

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO SUPERIOR, JUVENTUDE E TRABALHO:  
ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA  
E O INTERESSE PELO SABER

MESTRANDA: DANIELA MENDES PILONI

ORIENTADORA: PROFA DRA MARIA APARECIDA MORGADO

LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR

GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, JOVENS E DEMOCRACIA

CUIABÁ – 2006

**DANIELA MENDES PILONI**

**ENSINO SUPERIOR, JUVENTUDE E TRABALHO:  
ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA  
E O INTERESSE PELO SABER**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia) sob a orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Morgado.

CUIABÁ –MT

2006

**Aos meus pais, por ser o que sou:**

**Pai, Pedro Piloni: seu exemplo é o néctar da vida que me abastece em todos os momentos da minha existência.**

**Mãe, Diana Farias: sua história de luta, sua inteligência e sabedoria me ensinaram a ser uma mulher que sabe o que quer da vida.**

## AGRADECIMENTOS

São muitos e vou fazer a todos:

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Morgado: pelo auxílio na construção do meu conhecimento.

Meu muito obrigada a Prof<sup>a</sup> Dra. Dirce Maria Falcone Garcia e Prof<sup>a</sup> Dra. Kátia Morosov Alonso, minha banca examinadora: a contribuição e atenção foi preciosa no término dessa dissertação.

Ao meu querido Prof. Dr. Manoel Motta: você me conquistou. Agradeço por tudo.

Pai, mãe, irmãos: pela paciência, compreensão, apoio, estímulo e até pelo sustento financeiro. A ajuda foi preciosa em vários aspectos, mas principalmente ao afetivo-emocional. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa grande família.

Tia Cristina: agradeço-te pela gentileza e cuidado nas correções deste trabalho, mas também por fazer parte das pessoas que me são caras ao coração.

Josiley, Meire, Gelice, Claudinha (“os bacanas”) e Janaína... Vou repetir as palavras, porque são verdadeiras e sinceras: minha grande conquista do mestrado.

Clóvis: a vida te colocou no caminho dos meus pais e quando menos esperávamos você voltou para ser também meu grande amigo. Saiba que seu apoio, sua amizade sincera, sua confiança no meu trabalho, seu estímulo constante foram muito importantes para que eu concluísse essa etapa.

Rogério: você não é apenas meu grande amor e minha maior conquista, é também o amigo sincero, o companheiro constante, a presença marcante. Agradeço-te muito, porque suas contribuições e disponibilidade em ajudar, me incentivando e mostrando que eu sou capaz foi a energia necessária para que esse trabalho se finalizasse. Saiba que você também tem méritos nessa vitória.

Cristiane, comadre, amiga, irmã: Como descrever em palavras o seu carinho, a sua acolhida? Obrigada por existir na minha vida, por encher meus dias com a presença marcante da nossa princesa Fernanda. Obrigada pela casa que me acolheu, pelo “meu” quarto, computador, pelos dias e noites na sua casa, por não faltar nunca, em nenhum momento.

Alessandra, a amiga que me dá colo e me empresta a tia Bete como mãezinha que cuida e acolhe sempre.

Ana Carla, longe mais sempre perto do meu coração.

Meus agradecimentos a todos vocês que são partes essenciais da minha vida, que me acompanham e sabem que este não é o momento de apenas obter um título, mas é sim um resultado de um caminho

árduo, com muitos significados e significações. Com acontecimentos que transformaram principalmente minha maneira de ser e estar na vida.

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>Considerações Metodológicas</b>	6
<b>PARTE I – JUVENTUDE: EDUCAÇÃO E TRABALHO</b>	12
Capítulo 1 – Reflexões sobre a educação	14
Capítulo 2 – Juventude e trabalho	26
<b>PARTE II – JUVENTUDE NO ENSINO SUPERIOR</b>	41
Capítulo 3 – Educação e ensino superior	43
Capítulo 4 – Os cursos de Licenciatura	49
4.1. Licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	57
<b>PARTE III – JOVENS UNIVERSITÁRIOS E O INTERESSE PELO SABER</b>	66
Capítulo 5 – Estudantes de cursos de licenciatura da UFMT	68
Capítulo 6 – Considerações Finais – Jovens e ensino superior: interesse pelo saber e trabalho	84
<b>REFERÊNCIAS</b>	91
<b>APÊNDICE</b>	95
<b>ANEXOS</b>	97

## RESUMO

A temática proposta, ENSINO SUPERIOR, JUVENTUDE E TRABALHO: ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURA E O INTERESSE PELO SABER busca correlacionar o papel da formação universitária e do saber como instrumentalização para o trabalho. Também, se a relação professor-aluno interfere nesse processo. A base dessa discussão procurou dialogar com pesquisas que colocam os vínculos estabelecidos pelo jovem no ensino, em geral, e no superior, em particular. Busca-se perceber no decorrer da pesquisa, através das fontes bibliográficas e orais, se, no ensino superior, falar sobre o saber implica em entender e discorrer sobre o trabalho. Compreender o universo juvenil, destacando o interesse pelo saber, através dos processos psicossociais intergeracionais, permite mostrar, como afirma Carrano (2003), que o jovem só é jovem na “relação com”. Esta pesquisa utiliza como técnica de coleta de dados o grupo focal, com análise qualitativa. Como considerações finais, percebe-se que as perspectivas que se delineiam para o jovem no mercado de trabalho, são possivelmente o fator predominante da sua relação com o saber. As relações estabelecidas no universo acadêmico ocupam um lugar de destaque, tanto no aspecto positivo, como nas lacunas e portanto, nas relações negativas ou inesistentes que ocorrem entre os professores e alunos, indicando algumas vezes o interesse ou desinteresse pelo saber.

**Palavras-chave: Educação, Juventude e Interesse pelo saber.**

## **ABSTRACT**

The topic offered for discussion: **HIGHER EDUCATION, YOUTH AND WORK: STUDENTS FROM TEACHER TRAINING COURSES AND THEIR INTEREST FOR KNOWLEDGE** aims at relating the role of college education and knowledge as tools for their future jobs. It also tries to find out if the relationship teacher-student interferes in this process. The ground for this discussion was the dialogue with researches about the bonds young students forge at school, especially at the university. We have tried to find out, through oral and bibliographical sources, if, at the university, to talk about knowledge implies that the students should understand and think about questions related to work. To understand the youth universe, emphasizing their interest for knowledge, through intergeneration psychosocial processes, allows us to demonstrate, as Carrano (2003) has assured, that young people are young only in “their relation with”. Education has the basic function of creating a critical and reflective performance about the ways young people voice their opinions and reveal themselves. Many studies and discussions are taking place in the academic area, at congresses, at seminars and at forums of several professional fields aiming at finding out which are the chances for young people to enter the labor market. It is important to think about what is happening to these young people who are entitled to enter the labor market, once they have already developed their bodies, their cognition and affection capacities and are, therefore, getting near the adult world.

**Key-words: Education, Youth and Interest for knowledge.**

## LISTAS DE SIGLAS

CCA – Centro de Ciências Agrárias  
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e Saúde  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CCET – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia  
CCS – Centro de Ciências Sociais  
CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
GPEJD – Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia  
IES – Instituição do Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROFHIL – Programa de Filosofia  
SEE – Secretaria de Educação do Estado (atual SEDUC)  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFF – Universidade Fluminense  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UnB – Universidade de Brasília

## INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular e compõe o Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (GPEJD), que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Compõe o projeto “Educação da Juventude em Mato Grosso: Impasses e Perspectivas Político-Pedagógicas”.

Este Grupo iniciou seus estudos sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado e do Prof. Dr. Manoel Motta, pesquisando sobre juventude de classe média. O Grupo de Pesquisa “Educação, Jovens e Democracia” foi certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq no dia 29 de abril de 2002, sob o nº de protocolo 3291675931599261. Ele surgiu a partir da elaboração e desenvolvimento do Projeto *Práticas Transgressivas de Jovens da Classe Média e Alternativas Educacionais*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos trabalhos na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

A pesquisa desenvolveu-se tendo como base duas grandes atividades fundamentais: a primeira centrou-se no levantamento de estudos da bibliografia que fundamentou a produção de um ensaio teórico que teve por finalidade ancorar o trabalho de orientação dos mestrandos e da iniciação científica; a segunda centrou-se na orientação de dissertações de mestrado e de bolsistas de iniciação científica. Os resultados dos estudos realizados nessa etapa estão sendo organizados para publicação. Atualmente o grupo desenvolve alguns projetos em parceria com a Universidade Fluminense (UFF) na pessoa do Prof. Dr. Paulo César Carrano.

O tema escolhido iniciou-se devido ao interesse em se entender mais detalhadamente como a relação professor-aluno pode influenciar ou não o interesse e a busca do acadêmico pelo saber. Através de vivências como docente, dos estudos acadêmicos e principalmente pela experiência como discente, levantou-se a hipótese de que a relação professor-aluno estaria diretamente ligada à produtividade e ao interesse do aluno pelo saber.

No entanto, no momento da pesquisa empírica, verificou-se que as questões direcionadas ao saber na universidade, postas pelos jovens desta pesquisa, relacionam-se também e, talvez, principalmente ao trabalho. Desta forma, a escolha pelos cursos de licenciatura deu-se por se entender que a relação hoje vivenciada na condição de aluno futuramente sê-lo-á no papel de professor.

Os jovens que compõem o universo desta investigação estão na metade do curso, na tentativa de perceber uma relação que já foi construída pelos acadêmicos no decorrer da graduação. A base dessa discussão procurou dialogar com pesquisas que estudam as relações estabelecidas pelo jovem no ensino, em geral, e no superior, em particular.

Considera-se nesta pesquisa que o saber se relaciona com os conhecimentos que são construídos e necessários à profissão escolhida pelo jovem, bem como os aprendizados importantes para a prática profissional.<sup>1</sup>

Jacques Delors, no relatório da Comissão da UNESCO, quando discorre sobre os quatro pilares básicos para a educação do século XXI, não especifica a diferença entre saber e conhecimento, deixando muitas vezes a impressão de que considera os dois conceitos como complementares.

A preocupação sobre quais seriam os conhecimentos necessários para este século está exposta no Relatório Jacques Delors, no qual os pesquisadores englobam as competências requisitadas pelo mercado de trabalho da atualidade. Busca-se respaldo nas palavras de Jacques Delors, que reflete sobre a responsabilidade da educação na transmissão do saber, este intimamente ligado ao saber-fazer.

[...] A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e

---

<sup>1</sup> Entendimento da mestranda.

coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 2003. p. 89).

Compartilha-se desse entendimento exposto pelo Relatório, sendo que se tem neste estudo o propósito de ouvir este jovem, procurando evidenciar os mecanismos que podem facilitar ou dificultar seu interesse pelo saber.

Carrano (2003, p. 12) afirma que “Em geral, a juventude só aparece como problema pelo diagnóstico de que ela, enquanto categoria que incorpora um grupo etário, é potencialmente conflitiva”.

Ao buscar interligar o interesse pelo saber com a juventude, compreende-se que a mesma pode estar para além do rótulo evidenciado por Carrano. A educação superior aparece neste contexto como o período de passagem e preparação para a inserção no mercado de trabalho. Porém, é preciso compreender como os jovens percebem as relações construídas durante este processo, delineando seus interesses e suas buscas. Neste sentido, as reflexões tanto sobre a juventude, quanto sobre a educação e o trabalho tornam-se relevantes para essa discussão.

No presente estudo, os jovens serão analisados dentro do universo mais amplo, dentre de uma perspectiva sociológica e historicamente construída, procurando dar conta da problemática levantada, mesmo com os questionamentos inerentes à categoria. Nesse sentido, Garcia considera que,

[...] a constituição recente da categoria juventude como problema de investigação no campo da Sociologia, Psicologia e Antropologia, e não como um problema social ou psicológico, acena para a necessidade de alguns critérios conceituais explícitos, que devem ser operados com certa flexibilidade, para evitar reducionismos e ecletismos exagerados. Porque, *grosso modo*, a juventude tem sido considerada, historicamente na Sociologia, como fase da vida caracterizada por certa instabilidade relacionada com alguns problemas sociais vinculados à crise de valores, conflitos de gerações, e, mais recentemente, a desvios socialmente engendrados. Na Psicologia, como fase da vida marcada por instabilidade emocional, conflitos de identidade ou revolta. Nessas duas abordagens acima

citadas, são os aspectos negativos dos adolescentes ou jovens que são os mais freqüentemente privilegiados (GARCIA, 2002. p. 2).

Garcia de certa maneira reforça o pensamento de Carrano, descrito anteriormente, sobre a juventude ser entendida apenas como categoria potencialmente em conflito. Estudos recentes divulgados no livro “Retrato da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional”<sup>2</sup>, indica que o termo mais adequado para esta categoria seria “juventudes” porque não se trata de uma realidade absoluta de uma fase evolutiva, mas de várias realidades que se instalam a partir de um determinado período da vida e compõem o universo juvenil. Realmente, antes da iniciação como adultos, há uma passagem caracterizada por situações que requerem resoluções que é a adolescência. Porém, a juventude está um passo além da adolescência e claramente também envolvida por outros tantos conflitos.

O fato é que a grande maioria das referências à juventude baseia-se num critério etário, valendo-se das estatísticas oficiais do IBGE, tomando os jovens em duas faixas etárias – 15 a 18 anos e 19 a 24 anos, mas não como determinantes rígidos. Porém, este estudo pretende olhar para juventude nas suas características enquanto uma categoria que se comporta socialmente no mundo.

Em relação à juventude, Abramo (1997) afirma que somente nos últimos anos têm surgido estudos voltados para levantar as percepções de suas próprias experiências e formas de socialização e atuação. A autora aborda a maneira como a juventude é vista pelos meios de comunicação de massa e considera que tem crescido a atenção dirigida aos jovens nos últimos anos no Brasil por vários segmentos sociais, políticos e educacionais. É interessante quando enfatiza a maneira como essa nova categoria (se assim podemos constituí-la) é identificada pelos meios comunicativos:

[...] De forma geral, e a grosso modo, pode-se notar uma divisão nestes dois diferentes modos de tematização dos jovens nos meios de comunicação. No caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e estilo de aparecimento, esporte, lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos “adultos”, no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos

---

<sup>2</sup> ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (Orgs.). Retrato da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo - Instituto de Cidadania, 2005.

“problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para dirimir ou combater problemas (ABRAMO, 1997. p. 25).

A partir de quase um consenso social de que a juventude aparece na maioria das vezes como uma discussão problemática, serão discutidos dois aspectos relevantes para que ocorra um repensar de posicionamentos, que são a educação e o trabalho, relacionando estes dois temas com as novas perspectivas para que, no futuro, a juventude consiga ter outros olhares, fora este de problema social.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI encaminhado à UNESCO, consta que os saberes necessários para o estar no mundo futuramente incluem a preparação da criança e do jovem para o saber fazer – que também é o trabalho, assim como o saber estudar, aprender, conhecer.

De uma forma generalizada, pode-se dizer que a juventude tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. Nas palavras de Abramo:

[...] A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura (ABRAMO, 1997. p. 29).

O novo significado dos estudos sobre juventude surge desse conjunto de transformações sociais, educacionais, culturais entre outros. De um lado, o adulto vive sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe e, de outro, o jovem já vive em um mundo totalmente novo. Interrogar essas categorias de análise que o próprio jovem auxilia a construir permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada. E são essas as reflexões e debates que este estudo irá desenvolver.

## Considerações Metodológicas

A partir dessas considerações, acredita-se ser conveniente entender e aproveitar algumas questões levantadas por Durkheim (1987), não como verdade absoluta, mas como reflexões pertinentes. Para o autor, fazer um determinado recorte para o estudo não é tarefa fácil dentro das ciências como um todo. Para contextualizar essa realidade, considera que, somente a partir do entendimento do que vem a ser ‘fato social’, poderemos compreender as metodologias e regras utilizadas pelas ciências sociais.

Por outro lado, o antropólogo Roberto Da Matta (1991, p. 23) apresenta uma análise da relação sujeito/objeto, na qual coloca que temos que considerar a “interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado” que compartilham, mesmo que muitas vezes não se comuniquem, “de um mesmo universo de experiências humanas”. Este entendimento é pertinente nesta pesquisa que se utiliza da análise qualitativa para verificação das informações e reflexões propostas a luz do referencial teórico.

Compartilha-se com o entendimento de Demo (1989) quando o autor define um entendimento sobre metodologia: conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades.

Para Garnica (1997), ao tomar como foco a abordagem qualitativa, o termo ‘pesquisa’ ganha um novo significado, que passa a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender. O conceito não se preocupa única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas volta o seu olhar para a qualidade, para os elementos que sejam significativos para o observador-investigador.

Os procedimentos metodológicos aqui utilizados iniciaram-se com o questionamento de quais instrumentos seriam mais pertinentes para estudar jovens universitários, procurando entender quais elementos seriam determinantes na construção do interesse pelo saber dos mesmos. Definir o objeto, compreender os recursos a serem empregados já é por si só um grande desafio, porque o objeto em questão é subjetivo.

Duarte (2002, p.140) chama atenção para o fato de que uma pesquisa é sempre, de alguma maneira, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha

lugares muitas vezes já visitados: “Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”.

Como parceiro fundamental na análise dos dados, elegeram-se as considerações sobre pesquisa qualitativa, visto que, ao final do processo de coleta de dados, a execução do grupo focal e a concretude dos fatos necessitavam de um apoio metodológico.

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002. p. 140).

A partir das palavras de Duarte, busca-se evidenciar a relevância de se traçar a metodologia, para que ocorra o desvendar dos passos desenhados nessa pesquisa. O primeiro procedimento da construção da dissertação, já na pesquisa de campo, foi visitar os doze departamentos dos cursos de licenciatura, da UFMT para levar ao conhecimento dos coordenadores dos mesmos a intenção de entrevistar os acadêmicos. Após a autorização de visita às salas, passou-se a buscar acadêmicos que tivessem disponibilidade e desejo de participar deste estudo.

Após muitas verificações, definiu-se pelo uso do Grupo Focal para a coleta de dados, complementando com uma pré-entrevista mais detalhada, através de um questionário com questões pertinentes ao tema, marcando com o possível sujeito um encontro coletivo posterior. Essa pré-entrevista foi muito importante pelos fatos que se desencadearam no decorrer do processo.

A principal vantagem do grupo focal é que os entrevistados ao dividirem opiniões, discutem, produzem um sentido dentro da temática proposta, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, que dificilmente aparecem tanto nos questionários fechados quanto nas entrevistas individuais abertas. Com isso, a técnica, que é oral e grupal, permite a manifestação de uma grande diversidade de idéias, conceitos, que mostram atitudes

e valores num ambiente onde os indivíduos interagem como na vida real, cabendo ao pesquisador recolher esses dados.

Também será utilizado neste trabalho o grupo focal que, segundo Rua e Abramovay (2000), constituem uma modalidade específica de grupo, que recupera um pouco do significado original do termo. Os membros de um grupo focal são selecionados por suas características comuns – no nosso caso, jovens universitários dos cursos de licenciatura da UFMT – com o objetivo de conhecer, por meio de entrevistas em profundidade, as percepções, atitudes e comportamentos de certos sujeitos sociais.

O contato com os estudantes ocorreu de diversas formas. Em alguns cursos houve a possibilidade de se entrar na sala e de se expor basicamente a pesquisa. Em outras, o encontro foi viabilizado através dos centros acadêmicos e, ainda, através de alunos que chamaram outros alunos. Não foi determinado o número de estudantes, mas a média esperada seria de dois alunos por curso. A seleção dos candidatos deu-se pela iniciativa e vontade de cada possível sujeito, após a exposição breve do intento desta pesquisadora, respeitando-se o perfil delineado inicialmente.

Em relação à seleção de candidatos, Gatti (2005) afirma que, embora existam alguns critérios que regem o convite às pessoas para participar do grupo, a sua adesão deve ser voluntária. Dessa forma, todos os sujeitos integrantes vieram pelo interesse ou disponibilidade interna para tal, destacando-se a significativa presença de estudantes que participam de projetos de iniciação científica.

Foram visitados os doze cursos de licenciatura do campus Cuiabá da UFMT, sendo que os cursos de Sociologia, Educação Física, História e Artes não participaram desta amostra. Todos os quatro cursos citados foram visitados por mais de uma vez e, após algumas tentativas, foi deflagrada greve pelos professores da UFMT no dia 30 de agosto de 2005, a qual se estendeu até o dia 10 de dezembro de 2005, fato que dificultou todo o processo de levantamento de dados.

Participaram da pré-entrevista vinte e três estudantes, sendo dois do curso de Filosofia, dois do de Geografia, um do de Letras, dois do de Física, nove do de Pedagogia, três do de Biologia, dois do de Matemática e dois do de Química. Torna-se relevante constatar

que, desses estudantes que se candidataram no primeiro momento, seis participam do programa de iniciação científica do curso a que pertencem. Os participantes tinham idade entre 20 e 24 anos, sendo dez do sexo masculino e 13 do sexo feminino, onze deles com alguma experiência docente.

Ao continuar o processo de pesquisa, foi realizado um contato por telefone para marcar a data e hora do encontro. Doze estudantes confirmaram a presença, mas, no dia estabelecido, somente cinco sujeitos compareceram. Desses cinco, três fazem parte de projetos de iniciação científica do curso ao qual pertencem. A autora que sustenta a metodologia do grupo focal aborda que um ponto importante,

[...] a ser considerado é que, mesmo com adesão voluntária os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora. [...] é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso (GATTI, 2005. p. 23).

No que diz respeito à interação grupal, Gatti estabelece que o grupo focal não deve ser composto de um número grande de pessoas.

Visando a abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros (GATTI, 2005. p. 22).

Gatti (2005), referindo-se à composição de um grupo focal, explicita que o mesmo será formado a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características comuns, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

[...] Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra. [...] (GATTI, 2005. p. 18).

A característica comum desse grupo é o fato de serem jovens universitários, pertencentes aos cursos de licenciatura da UFMT, cursando da metade para o final do curso. Os critérios foram estabelecidos partindo do pressuposto de que, nesse estágio do curso, já conseguiram formar uma opinião a respeito do universo acadêmico que os cerca. Quanto aos cursos de licenciatura, partindo-se da hipótese inicial sobre a possibilidade de o interesse pelo saber estar vinculado às relações estabelecidas entre professor e aluno, considerou-se relevante buscar sujeitos que atualmente estariam na condição de alunos e futuramente na posição de professores – embora alguns já tenham vivenciado concomitantemente os dois lados.

Na execução do encontro, utilizou-se um roteiro de discussão, gravação em fitas cassete, três observadores para registros verbais e expressivos do grupo, além desta pesquisadora, mediadora.

Outro fato relevante a ser considerado é que, dois dias após marcar o encontro com os estudantes, os professores da UFMT entraram em greve e, no dia marcado, a Universidade já estava paralisada, funcionando apenas o PPGE, onde ocorreu a entrevista, impossibilitando a busca por novos estudantes e, então, nova tentativa de se fazer um grupo focal.

Os dados adquiridos com os participantes foram considerados razoáveis, porque partimos do pressuposto de que esses cinco sujeitos possuem representatividade na questão abordada (O interesse pelo saber), considerando que, dentre os processos de chamamento a que foram submetidos esses e os outros estudantes, os presentes permaneceram no ‘interesse’ em participar do processo. Vale destacar que três desses sujeitos são pesquisadores de iniciação científica do CNPq.

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social

em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002. p.141).

Refletindo sobre a delimitação do universo de sujeitos a serem entrevistados a partir de uma abordagem qualitativa, Duarte (2002) analisa a questão de que numa metodologia de cunho qualitativo, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – sendo que tudo irá depender da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações.

Os sujeitos de análise desta pesquisa são jovens estudantes universitários e, desta forma, realizamos considerações sobre a tematização ‘juventude’ no intuito de compreender e trazer para o campo de discussão o universo que compõe a questão do interesse do jovem pelo saber no ensino superior.

Este trabalho é composto por três partes. Na primeira: ‘Juventude: Educação e Trabalho’, procura-se, no Capítulo Um, fazer uma reflexão sobre a Educação, tema principal do PPGE e parâmetro norteador das discussões que integram esta pesquisa. O Capítulo Dois, ‘Juventude e Trabalho’, abarca a reflexão sobre a juventude, sua construção histórica enquanto categoria, as discussões da atualidade e sua inserção no trabalho. Reflete sobre os desdobramentos e implicações entre educação e trabalho para juventude. Considera as relações que são estabelecidas pelos jovens e o universo que os rodeia.

A segunda parte: ‘Juventude no Ensino Superior’ tem, no Capítulo Três, um panorama sobre o ensino superior, para iniciar a reflexão sobre os contextos dos cursos de licenciatura em geral e da UFMT que é tratado no Capítulo Quatro ‘Os cursos de Licenciatura’ e 4.1. ‘Licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)’.

A terceira e última parte traz a caracterização dos estudantes e dos sujeitos que está no Capítulo Cinco, no qual os dados coletados são discutidos com base no referencial teórico exposto nos capítulos anteriores. E, finalmente, no Capítulo Seis estão as considerações pertinentes ao tema, em que se procura evidenciar as principais contribuições que esta pesquisa pode proporcionar.

## **PARTE I**

### **Juventude: Educação e Trabalho**

Esta parte destina-se à discussão sobre a Educação, buscando suporte para perceber a juventude enquanto categoria que está construindo seu espaço no meio social. O estar no mundo da atualidade implica o fazer produtivo e, portanto, as reflexões sobre o trabalho inserem-se nesse contexto.

## Capítulo 1

### Reflexões sobre a Educação

Antes de iniciar as discussões teóricas, que irão explicitar a maneira pela qual se acredita que se deva pautar uma reflexão sobre Educação, é importante registrar a visão sobre um prisma da Legalidade. O artigo 205 da Constituição Federal trata do direito à educação nos seguintes termos:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, § 205, 1988).

A lei reafirma o papel da educação que é construída tanto pelo Estado como pela família como a responsável por repassar não apenas os conhecimentos formais, os conteúdos pertinentes ao saber científico, mas também os subsídios para que o educando tenha uma atuação em sociedade e, mais profundamente, para que o mesmo consiga preparar-se para o trabalho. O ponto de partida é a educação e é a partir desse princípio que esta pesquisa irá aprofundar-se.

A partir desse entendimento, podem-se fazer as primeiras considerações sobre educação, que são abordadas neste momento pelas reflexões de Adorno (1994), em que o mesmo explicita sua indignação ao dizer que qualquer discussão sobre educação é desfeita frente à possibilidade de que um evento bárbaro como o massacre dos judeus em Auschwitz possa ser repetido de alguma forma. Reitera que o princípio causador de Auschwitz partiu da inconsciência humana frente à barbárie que faz parte da própria constituição da civilização. Chama a atenção para a necessidade de uma educação voltada para a auto-reflexão, ou da consciência crítica e acredita que “Uma educação que queira evitar a reincidência haverá de concentrar-se na primeira infância” (ADORNO, 1994. p. 35).

O processo civilizatório, segundo Adorno, torna-se cada vez menos voltado para o indivíduo, para atender às necessidades e anseios da grande massa, fazendo com que o particular se desintegre e o sujeito perca sua capacidade de fazer resistência. Partindo da reflexão sobre a Educação após Auschwitz, destaca dois pontos cruciais como propósito educativo. O primeiro é concentrar-se numa educação focada na primeira infância e subsequencialmente propiciar uma predisposição geral, cultural e social, em que todos possam ter sua consciência voltada para auto-reflexão e autocrítica.

A chamada de atenção que Adorno aponta encontra ressonância principalmente na questão relativa à construção da consciência crítica, fato que sugere contribuições nesse trabalho, visto que o interesse do jovem pelo saber pode viabilizar a construção de uma consciência voltada para o autodesenvolvimento e para a autocrítica.

O foco de uma base educacional na primeira infância sugere que, neste período, os esforços sejam maiores, para a formação de um senso de responsabilidade e criticidade para a sua atuação no mundo. Porém, esse processo é contínuo e pode ganhar força e forma na juventude, quando o desejo de construir e conquistar espaço e lugar na sociedade surgem e podem-se consolidar com a busca pelo trabalho. A inserção no ensino superior sugere a busca pelo saber que pode subsidiar a entrada no trabalho.

Essas relações do jovem com o saber serão pautas da discussão deste capítulo, procurando-se entender como a educação e o trabalho podem trazer elementos de compreensão e, portanto, gerar “conhecimento socialmente útil”.<sup>3</sup>

No intuito de trazer complementos para refletir sobre as considerações dessa pesquisa, buscam-se no Relatório Jacques Delors os apontamentos para a educação deste século XXI. A Comissão elaboradora procedeu a um admirável exercício de reflexão, identificando tendências e auscultando necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam este final de século. O entendimento é que,

---

<sup>3</sup> Agradeço as gentis contribuições da Profa. Dra. Celi Taffarel, que, em conferência interna na Educação Física do Univag, repetiu incansavelmente a necessidade de atentarmos para a produção de “conhecimento socialmente útil”.

O conceito de educação, ao longo de toda a vida, aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 2003. p. 19).

A Constituição Federal do Brasil indica nas suas determinações do artigo 205 exatamente o que a Comissão enfatiza como saberes necessários para a atuação do educando frente às novas tendências da sociedade mundial, a educação para a vida. Reitera-se a noção que também é cantada em versos por Gonzaguinha na música ‘O que é o que é?’, “[...] a beleza de ser um eterno aprendiz [...]”. A escola, enquanto espaço formal do aprender, precisa englobar o desenvolvimento das habilidades e competências para o agir no mundo.

Delors (2003) levanta o debate de que a educação deve encarar a problemática que se apoderou dos nossos pares contemporâneos – um sentimento de estarem duelando entre a necessidade de atender aos apelos da mundialização, globalização e circunstâncias variadas vividas pelo contexto em geral e a busca pelas referências particulares, as raízes, atendendo nosso desejo de fazer parte. Nesse sentido enfatiza:

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na sua perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana, como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 2003. p. 16).

A educação acaba por ser o mecanismo de inserção dos mais jovens ao universo social, econômico, cultural e político das sociedades, tendo a incumbência de repassar tanto a concretude dos fatos presentes, quanto as potencialidades de transformação para melhorar as possibilidades futuras.

Outra referência que esta pesquisa buscou como aporte teórico são os escritos de Freud, embora o mesmo não tenha proposto uma teoria voltada para educação. O fato é que muitas das suas idéias foram aplicadas ao campo educacional, visto que, ao entendermos o comportamento humano, poderemos subsidiar os contextos que o cerceiam e assim buscar novas metodologias para minimizar essas barreiras.

Nesta pesquisa, buscam-se alguns conceitos da psicanálise, relacionando-os com a educação, entendendo que, para esta discussão, estes pressupostos podem nortear alguns caminhos. Na psicanálise, uma característica importante e que a difere radicalmente de todas as outras escolas em psicologia é que seu objeto de estudo é o inconsciente. As outras escolas, apesar de suas variações quanto a objeto e método, definem o estudo dos fatos psíquicos ou do comportamento como o campo da psicologia, excluindo a dimensão de uma atividade psíquica que escapa à consciência.

Desta forma, é importante definirmos o objeto de estudo da psicanálise. Rondas entende que o conceito de inconsciente a partir de Freud,

[...] ganha sentido daquilo que escapa e falha aos humanos, seres da linguagem, rompendo, de maneira incompreensível e surpreendente, o curso lógico do pensamento e dos comportamentos cotidianos. São os lapsos, os atos falhos, os sonhos, os esquecimentos e, de modo mais geral, os sintomas repetitivos cuja significação, cheia de paradoxos, só se descobre na clínica (RONDAS, 2004, p. 16).

Segundo a psicanálise, o ser humano tenta controlar o incontrolável, sendo que os sonhos, chistes, atos falhos são a manifestação do inconsciente, que acabam por confirmá-lo. Nas palavras de Rondas (2004, p. 16): “[...] Ao abrirmos a boca, estamos comprometidos com o que dissermos, mesmo se o dito ultrapassa nossa consciência, ao falarmos mais do que devíamos, ou uma coisa distinta do que pretendíamos. A palavra escapa ao que fala.”

Segundo Freud (1937, p. 282), a educação carrega em si a marca da impossibilidade, pois, atuando na direção de um ideal de perfeição, domínio e controle de seus resultados, depara-se necessariamente com resultados insatisfatórios. Esse ideal educativo é impossível se considerarmos a realidade do inconsciente – o que um aluno escuta é recortado, retalhado e

absorvido conforme seu inconsciente determina e permite assim como o que um educador fala está fadado a escapar de seu controle. Sobre essas perspectivas, o controle absoluto e a previsão de resultados são impossíveis.

Mrech (2005) quando discute a educação como impossível no estudo: ‘Afinal o que é educar?’, retoma as afirmações de alguns psicanalistas sobre as questões educativas, à luz da Psicanálise. Indica que, a partir dos ensinamentos de Freud, os mesmos enfatizam que é impossível educar, é impossível ensinar. Mas é preciso considerar o que pondera: “Contudo, este ‘impossível educar, impossível ensinar’ surge atrelado a contextos tão distintos, fazendo com que a própria colocação de Freud perca o seu impacto e originalidade, para se transformar em um simples chavão ou estereótipo” (MRECH, 2005. p. 14-15).

Faz-se necessário entender mais profundamente a origem dessas afirmações e com base em quais pressupostos Freud afirma a impossibilidade da educação. Freud sempre privilegiou uma leitura mais ampla dos conteúdos educativos, estabelecendo uma crítica à concepção moderna de Educação ao destacar que reduzia o sujeito a um simples apêndice da sociedade, ao nortear por ideais sociais e culturais gerais.

Mrech (2005) aponta que psicanalistas como Mireille Cifali e Jean-Claude Filloux têm discutido, de forma mais abrangente a partir dos ensinamentos de Freud e Lacan, a necessidade de se estabelecer novas leituras em relação ao que tem acontecido com a educação.

[...] A relação não constitui o todo da profissão e que o cognitivo não resolve por si só a poética humana; que a escola permite o acesso a um saber estruturante e que ela contribui para a construção de um sujeito capaz de se referenciar em sua relação com os outros e consigo mesmo. Como psicanalista, portanto, não deixo de lado nem o cognitivo, nem o social, nem me restrinjo a meu suposto território: o inconsciente e o individual (CIFALI, 2001. p. 103 apud MRECH, 2005. p. 18).

Que as circunstâncias para a educação estão transformando-se parece consenso entre os diversos autores já citados. O interessante é que parece unânime a idéia de que repensar a

educação formal, dentro dos parâmetros norteadores, também implica mudar a forma como se tratam, como se visualizam e como se relacionam o saber e o ser humano.

As considerações a serem feitas acerca da educação incluem uma série de fatores, que vão desde o cultural, social, econômico e mais recentemente o relacional. Se o legado educativo é transmitido de geração em geração, através dos educadores, da sociedade e de todo o contexto social que envolve o educando, pode-se nesse momento revitalizar o objeto de estudo – a juventude – traçando um diálogo entre o que Carrano (2003) conceitua como sendo o ‘jovem’, parafrasando-o em relação à educação. Para o autor, jovem só é jovem na relação com. Então, partindo dos novos olhares, a educação só é Educação na relação com. Em outras palavras, o aspecto relacional se encontra fundamentalmente entre a juventude e a educação, permitindo que ambas complementem-se pelo que uma pode oferecer a outra. Esse pensamento pode ser complementado com a percepção de Mrech,

Ao contrário do que muitos acreditam, penso que a educação atual tem-se tornado mais do que nunca relacional e presencial, revelando que o laço social que ela estabelece com professores, alunos e comunidade se tece de uma maneira muito mais complicada: via inconsciente, via corpo, via imagem, via símbolo, via registro do real, a partir do aparecimento de um novo tipo de mercado – o mercado do saber (MRECH, 2005. p. 19).

O apontamento sugerido segue na questão central e indica o olhar para o sujeito e o seu desejo, relação que necessariamente engloba aspectos do inconsciente. Vamos aprofundar a reflexão, partindo da contextualização do panorama atual. A era da informação, do computador, dos programas rápidos e práticos exige cada vez mais e com maior ênfase a qualificação do profissional, que antes de ser profissional é sujeito. Nas palavras de Mrech: “O mundo exige o novo de maneira constante e radical, mas o corpo tem limites para a sua transformação. Embora haja engenharia genética, estamos ainda em seus primórdios. Os processos de transformação são muito limitados” (MRECH, 2005. p. 20).

O aspecto da educação que forma e informa para as necessidades do profissional, sujeito, a cada dia, a cada segundo, mais preparado para atender as demandas solicitadas, apontam para o seguinte conflito: quanto mais se busca a perfeição humana, mais nos

deparamos com nossa complexidade. Então, estamos necessariamente buscando na educação subsídios para ir além do possível, do que está posto. E Freud, quando se refere ao homem enquanto ser faltante, aponta para a necessidade de completude, a busca incessante que move o sujeito e que o torna cada vez mais humano. Esse movimento inerente ao ser humano pode ser transportado para a formação educacional, do jovem educando para o mercado de trabalho, ou simplesmente para a vida.

Com as novas tecnologias e com o mundo virtual que seduz, o educar também precisa re-criar-se. Assim, no entendimento de Mrech (2005, p. 22), “O educar não diz mais respeito a apenas transmitir informações, passar um conteúdo. O educar e o ensinar atuais também implicam o professor e o aluno como sujeitos, na construção de algo novo”.

Como este estudo também contempla a educação no ensino superior, então, parece-nos pertinente fazer algumas considerações sobre como a universidade percebe essas questões acima explanadas. Partimos do pressuposto de que o conhecimento precisa ser aplicado e ser socialmente útil. Assim, a universidade não pode ser meramente conteudista ou limitar-se ao ensino das técnicas que preparem o sujeito – jovem – para a atuação profissional. A educação no ensino superior precisa ir além, preenchendo as lacunas que o universo profissional não consegue preencher. A universidade pode despertar o senso crítico, através do respaldo científico, saindo do senso comum, voltar à atenção para as relações que se estabelecem entre os sujeitos a ela pertencentes, criando a idéia de que se precisa aprender a fazer, aprender a aprender, competências destacadas no Relatório Jacques Delors para a UNESCO.

Desse modo, também surgem diversos questionamentos: “Se educar não se restringe a um ensino profissionalizante, se educar não diz respeito a adaptar o aluno aos valores da sociedade, se educar também não remete o aluno a adquirir mais e mais conteúdo, então afinal o que é educar?” (MRECH, 2005. p. 23). A questão da educação, do ensino e do educar podem estar atrelados a diversos conceitos, neste caso nos basearemos nas explicações da psicanálise.

Para a psicanálise, o saber não diz respeito a algo que se repete, mas refere-se a um movimento. Trata-se de um saber que não é tecido a partir do lugar do mestre, mas do inconsciente, ao conhecimento descentrado que conduz o sujeito, antes de ser conduzido por ele. Assim, se considerarmos a educação como um processo em constante transformação,

veremos que ela se abre para o futuro, e não se refere a uma pura e simples transmissão do passado ou de um presente prévio.

Sob este prisma, a educação é abrangente e contínua e depende sempre de outros fatores a ela interligadas. Dessa forma, através de Mrech percebemos que a

[...] Educação é uma profissão impossível. Não porque educar seja impossível. Mas, porque nunca se ensina e nem se educa da mesma forma. O projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o que foi anteriormente. A cada momento o contexto educativo vai-se tornando uma outra coisa. Não há uma transmissão igual. Ela é sempre diferente e inovadora, mesmo quando acreditamos que seja repetitiva e igual. Por quê? Porque os alunos são outros, o contexto é outro (MRECH, 2005. p. 29).

O impossível não se aplica ao entendimento de que a educação não acontece, mas sim ao fato de que educar direciona-se ao sujeito que é único e subjetivo e que absorve os ensinamentos e repasses do educador através de toda uma cadeia associativa traçada pelo seu inconsciente.

Ainda considerando as ponderações e apontamentos da psicanálise e com base em todas as discussões até então abordadas, temos o seguinte questionamento: qual o diálogo que podemos estabelecer entre a educação e o saber, ou mais especificamente: o que a relação professor-aluno nos sugere?

Freud (1914), em seu texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do Escolar*, levanta a questão sobre a importância da relação professor aluno, questionando se o que exerce maior influência para o educando é a disciplina estudada (conteúdo) ou a personalidade do professor:

[...] é difícil dizer se o que teve mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós, e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada, e para uns poucos – porque não admitir

outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada (FREUD, 1914, v. XIII, p. 286).

Este artigo foi produzido pelo autor em decorrência do quinquagésimo aniversário do liceu onde estudou e tem uma reflexão relevante para esta pesquisa. É curioso como Freud percebe que, após muitos anos de sua saída da escola, ainda permanece estabelecida a maneira como construiu seus vínculos com os professores: “Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?” (Idem).

Embora Freud não tenha efetuado formulações diretas sobre a educação, uma análise de sua obra nos remete algumas vezes à palavra “educação”. A contribuição da psicanálise mostra que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que têm muita importância no âmbito emocional influenciam sobremaneira comportamentos posteriores. O que pode ser analogamente comparado com a relação existente entre professor e aluno.

Ao nos depararmos com esta questão, podemos ter como possibilidade realizar uma investigação nos cursos de licenciaturas, procurando perceber o contexto e a influência das relações constituídas na vinculação professor-aluno, lembrando que a escolha por esses cursos deu-se pelo fato de que os jovens estudantes serão também futuros profissionais da educação e, possivelmente, estarão sujeitos às mesmas questões proporcionadas pela relação professor-aluno.

Morgado (2002a) considera que, no ensino universitário, as formas dissimuladas de exercício abusivo da autoridade que seduzem o jovem estudante têm sua eficácia na negação sistemática de afetos originários inconscientes que concorrem para estruturar a relação pedagógica. Discute a sutil dimensão dos vínculos e movimentos afetivos que unem professor e aluno:

Sempre me perguntei se, nesse movimento, não estaria sujeita a abusar de minha autoridade pedagógica, extrapolar os seus limites e atingir as raias do autoritarismo. [...] Interessava-me compreender o que caracteriza o abuso da autoridade pedagógica, na relação com o conhecimento e com o aluno, e qual seria a maneira de o docente evitar incorrer em tal abuso (MORGADO, 2002. p. 13).

Necessário se faz ressaltar a contribuição dos aspectos dos fenômenos pedagógicos destacados por Morgado (2002a), ou seja, a concepção de autoridade docente e a concepção de conhecimento, buscando fazer emergir aspectos que possam vincular a autoridade pedagógica e a sua possível relação com o saber do jovem-aluno.

Couto (2003) e Morgado (2002a) utilizam-se do termo sedução<sup>4</sup> referindo-se a relação pedagógica. Morgado (2002a, p. 37) esclarece que “a sedução do professor e o desejo do aluno de ser seduzido remontam às primeiras seduções de suas vidas e às relações de autoridade que se configuram nesse processo”. Dessa forma, a autora estabelece um elo entre a sedução original e a sedução na relação pedagógica.

Morgado complementa: “A sedução se reatualiza na relação pedagógica porque – dada a assimetria existente entre professor e aluno – remete à polaridade inicial entre um que sabe mais – um suposto saber do genitor – e um que não sabe e quer saber – a criança” (MORGADO, 2002a. p. 37).

Couto (2003) também trabalha a questão da relação pedagógica, ao abordar a sedução na tarefa de educar. Faz uma análise da educação de Freud e do seu contexto escolar, comenta que, na sua percepção, a educação recebida por Freud na escola foi deveras importante para criação da psicanálise, refletindo que talvez tenha sido até mais influente que a própria educação familiar judaica: “Seduzido pela relação educativa com seus professores, Freud é também seduzido pelo conhecimento que esses professores transmitem. E avança para algo invisível para o qual aponta esse conhecimento” (COUTO, 2003. p. 48).

Essas reflexões podem nos levar a perceber como as crenças, os valores e as concepções se formam nos indivíduos, a partir de suas relações com a realidade. Isso implica, portanto, entender não somente a percepção objetiva, mas o papel da subjetividade, o que explica as razões pelas quais as pessoas têm percepções diferentes de um mesmo fenômeno.

Sbranger (1970), apud Ferreira (1995), afirma que a experiência da realidade não é a mesma para todos os indivíduos, mas depende de sua hierarquia de valores, do estágio de

---

<sup>4</sup> Este conceito refere-se segundo Laplanche e Pontalis (1994, p. 469), a “1. Cena real ou fantasística em que o sujeito (geralmente uma criança) sofre passivamente da parte de outro (a maioria das vezes um adulto) propostas ou manobras sexuais. 2. Teoria elaborada por Freud entre 1895 e 1897, e posteriormente abandonada, que atribui à lembrança de cenas de sedução o papel de determinante na etiologia das psicose neuroses.

desenvolvimento em que se encontram, do seu desenvolvimento emocional e das experiências passadas. Depende, até mesmo, da estrutura de personalidade. Portanto, para o autor só é possível ao professor atuar com eficiência junto aos jovens, se tentar compreender, não só a situação em que o jovem se encontra, mas o próprio jovem.

A partir de conceitos e contribuições da psicanálise, Morgado (2002a) comenta que o contexto pedagógico contribui para que ocorra uma predisposição do aluno à transferência<sup>5</sup>, definindo previamente quem ocupará o papel da autoridade e quem irá se submeter, lembrando a relação original<sup>6</sup> (entre pais e filhos). Na sala de aula o aluno revive este momento, transferindo para o professor todo amor e hostilidade dos quais anteriormente teve que abrir mão.

Com isso, o campo transferencial na relação pedagógica acaba trazendo duas conseqüências: a reedição da relação original (inaugurando a relação) e, por outro lado, essa mesma base psicológica pode dificultar a concretização dos objetivos, ou seja, não ver o professor real.

Para que a relação que irá ser estabelecida dê certo, é preciso que, no primeiro momento em que ocorre a reedição da relação original, haja a superação, transformando a sensualidade e a hostilidade em curiosidade, que será canalizada para a aquisição de conhecimento.

Para a autora, uma das medidas que se pode ter é investir na formação do professor, para que o mesmo tenha consciência do que e como faz. O professor, para cumprir seu papel enquanto tal, precisa considerar os sentimentos transferenciais, sem corresponder a eles,

---

<sup>5</sup> Para Rondas (2004, p. 35) Freud fala de transferência, referindo-se a deslocamento de sentido pelo desejo inconsciente que utiliza formas, apoderando-se delas, esvaziando-as e infiltrando-as com um novo significado. Ex: imagine um garrafão de água sendo esvaziado e utilizado para outro conteúdo, por exemplo, vinho.

Segundo Laplanche e Pontalis (1994, p. 514), “Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica.”

<sup>6</sup> A relação original mencionada por Morgado (2002a) refere-se às questões vivenciadas pela criança no complexo de Édipo que é entendido em psicanálise como “Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e cinco anos, durante a fase fálica: o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. [...]” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1994, p. 77)

insistindo na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual. Por outro lado, o professor efetiva sua autoridade pedagógica quando rompe a dominação que a autoridade original exerce sobre ele e o aluno, sendo que a única maneira de fazê-lo é não atender a sedução de ocupar contratransferencialmente<sup>7</sup> seu lugar.

É preciso esclarecer que a sedução na relação pedagógica não se deve ao campo transferencial e sim à maneira como esse campo se estrutura e se mantém. O ponto ideal, segundo Morgado (2002a), é quando o professor aceita a transferência, mas não reage a ela, pondo o conhecimento como legitimador da autoridade pedagógica.

As reflexões sobre a educação propostas por esse capítulo refletem os referenciais, as idéias e ideais que sustentam a formação desta pesquisadora e também tem o propósito de subsidiar as discussões que estão contempladas no capítulo cinco e nas considerações finais.

---

<sup>7</sup> “Conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste.” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1994. p. 102). Conceito que neste contexto é aplicado à figura do professor.

## Capítulo 2

### Juventude e Trabalho

Este capítulo aborda a relação entre juventude e trabalho. Procura contextualizar cada um desses três temas, na intenção de dialogar a respeito das perspectivas oferecidas para os jovens a partir do trabalho.

Fazendo uma retrospectiva histórica sobre a constituição dos modelos sociais e familiares mais especificamente, Phillipe Áries em 1960 constrói um trajeto interessante, no qual relata, com magnífica descrição, a história social da criança e da família, que acaba por intitular seu livro. Também na atualidade, Peralva (1997) baseia-se nos estudos de Ariès, para fazer uma análise do jovem tido como modelo cultural.

Este trabalho busca dialogar com esta nova categoria denominada 'Juventude' e procura mostrar como a educação e o trabalho podem contribuir para novas reflexões e novos olhares sobre este segmento.

Faz-se necessário entender todos os contextos nos quais está inserida a juventude. Este capítulo tratará de refletir desde o momento histórico que favoreceu o surgimento, ou melhor, a emergência da juventude até a atualidade. Trilhando esse pensamento têm-se as proposições de Peralva, quando diz que,

Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (PERALVA, 1997. p. 15).

A reflexão histórica inicia-se ao falar sobre a educação infantil, ou, mais diretamente, sobre tratamento que era dado às questões infantis, desde a era moderna e pré-moderna, quando a criança estava vinculada aos seus pais, quase que exclusivamente para sanar suas necessidades fisiológicas, ligadas à fragilidade infantil. Tão logo esse elo não fosse mais necessário, a criança se afastava de seus pais e sua educação e aprendizado passavam a ser oferecidos por outras crianças, jovens ou adultos ao seu redor.

Somente com o advento da era industrial, no séc. XIX, o Estado institui a escola como obrigatória e universal. É nesse momento que há uma separação da educação das crianças, desvinculando-a da formação e vivência conjunta com o universo dos adultos. Nesse momento, a criança passa a ter um lugar de destaque, tendo um projeto educativo individualizado. A prática anterior à inserção precoce da criança no trabalho é substituída pela escolarização, o que resulta no retardamento da entrada na vida adulta.

Por outro lado, em decorrência da necessidade de complementação da renda familiar nas camadas populares, as crianças acabam por efetuar tarefas subalternas e degradantes, destacando-se sua presença na manufatura e indústria.

No entanto, é somente na Terceira República, no fim do século XIX que se concretiza “[...] o processo de escolarização das crianças das classes populares, tornando-as objeto de uma ação socializadora sistemática por parte do Estado” (PERALVA, 1997. p. 17).

Neste contexto, ainda que com algumas incoerências, acaba havendo uma definição quanto à infância e juventude, não apenas como uma construção cultural, mas como uma categoria administrativa: “[...] vale dizer jurídica e institucional” (TOURAINÉ, 1993 apud PERALVA, 1997. p. 17).

É importante discutir o uso do termo juventude, como categoria de análise desta pesquisa e não do termo adolescência, isto porque compartilhamos do conceito de Melucci quando explica que:

Adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como um dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na

qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui a sua fase inicial (MELUCCI, 1997. p. 8).

Existe uma diferença que não se restringe ao aspecto cronológico entre adolescência e juventude. De forma simplificada, a primeira é caracterizada pelo período de saída da infância quando a formação da identidade está fortemente presente por buscas e conflitos existenciais, transformações biológicas e fisiológicas que alteram bruscamente as relações estabelecidas no seu meio. Já a segunda começa a visualizar as responsabilidades e feitos da vida adulta, inserindo-se na busca pela formação profissional, pelas relações afetivas e sociais que demarcam essa categoria.

Gutierra (2003) utiliza o termo adolescência para designar a passagem entre a fase infantil e a juventude, apontando que este período carrega em si a obrigatoriedade, ou seja, o ideal de autonomia, de liberdade e de ausência de regras. A consciência dos adolescentes passou a ser fenômeno geral e banal, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, quando os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. Essa consciência passou a ser comum entre os ex-combatentes, com aspectos da juventude moderna, sendo a infância empurrada para trás e a maturidade para frente.

Busca-se compreender as relações que são estabelecidas entre o jovem e a sociedade, através de considerações de Knobel (1981) apud Ferreira (1995), que indicam que a sociedade de hoje é extremamente tecnificada. O adulto domina, de modo incompreensível e exigente, com a burocratização das possibilidades de emprego, as exigências de uma industrialização mal canalizada e uma economia mal administrada, e que trazem como consequência a origem de classes muito divididas e crises violentas de reforma social.

Lutte (1991) apud Ferreira (1995) complementa que as transformações rápidas na economia e na tecnologia, que caracterizam a sociedade pós-industrial, tiraram os trabalhadores da agricultura e da indústria, fazendo-os prestar serviços diversos. A revolução tecnológica afetou diretamente alguns setores da informática e das comunicações. Além disso, as transformações tecnológicas foram acompanhadas por redistribuição do poder e da riqueza, o que agravou a situação dos jovens, excluídos disto e marginalizados. Realmente, a vida atual, que se manifesta por avanço da técnica e empregos burocráticos, criou um mundo que, para o jovem, é difícil e incompreensível.

Há, então, uma relação entre trabalho e comportamento, que apresenta uma reflexão interessante:

As relações de trabalho determinam o seu comportamento, suas expectativas, seus projetos para o futuro, sua linguagem, seu afeto. [...] Diferentes ambientes de trabalho determinam, porém, indivíduos radicalmente diferentes. [...] Cada gesto, cada palavra, cada reflexão, cada fantasia traz a marca indelével, indiscutível de sua classe social, do “lugar que o indivíduo ocupa na produção” (CODD, 1984. p. 139).

Analisando por esse contexto, tem-se o fato de que essa visão permite-nos observar que há uma imposição de velhas maneiras de agir e pensar, sendo substituídas pelas novas, permitindo que as gerações da atualidade busquem seu espaço, construindo outras perspectivas de se analisarem as crenças e valores que estão postos socialmente. No entendimento de Peralva “[...] O velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida” (PERALVA, 1997. p. 18).

As considerações levantadas por Peralva também suscitam a questão da juventude tida como modelo desviante. É interessante perceber que as relações que se estabelecem entre o universo juvenil e o adulto, por si só, já pressupõem um embate entre gerações.

Porém, é preciso ressaltar que esta categoria de estudos – a juventude – não é apenas um modelo desviante perante a sociedade, possui também um papel de inovação e transformação dos modelos culturais vigentes. Este pensamento é compartilhado por Perrot, quando diz que

É preciso, não obstante, reconhecer que os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social, e do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura com relação a ela, ou na sua transformação. Quer o passado imprima ao futuro o seu significado, quer o futuro se imponha ao passado como perspectiva de renovação (PERROT 1986 apud PERALVA, 1997. p. 20).

O fato é que as relações entre juventude e sociedade ficam claras quando os modelos culturais e ideológicos tornam-se evidentes. A diferença de referenciais que norteiam a vida podem levar a um distanciamento de ideais, ao invés de aproximar as gerações para que aconteça a troca de saberes para se construir novas perspectivas. Portanto, tem-se uma noção das vastas pesquisas que estão postas na atualidade.

Ao tratar dos estudos referentes à juventude, Sposito (2001) discute que os estudos referentes aos jovens praticamente desaparecem do interesse das ciências humanas, no Brasil, nos anos 70:

Após os 'Anos Rebeldes', se tornam invisíveis, não só enquanto atores, mas como tema capaz de suscitar o interesse e reflexão teórica. Inicialmente reintroduzido pela mídia, o jovem reaparece como sujeito de investigação nas Ciências Sociais, no final da década de 80, aqui no Brasil [...] (SPOSITO, 2001. p. 96).

A autora continua sua análise comentando que este silêncio quanto aos estudos na área da juventude ainda é maior no campo educacional. Na década de 70, duas grandes orientações marcaram a reflexão sobre a educação que, de certa maneira, contribuíram para o esvanecimento nessa temática.

De um lado, a ênfase nos processos sociais de natureza estrutural, que explicariam a exclusão observada no sistema educativo [...] a categoria classe social e a reprodução das desigualdades sociais passam a servir de pano de fundo para análise da escola. De outro, uma ênfase na análise do processo educativo, a partir dos recortes da Ciência Política, privilegiando o Estado (SPOSITO, 2001. p. 97).

Na década de 1980, temos duas importantes vertentes que contribuíram para o ressurgimento dos estudos acerca da juventude. A primeira pode ser compreendida como a descoberta do espaço escolar, entendido como modalidade de múltiplas relações, apropriações

e redefinições estatais e das determinações estruturais (EZPELETA e ROCKWELL, 1985 apud SPOSITO, 2001).

A segunda vertente versa sobre a análise e busca o ponto de vista dos sujeitos, pensados a partir de sua capacidade de produzir orientações e ações de natureza coletiva. (Sposito, 1994, 1993; Campos, 1985 E 1991; Avancine, 1990; Cunha Campos, 1989; Bomfim, 1991; Ghanem Jr, 1992; Carvalho, 1991; Vianna, 1992; Fuch, 1972 Apud Sposito 2001).

Fazendo a retrospectiva histórica acerca da temática juventude na reflexão educativa, Sposito conclui que é possivelmente através do encontro dessas duas últimas orientações acima esboçadas que ocorre o seu ressurgimento.

Cohn (2004) reitera a questão do espaço ocupado pela juventude no Brasil e analisa que socialmente as nossas políticas públicas direcionam-se para dois públicos-alvo, que são os pagantes e os não pagantes. Divididos em dois grupos: crianças, gestantes, portadores de deficiência física ou necessitados de cuidados especiais e, numa instância mais recente, pessoas idosas. Os jovens, considerados em geral como portadores do futuro e de um futuro sempre promissor, não cabem nesse contexto. A partir dessas considerações lembra que

De fato, é comum aos países que experimentaram modelos de Welfare State, fundamentados na sociedade do trabalho e do pleno emprego, a garantia de direitos universais, e, portanto independente da posição que os indivíduos ocupam no mercado, expressão de um contrato de solidariedade social entre gerações baseado no ciclo vital dos indivíduos pautado pelo trabalho. Nesse sentido, todos aqueles que não se encontram sob a responsabilidade da família – as crianças, as mulheres gestantes ou nutrizas, os desvalidos – serão vinculados direta ou indiretamente à responsabilidade do Estado. Os jovens, por não se encaixarem nessas categorias e serem portadores da potencialidade de sua força de trabalho quando na idade “adulta”, situam-se numa categoria transitória – da infância para maturidade – a eles cabendo a garantia do acesso à educação e à saúde, vale dizer, aos instrumentos necessários para a qualificação da sua força de trabalho quando na idade “adulta” (COHN, 2004. p. 160-161).

Este pensamento é compartilhado por Mead (1979. p. 93) apud Peralva (1997) abordando os estudos sociológicos sobre a juventude: “Enquanto os adultos pensarem que,

como seus pais e os senhores de outrora, eles podem proceder por introspecção, invocando sua própria juventude para compreender a juventude atual, eles estarão perdidos”.

A questão da compreensão do universo juvenil deve-se basear na análise dos modelos que permeiam o momento histórico, social e cultural, pressupondo que a identidade<sup>8</sup> do jovem se forma através de uma gama de aspectos como o social, o familiar e o histórico, não sendo viável querer analisar uma geração pelo olhar de outra, mas sim através das vivências que circundam e contextualizam o jovem.

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1997. p. 13).

Para dissolver as diferenças geracionais, quando ocorre a dissolução da oposição entre passado e o futuro, é preciso, segundo sugestão de Melucci, deixar que o futuro se torne presente e possa assim absorver o passado e deixar que o tempo linear aparentemente se esgote, cedendo lugar a um tempo funcionalmente diferente.

Os jovens sentem a necessidade de associar os papéis e suas habilidades com modelos ocupacionais do momento. Têm necessidade de assemelhar-se às pessoas que admiram e procuram imitá-las nos seus papéis. Por isso, estão sempre prontos a instituir ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final.

É a partir do que fazemos de nossa atividade e da capacidade de mudança (metamorfose) é que nos identificamos. Identidade, segundo Ciampa (1996), se ancora nos conceitos de: pressuposto, posto e repostado. O pressuposto denota algo previamente estabelecido e esperado de realização pelo social. O ser-posto nos identifica, discriminando-

---

<sup>8</sup> Sawaia (1999) define identidade como sendo uma categoria política disciplinadora das relações entre as pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico.

nos como dotados de certos atributos, que nos dão uma identidade considerada formalmente como atemporal: “O indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 1996. p.135).

A re-posição é a recolocação, a reafirmação constante daquilo que se é. Na identidade ela passa a ser vista como a manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo, permanecendo estável.

Falar sobre escolhas, formação da identidade e da realidade que o jovem vivencia, implica em considerar que atualmente estamos vivenciando um contexto de importantes mudanças sociais e culturais, que incidem sobre as representações relativas à especificidade das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente, ocorrendo transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização, que são os acontecimentos mais visíveis. Essas mudanças sociais e culturais provavelmente repercutem na busca do jovem pelo saber, direcionando-o para atender as necessidades que a ele parecem mais relevantes.

O fato é que os jovens estão entrando mais tardiamente no mercado de trabalho, enquanto os adultos saem mais cedo, coincidindo com um momento em que o ciclo biológico também se alterou, pelo prolongamento da esperança de vida. Para Guillemard (1995, p. 177) apud Peralva (1997, p. 21), “Isto acarretou ao mesmo tempo um envelhecimento demográfico e um envelhecimento médio da força de trabalho”.

O ingresso no mercado de trabalho também acarreta mudanças na conjuntura global da sociedade, que ainda precisa aprender a lidar com as relações geracionais que serão prolongadas pelo convívio mais próximo entre juventude e adultos.

Alguns autores como Knobel (1981) e Erikson (1976) apud Ferreira (1995) buscam suporte para discutir este assunto, explicando que o jovem passa por um período de crise e conflitos emocionais próprios da juventude (a construção da identidade e do processo de autonomia), o que já dificulta o processo das relações a ele interligadas e das facilidades com que a própria miséria cultural, social e econômica permeia o mundo vivido pela maioria dos jovens envolvidos na construção da nossa atualidade política, social e educacional.

No contexto das relações educacionais, Gutierrez (2003) comenta sobre o relato de muitos professores que ensinam crianças e jovens, expressando que há uma mudança radical no tipo de relação estabelecida pelos alunos quando na juventude.

Ferreira (1995) relata que, nesta fase, há uma identificação com um ídolo (eleito pelo jovem), proporcionando que encontrem a si mesmos, descobrindo o seu verdadeiro papel. Assim, chegam a saber o que são e o que desejariam ser.

O comportamento associativo com papéis ideais é demonstrativo da busca do jovem por um lugar socialmente aceito e da representação do trabalho enquanto condição que pode gerar características de identidade própria. É o trabalho que identifica o adulto e institucionaliza o seu lugar de utilidade e produção no seu meio social.

Discutir a importância do trabalho e da educação na formação do jovem é algo complexo quando existem tantas outras questões relativas à constituição social do nosso país – o Brasil.

A especificidade do Brasil, quando comparado aos demais países da América Latina, para ficarmos nesta região, reside na magnitude que qualquer tipo de questão social assume aqui: falar em políticas de juventude implica em falar em políticas que garantam – se eficazes – o acesso a condições de vida e futuramente de trabalho dignas a um quinto da população brasileira, vale dizer, 34 milhões de jovens cidadãos (COHN, 2004, p. 168).

A condição humana, quanto a sua organização para a convivência coletiva, tem sido ao longo de sua história, objeto de incursões diversas em estudos os quais passam a compreensão de suas relações e conseqüentemente das reações que tais relações produzem e/ou impõem ao processo organizacional deste coletivo e em suas variações.

Dentre essas variações, reconhecidas as limitações e generalizações deste ensaio, figura o trabalho. Teóricos das mais diferentes concepções – políticas, filosóficas e sociais – comungam da visão de que o trabalho tem sido elemento presente em toda a construção da

história humana. Vez ou outra, figura como elemento de sustentação em que centra a condição do homem para sua inserção na vida em coletividade, desde os primórdios.

É certo que as especulações a respeito da temática, com a sua dimensão e complexidade, devem ser vinculadas a uma interpretação não mais que introdutória, haja vista a multiplicidade de conceitos e concepções que cercam a natureza conceitual do tema trabalho. Não se desconhece que esse se inicia com a visão sociológica, sendo que o conceito, mediante sua ambigüidade, não se encaminha para uma significação hegemônica, desde suas origens aos dias atuais. Assim, no entendimento de Gentili (2000) “O aspecto questionável desta nova relação estabelecida entre a educação e trabalho é a responsabilização dos indivíduos pela sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de um conjunto de competências”.

Quando tratamos de aspectos relacionados com educação e trabalho, precisamos considerar uma outra vertente que é a educação para o trabalho, que não tem sido tradicionalmente discutida na pauta da sociedade brasileira como universal. Segundo o PARECER 16/99 do Conselho Nacional de Educação, o não entendimento da abrangência da educação para a formação profissional, na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-se unicamente à formação de mão-de-obra, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as elites condutoras e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como se os seus cursos não tivessem nada a ver com a educação.

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de mão-de-obra. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber transmitido de forma sistemática através da escola e sua universalização só foram inseridos aos direitos sociais dos cidadãos recentemente, já no Século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Ainda segundo relato do Parecer 16/99, até meados da década de setenta desse século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série padronizada. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Com o desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e com a crescente internacionalização das relações econômicas, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Nas décadas de 70 e 80, multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagirem em situações novas e em constante mutação.

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas à inovação, à criatividade, ao trabalho em equipe e à autonomia na tomada de decisões, mediada por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (BRASIL, 1999. PARECER 16/99).

Com as novas exigências do mercado de trabalho há uma tendência generalizada para um prolongamento da escolaridade que pode resultar numa desconexão dos atributos da

maturidade e, desta maneira, na des-organização do modelo ternário do ciclo da vida<sup>9</sup>. A questão aqui refletida é que esta readequação,

[...] Não se trata de fenômeno puramente social, mas também cultural. O significado simbólico de certos atributos se altera e certas idades diminuem – a idade do acesso ao relógio, ao voto, ao exercício da sexualidade adulta, à moradia independente, à detenção de um meio de locomoção independente, carro ou moto (CHAMBOREDON, 1995 apud PERALVA 1997. p. 22).

As transformações sociais aqui expostas não ocorrem de maneira homogênea em todas as camadas da população, como reforça Peralva (1997). A falta de condições para o trabalho acaba por determinar que o jovem permaneça mais tempo sob a mesma moradia que os pais.

Considera-se trabalho como toda transformação que o homem imprime à natureza para disso tirar algum proveito. Pode ser feito diretamente com as mãos, com a ajuda de instrumentos, ferramentas e máquinas ou ainda com a colaboração de animais. O trabalho é o elemento mais importante da produção social, condição mesma de sua existência. É por ele que o homem obtém o produto do seu sustento.

Durante milênios, o trabalho se limitou a garantir a manutenção e a reprodução biológica da espécie humana e se desempenhou sob a forma de coleta, trabalho extrativo que pouca ou nenhuma transformação imprimia à matéria natural além de subtraí-la à natureza. Mais tarde, a caça, a pesca, a utilização do fogo e o pastoreio diversificaram o trabalho e possibilitaram seu progresso, com o surgimento dos primeiros objetos úteis, como o arco e a flecha.

Com a agricultura, que determinou a chamada revolução neolítica, o homem tornou-se sedentário e passou a fabricar instrumentos para o cultivo e a colheita. O trabalho tornou-se mais organizado e coletivo. A possibilidade de plantar e colher um excedente, ou seja, algo

---

<sup>9</sup> Marie Guillemard (1995, p. 177) apud Peralva 1997 explica que o modelo do ciclo de vida ternário “ [...] ordena o percurso etário em três tempos sucessivos com funções bem distintas: a juventude se forma, a idade adulta trabalha e a velhice tem direito ao repouso.”

além do indispensável para sua própria manutenção, tornou-o atraente assim como a possibilidade de escravizar pessoas. Prisioneiros capturados nas guerras de conquista e animais como o boi e a lhama foram incorporados aos processos de produção. Os instrumentos e o excedente de produção, a princípio riqueza social dos membros da comunidade, foram privatizados, o que deu origem primeiro às classes sociais e, mais tarde, ao estado.

O processo de liberalização do trabalho levou muitos séculos e, mesmo na atualidade, é impossível afirmar que desapareceram as situações de escravidão ou de exploração do trabalho, até mesmo nos países de economia avançada. A partir do final do século XIX, o grande problema do trabalho não seria mais a liberdade, mas a justiça, já que a revolução industrial traria consigo a massificação proletária, a exploração econômica do trabalhador assalariado, o desemprego e a miséria.

O profissional moderno configura-se no momento em que diferenciais são, mais do que nunca, vantagens competitivas essenciais. Ser profissional no mundo moderno não é apenas ter uma dessas vantagens, mas a própria condição de sobrevivência no novo cenário estabelecido. Em um passado não muito distante, as mudanças, além de serem difíceis e raras de acontecerem, quando aconteciam já tinham ou poderiam ser previstas, tornando os obstáculos fáceis de serem superados. Atualmente, a velocidade e a natureza das mudanças tornaram-nas completamente imprevisíveis e os obstáculos muito mais difíceis de superação.

Na era da informação, a tecnologia avançada elimina, a cada dia, mais empregos, oportunizando novas e diferentes formas de empregos e, para ocupá-los, precisa-se, fundamentalmente, de grandes e variadas habilidades e conhecimentos. Com o novo cenário, as características e os perfis sofreram profundas mudanças.

O novo profissional não é formado por um currículo abarrotado de cursos; é, principalmente, o que consegue equilíbrio entre a inteligência racional e a inteligência emocional. Precisa, portanto, exercitar e praticar o espírito coletivo, saindo do individualismo decadente e do "jogo do perde-ganha".

Junto a essa nova forma de profissionalismo, a competência chega com um novo significado, que deixa de ser apenas um sinônimo de capacidade, para ser um conjunto de

traços que já nascem com o indivíduo e que não são facilmente percebidos, além das características que ele tem que buscar, sempre, no cotidiano. Entre essas características estão o respeito aos papéis sociais, o autoconceito, os traços da personalidade individual, a motivação e o motivo para realizar coisas, entre outras.

Como podemos perceber, o novo profissional deixa de ter os velhos padrões e passa a ter a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. Antes, os profissionais apenas esperavam que as empresas a que eram vinculados investissem ou mesmo gastassem vultosas quantias no seu desenvolvimento quando, muitas vezes, eram profissionais que não vislumbravam nem os seus próprios objetivos, quanto mais os objetivos das empresas. Atualmente, o que constatamos é um profissional com objetivos definidos, buscando sempre o seu autodesenvolvimento, não esperando que alguém venha tomar decisões por ele, mas tomando a iniciativa de decidir ou mesmo propondo decisões para serem implementadas.

Este novo profissional, essencialmente questionador, não aceita passivamente atitudes e decisões impostas; quer sempre participar através de opiniões claras e objetivas, sabendo, entretanto, aceitar quando estas são corretas e, sobretudo, vêm contribuir para o engrandecimento de todos.

Não se deseja simplificar o trabalho de pura atividade vital – a forma do ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho. Achamos conveniente, então, também definir algumas diferenciações que Frigotto coloca como nota de rodapé no seu texto sobre ‘Juventude, trabalho e educação no Brasil’:

[...] O conceito ou noção de mercado ou mercado de trabalho é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico. É freqüente ouvirmos ou lermos na imprensa que o ‘mercado está nervoso, tenso ou deprimido’. O mercado é personificado. Esconde-se que o mercado de trabalho resulta de relações sociais. A dicotomia mercado formal e informal, por outro lado, não permite captar a enorme diversidade de estratégias de sobrevivência dos contingentes excluídos do trabalho formal. Economia popular, economia de sobrevivência, economia solidária são os novos conceitos que buscam expressar essa complexidade (TIRIBA, 2001 apud FRIGOTTO, 2004. p.182).

Entende-se, portanto, que a relação do jovem com o trabalho que está posta na atualidade é influenciada pelas relações de troca que o próprio capitalismo oferece, que se manifesta através da contínua exploração da força da juventude que anseia por um lugar socialmente aceito. A utilidade de uma pessoa nas diversas sociedades passa pelo seu fazer produtivo e é esse o espaço que o jovem busca na sua construção pelo saber. Essas exigências contínuas para que o trabalhador a cada dia complemente sua formação profissional nasce das novas tendências da tecnologia, mas ainda estão longe de ser realmente uma política de valorização do potencial humano.

## **PARTE II**

### **Juventude no Ensino Superior**

A segunda parte desse estudo tem por finalidade expor o panorama geral do ensino superior, por entender que é esse o ponto de partida para se refletir sobre o foco de discussão que são os cursos de licenciatura, nos quais será trabalhado o contexto brasileiro e, posteriormente, o específico: a Universidade Federal de Mato Grosso.

## Capítulo 3

### Educação e Ensino Superior

Esta parte tem por finalidade traçar um panorama geral do ensino superior de uma forma abrangente, fazendo algumas considerações sobre as instituições de ensino superior (IES), relatando seus propósitos e os parâmetros que norteiam e regem a docência superior.

Justifica-se este relato por entendermos que a pesquisa presente perpassa a todo instante questões pertinentes ao ensino superior, a sua finalidade enquanto um dos locais também destinados à formação profissional, para atuação do jovem no mercado de trabalho.

As primeiras considerações tecidas, entretanto, são relativas à educação em geral, que constitui uma das prioridades da humanidade. No mundo todo, é uma das preocupações fundamentais do homem, pelos seus aspectos sócio-político-culturais, pois, enquanto um ser social, necessita de uma formação que lhe permita trabalhar, viver em família e atuar na comunidade, ser cidadão.

O entendimento de que a educação é fundamental na formação do cidadão é decorrente do próprio entendimento que temos enquanto profissional da educação e, ao mesmo tempo, trabalhadora a serviço da educação. É inconcebível pensar na atuação docente sem que a mesma esteja estreitamente vinculada à formação integral do homem, em todas as suas dimensões: biológica, psíquica, social, política e cultural.

A literatura educacional destaca, há muitos anos, uma realidade preocupante, que aflige a educação superior brasileira e, em particular, o conjunto de universidades e IES públicas. No decorrer dos anos de 1990, esta realidade agravou-se, ocupando um espaço ainda mais significativo nos estudos e pesquisas sobre os rumos da educação nacional.

Tais estudos e pesquisas revelaram novas propostas e/ou reafirmaram outras, trazendo a educação superior para um destacado plano de discussões, críticas, contradições,

que expuseram não só a verdade de muitos, mas também o interesse das classes conservadoras em destruir este importante patrimônio histórico brasileiro e, simultaneamente, torná-lo útil, subordinando-o ao imediatismo de seus interesses em uma economia mundializada e incapaz de autodeterminar-se, de desenvolver-se autonomamente. Por outro lado, este contexto expôs, também, os defensores mais árdios da educação superior pública, dentro e fora do universo acadêmico, a exemplo do que ocorrera em momentos decisivos da história brasileira, como a campanha de defesa da escola pública, no período anterior ao Golpe de 1964 (MINTO, 2005).

Inúmeros debates, seminários, simpósios, colóquios, congressos – regionais, nacionais e até internacionais –, reuniões de associações de pesquisa etc. também tiveram e continuam tendo como objeto os mais diversos temas que envolvem as reformas do ensino superior. A preocupação com a educação deixou de ser apenas de educadores e dos programas de pós-graduação em educação – seu reduto “natural” – passando a ser explorada em vários outros ramos da pesquisa, extrapolando os limites das universidades e do meio acadêmico. Por certo, a atualidade da temática “educação superior” indica a amplitude de interesses em jogo e seus reflexos na sociedade.

Para se discutir sobre o ensino superior hoje, vamos destacar dois aspectos importantes nesse momento, que são priorizados por Torniziello (2001), quando a mesma discute sobre a questão da docência universitária, mas enriquece seu trabalho com uma ampla reflexão sobre os parâmetros norteadores do ensino superior: Primeiro, em nível internacional, a Conferência Mundial sobre o ensino superior, promovida pela UNESCO, realizada em Paris, em outubro de 1998 e, segundo, em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996.

A Conferência Mundial foi um evento que contou com a participação de mais de 4.000 pessoas, (UNESCO/CRUB; 1998, p. 9) e aprovou a “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação”.

A UNESCO, ao convocar a Conferência Mundial, objetivou “prover soluções para os desafios e colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial”. O evento foi iniciado com a retomada da definição da educação superior, aprovada na 27ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 1993, que compreendia “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-

secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado”. O objetivo da UNESCO e a revisão da definição fornecem a sustentação e o amparo necessários para a elaboração da Declaração Mundial.

Na análise geral da Declaração fica evidente ser a principal missão da universidade a de promover uma educação inovadora, voltada para a formação ética, para o pensamento crítico e a criatividade e para a autonomia intelectual, cujo acesso deve ser por mérito e não pelo favorecimento de elites. Enfatiza, ainda, que as decisões políticas devem ser tomadas, considerando-se os estudantes como o principal “centro das preocupações”. Isto não significa, porém, que os outros atores da educação superior – professores e pessoal de apoio – devam ser ignorados. Ao contrário, alerta para a promoção do trabalho da mulher, o aprimoramento do trabalho docente, o retorno de pesquisadores aos países de origem e a preparação adequada do pessoal administrativo e técnico.

De acordo com a *Declaração*, a universidade tem, ainda, por missão formar o aluno para a plena cidadania, visando à produção e à disseminação do conhecimento, para que ocorra a harmonização entre trabalho educacional e o mundo do trabalho. Na descrição dos artigos, um grande destaque é dado à necessária “reorganização dos vínculos entre educação superior, o mundo do trabalho e a sociedade”, sendo este um ponto fundamental para esta pesquisa.

Ainda de acordo com a *Declaração*, o ensino superior deve oferecer o conhecimento necessário ao mercado de trabalho, para atender às necessidades da sociedade, devendo para isto reforçar as atividades de prestação de serviços – extensão.

As conclusões da *Declaração* apontam ainda que a atuação da educação superior deve ser pautada na perspectiva do cumprimento de sua função social, orientando que esteja voltada para o progresso do conhecimento pela pesquisa, com enfoque para os perigos e os potenciais da tecnologia, com consciência da inexistência de fronteiras para o conhecimento. Deve procurar, dessa forma, desenvolver suas pesquisas de maneira a produzir os conhecimentos básicos e os aplicados. Tal progresso trará, se realizado de maneira equilibrada e consciente, melhores condições de ensino no nível superior e também fortalecerá as relações entre a universidade e a sociedade.

De forma sintética, é possível depreender, das orientações emanadas da Declaração Mundial e das preocupações expressas por diversos autores, que o desenvolvimento da educação superior deve estar pautado por uma ampla discussão a respeito da atuação docente, sobre as propostas atuais e os avanços esperados, como forma de conscientização de todos os envolvidos com o ensino superior.

O segundo aspecto levantado por Torniziello (2001) encontra-se no âmbito nacional e diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB.

No Brasil, um dos fatores mais marcantes da educação dos últimos anos, foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n.º9394, de 20 de dezembro de 1996, que traz importantes e significativas alterações para o ensino superior (TORNIZIELLO, 2001. p. 39).

As alterações indicadas têm proporcionado, desde a promulgação da LDB, vários momentos de discussão das questões que envolvem o ensino superior, conforme observado nos encontros, seminários, e/ou congressos da área educacional.

As novas determinações dessa Lei estão sendo normatizadas através de resoluções que têm promovido uma profunda reflexão sobre o ensino. Várias questões, como regime de trabalho e titulação do corpo docente e avaliação institucional interna e externa, entre outras, têm suscitado inúmeras reflexões em relação ao compromisso da universidade na formação de profissionais.

O momento vivido pela educação nacional é, portanto, privilegiado, por questões que anteriormente angustiavam parte do corpo docente e discente das universidades, sendo que hoje indicam que, necessariamente, esta discussão precisa ser ampliada e ser discutida por todos os atores envolvidos.

O ensino superior precisa buscar novos rumos, de tal forma que sejam encontradas soluções para os problemas existentes. As universidades que se omitirem ou simplesmente não se dispuserem a repensar seus critérios normativos estarão na mira de avaliadores e da

própria sociedade. Acredita-se que este é o momento de ação, de busca da renovação dos padrões estabelecidos para o ensino.

A nova lei possibilita, assim, que a universidade, partindo de um diagnóstico que descreva todas as questões e aspectos que envolvem o ensino superior, compreenda a situação atual deste nível de ensino, e a partir disso, encaminhe propostas para a efetivação de novas ações, que visem à construção de uma nova universidade (TORNIZIELLO, 2001. p. 39).

A propósito da temática foram também consultados os autores VAIDERGORN (2001), MORAES (1998) e JORGE (1999). VAIDERGORN (2001) aborda que as políticas públicas relacionadas ao ensino superior brasileiro atual vêm estabelecendo seus parâmetros nos moldes da globalização econômica, visando à sua inserção no mundo moderno, a partir de um modelo econômico neoliberal assumido como inevitável. Reflete que as novas formas de organização do trabalho decorrentes estabelecem um novo tipo de formação, em que o domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passaram a ser estratégicos. Porém, a aplicação das recomendações dos órgãos internacionais no Brasil neoliberal privilegia a formação de nível superior fora do sistema universitário público, apontado como atrasado devido aos seus custos, preferindo-se uma outra, onde os critérios de qualidade são os empresariais. As conseqüências são evidentes, acentuando-se o atraso econômico e tecnológico, distanciando-se cada vez mais o país da modernidade.

MORAES (1998) analisa questões relativas ao ensino de graduação, examinando criticamente argumentos para justificar reformas que aproximem a escola das mutações econômicas e profissionais em curso. Aponta-se ainda para os vínculos decisivos entre o ensino de graduação e as demais dimensões da universidade - pesquisa, pós-graduação, extensão. Esta última, até pela importância que tem adquirido nas últimas décadas, recebe tratamento próprio pelo autor, discutindo o lugar dessa atividade no conjunto das atividades acadêmicas, seus riscos e suas potencialidades.

JORGE (1999) examina duas correntes de opinião sobre a reforma do ensino superior no Brasil, sendo que uma defende o aumento dos gastos com o ensino fundamental, mesmo que em detrimento do ensino superior e outra recomenda a expansão deste no país.

Mas, sustenta que a reforma deve assegurar oportunidade de acesso a todos, além de reduzir as exigências para a criação de novos cursos e de promover a pesquisa, integrada ou não à atividade de ensino. O autor argumenta que a dissolução do vínculo entre pesquisa e ensino resultará em perdas, que devem ser deduzidas dos ganhos com equidade e desregulamentação. Conclui, então, que a reforma deve aperfeiçoar as interações entre as comunidades de pesquisa científica e tecnológica, sem colocar em risco a integridade de cada uma, já que ambas satisfazem bem, ainda que com objetivos distintos, o propósito de ampliar o estoque de conhecimento.

Embora sejam indiscutíveis o mérito e contribuição desses autores sobre o ensino superior, considera-se que, por serem assuntos de alta relevância, têm que ter um tratamento especialmente dedicado a essa perspectiva de pesquisa, o que não é o foco de discussão neste momento.

Repensar a universidade e os parâmetros norteadores da sua atuação acadêmica tem sido tarefa de muitos pesquisadores da área. As transformações culturais, geracionais e principalmente as relativas à forma de trabalho do homem através das novas tecnologias, possibilitam que outros modelos de ensino sejam propostos. E é exatamente neste contexto que a juventude começa a ganhar destaque, evidenciando sua formação universitária em busca da construção do saber que dê respaldos para sua inserção no mercado de trabalho.

## Capítulo 4

### Os cursos de licenciatura

Este capítulo trata dos cursos de licenciatura num contexto geral e posteriormente de forma específica do universo no qual a pesquisa aconteceu – a Universidade Federal de Mato Grosso.

Considerando Bowen (1977) apud Guerra (2003), compreende-se que, embora o histórico dos estudos sobre o ensino superior tenha-se desenvolvido em cima dos objetivos do ensinar, pesquisar e prestar serviços, observa-se que se direcionaram para a transmissão de informação e para o desenvolvimento de capacidades, evidenciando mais interesse com a formação de profissionais necessários à sociedade do que com a formação de seres humanos para o exercício da cidadania.

As funções do ensino superior tiveram origem, sobretudo, nas várias concepções de universidade, sendo incorporadas através de um longo processo histórico de acordo com os contextos em que as instituições estiveram inseridas, constituindo os diversos modelos de ensino superior. Assim, enquanto a universidade clássica da Idade Média passou a preocupar-se com a educação, na sociedade moderna passou a ocupar-se também com o desenvolvimento da ciência e a prestação de serviços. Em decorrência das transformações sociais e das necessidades da modernidade, o ensino superior voltou-se mais para a profissionalização, numa grande diversidade de instituições que se preocuparam também com a formação docente.

No decorrer do séc. XX, a profissionalização docente sofreu a influência das diferentes vertentes sobre a prática educativa, decorrente das teorias sobre o processo educativo e das exigências das políticas educacionais. Car Kemmis (1988) e Peréz Gómez (1998) apud Guerra (2003) mostram as articulações entre os diferentes enfoques dos estudos na área educacional, com a definição da função docente e do processo de formação de professores.

Verifica-se nesse momento que a ênfase desloca-se da capacitação técnica com a mera aplicação de conhecimentos às as mais recentes proposições de valorização da prática, que requer profissionais autônomos, críticos e mais comprometidos com o aprimoramento dos processos educativos e da própria sociedade.

A análise de Nóvoa (1992a) referida por Guerra (2003) traz importantes elementos para a compreensão da trajetória da profissionalização docente. Verifica-se que, até a década de 70, era considerado suficiente o domínio de conhecimentos de educação num processo de formação inicial. A percepção de insuficiência de preparo para a atuação adequada fez surgir tanto tentativas de soluções com treinamento em serviço, que reafirmavam a importância do conhecimento científico e desvalorizavam a prática, quanto apologias ao ativismo desprovido de fundamentação teórica. A formação docente era centrada no conhecimento disciplinar e, geralmente, o conhecimento pedagógico ficava secundarizado, mas, por outro lado, desenvolvia-se um conhecimento epistemológico sobre a prática docente. Somente mais recentemente, sobretudo na década de 90, surgem discussões que indicam que a profissionalização deve ser repensada na sua totalidade e num processo contínuo, o que implica em novas posturas para o processo de formação também nos cursos de Licenciatura.

Gianfaldoni (1997) apud Guerra (2003), relata que o ensino superior brasileiro iniciou com uma concepção própria, constituindo-se nas relações contraditórias de um contexto sócio-histórico específico. Foi imposto pelo interesse dos setores que detinham o poder, sem que houvesse reivindicação do povo, seguindo modelos que consideravam apropriados para as finalidades desejadas. Como surgiu prioritariamente com a finalidade de oportunizar melhor capacitação para o exercício profissional, sempre teve pautados seus objetivos para a competência cognitiva e ao desenvolvimento de habilidades para o desempenho mais eficiente no mercado de trabalho.

Assim a oferta de ensino superior no Brasil iniciou em instituições isoladas, que valorizam as carreiras tidas como prioritárias, formando, sobretudo, profissionais liberais na área de direito, engenharia e medicina. A organização de cursos em universidades surgiu, sem um caminho delineado, com o objetivo de formar profissionais nessas áreas. Muito lentamente e sem uniformidade, a universidade brasileira passou a sucumbir, além das funções de ensino, a formar cidadãos e prestadores de serviços voltados para a atividade da pesquisa.

Somente na década de 30, deste século, é que surgem os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior no Brasil, para suprir as necessidades de regulamentar o preparo de docentes para as escolas secundárias.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, de abril de 1931, foi o primeiro dispositivo legal a estabelecer padrões de organização do ensino superior no país. Regulamentou a criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras nas nascentes universitárias nacionais, passando à denominação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com o decreto-lei nº1.190, de 4-4-39, com os objetivos de: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino. (Art. 1º do decreto-lei nº 1.190, de 4-4-39, in CANDAU, 1987. p. 13).

Como se observa, os cursos de licenciatura surgiram apenas na década de 30, do século XX, nas antigas Faculdades de Filosofia. Até essa época, os professores para o ensino secundário eram recrutados entre os profissionais liberais ou entre pessoas que tinham o saber prático daquilo que iam ensinar (TEIXEIRA, 1989 apud GUERRA 2003).

Com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, essas faculdades foram substituídas, nas universidades, pelos institutos centrais de ensino básico e o objetivo da formação pedagógica dos professores foi assumido pelas faculdades de educação, criadas então (CANDAU, 1987. p. 17).

Como os cursos de bacharelado tinham o maior prestígio na sociedade em geral e nos contextos das instituições de ensino superior, a constituição de licenciados iniciou-se como uma atividade suplementar da preparação de bacharéis. Os currículos das licenciaturas estruturaram-se destinando carga horária tanto para a formação específica quanto para a pedagógica. Mas, desde o princípio, evidenciaram disparidades, sendo privilegiadas as disciplinas específicas, além de se verificar grande desarticulação entre as outras áreas (PEREIRA, 1998 apud GUERRA, 2003).

Pode-se afirmar que a preocupação com a formação de professores é decorrente da consciência dos problemas apresentados, quando se começou a perceber mais claramente a

insuficiência e ineficácia da instrumentalização para exercer a docência no quadro apresentado pela escolarização brasileira. Contudo, esta questão suscitou muitas discussões a partir da década de 1970.

A formação docente apresentava muitas dificuldades e insuficiências, principalmente em algumas regiões onde a população local tinha problemas para ter acesso às instituições formadoras. É nesse momento que se verifica uma grande expansão da oferta de cursos de licenciaturas, geralmente em estabelecimentos isolados da rede de ensino particular e em sua maior parte com funcionamento noturno, com grande índice de evasão (GATTI, 1997 apud GUERRA, 2003).

A expansão quantitativa se intensificou durante as décadas de 70 e 80, principalmente em faculdades privadas isoladas. As características mais marcantes desta trajetória foram o caráter multifuncional destas instituições (que se reflete na estrutura proposta para o curso de licenciatura). Divididas entre os vários objetivos que lhes são atribuídos (formar pesquisadores e cientistas, articular os vários cursos da universidade e formar professores), as escolas de filosofia jamais conseguiram cumpri-los adequadamente, o que certamente se aplica à formação de professores, aliás, com frequência percebida como um objetivo menor, secundário, marginal mesmo (CANDAU, 1987. p. 32).

Outro aspecto a se considerar foi o processo de expansão quantitativa desvinculado de um planejamento qualitativo adequado. As faculdades de educação se multiplicam num processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado do que as escolas de filosofia, o que gera uma maior desqualificação dos cursos de licenciatura (CANDAU, 1987. p. 18).

Ainda importante perceber é que houve poucas mudanças no currículo da formação pedagógica, do ponto de vista de sua estrutura e conteúdo formal. Citam-se abaixo os principais marcos legais na evolução da estrutura dos cursos de licenciatura, onde se vêem mais claramente a continuidade e evolução linear porque passou a formação pedagógica, seguindo a exposição feita por Candau no trabalho acima citado:

1. Pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4-4-39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, erigida como se viu em modelo-padrão para as demais escolas, prevê-se a existência de uma seção especial de didática, responsável por um “curso ordinário” com o mesmo nome,

cuja duração prevista é de um ano, que se acrescenta aos cursos de bacharelado, com duração de três anos, fornecidos pelas demais seções da Faculdade. Este curso compreende as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

2. O Decreto-Lei nº 9.092, de 26/3/46, que amplia o regime didático das faculdades de filosofia, de aplicação facultativa, equipara a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura, dispondo que no quarto ano os alunos poderão optar “por duas ou três cadeiras ou cursos dentre os ministrados pela faculdade” (Art. 4), sendo que os candidatos ao diploma de licenciado receberiam “formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação”, sendo “obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (Art. 4, parágrafo 1). Anteriormente, pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12/3/46, tornara-se obrigatório às faculdades de filosofia manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

3. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, o parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, estabelece que os “currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio” (p. 213) e trata desta última parte do currículo. Parte do princípio de que o “que ensinar” pré-existe ao “como ensinar” e de certo modo o condiciona, mas a formação do licenciado deve incluir “além da parte do conteúdo fixado no currículo de cada curso, estudos que o familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método” (p. 213). Com esse objetivo, propõem-se como matérias pedagógicas de caráter obrigatório a psicologia da educação, incluindo adolescência e aprendizagem, didática e elementos de administração escolar, além da prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado. Esta última, talvez, seja a única inovação efetivamente introduzida. Lembra o parecer que a exigência feita pela legislação anterior de um colégio de aplicação, anexo às faculdades de filosofia, não implicava a obrigatoriedade de prática de ensino, entendida esta “mais como um tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular”. Reconhece o parecer que, “devendo ser um estabelecimento-modelo”, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia” e “mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento, ou reproduziu a rotina dos

educandários comuns, ou deles fez uma autêntica vitrine pedagógica, onde os alunos-mestres passivamente assistem como espectadores ao que, a rigor, não lhes é dado fazer” (p. 214). Propõe, inclusive, redefinir esses colégios como centro de experimentação e demonstração e desenvolver a prática de ensino nas escolas da comunidade, nos moldes dos “internatos” dos cursos de medicina. Dispõe ainda o parecer que é preciso entender a licenciatura como “um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não igual a este, mais didática, como acontece no conhecido esquema 3+1” (p. 215). Estabelece, nesse sentido, que as matérias de formação pedagógica deverão ser oferecidas ao longo de cinco semestres e não ao final do curso, em um ano, como se fazia no regime anterior. Reduz, entretanto, a parte pedagógica da licenciatura de um quarto para um oitavo, do período total de duração do curso (quatro anos), excluindo do currículo, como se viu, os fundamentos (biológicos e sociológicos) da educação.

4. Pelo Parecer nº 627/69, a disciplina elementos de administração escolar é substituída por estrutura e funcionamento do ensino de primeiro e segundo grau. Na prática, as mudanças propostas acabaram por significar apenas a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica. As poucas alterações que se propunham, como obrigatoriedade da existência de um colégio de aplicação, anexo às faculdades de filosofia e a extinção do curso de didática, sistema 3+1, tiveram um reflexo muito limitado, dadas as condições de funcionamento das instituições (CANDAU, 1987, p. 19-20).

5. Com a Lei nº 5.692/17, surgiu a necessidade de transformações na formação de professor. Desenvolveu-se, então, a proposta Valnir Chagas, fundamentada em seis princípios básicos: polivalência; integração de conhecimentos; progressividade; especialidade; cumulatividade e concomitância. Daí originou-se a Resolução nº 30/74 do C.F.E., que criava a licenciatura curta em ciências (mínimo de 1.600 h) para o primeiro grau, e a habilitação para licenciatura plena (mínimo de 1.000 h) como complementação para o nível de segundo grau nas áreas específicas de biologia, química, física e matemática. Na realidade, estas licenciaturas curtas se caracterizam muito mais como um ciclo básico para os demais cursos das disciplinas específicas entre si e com as disciplinas pedagógicas, agravando o problema da qualidade da formação de professores, apresentando um “baixíssimo rendimento” (PAIVA, 1987. p. 42, referindo-se ao rendimento da Lic. Curta em Ciências da U.F.R.N.). No período entre 1974 e 1977, algumas universidades, entre elas a UFSC, a UFG e a UnB, começaram a aparecer. Na maioria das IES os estudantes estavam extremamente mal preparados para

desempenhar suas funções, além do curso em si ser desestimulante. Conseqüência disto foi a grande evasão ocorrida nesses cursos para outros cursos (CANDAU, 1987. p. 26).

Candau (1987, p. 26-28) comenta que, em 1977, a própria UFSC fez um levantamento detalhado dos seus cursos que desde 1973 estavam atendendo à Resolução nº 30/74 e os resultados foram levados ao MEC pelo próprio reitor, mostrando aspectos problemáticos. Houve, por parte destas agências (as universidades) uma certa unanimidade na rejeição ao pacote pedagógico estabelecido de cima para baixo pelos órgãos superiores da administração do sistema educacional.

Apesar de todas as reformas ocorridas, tanto na escola quanto na universidade, a formação pedagógica dos licenciados mais uma vez pouco se alterou: foram mantidas as mesmas disciplinas e a mesma estrutura para a formação dos futuros professores.

Como quarta e última característica mais significativa nessa evolução dos cursos de licenciatura, pode-se citar a segmentação, o isolamento das disciplinas dos cursos de formação de professores. Após a reforma de 1973, acreditava-se que o princípio da concomitância daria uma resposta ao problema, que divorciava conteúdos e processos, mas as áreas de formação de conteúdos específicos e pedagógicos continuaram dissociadas, apesar da concomitância em que foram incluídas nos novos currículos.

Importante ressaltar como Candau conclui essa questão da evolução dos cursos de licenciatura no Brasil:

Pensadas para ser o órgão integrador e articulador da universidade, é sob a forma de escolas isoladas que, desde o início, as faculdades de filosofia se expandem e se multiplicam, enquadrando-se rapidamente os cursos de licenciatura entre os chamados “cursos fáceis” do nosso ensino superior, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos são baixos e duvidosa a qualidade de ensino (CANDAU, 1987. p. 32).

As severas colocações da autora revelam um panorama de buscas e incertezas sobre a forma de se articularem a estrutura e a composição dos cursos de licenciatura. Apesar de datar de alguns anos atrás, fica a pergunta (que não pertence a essa investigação, mas que não pode

ser desconsiderada) se na atualidade essa realidade é diferente. Esta autora completa sua análise, afirmando que:

A reforma Universitária de 1968 desarticulou a faculdade de filosofia, mas a “nova” faculdade de educação que se cria não é, na verdade, mais do que uma “escola residual” – a que sobra do desmembramento da Faculdade de filosofia – na qual se reproduzem, e até se agravam, os problemas com o que se defrontavam os cursos de licenciatura na situação anterior. As soluções aventadas pelo “Pacote Valnir”, marcadas pela visão tecnicista e reducionista do pedagógico, que informou a política educacional pós – 1964 pelo modo de proceder autoritário e centralizador, característico do regime burocrático militarista que se instalou entre nós, são fortemente contestadas e acabam por não se implantar definitivamente. Vive-se, atualmente, um momento de impasse, em que a sensação de insatisfação se agudiza entre alunos e professores e em que cresce a consciência da urgência de serem definidos novos rumos para os cursos de licenciatura, sem que tenha ainda suficiente clareza sobre a direção a imprimir às mudanças (CANDAUI, 1987. p. 32).

As características do surgimento e da trajetória dos cursos de licenciatura no contexto do ensino superior brasileiro podem estar diretamente relacionadas com os problemas da formação docente em nossa realidade educacional, que mostram a necessidade de iniciativas voltadas para a superação das questões que impedem a melhor capacitação para o exercício da função.

Considerando todo esse contexto, temos ainda a autora Guerra (2003), para quem os cursos de licenciatura vêm apresentando inúmeros problemas que inviabilizam uma formação de qualidade e para quem outra questão amplamente discutida, no caso brasileiro em particular, é a capacidade formativa dos cursos de licenciatura, ou a qualidade das instituições. Com a proliferação de instituições dispostas a ocuparem-se da formação de professores, muitas não conseguiram apresentar as condições mínimas de funcionamento para oferecer cursos de licenciatura de qualidade.

Dentro de uma perspectiva geral, pode-se depreender da análise da evolução histórica das licenciaturas no Brasil as seguintes características:

[...] a falta de objetivos claros e de um planejamento adequado; a rigidez na estrutura e inoperatividade, disfarçadas por um normativismo legalista desvinculado dos reais interesses da grande maioria da população, a quem se destina a escola; a predominância marcante da práxis empirista, positivista, funcionalista, tanto na forma como no conteúdo da formação dos educadores; o descaso, a pauperização, e a desvalorização real, disfarçados por uma ideologia veiculada nas soluções normativistas (GERALDO, 1998. p. 31-32 apud GUERRA, 2003).

#### **4.1 Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**

O panorama dos cursos de licenciatura da UFMT compõe uma ampla diversidade de realidades na sua construção enquanto instituição. É importante entendermos um pouco desse universo que fará parte do contexto estudado. A maioria das informações aqui referenciadas foram extraídas do site oficial da UFMT – [www.ufmt.br](http://www.ufmt.br), sendo adequados de acordo com as necessidades e construções textuais.

A pesquisa engloba os cursos de licenciatura do campus de Cuiabá, que estão enquadrados em cinco grandes áreas, de acordo com o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, no Lattes: Ciências Exatas e da Terra (Química, Física e Matemática), Ciências Biológicas (Biologia), Ciências da Saúde (Educação Física), Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Pedagogia) e Linguística, Letras e Artes (Letras e Artes).

São doze departamentos que possuem licenciatura no campus de Cuiabá, assim distribuídos: Educação Artística com habilitação em Música; Letras que possui quatro habilitações diferentes (Língua Portuguesa/Inglesa, Portuguesa/Literatura, Portuguesa/Espanhola, Portuguesa/Francesa); Filosofia, Geografia, História e Sociologia (que também possuem bacharelado), Pedagogia (Séries Iniciais e Ensino Fundamental), Biologia, Química, Física, Matemática e Educação Física.

A história dos cursos de licenciatura precisa iniciar pela instituição que os abriga. Diversos foram os problemas que impediram o início das atividades, que de fato, só foram colocadas em marcha a partir de 1966, quando começou a funcionar a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mato Grosso, com os cursos de Matemática, História Natural, Geografia e Letras, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE, de 24/01/1966.

No mesmo ano, o governador Pedro Pedrossian sancionou a Lei No 2.629, de 26/07/1966, criando o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC), que, além prever a criação da Faculdade de Engenharia, incorpora também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Economia, esta instituída através da Lei No 2.413, de 08/09/1965. Posteriormente, o ICLC é reestruturado e a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passa a denominar-se Faculdade de Educação, com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, Pedagogia e Letras.

Em 1970, a Faculdade de Direito se fundiu com o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, dando origem à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Ao todo eram 11 cursos que, em agosto daquele ano, foram reunidos e transferidos para um mesmo local: o campus da UFMT, que oficialmente passou a existir a partir da assinatura da lei No 5.647, de 10 de dezembro de 1970, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. A Resolução N° 36A do Conselho Estadual de Educação de 15 de setembro de 1970, autorizou o funcionamento do ICLC, com os Cursos de Graduação em Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, Pedagogia, Letras, Engenharia Civil e Economia. Em 1971, tomou posse o primeiro reitor: Professor Gabriel Novis Neves.

A partir do início de funcionamento da UFMT, a mesma apresentou a seguinte estrutura acadêmica: Centro de Tecnologia (com os cursos de licenciatura plena em Matemática, Física, História Natural, Química e o Bacharelado em Engenharia Civil) e o Centro de Humanidades (com os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, Letras e Pedagogia e os Bacharelados em Direito, Economia e Serviço Social).

Com a criação das Licenciaturas Plenas em Educação Artística, Biologia, Educação Física e História, bem como dos Bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Agrônômica, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Sanitária, Geologia, Nutrição e Medicina; foram criados os seguintes centros:

- Centro de Ciências Exatas e de Terra – CCET (antigo Centro de Tecnologia acrescido dos cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Sanitária e Geologia bem como a extinção da licenciatura em História Natural). Centro de Ciências Sociais – CCS (com os

cursos de Licenciatura em Geografia e os bacharelados em Direito, Economia e Serviço Social, acrescido dos bacharelados em Administração em Ciências Contábeis).

- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS (com os cursos de licenciatura em Biologia e Educação Física e os bacharelados em Enfermagem e Obstetrícia, Nutrição e Medicina).
- Centro de Ciências Agrárias – CCA (com os bacharelados em Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal). E, por fim, o Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH (com as licenciaturas plenas em Educação e Letras, mais Artes e História).

Na antiga estrutura da UFMT, os departamentos acadêmicos eram responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão de uma determinada área, bem como o curso de graduação relacionado com a mesma e o chefe do departamento designava um docente para ser o membro executivo do mesmo.

Com a Resolução CD No 27/92, houve uma melhor divisão dessas atribuições, passando a existir a Coordenação de Ensino de Graduação, como uma nova unidade administrativa, com a grande responsabilidade de coordenar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão pertinentes aos cursos de graduação e os departamentos acadêmicos, agora, com a responsabilidade de articular, além da administração de recursos humanos (docentes e técnicos administrativos) e materiais (laboratórios e equipamentos), as atividades de ensino, pesquisa e extensão específicas da área.

Integram a estrutura da UFMT 4 campi universitários: Campus de Rondonópolis, Campus de Sinop, Campus do Médio Araguaia e o Campus de Cuiabá, com 18 Institutos e Faculdades, nas áreas de Ciências Médicas e Biológicas, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas e Sociais. Os Institutos e Faculdades dividem-se em 58 departamentos, com 33 cursos de graduação, 4 de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e diversas atividades de pós-graduação lato-sensu e extensão.

O Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – (campus de Cuiabá), criado com a reestruturação institucional ocorrida em 1992, compreende os Departamentos de Serviço Social, História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia, e oferece 3 cursos

de graduação: licenciatura plena e bacharelado em História, licenciatura plena e bacharelado em Geografia e bacharelado em Serviço Social. Compõem, ainda, o ICHS três núcleos de pesquisa: Centro de Estudos e Pesquisas do Pantanal, Amazônia e Cerrado - GERA; Núcleo de Estudos Rural e Urbanos - NERU e Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDHIR. Há também o Museu Rondon, especializado em pesquisa e divulgação da cultura indígena.

Como já foi mencionado no início desse estudo, os sujeitos dessa pesquisa são alunos dos cursos de licenciatura de Física (dois alunos, cursando o 7º Semestre), Geografia (um aluno, 8º Semestre), Filosofia (um aluno, 5º Semestre) e Pedagogia (um aluno, 3º Ano). Desta forma, contextualizaremos estes quatro cursos que fazem parte do universo da pesquisa<sup>10</sup>.

O curso de Pedagogia da UFMT, a partir de 1995, através de licenciatura plena, passou a objetivar a formação dos professores da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental. Destina-se, de modo especial, a professores em exercício no magistério deste nível de ensino que, em opção posterior, poderão fazer também a habilitação no magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, se assim o desejarem.

O profissional formado neste curso será basicamente professor das séries iniciais do ensino fundamental, com a possibilidade do respectivo registro docente e com competência desenvolvida em nível científico e político-pedagógico, que abrange a compreensão das múltiplas relações e inter-relações que, teórica e praticamente, estão implicadas no processo educativo escolar; o conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo das séries iniciais, com o respectivo tratamento didático-metodológico exigido no nível curricular destas séries e a capacidade de organização e dinamização curricular, no âmbito do projeto educativo escolar, a ser coletivamente construído.

As informações sobre o Curso de Pedagogia da UFMT – campus central – foram retiradas da Proposta Interinstitucional cuja edição é datada de 1996. Naquele momento, o curso estava passando por uma readequação, após quase três décadas de atuação. A proposta foi construída nas relações continuamente estabelecidas com o Sistema de Ensino – Séries

---

<sup>10</sup> Encontra-se nos Anexos a relação das disciplinas dos cursos de Física, Geografia e Filosofia e a grade curricular do curso de Pedagogia. Essas informações foram retiradas do site oficial da UFMT.

Iniciais do Ensino Fundamental e Curso do Magistério de 2º Grau, sendo resultante do processo de aprofundamento do objeto do atual Curso de Pedagogia que, através da Habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, concorre indiretamente para a formação dos professores das séries iniciais. Esta proposta acaba por “radicalizar” esse objetivo da formação e aponta diretamente para a formação dos professores (UFMT/IE, 1996. p. 11).

A mudança de direção teve como finalidade atender aos pressupostos: a necessidade de uma formação acadêmica, de qualidade crescente, por parte dos professores das séries iniciais do ensino fundamental; a necessidade de se criar condições concretas (de formação e condições de trabalho) que estimulem a permanência do professor nestas séries; a necessidade de uma política global de profissionalização dos educadores, incluindo formação básica inicial, condições de trabalho e formação continuada, em consonância com o movimento nacional pró-formação do professor; a necessidade de pensar estruturas acadêmicas que respondam aos desafios de uma formação de qualidade; a necessidade de responder à situação atual (da época) e à perspectiva de formação dos professores das séries iniciais nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio, onde 70 % dos professores efetivos, em exercício, possuíam apenas 2º grau, entre os quais, 94% aspiravam à profissionalização em nível de 3º grau.

Na estrutura institucional da Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação, o Curso se situa, juntamente com duas outras modalidades de Curso – Ensino Parcelado e Educação Aberta e a Distância –, dentro do Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais. Em relação ao Sistema de Ensino – Secretaria de Educação do Estado (SEE) e secretarias municipais (SMEs desses três municípios), a proposta do curso integra um Programa de Qualificação de Professores, na perspectiva de contribuir para a (re)definição e implementação de uma política de formação de professores das séries iniciais em Mato Grosso.

No terceiro ano do curso de Pedagogia, tem-se a seguinte composição da grade curricular: Linguagem e Metodologia do Ensino III – 120 h; Matemática e Metodologia do Ensino II - 90 h; História e Metodologia do Ensino II – 60 h; Geografia e Metodologia do Ensino II – 60 h; Ciências Naturais e Metodologia do Ensino II – 120 h; Recreação e Jogos –

60 h; Didática nas Séries Iniciais I – 60 h; Currículo nas Séries Iniciais I – 60 h e Arte e Educação II com 60 h.

O outro curso que compõe o cenário onde estão inseridos os sujeitos é o curso de Geografia. O mesmo foi criado através da Lei Estadual nº 235 de 02/10/52 e da Resolução 021/85 – CONSEPE. Seu reconhecimento aconteceu pelo Decreto 82.756 de 29/11/78 CFE, possibilitando o título de Habilitação: Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Tem uma carga horária de 2.700 horas (licenciatura plena) ou de 2.580 horas (bacharelado) e duração mínima de 6 semestres e máximo de 14 semestres, sendo seu turno de funcionamento matutino e regime de crédito semestral.

O curso tem como objetivos formar profissionais capazes de analisar o espaço produzido socialmente, apreendendo a realidade através da relação sociedade x natureza. Oferece embasamento teórico e orientações técnicas utilizadas na produção de conhecimento do espaço geográfico e na interpretação e/ou busca de soluções dos problemas locais, regionais e internacionais.

O profissional graduado em Geografia atuará em instituições de ensino e em órgãos voltados para a pesquisa e planejamento públicos ou privados. O licenciado pode exercer o magistério no ensino de 1º e 2º graus. O bacharel terá como atividades: análise dos recursos naturais; estudo sobre população e definições de políticas de povoamento; pesquisas sobre questões urbano-industriais e agrárias; caracterização e delimitação de regiões de territórios político-administrativos; execução de planos e programas de desenvolvimento urbano; análises e estudos sobre problemas ambientais, elaboração de mapas gerais, especiais e temáticos.

No 8º semestre do curso de Geografia, temos o seguinte elenco de disciplinas: Planejamento Ambiental com 160 h; Prática de Ensino da Geografia II (Licenciatura Plena) com 90 h e Seminário de Pesquisa (Bacharelado) com 120 h.

A história do Curso de Física começa com a Resolução 02/72 de 03/01/72 do Conselho Diretor pela qual foi implantada a nova estrutura da Universidade Federal de Mato Grosso. As atividades de ensino, pesquisa e extensão foram distribuídas em duas áreas específicas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Tecnológicas. Na área de

Ciências Tecnológicas - Centro de Tecnologia - foi criado o Departamento de Física - era então o início.

Os primeiros professores a comporem o Departamento de Física, como professores assistentes, através da portaria 58/72 de 11/02/72 foram os seguintes: Enzo Ricci, João Barbuino Curvo Neto, João de Vasconcellos Coelho, Judismar Clemente Mellado e Pedro Luiz Araújo. Outros departamentos, recém criados, forneciam professores ao Departamento de Física, possibilitando o atendimento aos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Física. A Portaria GR 27/72 de 24/04/72 admitia o Professor João de Vasconcellos Coelho para ocupar o cargo de Chefe de Departamento de Física-Química do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Mato Grosso. As atividades do Departamento de Física, a partir de 1972, foram inicialmente dedicadas à execução dos planos e programas de ensino, da implantação do curso de Física e na incentivação interdepartamental, principalmente no setor de projetos específicos a serem submetidos ao Conselho Departamental.

A Resolução CD 82/74 de 01/12/74 cria na Universidade o Curso de Licenciatura em Ciências, atendendo o que preceituava a Resolução 30/74 do Conselho Federal de Educação. Com a criação do Curso de Licenciatura em Ciências, deixa de existir o Curso de Licenciatura em Física. A portaria VRAC (Vice-Reitoria Acadêmica) 39/74 de 06/12/74 designa o Sr. Amaral Augusto da Silva para coordenar os trabalhos de organização e montagem do processo de conversão dos cursos de Licenciatura em Matemática, História Natural, Física e Química para Licenciatura em Ciências.

A Portaria GR 84/75 de 07/02/75 dispõe sobre a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências. A partir de 1975, o Departamento de Física passou a formar profissionais licenciados em Ciências com Habilitação em Física. Até outubro de 1976 o Departamento de Física e o de Química estiveram sob a mesma chefia. A separação de chefia se fez através da Portaria GR 911/76.

A partir de 1977 as atividades de ensino, já definidas, dão espaço à pesquisa e à extensão, possibilitando um desenvolvimento bastante expressivo ao Departamento de Física, no que concerne às atividades fundamentais da Universidade Federal de Mato Grosso. [O texto, até este ponto, foi extraído do Relatório do Departamento de Física] [Ano X] - [1972/1982] Até o ano de 1992, antiga estrutura administrativa, os departamentos possuíam

subchefes que, a partir daí, foram substituídos pelos atuais Coordenadores de Curso de Graduação.

O Departamento de Filosofia nasceu da reforma administrativa de 1992. Antes de se constituir em Departamento, os professores de Filosofia integravam a Área de Conhecimento de Filosofia no 1º Ciclo de Estudos desde a criação da UFMT, em 1970. Depois, passou a fazer parte do Departamento de História do antigo Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH).

As ações da área de Filosofia e posteriormente do Departamento de Filosofia apontam para a diversidade, o potencial e o compromisso das propostas desenvolvidas ao longo destes anos. Tais ações demonstram um crescente incremento da participação de disciplinas filosóficas em vários cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação e refletem o amadurecimento e titulação do seu corpo docente na consecução de projetos de extensão e de pesquisas consorciados em linhas e grupos interdisciplinares de pesquisadores.

Atualmente, o Departamento de Filosofia atua em 20 cursos de graduação da UFMT, totalizando 34 turmas com disciplinas filosóficas obrigatórias e/ou optativas, o que resulta numa média de 550 alunos de graduação por semestre letivo. Das atividades na pós-graduação, desde sua criação em 92, foram realizados três cursos de especialização *lato sensu*, além de participação regular dos professores do Departamento em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Os trabalhos de extensão do Departamento de Filosofia (cursos, seminários, palestras, assessorias) são frutos do empenho de seus professores em fazer chegar à comunidade interna e externa à universidade o resultado de suas pesquisas acadêmicas. Os projetos de extensão no biênio 96/97 envolveram uma média de 700 participantes e demonstraram a capacidade do departamento em articular parcerias com instituições externas à UFMT, como a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e escolas de ensino básico públicas e privadas.

As pesquisas do departamento concentram-se em três linhas, criadas em 1992 e hoje já consolidadas através dos resultados apresentados em artigos científicos, participação em eventos, orientação de bolsistas (PIBIC/CNPq) e grupos de pesquisa interdisciplinar. São elas:

Filosofia da Ciência, História da Filosofia e Filosofia na Educação, concentrando no momento quatro projetos e dez subprojetos (estes últimos como parte do Programa PROPHIL: dois de doutoramento e oito de mestrado).

Todos os professores efetivos desempenham atividades de pesquisa, algumas delas aglutinadas em grupos ou núcleos. Este expediente tem impulsionado a produção em periódicos e revistas especializadas e na participação em eventos acadêmicos não só na área das Ciências Humanas, como também das Ciências Naturais. O incentivo à pesquisa também tem favorecido o intercâmbio da UFMT com outras instituições nacionais e internacionais.

O Departamento de Filosofia possui em seu quadro docente seis professores efetivos e quatro substitutos, totalizando dez professores (referência - 1998): um pós-doutor efetivo; quatro mestres efetivos (dos quais dois em doutoramento); um especialista efetivo (em mestrado) e quatro graduados substitutos (um cursando especialização). A porcentagem dos docentes com titulação em pós-graduação *stricto sensu* em relação ao número de professores do quadro regular é de 83,1%, o que revela o compromisso de seus docentes no fomento à titulação com vistas a revertê-la em desempenho acadêmico.

### **Parte III**

#### **Jovens universitários e o interesse pelo saber**

A parte III deste estudo tem por objetivos analisar as informações coletadas no grupo focal, através da discussão com os autores referenciados. Neste momento crucial da pesquisa, busca-se entender as problemáticas levantadas na construção dos questionamentos pertinentes ao tema. Por fim, as considerações que são o resultado de todo o caminho percorrido.

## Capítulo 5

### Estudantes de cursos de Licenciatura da UFMT

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa qualitativa<sup>11</sup> foram determinados pela disponibilidade e participação de cada um, após a pré-entrevista e a definição do primeiro encontro para a realização do grupo focal. Compareceram no dia combinado cinco estudantes, que, desta forma, tornaram-se os sujeitos desse estudo, considerando o evento posterior, a greve do funcionalismo público federal, incluindo as universidades e conseqüentemente os docentes da UFMT – com início no dia 30 de agosto de 2005 até o dia 10 de dezembro de 2005 – e na impossibilidade de buscar novos estudantes, possíveis sujeitos, trabalhamos com os conteúdos processados nesse encontro. Faz-se necessário ressaltar a riqueza de argumentos trazidos para registro dos dados.

No primeiro momento da parte empírica desse estudo, foram realizadas pré-entrevistas com vinte e três estudantes, sendo dois do curso de Filosofia, dois de Geografia, um de Letras, dois de Física, nove de Pedagogia, três de Biologia, dois de Matemática e dois de Química. Torna-se relevante constatar que, desses estudantes que se candidataram no primeiro momento, seis participam do programa de iniciação científica do curso a que pertencem. Possuíam idade entre 20 e 24 anos, sendo dez do sexo masculino e treze do sexo feminino, onze deles com alguma experiência docente.

Desse universo de estudantes, cinco compuseram o quadro de sujeitos desse estudo. Caracterizamos cada sujeito, no intuito de contribuir para a análise dos dados que busca compreender essa pesquisa. Usamos as iniciais dos nomes para preservar a identidade dos nossos sujeitos.

---

<sup>11</sup> Ver quadro em anexo.

**ED**, sexo masculino, 22 anos, é estudante do oitavo semestre do curso de Geografia – GEO. Mostrou-se muito interessado em participar da pesquisa desde o início. No dia do encontro, foi participativo, desinibido e deu várias contribuições. Disse na sua pré-entrevista que escolheu o curso porque foi a única alternativa que tinha na época e que indicaram para ele que este era o mais viável. Diz que seu desempenho até o momento é considerado bom, dentro das condições de falta de tempo. Analisa que o desempenho dos seus professores é regular, entendendo que os professores não devem ensinar tudo, mas considera que mesmo o básico deixa a desejar. Quando indagado sobre qual a metodologia utilizada pelos seus professores através da qual ele mais aprende, considera: “Depende da situação. Uma metodologia tem bom resultado quando desperta o interesse e a vontade de aprender”. Uma fala importante para esta pesquisa acontece quando ED responde sobre o que acredita que desperta seu interesse no curso: “Basicamente a aplicabilidade no dia-a-dia e contextualizações”.

**GJF**, sexo masculino, 21 anos, é estudante do sétimo semestre do curso de Física – FIS, bolsista de iniciação científica. Na pré-entrevista foi chamar um colega para participar também. Mostrou-se disponível e interessado em estar no processo. Disse que escolheu o curso porque na época gostava do assunto e outras áreas como Direito e Medicina não lhe interessavam. Pretende dar aula e atuar como físico na área da pesquisa, porém na UFMT não existe bacharelado, apenas licenciatura. Avalia o próprio desempenho como bom, diz ser um aluno interessado, não só porque tira nota, mas porque realmente se interessa e quer aprender. Em relação aos professores, analisa que há professores que realmente se interessam em passar algo, mas há outros que estão só para ocupar espaço. Explica que no Departamento de Física existem duas alas de professores, os da pesquisa e da educação e que ele acredita que os da pesquisa estão mais interessados em se desenvolver. Em relação ao que desperta seu interesse afirma: “Não existe algo que me desperta o interesse especificamente. O método ajuda bastante. Porém depende mais de você”. Quando indagado sobre como percebe o contato que é estabelecido na relação professor-aluno no seu curso, diz: “Depende do professor. Minha relação com meu orientador é de amizade. A maioria se preocupa com a relação”.

**LFS**, sexo masculino, 22 anos, é estudante do sétimo semestre do curso de Física – FIS, bolsista de iniciação científica do CNPq. Escolheu o curso porque os professores do segundo grau disseram para ele fazer Física, o pai queria que ele fizesse Engenharia. Mas não pretende dar aulas, mas trabalhar na área de pesquisa. Avalia seu desempenho como baixo,

“em decorrência de vários fatores, mas a maior é própria”. Em relação ao desempenho dos seus professores, diz: “Há professores e professores. Alguns se dedicam e outros não. Poucos se dedicam, outros não. [...]” Em relação ao que desperta seu interesse no curso, diz ser o desafio. Quando questionado sobre como percebe a relação que é estabelecida entre professor e aluno no curso, diz: “É um curso de poucos alunos, e os professores acabam tendo laços de amizade. No segundo grau, a relação professor-aluno e a matéria são fortes, na faculdade não. Você gosta da disciplina por afinidade”.

**JSL**, sexo masculino, 24 anos, é estudante do curso de Filosofia – FIL. Explica que escolheu o curso pela peculiaridade do próprio e também por circunstâncias pessoais do momento. Diz que seu desempenho é satisfatório dentro do esforço empregado. Analisa o desempenho dos seus professores: “Dentro do contexto científico humano, está abaixo do que um ideal de um sabedor teórico poderia manifestar”. Falando do que desperta seu interesse no curso, complementa: “Aquele complexo presente no comportamento do professor”. Quanto à relação professor aluno no curso: “Normalmente humano, apaixonado”.

**RS**, sexo masculino, 24 anos, é estudante do terceiro ano de Pedagogia – PED, bolsista do programa de iniciação científica do CNPq. Escolheu o curso por afinidade e pelas matérias estudadas na grade curricular. Percebe seu desempenho como bom: “Sou dedicado e aproveito ao máximo a universidade e os estudos”. Analisa o desempenho dos seus professores como: “Regular, alguns se destacam e outros deixam muito a desejar”. Complementa que o seu interesse é despertado pela afinidade e facilidade, indicando que no seu curso alguns professores estão próximos dos alunos.

Portanto, esses são os sujeitos dessa pesquisa e as descrições acima foram retiradas de uma pré-entrevista estruturada realizada no primeiro contato com os estudantes, no intuito de buscar os participantes que poderiam contribuir para este estudo, como membros do grupo focal.

Em geral, o grupo focal é caracterizado como uma técnica derivada das várias formas de trabalho com grupos, mais desenvolvida na psicologia social, em que se privilegia a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.

Quando se compara com outros métodos, como a observação, por exemplo, o grupo focal permite ao pesquisador conseguir uma quantidade satisfatória de informações em um período mais curto de tempo.

Gatti (2005), quando busca um conceito de grupo focal em autores como Powel e Single (1996, p. 449), define-o como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Dessa forma, os estudantes, agora sujeitos, foram questionados através de um roteiro de assuntos a serem discutidos, pré-definidos, mas não radicalmente seguido. A autora complementa que,

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005. p. 17).

Foi elaborado um roteiro<sup>12</sup> como sugerido por Gatti, sendo que para análise de dados optou-se por transcrever todas as falas do Grupo, e após cada relato, foi feita a inferência teórica pertinente, buscando um diálogo. As falas dos sujeitos e da moderadora estarão destacadas no decorrer do texto em itálico.

No momento de execução da entrevista, o roteiro foi seguido, fazendo-se uma conexão com as falas advindas dos sujeitos, ocorrendo em alguns momentos a retomada do assunto anterior. De maneira geral, este é um acontecimento positivo, visto que todos os tópicos relacionavam-se com um tema central, o foco da discussão: o que desperta o interesse pelo saber no ensino superior. A seguir os dados do encontro:

---

<sup>12</sup> 1. O que define seu interesse pelo saber? 2. E o professor, interfere ou não na sua busca pelo conhecimento? De que forma? Em que momentos? 3. Como você percebe a relação professor-aluno no seu curso? 4. O que desperta seu interesse pelo saber, na faculdade? 5. A relação professor-aluno é definidora no seu interesse pelo saber?

**LFS** – FIS inicia a discussão e diz que o saber é despertado pelo desafio e utilidade: *“A princípio pode-se considerar o desafio, tudo começa com isso. Depois a utilidade disso na vida da gente, acho que começa por aí”*. *Esse interesse é natural, depende da afinidade das pessoas”*.

**JSL** – FIL diz ser despertado pela utilidade em relação à complexidade do mundo. *“Utilidade também, porque estimula bastante. No mercado profissional de hoje você precisa se qualificar cada vez mais”*.

**ED** – GEO complementa que o saber é indispensável por causa do mercado, amplia a visão do mundo. *“Ampliando a visão do mundo, conhecendo e tentando modificar o mundo a nossa volta. Estar tentando mudar e entender alguns problemas que acontecem para estar interagindo e intervindo nesse universo para que esses problemas não aconteçam mais”*.

**RS** – PED discute sobre o saber e a universidade, indicando que o saber passa pela questão do mercado: *“Será que eu devo saber, ou é só pelo mercado? Não sei, acho que é diferente dentro da universidade. Todo mundo vai porque é uma questão do mercado, é uma exigência de que tem que ter curso superior, se não você não é ninguém. E muitos passam por aqui para receber o diploma mesmo e correr atrás do mercado de trabalho, outros se interessam mais, aí eu acho que se interessam pelo saber. Porque vão buscar mais, não vão se limitar, vão buscar uma leitura, complementar o que aprendem, não só passar pelo currículo da disciplina do curso. Tem pessoas que nunca foram na Biblioteca Central, não sei se esse tem vontade de saber. Será que tem essa vontade de saber?”*.

Quase que todos ao mesmo tempo: *“Esse está atendendo a necessidade do mercado de trabalho”*.

Ao tratar sobre as novas tendências do mercado de trabalho, Delors coloca que,

[...] Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como, aliás, sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da

aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 2003. p. 94).

A questão a ser compreendida é como o desenvolvimento humano pode acompanhar as novas exigências da atualidade? A educação na universidade sugere caminhos para que cada jovem estudante busque os saberes que julga necessários para sua atuação. A retração do mercado de trabalho e a modernização tecnológica, fenômenos que vêm ocorrendo em todo o mundo, têm produzido, paralelamente ao aumento de desemprego, maior demanda por profissionais qualificados. Isso coloca os jovens em posição mais fragilizada ainda. Por um lado, precisam trabalhar para sobreviver, o que por vezes significa ter de abandonar os estudos devido à jornada e ao tipo de trabalhos praticados; por outro, precisam ter maior nível de escolaridade para ter acesso a determinados postos de trabalho.

O trabalho é elemento central nos projetos de vida dos jovens. O futuro está sempre relacionado a uma inserção na sociedade através de algum tipo de trabalho, que tem uma presença, quase natural, na vida futura. Pesquisas realizadas por Bock e Liebesny (2003, p. 216) indicam que jovens, quando são críticos em relação ao trabalho, solicitam transformação da situação de trabalho para o futuro. Não querem o trabalho apenas como fonte de renda, mas como algo que os realize e que possibilite um vínculo com a sociedade. Fazem críticas à forma como o trabalho tem-se apresentado em nossa sociedade. Aparecem alguns jovens que almejam fazer algo importante para o conjunto social através do trabalho, mas são exceções no conjunto maior de sujeitos.

**Moderadora:** *Vamos considerar então que já estamos dentro da universidade. Não afirmaremos se pela necessidade do mercado ou não. Estando no seu curso, o que pode despertar o seu interesse pelo saber?*

**GJF – FIS** afirma que, para ele, a faculdade é outro mundo, onde se interessa mais pelo que se está estudando. *“O próprio mundo da faculdade é que desperta esse interesse. Eu também não sei o que desperta esse interesse que vai além do diploma. A forma como esse interesse é produzido na faculdade é que me impulsiona. Porque existe a competitividade do mercado”*.

**LFS – FIS:** *“Eu ia falar isso. Porque de certa forma, se você não for atrás, você vai ficar para trás dos outros, você vai acabar ficando”.*

**GJF – FIS:** *“Você vê, há uma competitividade”.*

**LFS – FIS:** *“Porque há duas coisas. O profissional que eu quero ser e o interesse pelo saber, só que daí o mercado é um incentivador que te leva a querer saber mais. A forma como todo o conhecimento é produzido na Universidade faz com que aconteça essa consciência, esse interesse, essa produção do conhecimento”.*

Guimarães (2005) em análise na sua pesquisa intitulada “Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil?” que compõe o livro “Retratos da Juventude: Análise de uma Pesquisa Nacional” traz considerações muito interessantes e pertinentes a esse universo de pesquisa. A autora inicia sua discussão de dados apontando que são inúmeras as literaturas nos últimos vinte anos que se têm preocupado em evidenciar as mudanças ocorridas no universo produtivo e como que esses resultados interferem na dinâmica do mercado interno e externo, gerando efeitos sociais de seletividade, precariedade e exclusão. A consequência que se aguarda dessas contínuas mudanças seria a decrescente importância do trabalho, não apenas como provedor de oportunidades duradouras de sobrevivência, mas como (e por isso mesmo) espaço de sociabilidade, significação subjetiva e construção identitária, implicações tidas como especialmente plausíveis entre as novas gerações, socializadas no contexto da sociedade em crise.

No entanto, na contramão do que as indicações gerais poderiam apontar para a juventude, quando indagados sobre o significado e a importância de diferentes esferas de atividade e sociabilidade, os jovens brasileiros que foram ouvidos nessa pesquisa à qual Guimarães se refere<sup>13</sup>: “[...] afirmaram que para eles, o trabalho não apenas ainda está na ordem do dia, como se destaca com relação a outros aspectos tidos como reveladores de interesses tipicamente juvenis [...]”.

**Moderadora:** Como você percebe essa produção?

**LFS – FIS:** *“Essa produção pode ser natural”.*

---

<sup>13</sup> Pesquisa amostral realizada em 2003: “Perfil da Juventude Brasileira”, patrocinada pelo Instituto de Cidadania e Fundação Perseu Abramo. Para mais esclarecimentos ver referência mencionada na página 150 da obra citada.

**GJF – FIS:** *“Quem gosta vai atrás”.*

**RS – PED:** *“Mas isso depende muito da pessoa, porque é que existe quem gosta mais de português e não de matemática, vai estudar mais o que gosta. O sabor da vontade, de saber mais o que gosta. Porque eu faço Pedagogia e não Física, ou Filosofia. Então é isso. Depende muito da pessoa”.*

**GJF – FIS:** *“Da formação também”.*

**RS – PED:** *“Da formação também, mas também do sabor da curiosidade. Eu critico muito no meu curso, o pessoal gosta muito de receita pronta. Quando você deixa uma dúvida no ar, alguma coisa, o pessoal fica indignado. Eu acho que é isso que faz você buscar. Você não entende, vai buscar, pesquisar na Internet, vai perguntar. Nem sempre você vai entender, mas pelo menos você buscou, acrescentando saber”.*

Os comentários giram em torno do interesse pessoal e da necessidade de se atender as demandas do mercado de trabalho. Porém, será que o fato de estarem no ensino superior, buscando de alguma forma complementar sua formação profissional, já é em si um indício da procura pelo saber? Como relatam nossos jovens, tudo depende. E depende principalmente das questões pessoais, que podem ser referentes à formação do próprio sujeito, pode partir das suas necessidades ou da maneira como ele percebe o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Delors (2003) discute a relação entre o ensino superior e a evolução do mercado de trabalho e afirma que as estruturas de emprego mudam à medida que as sociedades progridem, sendo que a máquina vem substituir o homem, causando uma diminuição do número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas que exigem capacidades intelectuais em todos os níveis, como tarefas de supervisão, de enquadramento e de organização. E essas mudanças também interferem na busca do jovem em complementar seu saber que precisa ser produtivo e útil – para ser valorizado.

**LFS – FIS:** *“Em relação ao ambiente é interessante o seguinte: a partir do momento que você escolhe um curso superior, tem pessoas que estão ali, pelo menos teoricamente, tentando estudar aquilo, seja Geografia, Filosofia. É diferente no ensino fundamental ou médio que tem pessoas que gostam e outras não. Algumas que têm inteligência em*

*matemática, química e gostam de matérias diferentes. E na Universidade tem pessoas com os mesmos interesses, pesquisas voltadas para aquela teoria do curso. E tem professores que despertam interesse porque estão voltados para a área específica do curso, porque se você escolheu esse curso, subentende-se que você está lá porque está buscando conhecimentos naquela área”.*

**GJF – FIS:** *“Só que nem todos são assim, a pessoa entra... como nos cursos de Licenciatura. Nem todos entram com vontade de sair professores, num curso os interesses são diversos”.*

*‘Os interesses diversos’* denotam o próprio lugar que o saber ocupa, pois, ao relatá-lo, o sujeito acaba por presentificar seu espaço de busca pela construção do conhecimento. Não importa se esse saber está necessariamente nas licenciaturas, porém o interesse está ali, ao alcance do sujeito, sendo veiculado por ele.

Na discussão sobre a universidade enquanto lugar onde se aprende e fonte de saber, Delors levanta que,

Dado o papel crescente desempenhado pelo saber científico e tecnológico na sociedade, indústria, trocas econômicas e na aplicação da pesquisa aos problemas do desenvolvimento humano, é extremamente importante que as instituições do ensino superior mantenham um potencial de pesquisa de alto nível nas suas áreas de competência. [...] (DELORS, 2003. p. 142).

**Moderadora:** *E como fica o professor nessa questão do interesse pelo saber?*

**ED – GEO** diz que seus professores motivaram o saber de maneiras diferentes. Considera que na UFMT os professores substitutos motivam mais o saber, considera que os substitutos se esforçam mais, motivam mais os alunos. *“Os professores têm que ter maior preocupação com os alunos do primeiro semestre, porque estão ingressando em novos conhecimentos. O professor não deve uniformizar o aluno, para evitar a desmotivação”.*

**JSL – FIL:** *“O professor no curso é quase descartável, depende 95% de quem está estudando. A formação do professor no ensino básico tem que ser melhor, para que possamos chegar bem formados na universidade. Acho que o conhecimento do professor universitário é restrito a sua área”.*

**ED – GEO:** *“O aluno na universidade precisa sim de orientação. Eu acho que alguns professores conseguem despertar isso, acho que tanto é assim que a gente se identifica com alguns professores, algumas idéias, tem uns que realmente são porcaria mesmo, não servem para nada, só para encher a cabeça e...”.*

**GJF – FIS:** *“Se dependesse só do professor você não consegue sair. O professor aumenta a qualidade da aula. Se o professor for bom ele vai abrir um leque de conhecimentos, mas depende do aluno ir atrás do conhecimento, ir buscar. Fazer a sua parte”.*

**ED – GEO:** *“Eu particularmente, no meu curso os meus professores me levaram a busca pelo conhecimento, mas eu percebi que se dependesse deles eu iria sair daqui com um diploma, apenas com um diploma, não um profissional qualificado. Eu poderia sair com um coeficiente alto, mas não com um bom conhecimento que eu pudesse realmente estar desenvolvendo no mercado. Tem professores excelentes aqui dentro, que se dedicam. Outros que me levam a pensar: ‘Bom se eu depender deles não vou ser um bom profissional. Tenho que buscar uma boa base, mas tenho que buscar mais do que eles vão passar aqui, ou sairei um profissional formado, mas não tão bem qualificado para ser um excelente profissional e continuar incentivando as pessoas a buscarem o conhecimento”.*

**LFS – FIS:** *“Infelizmente existe todo tipo de professor. Tem uns que não fazem diferença”.*

**RS – PED:** *“Tem professores que influenciam na qualidade. Só que a partir do momento que você sabe aquilo que está buscando, se o professor deixou alguma coisa para trás você vai buscar, vai correr atrás. Se você está interessado no conhecimento, então. Mas é claro que se o professor for bom ele vai abrir um leque”.*

**GJF – FIS:** interfere na fala de **ED – GEO**, dizendo: *“Existe a questão de você pegar um livro, abrir e sem orientação conseguir entender. Eu concordo com você quando diz que o professor pode orientar o aluno. Mas ele também direciona o conhecimento para o que ele acha mais importante. O professor, nesse momento, limita o conhecimento do aluno”*.

**JSL – FIL:** *“Eu acho que, principalmente nas primeiras séries, ele precisa ser mais capacitado. Ele precisa ter formação desde ensino médio, segundo grau. E na faculdade o professor conhece só aquilo que está dando. Então o que tem que mudar é a qualificação do professor. Professor melhor capacitado forma melhor seu aluno”*.

**ED – GEO:** *“Essa questão da formação inicial é complexa. Porque eu senti bastante dificuldade no começo do curso, apesar de todos estarem lá interessados em estudar Geografia. Mas são seres humanos diferentes. Nós não temos uma preparação maior do que nos permite passar no vestibular. Aí no primeiro semestre tem várias matérias, como Filosofia, Sociologia e vem uma doutora da USP dar Sociologia, aí todos foram para PF<sup>14</sup>. Então, acredito que o professor tem que ter um preparo para lidar com esses alunos, para dar uma base. Ter essas matérias no começo, meio e final, porque são importantes, mas precisamos aproveitar melhor”*.

A própria fala mostra o descontentamento generalizado, a interferência positiva do professor está em ‘xeque’, e isso pode estar evidenciando a atual fragilidade de um ensino público, com todos os seus contextos. É uma evidência delicada, porque aponta para a formação e atuação de profissionais destinados à construção do saber. São falas ‘doloridas’ que posteriormente voltam à tona da discussão na qual os sujeitos são impelidos a pensar na sua própria formação, pois eles serão no futuro os professores e estarão ocupando o lugar que hoje é dos seus mestres.

**Moderadora:** *E vocês acreditam que o professor pode desestimular?*

**JSL – FIL:** *“Com certeza”*.

**ED – GEO:** *“Sim”*.

---

<sup>14</sup> PF corresponde a Prova Final.

**LFS – FIS:** “*Acho que não*”.

**ED – GEO:** “*Acho que depende se você planejar sua expectativa no professor, por isso na opinião dele pode ser que não. Por que se depende de mim eu vou atrás, eu luto, vai demorar, mas vou conseguir. Ele pode desestimular até mesmo em termos de conhecimento, mas não em questões pessoais. Em casos aqui, por exemplo. O professor chama o aluno de ‘Burro’.*”

Mesmo com pensamentos diferenciados, os acadêmicos reconhecem o lugar do professor como o representante que auxilia a construção do conhecimento, seja solicitando sua presença, seja negando sua atuação.

**RS – PED:** “*Você precisa de uma orientação sim. Tem coisas que eu estudo sozinho. Agora tem coisas que eu tenho dificuldade, que eu preciso de orientação sim. Tem muito conhecimento que você busca, em Internet, sozinho. Só que muitas pessoas precisam de orientação. Graças a Deus, porque se não o que seria de nós e não existiriam os cursos de licenciatura. Porque a gente parte do princípio que os alunos precisam de orientação. Desde o ensino básico, fundamental até o superior. Porque se não, os nossos dias estão contados*”.

Negar a importância ou a influência do professor acaba por refletir na própria escolha dos universitários dos cursos de licenciatura. Afirmar sobre a participação do docente na busca pelo saber implica em repensar a atuação de cada sujeito durante sua trajetória na universidade.

**LFS – FIS:** “*Eu lembro um cartaz que dizia de um cara que dava aula de tudo, é absurdo, é só pegar um livro e estudar, não precisa pagar. No segundo grau você acha que não é capaz de pegar um livro e ler. Na faculdade eu tenho que encarar o que escolhi. Na nossa área você não pode se limitar ao professor. Meu interesse é despertado pelo desafio em aprender mais*”.

**ED – GEO:** “*Você é autodidata?*”

**LFS – FIS:** “*Olha eu me considero, tento me arrumar como posso*”.

**ED – GEO:** *“Mas se você faz tudo sozinho, o que está fazendo na faculdade? Eu sigo sim orientações, pego livro. Agora eu tenho dificuldades e preciso de orientação sim. Ainda bem, porque se a gente parte do princípio de que ninguém ou todos fossem autodidatas, então vamos acabar com os cursos”.*

**LFS – FIS:** *“Eu concordo com você, concordo que o professor tem capacidade de apressar, facilitar. Só que a partir do momento que o professor diz os tópicos mais importantes são esses e esses e esses. Só que nem sempre é isso. Mas eu não acho que deve haver a substituição do professor por um material didático, um livro. Ele é insubstituível”.*

As falas são contraditórias e faz-se necessário lembrar que alguns desses acadêmicos participam de programas de pesquisas científicas, voltando seu olhar para além da sala de aula, indo em busca da origem, dos porquês, o que não substitui a figura do mestre na orientação para o saber.

**RS – PED** retoma o que **ED – GEO** disse sobre que o professor pode desmotivar o aluno, concordando com essa opinião. *“O professor pode sim desmotivar o aluno na sua busca pelo saber, eu acredito que existe a influência da relação que se estabelece com o professor e o aluno, na busca do aluno em aprender e saber mais”.*

**Moderadora:** *E o contrário, o professor pode levar a conhecer mais?*

**LFS – FIS:** *“Esse negócio da relação com o professor é momentâneo. É uma coisa sentimentalista. O professor faz conhecimento, é momentâneo, se tiver alguma coisa dele que te desanima é momentâneo. Você está estudando uma coisa, a pior coisa é a dúvida, isso desperta o saber, a busca pelo conhecimento. O professor não faz diferença”.*

**ED – GEO:** *“Então o professor é descartável?”*

**GJF – FIS:** *“Acredito que o aluno de faculdade já tem mais maturidade, então ele próprio é responsável pela sua busca pelo saber. Desperta meu interesse aquilo que eu quero e tenho interesse em saber”.*

**LFS – FIS:** *“Por questões burocráticas. Mas depende quase que totalmente de quem está estudando”.*

**RS – PED:** *“Me identifico mais com os professores que instigam a dúvida, a busca. Gosto da pesquisa e acredito que o professor que tem uma formação melhor, dá mais referência para o aluno também buscar sua qualificação”.*

**LFS – FIS:** *“Entre os amigos os relacionamentos são maiores do que a relação com aos professores”.*

**ED – GEO:** *“A relação professor-aluno é imprescindível, o professor influencia na relação com a disciplina. Eu já tive dificuldade com alguns professores e também para compreender a disciplina desses professores. Quando eu conversei e resolvi minhas questões, melhorou meu entendimento com a disciplina”.*

**LFS – FIS:** *“Tem matérias que você tem que se matar de estudar e não pode ficar dependendo do professor para te ensinar. Fora que em Iniciação Científica você pode ter que buscar coisas que não estão nas matérias”.*

A cada resposta, uma nova pergunta: qual a expectativa que estes jovens criaram em relação ao professor? As colocações são advindas das experiências (mal) vividas? Claramente não se podem obter respostas precisas, apenas fazerem-se considerações e levantarem-se hipóteses. O importante é que essas falas revelam que as relações estabelecidas entre professor e aluno podem incorrer em desencadeamentos positivos ou negativos, dependendo do valor que o estudante atribui ou não à relação posta. Neste sentido, Freud declara brilhantemente, sobre sua própria experiência em relação aos seus mestres:

Nós cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não se possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que nem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo (FREUD, 1914. p. 286).

A psicanálise traz ponderações relevantes e não se pode negar que, através de alguns fragmentos das falas dos sujeitos, percebe-se a existência de uma contradição entre a necessidade ou não do professor, sua influência ou não na busca pela construção do conhecimento.

**Moderadora:** *Para finalizarmos nossa discussão, como visualizam que no ensino superior o interesse pelo saber é despertado?*

**GJF – FIS:** *“Para mim é o desafio”.*

**LFS – FIS:** *“Eu acho que é isso que eu te falei, a maturidade, você saber que é isso que você quer, que você está buscando saber. Então se você está buscando, você vai se dedicar mais”.*

**JSL – FIL:** *“Acho que são as perguntas mais antigas que até hoje não foram respondidas em diversas áreas científicas. Só que há diversas respostas para essas perguntas. Não tem uma verdade total, fica no âmbito da hipótese. Então pensar na origem de tudo, do mundo parece que me deixa com vontade de estar nesse curso. Aprofundar mais em outros conhecimentos. Muitos entram no curso para adquirir o diploma para status social, mas também desistem e quem tem interesse mesmo busca estudar mais a fundo”.*

**ED – GEO:** *“Quanto mais se aprende, mais você percebe que não sabe nada. O curso despertou o meu conhecimento, meu anseio pela busca. Mas acredito que o professor, a sua figura é extremamente importante, acho que ele é insubstituível”.*

A diversidade de opiniões ganha reforço na análise escrita dos sujeitos, sobre como perceberam o debate. O fato é que parece evidente que não existe uma regra que determine a busca pelo saber, no entanto, considera-se que o caminho a ser trilhado passa necessariamente pelas relações que o sujeito estabelece. O caráter dessas relações – positivas e auxiliares ou destrutivas – vai depender da maneira pela qual cada jovem assimila este universo complexo. É importante ressaltar que as relações consideradas não se restringem ao professor, mas também se expandem à sociedade e às necessidades do mercado de trabalho.

Ao final das discussões, cada sujeito foi convidado a escrever brevemente suas reflexões sobre os assuntos tratados.

**ED – GEO:** “Após as reflexões feitas evidenciando que nem todos pensam da mesma forma. O jovem tem seu interesse despertado, seja pelo mercado, seja pela iniciativa própria, mas dentro da sociedade em que vivemos o interesse pelo saber torna-se um pré-requisito para que ele possa exercer uma atividade que proporcione uma melhor condição de vida. E o professor tem um papel importantíssimo nesse trajeto”.

**LFS – FIS:** “Com respeito à discussão, acho que fica definido que alguns alunos ainda não têm maturidade suficiente para buscar o ‘conhecimento’ sozinhos, mas, na minha opinião, fico com a idéia de que só preciso dos materiais (didáticos) de pesquisa para me satisfazer nessa busca”.

**JSL – FIL:** “Neste debate falou-se da presença e da serventia do professor. Algumas opiniões afirmam a responsabilidade daquele que dispõe do interesse pelo saber, ou seja, o aluno. Outras dizem que se faz necessário e imprescindível a ajuda do professor. Portanto, não podemos esquecer que o aluno é responsável para compreender o que é proposto, mas o professor orienta e dinamiza o processo do conhecimento. Não podendo, assim, descartar nenhuma das partes para o melhor andamento”.

**GJF – FIS:** “É possível observar a grande divergência entre opiniões por conseqüência de diferentes formações pessoais, mas, principalmente, da influência de cada área do conhecimento faz na opinião e atitudes de cada um. É uma coisa produtiva por ser uma discussão que por sua natureza, já é produtiva, e também por coletar dados para uma pesquisa”.

**RS – PED:** Não deixou seu relato

## Considerações Finais

### Jovens e ensino superior: interesse pelo saber e trabalho

Chegando ao final desta pesquisa, temos que enfatizar que a questão inicialmente proposta sobre a interferência da relação professor aluno no despertar do interesse do jovem pelo saber é tão determinante como era suposto. Mas não da forma como era delineada. Verificou-se que o saber buscado pelos jovens universitários dos cursos de licenciatura tem relação direta com as necessidades postas pelo mercado de trabalho (que oscila, é transitório), mas também com o trabalho (funções e atribuições inerentes ao fazer profissional). Por este fator, a relação professor aluno torna-se importante quando o professor consegue mostrar para o aluno como o saber proposto pode ser utilizado para a sua entrada ou manutenção na profissão adquirida na formação universitária, no caso dos sujeitos dessa pesquisa: professores ou pesquisadores, visto que estão nas licenciaturas.

O jovem universitário pontua a necessidade de orientação pelo professor, mas também aponta sua ausência, a carência dessa relação que algumas vezes gera mais dissabor do que a busca por um saber que contribua para sua inserção no mercado de trabalho. Como aponta um dos sujeitos: *“O aluno na universidade precisa sim de orientação. Eu acho que alguns professores conseguem despertar isso, acho que tanto é assim que a gente se identifica com alguns professores, algumas idéias, tem uns que realmente são porcaria mesmo, não servem para nada, só para encher a cabeça e...”* (ED – GEO); e *“Infelizmente existem todo tipo de professor. Tem uns que não fazem diferença”* (LFS – FIS).

Fica muito evidente que, no ensino superior, o trabalho profissional é estímulo para a busca e o interesse pelo saber. Esta evidência fica manifesta nestas falas, quando questionados sobre o que desperta o interesse pelo saber no ensino superior: *“A princípio pode se considerar o desafio, tudo começa com isso. Depois a utilidade disso na vida da gente, acho que começa por aí”*. *“Esse interesse é natural, depende da afinidade das pessoas* (LFS –

FIS); e *“Utilidade também, porque estimula bastante. No mercado profissional de hoje você precisa se qualificar cada vez mais”* (JSL – FIL).

Através das análises de dados é interessante observar a ausência de falas que pudessem estabelecer um lugar de importância para o professor na construção de conhecimento pelo estudante dos cursos de Licenciatura. Isto porque este mesmo lugar será ocupado por ele – ou algumas vezes, já está sendo ocupado – quando estiver atuando pela sua formação acadêmica. Esta falta sugere algumas lacunas existentes nas universidades, deixando a desejar no seu propósito de formação do educando, tanto quanto para a atuação dos professores.

É unânime o entendimento da necessidade de que a universidade indique caminhos que possam complementar as exigências para exercer a profissão no mercado de trabalho. Sobre este aspecto temos o relato de Delors, na obra em que esclarece as decisões proferidas pela Conferência de Jomtien:

[...] Este aumento de exigências em matéria de qualificação em todos os níveis tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em “coletivos de trabalhos” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 2003. p. 94).

A busca ou não pelo conhecimento desses sujeitos nos remetem a questões profundas que não se restringem obviamente à indicação de culpabilização, até porque não é este o objetivo. O que parece pertinente observar em algumas falas na coleta de dados é a visão que esses sujeitos têm da atuação de seus professores: *“O professor no curso é quase descartável, depende 95% de quem está estudando. A formação do professor no ensino básico tem que ser melhor, para que possamos chegar bem formados na universidade. Acho que o conhecimento do professor universitário é restrito a sua área”* (JSL – FIL).

Por outro lado, esses sujeitos conseguem perceber a sua parcela de responsabilidade na própria formação enquanto profissional: *“Se dependesse só do professor você não consegue sair. O professor aumenta a qualidade da aula. Se o professor for bom ele vai abrir um leque de conhecimentos, mas depende do aluno ir atrás do conhecimento, ir buscar. Fazer a sua parte”* (GJF – FIS).

Essas ponderações mostram a complexidade de fatores em que a busca pelo saber está inserida. São diversos os fatores que impulsionam a construção do conhecimento pelo estudante nos cursos de licenciatura. Então, faz-se necessário analisar alguns pontos.

Uma das poucas alegrias numa época de ansiedade é o fato de se ser forçado a tomar consciência de nós mesmos. Quando a sociedade contemporânea, nesta fase de reversão de padrões e valores, não consegue dar-nos uma nítida visão ‘do que somos e do que devemos ser’, vemo-nos lançados à busca de nós mesmos. A dolorosa insegurança que nos rodeia torna-se um incentivo a indagar: será que nos passou despercebido algum manancial de força e orientação?

Constata-se que, de modo geral, este incentivo não é considerado uma bênção. Prefere-se indagar: como é possível alcançar a integração interior numa sociedade tão desintegrada? Ou então: como empreender a longa evolução para a auto-realização numa época em que quase nada é certo, nem no presente, nem no futuro?

Pessoas muito preocupadas têm ponderado sobre tais questões. Os estudiosos da juventude que o digam. Vislumbrar perspectivas otimistas e traçar caminhos para uma inserção razoável no meio social parece ser o desafio. Parece-nos importante considerar que a juventude precisa ganhar novos olhares, porque ela não pode ser nem a vilã – estereotipada como rebelde, sem cultura, descompromissada, sem interesses relevantes – e muito menos vítima – que não tem espaço, nem voz, nem vez.

Carrano contribui com a seguinte afirmação:

Construir uma noção de juventude na ótica da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos

específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim premeditado, muito menos como um momento que será superado ao se entrar na vida adulta (CARRANO, 2003. p. 1-2).

A juventude que temos observado sabe o que faz, o que busca e onde quer chegar. Percebe a dificuldade da realidade social, econômica e política que estamos vivendo e reconhece que seu interesse está voltado para atender as suas necessidades enquanto ser humano no mundo. Entende que no ensino superior existem muitas formas de se buscar sua formação profissional. Alguns desses caminhos passam pelas indicações e orientações do professor, outros são despertados pelos gritos do mercado de trabalho a cada dia mais competitivo e exigente, porém todos esses caminhos necessariamente se orientam pela vontade e empenho pessoal do jovem enquanto sujeito. Depende das suas atitudes<sup>15</sup>, do investimento dedicado à construção do seu saber.

Neste entendimento, a busca pelo saber é uma caminhada individual, que parte do desejo, portanto do inconsciente e suas conexões. Desta forma, os processos de interesse e busca do aluno, podem passar pelo professor, serem norteados pelas necessidades do trabalho. Mas, são essencialmente uma construção do próprio sujeito – o estudante.

De modo algum retiramos a responsabilidade e o papel de cada uma das partes envolvidas na relação pedagógica, nesse processo. Consideramos sim que existem e precisam ser vistos problemas que dizem respeito à atuação do meio social, do universo acadêmico, de toda uma conjuntura que sustenta e engloba os caminhos da juventude. Porém, fica-nos uma visão otimista, porque, partindo do desejo de cada sujeito e da necessidade de completude, como entende Freud, a busca incessante pelo saber pode presentificar-se. Sobre a incompletude, temos as explicações de Rondas (2004):

[...] a psicanálise diz que somos seres pulsionais, seres do desejo, e como ele nunca se satisfaz por completo, somente se realizando, estamos condenados a desejar, sem nunca encontrar um objeto que nos satisfaça totalmente: o que conseguimos nunca é exatamente aquilo que esperávamos/queríamos. O encontro com o objeto de nosso desejo é sempre faltoso, nunca satisfaz, nunca o idealizado é igual ao encontrado. [...] Justamente por nos faltar é que buscamos: fazemos planos,

---

<sup>15</sup> Atitude para Psicologia é entendida como a realização conjunta entre Pensamento, Sentimento e Ação.

estudamos, lemos para sermos melhores profissionais, etc. Se nos sentíssemos completos, satisfeitos, não faríamos mais nada. O desejo move a vida (RONDAS, 2004. p. 24).

Estudos como os de Bock e Liebesny (2003, p. 216) reforçam que, quando o trabalho aparece como realização ou satisfação para os jovens, tem, em geral, sua fonte no próprio indivíduo, demonstrando que, para os mesmos, as fontes nunca estão no outro, ou seja, naquele beneficiado pela atividade do sujeito. Indicam que, como realização, o trabalho é prazeroso, bem-sucedido, é o que se queria, dá estabilidade, reconhecimento, status e remuneração. Quando surge como fonte de frustração, têm-se as dificuldades do mercado, emprego ruim, impotência e falta de vontade como determinantes.

Observando a história da humanidade, podemos perceber que hoje, mais do que nunca, o processo de desenvolvimento está centrado na aquisição do conhecimento e marcado por grandes transformações. Atualmente, nós seres humanos vivenciamos grandes avanços tecnológicos que possibilitam a ocorrência acelerada de novas pesquisas e descobertas. Para acompanhar esse processo de mudanças, a aquisição do conhecimento torna-se imprescindível. Além disso, vivemos a era da integração em todos os setores do planeta, que se expressa de maneira mais ampla pelo fenômeno da globalização.

Na verdade a globalização significa muito mais do que a organização de empresas e economias em escala planetária. Percebemos que em todos os níveis e nas diferentes áreas de atuação existe um grande anseio, uma busca constante pela integração dos saberes. Esse movimento já foi pouco explicitado, mas percebe-se que, por estar presente em estado latente na maioria de nós, tem-se exteriorizado. E a juventude também tem sido uma das grandes divulgadoras dessa vontade de saber mais, estabelecer parcerias, buscando trilhar todos os caminhos que vislumbra como possíveis para sua realização enquanto jovens, alguns já trabalhadores, outros ansiosos por um fazer produtivo.

A descoberta do nosso potencial permite não só o reconhecimento de nossa capacidade de autoria, mas também cria condições para a abertura de espaços onde outros se reconheçam autores. Esse movimento certamente é o que possibilitará o despertar do ‘gigante adormecido’ – a grande tarefa da nação brasileira. Para isso não há mágica. Com certeza a

origem dessas mudanças passa pela educação e pelo trabalho, que são as formas que possibilitam ao homem – jovem sentir-se útil e inserido neste processo.

É ousadia apontar, através desse breve estudo de mestrado, algo que não é novidade. A universidade também precisa ser um espaço de promoção e articulação da realidade interna e externa do jovem, tornando a educação e a formação como uma mediação dessas duas instâncias indissociáveis. Outros lugares sociais para além da escola também podem ser artífices na promoção de uma juventude autônoma e agente do próprio destino social sem falsos ideais, sem ficar no campo da utopia extra-humana, porque consideramos que, como todas as outras fases da vida, a juventude tem seus entraves e limitações e não se propõe o papel de redentora do país.

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal da transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS, 2003. p. 139-140).

A tônica desses princípios parece ser o compromisso, que, assim como o interesse pelo saber, é individual e ao mesmo tempo coletivo, individual porque nasce do desejo e da necessidade de cada um de contribuir com a parte que lhe cabe, coletivo porque também inclui questões sociais e conjunturais. Então, podemos nos perguntar: a educação e seus desdobramentos estão na mão de todos e de ninguém ao mesmo tempo?

Pensamos que a resposta dessa indagação exige um investimento de possibilidades de aprender a aprender de alunos e educadores. Para isso, a Universidade, enquanto um dos locais de promoção do saber, também precisa ser um espaço onde os educadores possam recriar a si mesmos como aprendizes, sentindo-se autores de seus próprios pensamentos e, conseqüentemente, capazes de ensinar, aprender e construir novos saberes. Como relata Delors (2003, p. 141): “São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de

funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente”.

Vale lembrar a discussão já citada anteriormente nesta pesquisa quando se refere ao ensino superior sobre o parecer da Declaração Mundial elaborada pela UNESCO, expondo que a universidade tem por missão formar o aluno para a plena cidadania, visando à produção e à disseminação do conhecimento, para que ocorra a harmonização entre trabalho educacional e o mundo do trabalho. Ainda de acordo com a *Declaração*, o ensino superior deve oferecer o conhecimento necessário ao mercado de trabalho, para atender às necessidades da sociedade, devendo para isto reforçar as atividades de prestação de serviços – extensão.

É importante salientar, ao término dessa pesquisa, que, ao buscarmos uma análise conclusiva dos questionamentos aqui expostos, visualiza-se uma continuidade das indagações. Porque os temas abordados indicam um repensar constante sobre a prática educativa na universidade, sobre a formação dos professores e as buscas dos jovens acadêmicos pelo saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre tematização social da juventude no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, n° 5/6, 1997, p. 25-36.
- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (Orgs). **Retrato da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo - Instituto de Cidadania, 2005.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.) **Sociologia**. Trad. de Flávio R. Kothe e outros. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 33-45.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BRANDÃO, A. C. & DUARTE, M. F. **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL. MEC. SESU. **Licenciatura: estudo preliminar. Seminário sobre o Ensino Superior e o Magistério**. Brasília: Mimeo, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. PARECER 16/99**. Brasília: 1999.
- BOCK, A. M. B. & LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In: Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.
- CANDAU, V. M. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP (Rio de Janeiro); PUC/RJ, 1987.
- CARRANO, P. C. R. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.
- CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina - um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CODO, W. (e colaboradores). **Indivíduo, trabalho e sofrimento. Uma abordagem interdisciplinar**. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.
- CODO, W. LANE, S. T. M. **Psicologia social – o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude. *In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COUTO, M. J. de B. D. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *In: Caderno de Pesquisa* n. 115, p. 139-154. Março/2002.

DURHKEIM, E. **As regras do método sociológico**. 1987.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, W. B. **O cotidiano do Adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREUD, S. **Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914)**. *In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro, Imago, s/d., XIII. p. 281-288.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável (1937)**. *In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro, Imago, 1987., XXIII. p. 282.

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

GAMBOA, S. S. ; SANTOS. F. J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. Campinas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2002.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Caderno de pesquisa Unicamp-SP, 1997.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e crise da escola pública**. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, C. T. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas.** Campinas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2003.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre possível de adolescentes.** São Paulo: Avercamp, 2003.

JORGE, M. J. **Ensino superior e organização da pesquisa: a economia da reforma do ensino no Brasil.** Hist. cienc. saude-Manguinhos, mar./jun. 1999, vol.6, nº 1. p. 113-132. ISSN 0104-5970.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Trad. RIBEIRO, V. e BORGES, M. L. X. de A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In*: **Revista Brasileira de Educação:** Assoc. Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, nº 5/6. 1997. p. 5-14.

MEURER, A. C.; HETKWSKI, T. M. **Ensaio sobre metodologia de pesquisa na Educação.** 2003. Disponível em < <http://www.unoescjba.rct-sc.br>>. Acesso em 02/05/2004.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do Ensino Superior Brasileiro: Golpe de 1964 aos anos 90.** UNICAMP - Campinas. Tese de Doutorado. 2005.

MRECH, L. M. (Org). **O impacto da Psicanálise na Educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Thomson Learning, 1999.

MORAES, R. C. C. de. **Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão.** Educação & Sociedade. Ago. 1998, vol.19, nº 63. p.19-37. ISSN 0101-7330.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é como se faz.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORGADO, M. A. **A Lei contra a justiça: um mal estar na cultura brasileira.** Brasília: Plano, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconsciente.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Freud para a Educação. *IN*: MAHONEY, A. A. & PLACCO, V. V. N. S. **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2002b.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *In: Revista Brasileira de Educação*: Assoc. Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; nº 5/6. 1997. p. 15-24.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *IN: SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GOMÉZ, A. I. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner Rocha, DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: A idade escolar e a adolescência**. Vol. 4. São Paulo: E.P.U.1981-1982.

RONDAS, A. **Psicanálise e Educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

RUA e ABRAMOVAY. Sem referências e título: 2000.

SPOSITO, M. P. **Juventude: Crise, Identidade e Escola. Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. 2ª. Reimpre. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 96-106.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, nº 5/6, 1997. p.37-52.

SAWAIA, B. B. **Psicologia Social – As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, nº 5/6, 1997, p. 15-24.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde**. Tese de Doutorado. Unicamp. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Sítio: [www.ufmt.br](http://www.ufmt.br). Acessado em: datas diversas.

VAIDERGORN, J. **Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira**. Cad. CEDES, nov. 2001, vol. 21, nº 55, p. 78-91. ISSN 0101-3262.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

**APÊNDICE**

Quadro 1 – Tabela geral de estudantes que participaram da coleta de dados.

<u>Nome</u>	<u>Idade</u>	<u>Sexo</u>	<u>Curso</u>	<u>Ano de ingresso</u>		<u>Outras graduações?</u>	<u>Experiência docente?</u>	<u>Tempo ?</u>	<u>Contato?</u>	<u>Resposta</u>
MPN	22	M	FILOS	2003	5	Não	Não	-	Por email. Não respondeu.	Não foi.
JSL	24	M	FILOS	2002	6º sem	Não	Não	-	Ok.	Foi.
CENS	21	M	LET	2003	3º ano	Sim: Direito	Sim	2 anos	Sem contato.	Não foi
ED	22	M	GEO	2001	8º	Não	Sim	-	Ok	Foi.
FOS	23	F	GEO	2001	8º	Não	Sim	1 ano	Ok.	Não foi.
LFS	22	M	FIS	2002	7º	Não	Não	-	Ok * Bolsista	Foi.
GJF	21	M	FIS	2002	7º	Não	Não	-	Ok. *	Foi.
?	22	F	PED	2002	3º Ano	Não	Não	-	Ok.	Não foi.
REAC	20	F	PED	2003	3º Ano	Não	Não	-	Ok. *	Não foi.
GKS	21	F	PED	2003	3º Ano	Não	Sim	3 anos	Ok. *	Não foi.
AAOC	22	F	PED	2003	3º Ano	Não	Sim	P. subs	Ok. *	Não foi pq é adventista.
CD	20	F	PED	2003	3º Ano	Não	Não	-	Consegui falar por tel.	Não pode ir.
LF	21	F	PED	2003	3º Ano	Não	Sim	8 mes	Consegui falar por tel.	Não pode ir.
RS	24	M	PED	2003	3º Ano	Não	Não	-	Ok. *	Foi.
FS	22	F	PED	2003	3º Ano	Não	Sim	1 ano	Recado com a mãe.	Não foi
NCF	20	F	PED	2003	3º Ano	Não	Sim	3anos	Sem contato. Tel não atende.	-
WRC	20	M	BIO	2003	5º Sem	Não	Não	-	Consegui falar por tel. *	Não pode ir pq está Rondônia.
JSS	22	F	BIO	2003	5º Sem	Não	Não	-	Ok. *	Não foi.
MGP	20	F	BIO	2003	5º Sem	Não	Não	-	Ok.	Não foi.
JBS	23	M	QUIM	2001	6º Sem	Não	Sim	6 Meses	Recado com a irmã da noiva.	Não foi.
ECR	25	F	QUIM	2001/2	6º Sem	Não	Sim	7 mes	Consegui falar por tel.	Não pode ir.
DCL	22	M	MAT		7º Sem	Não	Sim	1 ano	Por tel várias x, sem contato.	Não foi
SMS	23	F	MAT	2001	7º Sem	Não	Sim	5 anos	Ok.	Não foi.

## **ANEXOS**

## A – DISCIPLINAS DOS CURSOS – Disponíveis na página eletrônica da UFMT

### 1. GEOGRAFIA

Estatística Geral	Estrutura e Funcionamento do Ensino
Geografia Humana do Brasil I	Didática Geral
História do Pensamento Geográfico	Geografia de Mato Grosso I
Hidrografia	Filosofia das Ciências
Introdução à Cartografia	Geografia Política I
Introdução à Antropologia	Geografia Urbana
Introdução à Economia	Prática de Campo
Regionalização do Espaço Mundial I	Geomorfologia I
Sociologia Geral	Prática de Ensino I
Didática para o Ensino de Geografia	Pedologia
Fundamentos da Geomorfologia	Sensoriamento Remoto II
Geografia Humana do Brasil II	Psicologia da Educação
Geografia da população	Planejamento Urbano
Regionalização do Espaço Mundial II	Biogeografia I
Geografia Econômica	Prática de Ensino II
Sensoriamento Remoto I	Cartografia Temática
Metodologia da Pesquisa	Geografia Física do Brasil
Técnicas de Pesquisa em Geografia	Geomorfologia II
Teoria e Método da Geografia	Biogeografia II
Teoria da Região e da Regionalização	
Cartografia Geral	

**2. FÍSICA**

Cálculo I

Cálculo II

Cálculo III

Instrumentação para o Ensino de Física II

Introdução à Astrofísica

Laboratório de Física Moderna

Cálculo Numérico

Mecânica Clássica

Mecânica Quântica

Computação para o Ensino I

Didática III

Prática de Ensino de Física I

Eletromagnetismo

Prática de Ensino de Física II

Eletrônica

Prática de Pesquisa em Física

Equações Diferenciais

Psicologia da Educação I

Estrutura da Matéria I

Psicologia da Educação II

Estrutura da Matéria II

Química Geral I

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus

Química Geral II

Filosofia da Ciência

Teoria da Relatividade

Física do Estado Sólido

Termodinâmica

Física Estatística

Vetores e Geometria Analítica

Física Geral e Experimental I

Física Geral e Experimental II

Física Geral e Experimental III

Física Geral e Experimental IV

Física Geral e Experimental V

Física Matemática

Física Nuclear

História e Filosofia da Física

Instrumentação para o Ensino de Física I

### **3. FILOSOFIA**

Introdução à Filosofia

Filosofia geral

História da Filosofia Antiga

Teoria do Conhecimento

Introdução ao Estudo da História

Introdução à Antropologia

História da Filosofia Medieval

Lógica

História da Filosofia Moderna

Estética

Psicologia da Educação

Psicologia Geral

Tópicos Especiais de Filosofia Contemporânea

História da Arte I

Inglês Instrumental

Língua Latina

Filosofia da História

Antropologia Filosófica

Filosofia e Educação

**B – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – disponível na página eletrônica da UFMT.**

1º ANO

Pesquisa na Educação I – 60 h

História da Educação – 120 h

Filosofia da Educação – 120 h

Sociologia Geral – 60 h

Educação e Antropologia – 60 h

Psicologia da Educação I – 90 h

Linguagem e Metodologia do Ensino I – 120 h

Educação Física – 60 h

Seminário Integrador

2º ANO

Pesquisa na Educação II – 60 h

Tópicos Especiais de Sociologia na Educação – 60 h

Tópicos Especiais de Antropologia na Educação – 60 h

Psicologia da Educação II – 90 h

Linguagem e Metodologia do Ensino II – 90 h

Matemática e Metodologia do Ensino I – 90 h

História e Metodologia do Ensino I – 60 h

Geografia e Metodologia do Ensino I – 60 h

Ciências Naturais e Metodologia do Ensino – 60 h

Arte e Educação I – 60 h

Seminário Integrador

### 3º ANO

Linguagem e Metodologia do Ensino III – 120 h

Matemática e Metodologia do Ensino II – 90 h

História e Metodologia do Ensino II – 60 h

Geografia e Metodologia do Ensino II – 60 h

Ciências Naturais e Metodologia do Ensino II – 120 h

Recreação e Jogos – 60 h

Didática nas Séries Iniciais I – 60 h

Currículo nas Séries Iniciais I – 60 h

Arte e Educação II – 60 h

### 4º ANO

Linguagem e Metodologia do Ensino IV – 60 h

Matemática e Metodologia do Ensino III – 60 h

Ciências Naturais e Metodologia do Ensino III – 60 h

Didática nas Séries Iniciais II – 60 h

Currículo nas Séries Iniciais II – 30 h

Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico – 60 h

Política e Planejamento na Educação – 60 h

Organização do Trabalho Escolar – 60 h

Produção de "Dossiê" – 120 h

Obs.: Os projetos e os Seminários Integradores são atividades acadêmicas interdisciplinares a serem trabalhadas no contexto de grupos de disciplinas.