitual e sobre a configuração em

sala de aula por meio de dois exemplos. Os dados indicam que os participantes compreenderam conceitualmente o bullying. Isso fica perceptível ao categorizar as respostas e encontrar as definições apresentadas pelos participantes. A seguir, aleatoriamente, foram selecionadas as respostas de alguns dos professores: “Bullying se refere a atitudes agressivas, intencionais [...] praticadas por um ou mais alunos contra outros. É qualquer tipo de violência física ou psicológica sofrida por crianças ou adultos”; “Bullying é uma ação intencional, violenta, repetitiva. Consiste em agressões verbais e/ou físicas. É uma ação gratuita e humilhante, que persiste ao longo do tempo”; “Bullying é quando o agressor intimida a vítima, humilha”; “Quando algum aluno é exposto por apresentar alguma deficiência, limitação ou alguma característica que é acentuada por outros de maneira negativa, pejorativa, de modo a rebaixar, prejudicar, fazê-lo se sentir inferior”; “É quando uma pessoa é agredida verbalmente e/ou fisicamente por causa de sua cor de pele, corpo, sexualidade, raça, religião etc. Configura-se bullying quando as agressões ocorrem mais de uma vez”; “O bullying é toda ação desrespeitosa que pode ocorrer dentro de um grupo durante as relações interpessoais e que pode trazer graves consequências em vários aspectos, por exemplo, o desinteresse pelos estudos, dificuldades para aprender”; “Bullying é qualquer ato ou fala de uma pessoa que desqualifique, desrespeite, exclui, inibe, oprime o outro”.

Ocorre que muitos participantes apresentaram respostas semelhantes a outros e suas definições não foram aqui citadas. A resposta mais recorrente entre os participantes foi: “O bullying caracteriza-se por atos e violência física, verbal ou psicológica, de forma intencional e repetitiva, sem alguma motivação aparente, adotados por um ou mais alunos contra outro, causando dor, angústia e sofrimento”.

De maneira geral, suas concepções revelam um conceito semelhante ao apresentado pela literatura da área e estão relacionadas com formas de agressão física, psicológica, verbal às pessoas mais vulneráveis ou que demonstram maior fragilidade. Essas ações ocorrem de maneira sistemática e contínua e causam dor, sofrimento, exclusão e até dificuldades no processo de aprender (CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; SILVA, 2010).

Ainda referente à primeira questão, verificou-se que os participantes indicaram formas de configuração do bullying em sala de aula. Essas ações foram categorizadas em quatro categorias, conforme o estudo de Silva (2010), a saber: verbal; física e material; psicológica e moral; sexual.

Como exemplos, nessas categorias verificaram-se como respostas principais:

- Categoria 1: verbal. Foram considerados os atos relacionados a insultos, agressões verbais, comentários depreciativos, apelidos pejorativos, piadas preconceituosas, difamação, calúnia, espalhar boatos, “zoeira”, insultos.

- Categoria 2: física e material. São entendidas como as agressões físicas, os danos materiais e as brincadeiras constrangedoras.
- Categoria 3: psicológica e moral. São compreendidas como as agressões psicológicas, as provocações, o isolamento, a discriminação em função das diferenças de raça, credo ou classe social ou até mesmo por não conseguir aprender os conteúdos escolares.
- Categoria 4: sexual. Foram as respostas relacionadas à exclusão em função da orientação sexual.

Na realidade investigada, os dados revelam maior incidência de atos relacionados às categorias verbal, psicológica e moral. Tal realidade percebida neste estudo também pode ser vista em outros já realizados no contexto nacional (COSTANTINI, 2004; NUNES; HERMAN; AMORIM, 2009; SILVA; ROSA, 2013).

Na segunda questão, os participantes foram conduzidos a refletir sobre a sua realidade e a indicar suas percepções quanto a possíveis ações que ocorreram em seu espaço de atuação. Os dados revelam que, em 11 das 24 turmas investigadas, aconteceram ações relacionadas ao bullying, como: fazer comentários depreciativos dos colegas relacionados à raça ou às características pessoais; xingar; excluir colegas da brincadeira; fazer fofocas e críticas destrutivas dos colegas; esconder objetos pessoais e deixar o colega procurando; tratar com indiferença; perseguir; ser o último a ser escolhido em função de uma deficiência; criticar de forma negativa; dar apelidos; agredir fisicamente; perseguir um aluno; hostilizar; ser preconceituoso com o jeito ou com a cultura da pessoa; enfatizar a dificuldade de aprendizagem do colega; ser agressivo e intolerante às diferenças; caluniar; não aceitar o colega; fazer comentários pejorativos; ter intolerância com o jeito de ser do colega; apelidar ou fazer brincadeiras que ridicularizam; fazer comentários que denigrem o colega. Esses dados também podem ser localizados em estudos já empenhados por outros pesquisadores (COSTANTINI, 2004; FANTE; PEDRA, 2008; LOPES NETO, 2005; NUNES; HERMAN; AMORIM, 2009; SPÓSITO, 2001).

Em 13 das 24 turmas investigadas, os professores não perceberam a existência de ações relacionadas ao bullying. A não ocorrência se justifica pelo fato, segundo os entrevistados, de que os alunos eram solidários, abertos ao diálogo e capazes de resolver os conflitos de maneira amistosa. Além disso, o fato de a professora agir preventivamente, promover reflexões com grupo de alunos na tentativa de resolver as situações de conflito, dialogar e buscar a cooperação pareceu minimizar as possíveis ações relacionadas ao bullying.

Percebe-se ainda, por meio do relato dos participantes, que a consciência quanto aos direitos e aos deveres dos alunos e a busca pela convivência permeada pelo respeito e pela tolerância às diferenças também contribuem para esse processo. Esses dados parecem diferir daqueles encontrados em alguns estudos que indicam uma ocorrência maior nas escolas investigadas. Uma hipótese para

esse achado pode estar relacionada com o fato de a escola pesquisada adotar práticas preventivas como uma diretriz da filosofia do seu sistema de ensino, o sistema preventivo salesiano. Por ser uma escola religiosa, adota em suas ações princípios cristãos. Conforme esclarece o projeto político-pedagógico pastoral da instituição, as ações da comunidade escolar se tornam relevantes não apenas no que se diz respeito aos aspectos relacionados ao planejamento e à avaliação de atividades pedagógicas, mas, principalmente, à idealização de ações que valorizem a formação humano-cristã, ou melhor, apoiando-se nos ensinamentos de Dom Bosco, favorecendo “a formação do bom cristão e do honesto cidadão” (BOSCO, 1983).

Em síntese, os dados encontrados neste estudo parecem ser semelhantes aos verificados em outras instituições investigadas. No que se refere à conceituação do bullying, os participantes revelaram concepções semelhantes àquelas apresentadas na literatura da área (CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; SILVA, 2010). Quanto às formas de configuração do bullying em sala de aula, os participantes indicaram ações relacionadas ao bullying que foram categorizadas em quatro categorias, conforme o estudo de Silva (2010). São elas: verbal; física e material; psicológica e moral; e sexual. No que diz respeito aos possíveis atos que ocorreram nas salas de aulas dos participantes, em 11 das 24 turmas investigadas observaram-se relatos de bullying e em 13 delas não houve a incidência dessas práticas.

Considerações finais

Conforme sugere a literatura da área, o bullying pode ser compreendido como uma ação que envolve violência física ou psicológica, que se dá de forma intencional e repetitiva. Na maioria das vezes, segundo os professores entrevistados neste estudo, a intimidação normalmente se dá de forma velada e exige deles atenção constante e acompanhamento sistemático de todos os alunos. Em termos de legislação brasileira, em fevereiro de 2016, entrou em vigor em todo o território nacional a Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Essa lei federal estabelece como responsabilidade das escolas a promoção de medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao bullying, tendo o diálogo e a prevenção como principais instrumentos de combate ao bullying e ao cyberbullying. Dessa forma, faz-se necessário empreender esforços em estudos com a intenção de compreender esses fenômenos nas escolas, o que justifica o estudo aqui relatado.

Entretanto, o fato de constituir leis não assegura que de fato o bullying e o cyberbullying serão combatidos das escolas. É preciso então modificar o olhar da comunidade escolar como um todo, de modo que o combate ao bullying deva ser uma prioridade, pois as práticas de intimidação que constituem o bullying podem trazer prejuízos a todos que fazem parte da instituição.

No contexto investigado, os dados levantados sugeriram semelhanças com outros estudos já realizados no país, ou seja, a incidência da prática de bullying entre os alunos nas escolas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (COSTANTINI, 2004; FANTE; PEDRA, 2008; LOPES NETO, 2005; NUNES; HERMAN; AMORIM, 2009; SILVA; 2010; SILVA; ROSA, 2013; SPÓSITO, 2001).

Como formas de intervenção psicopedagógica em reação a essa problemática, podem-se constituir dois focos de atuação: um trabalho de natureza preventiva e outro de resolução das questões apresentadas pela realidade. Ao trabalhar de maneira preventiva, o psicopedagogo tem como foco de atenção, especialmente, a escola como um todo. De acordo com Fagali e Vale (2002), grande parte da aprendizagem é realizada no interior da instituição, é dada na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar em sua integralidade.

Dessa maneira, em relação ao bullying nas escolas, estratégias psicopedagógicas podem ser desenvolvidas com os professores, no sentido de formação continuada; com os alunos, no sentido preventivo; e com a família, a fim de melhor esclarecer sobre a temática. Por meio de exposições orais sobre o assunto, de reflexões, de recursos artísticos, dinâmicas de grupo, dentre outros recursos, o tema pode ser trabalhado nas escolas. Assim, a atuação do psicopedagogo ocorre com a intencionalidade de instrumentalizar interventiva e preventivamente o fenômeno aqui apresentado e minimizar seus efetivos negativos.

Nesse sentido:

Para prevenir e enfrentar o bullying ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, não se deve partir de receitas prontas e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica, onde são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, o bullying também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado (FREIRE; AIRES, 2012, p. 57).

Há ainda que se considerar o alerta feito nos estudos realizados por Silva e Rosa (2013), Trevisol e Campos (2016) e Ventura, Vico e Ventura (2016), que enfatizam a necessidade de inserir, de forma clara nos programas de cursos de formação de professores, temáticas relacionadas à identificação, à prevenção e ao combate ao bullying.

Em síntese, é possível sugerir que a prática de bullying no ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente é um problema que traz consequências negativas para todos. Na instituição escolar, as vítimas, as famílias e até mesmo os próprios agressores podem ser prejudicados caso vivenciem situações de intimidações sistêmicas. Assim, tem-se entendimento que a conscientização e a criação de um ambiente adaptativo na escola, além de formar os professores continuamente, podem ser consideradas como estratégias positivas a fim de prevenir esses problemas.

Por fim, espera-se que este estudo possa ter contribuído para a reflexão dos participantes, bem como para a ampliação de dados já apresentados em outras pesquisas sobre o tema. Espera-se ainda que os resultados pontuais aqui sinalizados possam conduzir a reflexões sobre as temáticas da vida em sociedade, tais como a defesa dos direitos sociais, a cidadania, a justiça e a liberdade, com o repúdio a toda e qualquer forma de preconceito. Em trabalhos futuros, tem-se a expectativa de se poder desenvolver estratégias de enfrentamento em relação às situações de bullying ora levantadas neste trabalho.

Recebido em: 20/02/2018

Revisado pelo autor em: 23/03/2018

Aceito para publicação em: 11/06/2018

Notas

1 Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2011). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais (2005). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2003). Atuou como orientadora educacional no Instituto Teresa Valsé da Rede Salesiana Brasil e como docente em curso de graduação e pós-graduação em instituições privadas de Uberlândia-MG. E-mail: debortoletto@yahoo.com.br

2 Psicopedagoga. Atua como Orientadora Educacional/Psicopedagoga na Educação Infantil e do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E-mail: mtalinhares@gmail.com

Referências

BASSEDAS, Eulalia et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BOSCO, João. **A pedagogia de Dom Bosco através de seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 1983.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CANAVEZ, Fernanda. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 271-278, ago. 2015.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?:** prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

FAGALI, Eloisa; VALE, Zelia. **Psicopedagogia institucional aplicada:** a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FREIRE, Alane; AIRES, Januária. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 55-60, jan./jun. 2012.

GUARESCHI, Pedrinho; SILVA, Michele (Coords.). **Bullying mais sério do que se imagina.** 2. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem/EDIPUCRS, 2008.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5 suppl., p. 164-172, 2005.

NUNES, Liliane et al. A psicologia e a psicopedagogia no cotidiano escolar: percursos históricos e possibilidades de atuação. **Olhares & Trilhas**, ano VIII, n. 8, p. 27-35, 2007.

NUNES, Mayara; HERMAN, Talita; AMORIM, Cloves. Um estudo sobre bullying na cidade de Curitiba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 3648-3658.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Elizângela; ROSA, Ester. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 329-338, dez. 2013.

SOUZA, Regina. O psicólogo e a educação, uma relação possível. In: HOPSTEIN, Graciela; SOUZA, Regina; URANI, André. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio De Janeiro: DP&A, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

TREVISOL, Maria Teresa; CAMPOS, Carlos. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 275-283, ago. 2016.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Alexandre; VICO, Beatriz; VENTURA, Rosângela. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, dez. 2016.

WEISS, Maria Lucia. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.