

Revista da Educação Superior do Senac-RS

competência

V.9 – N. 2 – Dezembro de 2016 – ISSN 1984 - 2880 (versão impressa)
2177-4986 (versão eletrônica)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS/
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio
Grande do Sul. - Vol. 1, n. 1 (dez. 2008) - Porto
Alegre: SENAC-RS, 2008-.
v.: il. ; 21 x 28 cm.

Semestral (julho e dezembro)
ISSN 1984-2880

Nota: A edição de julho de 2009 é v.2, n.1

1. Tecnologia da Informação 2. Gestão 3. Negócio
4. Moda 5. Turismo 6. Meio Ambiente 7. Ensino Superior
8. Educação I. Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial do Rio Grande do Sul II. Título

CDU 001

competência

V.9 – N. 2 – Dezembro de 2016 – ISSN 1984 - 2880 (versão impressa)
2177-4986 (versão eletrônica)

**Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial do Rio Grande do Sul**

**Presidente do Sistema Fecomércio e
Presidente do Conselho Regional do Senac:**
Luiz Carlos Bohn

Diretor Regional:
José Paulo da Rosa

Gerente do Núcleo de Educação Profissional:
Roberto Sarquis Berte

Diretores das Faculdades Senac-RS:
- Elivelto Nagel da Rosa Finkler
- Mariângela Iturriet da Silva

Conselho Editorial:
- Acacia Zeneida Kuenzer – UFPR
- Anna Beatriz Wachneidt – Senac Departamento Nacional
- Avelino Francisco Zorzo – PUCRS
- Claisy Maria Marinho-Araújo – UNB
- Daniel Gomes Mesquita – UFU
- Dieter Rugard Siedenberg – UNIJUÍ
- Edegar Tomazzoni – UCS
- Fábio Gandour – IBM
- Fernando Vargas – Cinterfor (Colômbia)
- Francisco Aparecido Cordão – CNE, Conselho Nacional de Educação
- Jacques Alkalai Wainberg – PUCRS
- Jorge Antonio Menna Duarte – UniCEUB
- Jose Clovis de Azevedo – Centro Universitário Metodista, do IPA
- Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS
- Departamento Nacional Senac
- Margarida Maria Krohling Kunsch – USP
- Marília Costa Morosini - PUCRS
- Milton Lafourcade Asmus – FURG
- Patrícia Alejandra Behar – UFRGS
- Regina Leitão Ungaretti – Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha
- Susana Gastal - UCS

Comissão Editorial:
- Roberto Sarquis Berte - Presidente
- Miriam Mariani Henz
- Alexandre Ramires de Castro
- Ariel Fernando Berti
- Carina Vasconcellos Abreu
- Cláudia Maria Beretta
- Cláudia Zank
- Clécio Falcão Araújo
- Paulo Roberto Gomes Luzzardi
- Pietro Dolci
- Marta Brackmann

Editora Científica:
- Maria Araujo Reginatto

Revisão em inglês:
- Julio Carlos Morandi

Projeto Gráfico e Diagramação:
- Paula Jardim

Tiragem:
500 exemplares

Periodicidade:
Semestral (julho e dezembro)

Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>

Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS. Fone: 51.3284.2308
E-mail: competencia@senacrs.com.br

Os conteúdos dos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Indexada em ICAP (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos) e Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

Sumário

Editorial.....	9
Pensata	11
<i>Margareth Fadanelli Simionato</i>	
Aprendizagem baseada em projetos: uma experiência em sala de aula para compartilhamento e criação do conhecimento no processo de desenvolvimento de projetos de software	17
<i>Aline de Campos, Guilherme Bertoni Machado, Gregório Jean Varvakis Rados e José Leomar Todesco</i>	
Utilização dos mapas conceituais na formação continuada dos professores universitários ...	37
<i>Carlos Augusto Candêo Fontanini, Jakeline Krast e Emerson Luiz Bomfim</i>	
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – e a visão interdisciplinar no processo de ensino	53
<i>Bernadette Beber, Eduardo da Silva e Simoni Urnau Bonfiglio</i>	
Práticas interdisciplinares na Pós-Graduação: a experiência de um mestrado interdisciplinar e profissional.....	69
<i>Adilene Gonçalves Quaresma</i>	
Desenvolvendo competências em curso de educação profissional por meio dos sete passos metodológicos.....	91
<i>André Ricardo Theodoro Velho e Cibele Hechel Colares Da Costa</i>	
Aprendizagem online na perspectiva transdisciplinar: experiências desenvolvidas no SESC-SP	111
<i>Ana Maria Di Grado Hessel e Werley Carlos de Oliveira</i>	
Regimes aduaneiros especiais: comparativo de práticas nas admissões e exportações temporárias de automóveis	125
<i>Cristiane Canavesso, Priscila Ferreira Ben, Paolo Edoardo Coti-Zelati e Davi Lucas Arruda de Araújo</i>	
Por uma nova perspectiva metodológica no ensino de história da moda com ênfase na história regional.....	157
<i>Camila Carmona Dias</i>	
Normas para Publicação.....	176

Editorial

Dezembro é mês de reflexão, de colocar na balança os acertos e erros, as perdas e ganhos. Para o Senac RS, 2016 será lembrado como um ano de vitórias, no qual pôde comprovar sua excelência em gestão ao ser a primeira instituição de educação a receber o Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ). Destacou-se, ainda, como vencedor nas três ocupações da Competição Senac de Educação Profissional em que participou: *Apoio Social e Serviços de Saúde, Cabelereiro e Cozinha*.

O altíssimo nível dos competidores, nas diferentes ocupações, espelha o nível de seus treinadores, docentes do Senac. Assim, ao ter o privilégio de escrever o editorial da revista, cuja maioria dos artigos versa sobre metodologias educacionais, presto minha homenagem aos professores, pois são eles que as desenvolvem e aplicam nos mais variados contextos escolares.

Criar ou selecionar as metodologias mais adequadas é um desafio que vem acompanhado de outros: instigar os alunos, despertar seu interesse e proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa.

Neste número da Revista Competência, os professores estão representados por uma Pensata e oito artigos. A Pensata, escrita pela Prof^a Dr^a Margareth Fadanelli Simionatto, apresenta uma reflexão sobre os modos de aprender e ensinar na sociedade contemporânea, dando ênfase à educação profissional. Essa também é destaque em outros dois artigos: um que trata de uma experiência de aprendizagem baseada em projetos na educação superior tecnológica e outro sobre uma prática pedagógica realizada no curso técnico em vestuário.

As questões interdisciplinares e transdisciplinares estão presentes em artigos que tratam de avaliação, educação corporativa e mestrado profissional. Destaca-se, ainda, um artigo que enfoca a utilização de mapas conceituais na educação.

A Competência, Revista da Educação Superior do Senac RS, mantém assim sua tradição na publicação de estudos e pesquisas em Educação, Gestão e Negócios, Ciência da Computação, Hospitalidade e Lazer e Moda.

Boa leitura!

Feliz 2017!

Cláudia Zank

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Educação Continuada do Núcleo de Educação Profissional do Senac RS

PENSATA

Margareth Fadanelli Simionato *

As mudanças que vêm ocorrendo nos modos de ser e de viver, assim como nos modos de trabalhar na sociedade em torno dos últimos 50 anos, exigem um conhecimento sobre ciência e tecnologia cada vez mais avançado. Paralelamente a isso, a relação entre educação e trabalho tem se aproximado cada vez mais na construção das agendas políticas de desenvolvimento econômico e social dos países, sendo esses dependentes dos avanços da qualidade da educação e da capacidade de inovação dela decorrente. Atualmente o mercado de trabalho exige bem mais do que apenas conhecimento especializado. No atual momento, seja em que nível hierárquico de trabalho for, todo e qualquer profissional precisa, além de deter os conhecimentos específicos, saber resolver problemas, planejar, monitorar e avaliar seu desempenho, bem como saber comunicar suas ideias a públicos variados. Dominar um ofício e deter conhecimentos específicos para resolução de problemas bem definidos, lineares e sequenciais é importante, porém não é mais suficiente. Os problemas que hoje se apresentam são cada vez mais complexos e mal definidos e, para tentar resolvê-los, são necessárias estratégias que envolvam uma abordagem sistêmica. São problemas que acontecem no contexto social e, em sua maioria, precisam ser resolvidos em grupo. Não se trata aqui de um grupo de profissionais da mesma área, pois para resolver problemas complexos são necessários profissionais de áreas distintas, que em sua diversidade de formação e conhecimentos específicos trabalhem em grupo na resolução do problema que passa a ser comum a todos.

Na sociedade do conhecimento, cada vez mais pessoas participam de projetos em equipes multinacionais, cruzando fusos horários e distâncias geopolíticas ao toque de um aplicativo. Nesse sentido, além de habilidades e competências específicas para realidade laboral atual, os profissionais hoje em formação precisam estar familiarizados com a atual tecnologia e preparados para se inserir nas novas técnicas que ainda estão por ser criadas. Essa realidade traz novas demandas à educação, e conseqüentemente gera a necessidade de reorganização das instituições de ensino, seus professores e suas metodologias de ensino-aprendizagem.

* Doutora em Educação – Pesquisadora na área de formação de professores, ensino médio, educação profissional, políticas públicas e gestão da educação. Docente no Centro Universitário Metodista – IPA.
✉ margarethfadanelli@gmail.com

No campo da educação, em especial na educação profissional, precisamos fazer as perguntas bem feitas. O que seria isso? Trata-se de fazer perguntas inteligentes à realidade. Velhas perguntas não resolvem os novos problemas complexos do cotidiano. Da mesma forma, metodologias tradicionais de ensino não resolvem os problemas educativos complexos com os quais nos deparamos hoje em diferentes ambientes educativos. Nesse sentido, Morgado (2005) nos traz que

[...] as evoluções econômicas, políticas e sociais vividas nas últimas décadas, determinaram que o ensino viesse progressivamente a ocorrer num cenário dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente. (MORGADO, 2005, p. 107)

As mudanças paradigmáticas, os movimentos culturais e a refutação do projeto pedagógico da modernidade, em seus modos de pensar, produzir e agir têm nos convocado a rever práticas pedagógicas verbalistas, memorísticas e condutivistas que apenas reproduziram o conhecimento ao longo dos tempos. Precisamos, outrossim, retirar a ação docente de um tempo pretérito e impulsioná-la para uma ação futura tão desejada e tão necessária. Conforme Zabalza (2004), “a tradicional missão do professor como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos.” (ZABALZA, 2004, p. 110)

Para que se possa ir além da superação do conhecimento estrito da técnica avançando para a apropriação de seus fundamentos científicos e históricos, na perspectiva do trabalho em seu sentido histórico e ontológico, faz-se necessária uma profunda reflexão sobre novas organizações do trabalho pedagógico. Construir novas formas de pensar e agir no campo da formação profissional de alunos e professores também passa por refletir sobre metodologias de ensino e aprendizagem. Ao colocar a análise e reflexão com e a partir dessas metodologias, passamos a entender a docência como atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa e voltada para a inovação. Para Veiga (2008), a docência como inovação acontece “[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, [...] explora novas alternativas teórico-metodológicas; [...] procura a renovação da sensibilidade.” (2008, p. 14). Implica na compreensão do papel docente como uma prática que proporcione o aprofundamento científico-pedagógico em uma

prática social crítica e reflexiva. Grande parte das referências até hoje construídas sobre o processo de ensino e de aprendizagem ainda são da era analógica, ou seja, antes do surgimento das tecnologias digitais. Nesse contexto surgem alguns questionamentos, a saber: como preparar os estudantes, seja de cursos técnicos, seja de cursos tecnológicos, para que no contexto atual tenham sucesso e se adaptem às mudanças cada vez mais aceleradas que se apresentam? Talvez, antes de pensar em *como* preparar os estudantes, seja necessário saber *quem* são esses estudantes. Como componentes de uma população, têm variáveis sob as quais podem ser classificados, tais como idade, sexo, religião, expectativas profissionais, nível intelectual e muitas outras que poderão constar nos levantamentos de gestão das instituições de ensino. Porém, nem sempre serão suficientes para dar sustentação ao planejamento didático do professor, viabilizando seu sucesso no decorrer do processo pedagógico. Conhecer quem são os estudantes a quem se destinarão as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores torna-se um elemento importante a ser considerado ao propor a utilização de metodologias inovadoras na educação. Planejar um percurso de aprendizagem quer seja em um curso, em uma disciplina ou em uma unidade de aprendizagem requer habilidades distintas das requeridas para a execução do processo didático. Ter conhecimento da abrangência do Projeto Pedagógico Institucional, bem como do projeto do curso para o qual serão propostas as atividades didáticas é fundamental. A sala de aula hoje é perpassada pelas tecnologias digitais, alargando-se o espaço-tempo da relação pedagógica. A utilização de momentos em sala de aula, assim como digitalmente, com as tecnologias móveis promove um novo pensar e um novo agir pedagógico. Utilizar metodologias inovadoras requer um planejamento criativo para além da utilização de apenas um livro-texto ou da utilização repetitiva de métodos de ensino. Requer inovação e adequação tanto ao professor quanto aos alunos que serão envolvidos nesse percurso. Um olhar e uma escuta pedagógica sensível por parte do docente precisa ser levada a efeito nesse processo.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar iniciativa. (MORAN, 2015, p. 18)

¹ Acatamos no texto a concepção de Modernidade ilustrada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1997). Para esse autor, o pensamento moderno sustenta-se pelas bandeiras da universalidade e da fundamentação, isto é, regulamentando normativa e coercitivamente as práticas políticas e filosóficas, através de formas absolutas e universais. No que tange à existência de problemas, eles deviam ser imaginados como sem contradições e conflitos; seriam, de alguma maneira, solucionados, visto que eram tratados como transtornos temporários a serem retificados em direção aos domínios da razão e da harmonia.

As definições de professor assim como as definições de alunos se tornam mais fluidas nos atuais contextos onde a própria educação está saindo das experiências tradicionais de suas instituições e salas de aula para fluxos de aprendizado colaborativo que permeiam nossas vidas. Novos caminhos metodológicos estão promovendo mudanças nos contextos educativos, tais como a utilização de modelos centrados na aprendizagem que envolvem resolução de problemas, aprendizagem baseada em projetos individuais e coletivos, jogos pedagógicos, desafios, questionários digitais, simulados, alternância de espaços presenciais e digitais, sala de aula invertida, (*Flipped Learning*), aprendizagem por pares (*Peer Instruction*) dentre outras, requerem novas concepções de tempos e espaços pedagógicos na organização das atividades didáticas.

A aprendizagem é uma atividade social, pois ocorre em um contexto de cultura, comunidade e experiências dinâmicas. A preparação do aluno para um mercado de trabalho que requeria apenas as habilidades psicofísicas está extremamente superada. Hoje, o que se requer é o desenvolvimento das habilidades superiores de pensamento. Nesse contexto, precisamos protagonizar mudanças tanto nas questões das práticas docentes, passando de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa, de uma cultura de reprodução para uma cultura de recriação, (MORGADO, 2005).

Em momentos de tantas mudanças pelas quais passamos, tanto de ordem econômica quanto política e social, precisamos trabalhar com a aprendizagem seja ela colaborativa, ou individualizada, ampliando o campo educativo para dar conta da complexidade e das incertezas de nossa sociedade. Também precisamos de professores que desenvolvam competências para se tornarem orientadores de aprendizagens tanto coletivas quanto individuais, presenciais ou virtuais, de forma colaborativa, sendo protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Certamente teremos estudantes egressos capazes de enfrentar os desafios, escolhas e problemas complexos dos cenários em transformação nos quais vivemos hoje.

R e f e r ê n c i a s

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 nov 2016.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

VEIGA, Ilda, P. A. Prefácio. In: SHIGUNOV Neto, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2002. p. 8.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA PARA COMPARTILHAMENTO E CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE SOFTWARE

PROJECT-BASED LEARNING: AN EXPERIENCE IN THE CLASSROOM FOR THE CREATION AND SHARING OF KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF SOFTWARE PROJECT DEVELOPMENT

Aline de Campos *
Guilherme Bertoni Machado **
Gregório Jean Varvakis Rados ***
Jóse Leomar Todesco ****

R e s u m o

Este artigo consiste em apresentar a adequação da Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning - PBL*) para a criação e compartilhamento do conhecimento, entendido como o conjunto de saberes, habilidades e competências, em uma disciplina do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade Senac Porto Alegre. A utilização da PBL serve como facilitadora para que alunos possam, conforme a ementa da disciplina denominada Projeto de Desenvolvimento, simular uma experiência de

* Mestre em Comunicação e Informação (UFRGS) e Bacharel em Ciência da Computação (UPF). Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet na Faculdade Senac Porto Alegre (FSPOA).
✉ acampos@senacrs.edu.br

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC) e Mestre em Ciências da Computação (UFSC). Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas na Faculdade Senac Porto Alegre (FSPOA).
✉ gbmachado@senacrs.edu.br

*** Doutor em Manufacturing Engineering (Loughborough University). Professor Titular do departamento de Engenharia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC).
✉ grego@egc.ufsc.br

**** Doutor em Engenharia de Produção (UFSC). Professor Associado do departamento de Engenharia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC).
✉ tite@egc.ufsc.br

Recebido em: 30/08/2016
Aprovado em: 10/10/2016

participação em um projeto de desenvolvimento de software. Sendo assim, todos os objetivos e métodos que compõem essa unidade curricular foram definidos ao encontro dos processos que se fazem presentes no desenvolvimento de software atualmente, tendo em vista as melhores práticas que possam trazer vivências con- dizes com o que será exigido dos egressos no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em projetos. Comparti- lhamento do conhecimento. Desenvolvimento de software. Metodologias ativas. Gestão de processos.

A b s t r a c t

This article presents the adequacy of Project-Based Learning (PBL) for the creation and sharing of knowledge, which is understood as a set of skills, competencies and expertise in a course of the Higher Education Program of Technology in System Analysis and Development of Faculdade SENAC Porto Alegre. The use of PBL helps simulate an experience of participation in a software development project for these students. This consists of the program of a course called Development Project. Therefore, all the goals and methods that define this course were set out to meet the up-to-date processes that are part of the development of software, with a view to the best practices that can bring experiences consistent with what is required from graduates in the labor market.

Key words: Project-based learning. Knowledge sharing. Software development. Active.

1 Introdução

A representação do conhecimento é uma área com ampla discussão acerca das diferentes formas que o conhecimento pode ser apresentado, ou ainda, como este pode deixar de estar apenas ‘na cabeça’ dos indivíduos

e poder ser explicitado de alguma maneira. Neste sentido, observa-se que o indivíduo é exposto a um grande volume de informação, mas o que ele efetivamente aprende? Baumeister et al. (2001, p. 323) afirmam que a “[...] aprendizagem refere-se à mudança comportamental ou cognitiva resultante de contingências situacionais”.

Dito isso, pode-se dizer que o processo de aprendizagem passa pela captação e processamento da informação. Baumeister et al. (2001) ainda afirmam que quanto melhor a informação for processada, maior será a capacidade de estabelecer interpretações cognitivas pelo indivíduo. Ou seja, quanto maior o envolvimento e atenção no processamento das informações, mais profundamente tem-se o processo de impacto no aprendizado.

Portanto, deve-se buscar novos métodos para uso, compartilhamento e reprodução de informações e ideias, principalmente em processos intensivos em conhecimento / criatividade que demandam flexibilidade e adaptabilidade, bem como geram certo risco (que deve ser mitigado).

Existem várias técnicas e ferramentas de aprendizagem em escolas e universidades. Uma destas técnicas é a Aprendizagem Baseada em Projetos - PBL (do inglês, *Project-Based Learning*) que é uma estratégia onde o aluno desenvolve as habilidades e competências através do raciocínio e da comunicação entre os pares. Esta estratégia é mediada pelo docente, que ao introduzir o problema (aberto ou fechado) estimula o grupo de alunos a fazer parte do processo de construção do aprendizado.

Um conceito importante neste universo é o de metacognição, que segundo Bertolini e Silva, (2005, p. 53) “[...] se refere à capacidade do indivíduo pensar sobre os seus próprios pensamentos, levando em conta alcançar níveis mais altos de autoconsciência [...]”, o que implica ao sujeito “[...] ser capaz de conhecer e de autorregular o seu próprio funcionamento cognitivo com a finalidade de solucionar problemas” (BERTOLINI; SILVA, 2005, p. 53).

O objetivo deste artigo consiste em apresentar a adequação do método de Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) para a criação e compartilhamento do conhecimento, entendido aqui como o conjunto de saberes, habilidades e competências, aplicados em uma disciplina do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade Senac Porto Alegre.

O principal objetivo desta aplicação é fazer com que estes possam, conforme a ementa da disciplina denominada Projeto de Desenvolvimento, simular uma experiência de participação em um projeto de desenvolvimento de software.

Sendo assim, todos os objetivos e ações que compõem essa disciplina foram definidos ao encontro dos processos que se fazem presentes no mercado de desenvolvimento de software atualmente, tendo em vista as melhores práticas que possam trazer vivências condizentes com o que será exigido dos egressos no mercado de trabalho.

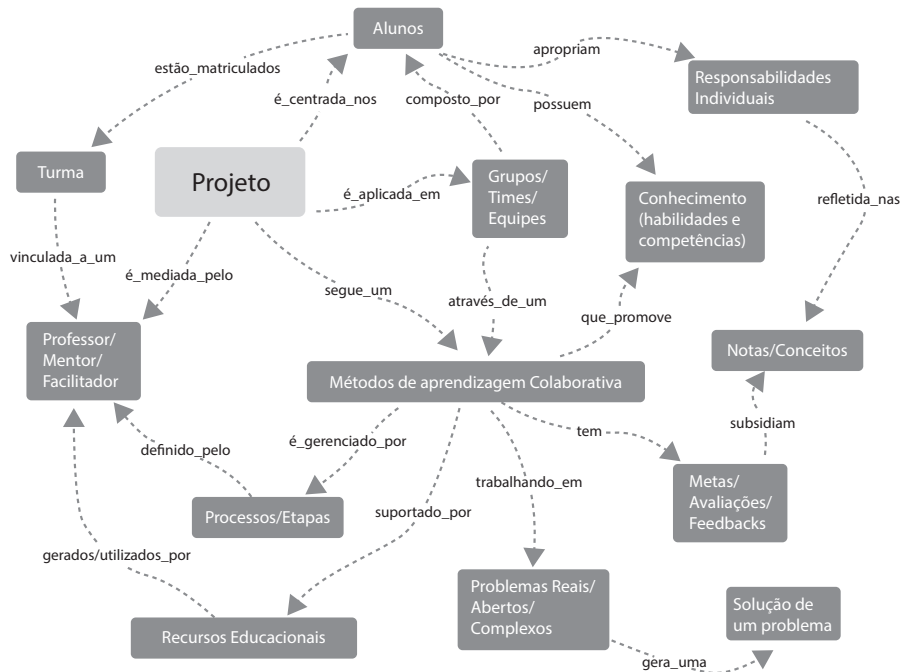
O artigo está dividido em cinco seções: a introdução apresenta a teoria de base e o objeto de estudo que será utilizado no desenvolvimento deste artigo. A seção 2 apresenta o estado da arte conceituando os assuntos abordados tendo como base referências sobre aprendizagem baseada em projetos, oferecendo assim a possibilidade de estabelecer na seção 3 a definição do método empregado. Na seção 4 coloca-se uma discussão sobre os resultados encontrados. Por fim, apresentam na seção 5 as considerações finais deste ensaio.

2 Aprendizagem baseada em projetos (PBL)

Um ambiente de aprendizagem ativa estimula o aluno a realizar tarefas de análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer algo e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre o que está fazendo.

Duas metodologias sistematizadas dessa abordagem são conhecidas no meio acadêmico pela sigla PBL, termo em inglês para designar *Problem-Based Learning* e *Project-Based Learning*. No presente projeto serão utilizadas situações reais e a necessidade de um produto final, portanto será utilizada a Aprendizagem Baseada em Projetos (BARBOSA, 2013). Conforme ilustrado pela Figura 1, a aprendizagem baseada em projetos é aplicada centrada nos alunos, que são organizados em times.

Figura 1 - Visão Geral do PBL



Fonte: autoria própria

Estes alunos fazem parte de uma turma vinculada a um docente. O processo de aprendizagem segue uma metodologia colaborativa em que os times, através de ciclos, trabalham em um projeto (problema) até a construção da solução deste problema, ou seja, o conhecimento (habilidades e competências) é criado e compartilhado entre os times.

Cada membro do time tem as suas responsabilidades individuais refletidas na sua avaliação. O docente conduz todo o processo através de metas, avaliações e feedbacks. A gestão dos projetos também fica sob responsabilidade do docente, que gera e/ou utiliza recursos educacionais diversos para dar suporte a essa gestão.

Segundo Larmer, Mergendoller e Boss (2015) do *Buck Institute for Education*, um dos maiores centros de estudo a respeito desta metodologia, preveem-se as seguintes características no PBL:

- a) Conhecimentos-chave, compreensão e habilidades de sucesso: para além dos conhecimentos teóricos e técnicos, implicitamente desenvolve-se o pensamento crítico, a colaboração e a autogestão;

- b) Problemas desafiadores: questões significativas e com um grau apropriado de desafio de acordo com o objetivo didático inserido no processo;
- c) Suporte a consultas: priorização da busca pelas informações necessárias, consultando os docentes e os diversos recursos possíveis;
- d) Autenticidade: contexto de mundo real onde tarefas, critérios de qualidade e impactos devem ser condizentes com os interesses dos envolvidos;
- e) Estudantes têm voz e escolha: tomam decisões a respeito do projeto desde a forma de trabalho até o que irão criar;
- f) Reflexão: refletir sobre o aprendizado e sobre a efetividade de suas atividades, além da qualidade do trabalho, os obstáculos enfrentados e como superá-los;
- g) Crítica e revisão: os envolvidos devem dar, receber e usar os feedbacks para melhorar o processo e o produto;
- h) Produto público: fazer seus projetos públicos através de apresentações para pessoas além de sua sala de aula.

Esses oito princípios quando bem aplicados podem trazer resultados interessantes no processo, além de introduzir dinamicidade nas aulas e uma real experiência para além da teoria.

Este tipo de abordagem requer uma mudança de postura frente ao ensino tradicional, que muitas vezes é centrado na figura do professor. Nessa estrutura o docente deve atuar como um facilitador e articulador. Entretanto, isso não quer dizer que existe menos responsabilidade no processo educacional. Pelo contrário, ao entender que o aluno deve ser o agente do seu processo de aprendizagem, cabe ao professor fazer com que ele se torne protagonista.

Isso implica em estruturar adequadamente todos os processos que compõem o projeto, deixar claros os critérios de qualidade, estimular a busca constante pela resolução de problemas e por melhorias, bem como avaliar as etapas e apresentar feedbacks construtivos capazes de direcionar a aprendizagem para o foco necessário.

O ponto fundamental desta metodologia é que o aluno é apresentado a uma nova forma de pensar em relação ao modo tradicional de aprender. Ao invés do docente informar o que o aluno deve saber, fazendo com que muitos busquem apenas memorizar essa informação, sem entendimento cognitivo algum, na PBL o projeto/problema é que dá a ignição sobre o que o aluno precisa saber para resolver o problema.

3 Metodologia

Para que se possa realizar uma pesquisa empírica, ou seja, que se obtenha o conhecimento através da observação do objeto de estudo é necessário que esta pesquisa tenha uma finalidade e um método científico. A finalidade está relacionada aos objetivos, isto é, ter claramente definido o que se está buscando obter com a pesquisa. Já o método científico diz respeito ao modo como os resultados são obtidos (TRIPODI et al. apud OLIVEIRA; MAÇADA; GOLDONI, 2006).

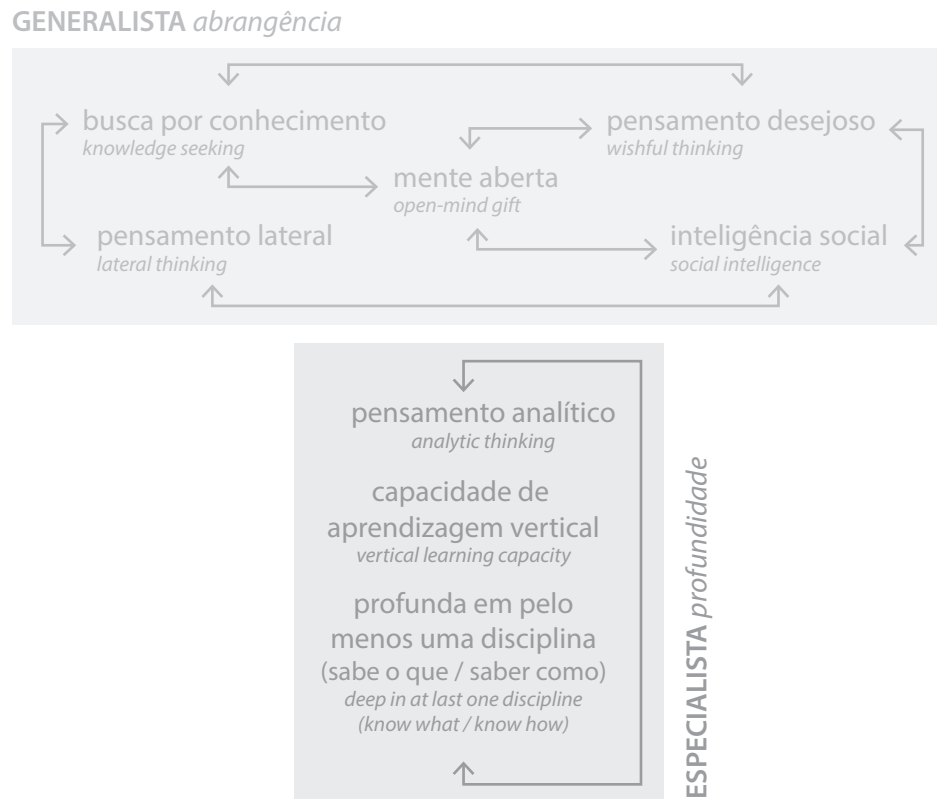
A estratégia de investigação acerca deste estudo foi realizada por meio de um experimento investigativo de caráter qualitativo e dedutivo baseado no método pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) sendo este experimento idealizado e realizado com os alunos da unidade curricular Projeto de Desenvolvimento do 4º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade Senac Porto Alegre através de seis edições da disciplina (de 2013/02 a 2016/01). O interesse neste tipo de estratégia de pesquisa aumentou devido à insatisfação com as técnicas quantitativas uma vez que estas apresentam as seguintes desvantagens (BENBASAT; MEAD, GOLDSTEIN, 1987):

- a) Complexidade de pesquisas multivariadas;
- b) Restrições da distribuição inerentes ao uso destes métodos (normalidade multivariada);
- c) Grandes amostras;
- d) Dificuldade de entender e interpretar os resultados dos estudos em que métodos quantitativos complexos são utilizados;

Para tanto, estruturou-se a disciplina em etapas e práticas que atendem às características anteriormente mencionadas do método PBL. A primeira ação se constitui em conhecer o perfil do aluno através da coleta de informações sobre suas experiências preliminares e seus interesses dentro da área de Tecnologia de Informação.

Estas informações são coletadas a partir de um questionário online com algumas perguntas-chave que devem ser respondidas individualmente no primeiro dia de aula. Além disso, estimula-se que cada um desenvolva um mapeamento de seus conhecimentos e interesses a partir da criação do chamado T-Shaped Profile (Figura 2).

Figura 2 - Conjunto de conhecimentos e interesses T-Shaped



Fonte: Desenvolvida pelos autores com base em BARILE, S., SAVIANO, M., & SIMONE, C. (2014).

Através desta ferramenta visual é possível identificar as características de cada aluno, tais como os assuntos nos quais consideram-se especialistas, ou seja, que possuem maior profundidade de conhecimento, bem como assuntos nos quais possuem uma boa abrangência de conhecimento, interesses e habilidades.

Além de apresentar um conceito do qual podem fazer uso em sua projeção profissional, acredita-se que esse instrumento apresenta boas informações para a formação das equipes. Por exemplo, pode-se criar equipes com alunos com perfil de gestor, analista, desenvolvedor, testador, etc, fazendo com que sejam heterogêneas, mas ao mesmo tempo convergentes para o processo. Sendo assim as equipes de trabalho são estabelecidas no sentido de complementar habilidades.

Em geral criam-se grupos de quatro a cinco pessoas que vão trabalhar em um projeto de desenvolvimento ao longo do semestre. O fato dos alunos não poderem escolher seus próprios grupos é proposital e justificado no sentido de

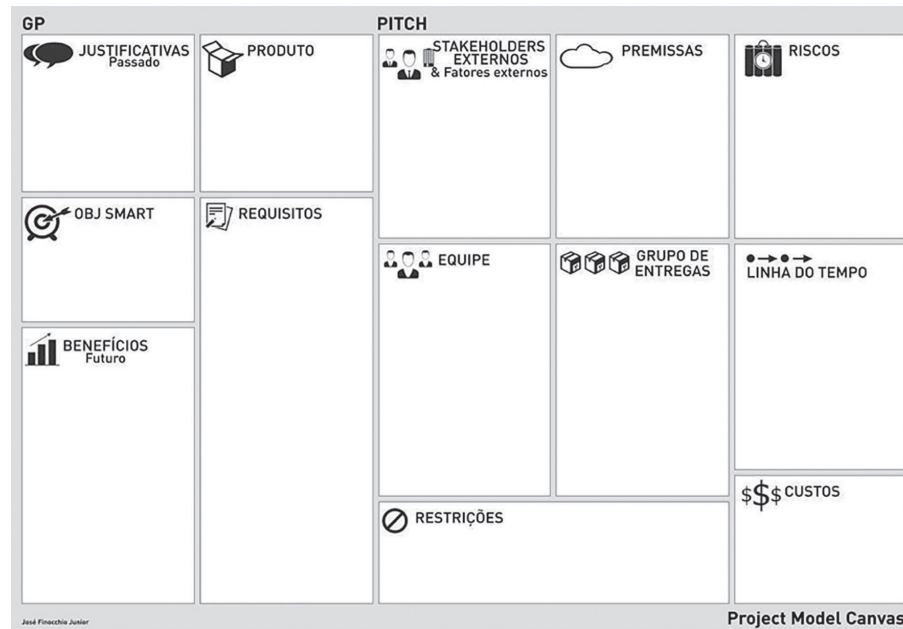
que dificilmente escolherão seus parceiros de trabalho em uma situação real de mercado. Saber lidar com as diferenças de personalidades e conhecimentos de cada um promove o desenvolvimento de diversas competências humanas que são ponto importante da disciplina.

Seguindo a lógica do PBL de dar voz e decisão aos alunos, é oferecida a oportunidade de realizarem escolhas a respeito de temática do projeto, metodologias e tecnologias a serem aplicadas. Para tanto, realiza-se o processo de *brainstorm* em que todos os integrantes são convidados a compartilhar ideias para potenciais projetos. Incentiva-se o pensamento em projetos com diferenciais concretos e aplicação de mercado. Por exemplo, uma ideia inovadora a partir de um novo conceito, uma ideia um pouco mais simples, porém que possibilite o aprendizado de novas tecnologias, uma ideia avançada com escopo menor definido, desenvolvimento provas de conceito, projetos voltados para questões sociais e assuntos emergentes.

Nesse processo, utiliza-se uma matriz “Esforço X Impacto” para mensurar a aplicabilidade das ideias e eleger dentre elas uma que possa ser executada de forma proveitosa durante o decorrer do semestre. Ainda neste processo, os alunos são apresentados ao conceito de Produto Mínimo Viável (*Minimum Viable Product - MVP*) que consiste na “versão mais simples de um produto que pode ser disponibilizada para validação de um pequeno conjunto de hipóteses sobre um negócio” (CAROLI, 2015). Sendo assim, tem-se um protótipo com uma quantidade menor de esforço e tempo de desenvolvimento para começar o processo de aprendizagem, e não com o intuito de finalizar completamente o produto, ou seja, concebido para responder hipóteses sobre uma ideia, bem como questões técnicas e de negócios.

Após escolhida a ideia, a equipe desenvolve o chamado *Project Model Canvas* (PMC), uma ferramenta visual para concepção dos principais aspectos do projeto como avaliação de justificativas, objetivos, benefícios, riscos e processos. A Figura 3 apresenta a estrutura do PMC, sendo que em muitos casos os projetos são voltados para um cliente real em um âmbito externo à Faculdade e são desenvolvidos de maneira experimental de acordo com as recomendações e necessidades desse usuário final.

Figura 3 - Project Model Canvas.



Fonte: FINOCCHIO Júnior, J. (2013).

Aliada a esta ferramenta, requisita-se também a criação de uma tabela comparativa de projetos correlatos, a fim de avaliar os demais projetos no mesmo nicho e estabelecer claramente os diferenciais perante aos disponíveis no mercado. Didaticamente esta etapa auxilia no processo de análise crítica da ideia de projeto, no sentido de levar em consideração o estado da arte em determinada área.

Na maioria dos projetos são aplicados os principais conceitos de metodologias ágeis, o que proporciona um melhor acompanhamento e controle dos processos. São estabelecidos ciclos de trabalho com entregas preliminares para avaliação da evolução do projeto. A cada entrega, novos desafios são estabelecidos, o que vai ao encontro da necessidade de constante crítica e revisão advindas do PBL. As metodologias ágeis são flexíveis e adaptativas e são indicadas para cenários com constante mudança de requisitos e com necessidade de entrega de resultados em curtos períodos, priorizando também a qualidade do produto ou serviço (KNIBERG, 2007). Pode-se citar como exemplo dessas metodologias o Scrum.

O Scrum é um framework usado para gerenciar projetos ágeis, é muito utilizado para o desenvolvimento de software, mas pode ser utilizado para o gerenciamento de desenvolvimento de qualquer produto, por ser um processo iterativo e incremental. Dentro deste framework podem ser inseridas diversas técnicas e práticas, trazendo melhora para o desenvolvimento gradativamente (CRUZ, 2013).

Em convergência aos processos do Scrum, para acompanhamento dos projetos aplica-se o sistema kanban. Narusawa e Shook (2009, p. 37) afirmam que “kanban é um dispositivo sinalizador que dá autorização e instruções para produção ou retirada de itens em um sistema”. Kanban é um conceito de aplicação visual dos processos em suas fases criado por japoneses na área da indústria.

Através deste sistema é possível demonstrar de maneira visual os possíveis gargalos de tarefas mais complexas, bem como auxiliar na priorização para a entrega do projeto. Sendo assim, segundo os autores, três aspectos são relevantes:

- a) A visualização dos processos;
- b) A limitação do trabalho em processo (WIP – *Work in progress*);
- c) O gerenciamento de atividades para passar por todas as fases até a sua entrega.

Para tanto, utiliza-se a ferramenta Trello (Figura 4) que aplica este conceito de forma online e muito interativa. Todas as tarefas são delimitadas na ferramenta e designada a seus responsáveis. Assim, todos os integrantes da equipe, bem como o docente, têm uma visão geral do status das atividades desenvolvidas (por exemplo: em aberto, em desenvolvimento, em espera, finalizadas). Além disso, mantém-se um histórico dos processos realizados durante toda a experiência.

Figura 4 - Exemplo de quadro Kanban no Trello.



Fonte: Trello Inc (2015).

No que diz respeito aos processos mais técnicos relativos à escolha de tecnologias para implementação do MVP definido, busca-se sempre trabalhar com recursos diferenciados para além do que já foi apresentado em outras disciplinas do curso. Assim, a experiência pode servir também para uma ampliação do escopo de conhecimento técnicos dos alunos, o que auxilia em um melhor currículo acadêmico alinhado com as constantes novidades do mercado.

Porém, um profissional de Tecnologia de Informação hoje em dia tem que estar preparado não só com competências técnicas. Saber se comunicar e apresentar tanto uma ideia, quanto um projeto em andamento ou já concluído, pode ser a diferença entre o sucesso ou o fracasso. Pensando nisso, introduziram-se na disciplina duas apresentações, uma realizada na metade do semestre e outra realizada ao final da disciplina.

Na primeira apresentação, o objetivo é que as equipes possam demonstrar a concepção, escolhas técnicas e metodológicas, bem como o andamento do projeto até o momento. Neste sentido, convida-se um docente para realizar a avaliação dos projetos, a fim de fornecer um *feedback* externo.

A apresentação final tem o intuito de demonstrar o resultado do projeto, mas também a relevância de todo o processo realizado ao longo do seu desenvolvimento. Nesta etapa convida-se um avaliador externo, uma pessoa de relevância no mercado de Tecnologia de Informação e que possa dar seu parecer a respeito dos resultados e da aplicabilidade dos projetos. Cabe ressaltar que esses processos visam atender também a ideia de produto público estimulada pelo PBL.

Ao final da disciplina, além dos conceitos das competências avaliadas definidas previamente no plano de ensino, todas as equipes recebem um parecer por escrito com diversas considerações sobre seu produto final, o processo de desenvolvimento e as apresentações realizadas, incluindo o feedback dos avaliadores convidados. São mencionados os aspectos percebidos como positivos da experiência e aspectos com possibilidade de melhoria.

Também, os alunos são convidados a realizar uma autoavaliação de seu desempenho durante o processo e os aprendizados verificados. Essa atividade é realizada através de um formulário online disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem oficial da Faculdade¹ fazendo com que reflitam sobre sua atuação na disciplina e as lições aprendidas.

¹ Blackboard. Disponível em:
<<http://senac.blackboard.com>>.

4 Resultados

A disciplina é oferecida no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas desde o segundo semestre de 2013 e sofreu algumas mudanças ao longo dos semestres, sempre na tentativa de se manter atualizada com as demandas do mercado e com os processos mais adequados possíveis à boa experiência dos discentes.

Por exemplo, o desenvolvimento do *Project Model Canvas* foi inserido no segundo semestre de oferecimento da disciplina, o Trello passou a ser instrumento de gestão de tarefas apenas a partir do terceiro semestre e o processo sistematizado de parecer final escrito passou a ser estabelecido a partir do quarto semestre de existência da disciplina. Essas foram demandas que surgiram ao longo do tempo e que serviram de importantes melhorias nos processos.

Em seis edições da disciplina sempre com três turmas oferecidas (uma no período da manhã e duas no período da noite), passaram pela disciplina quase 300 alunos. Foram desenvolvidos 68 projetos, dos quais 43 em plataforma web, nove webapps (aplicativos híbridos), dois projetos desktop utilizando a tecnologia Arduino, 12 mobile (sistemas operacionais Android e iOS) e dois jogos digitais. Destes, 12 projetos tornaram-se Trabalhos de Conclusão de Curso e quatro resultaram em produtos que tiveram continuidade de desenvolvimento após a disciplina.

Sendo assim, analisando-se ao longo do tempo os resultados da disciplina, algumas considerações podem ser realizadas tendo em vista as percepções e comparações entre as turmas, bem como os feedbacks recebidos ao final de cada edição da disciplina.

Um dos aspectos positivos deste processo que pode ser destacado reside no desenvolvimento de novas competências técnicas. Percebe-se em grande parte dos alunos comprometidos com o processo uma evolução em seus conhecimentos técnicos e na sua pró-atividade, uma vez que na disciplina não existem limitações por determinadas tecnologias ou ferramentas.

Assim, mesmo orientados pelo docente, os alunos são responsáveis pelas escolhas técnicas, aprimorando seu senso analítico e crítico em relação à resolução de problemas e as ferramentas necessárias.

Esta percepção pode ser comprovada no grande número de alunos que desenvolve seus trabalhos de conclusão utilizando-se de tecnologias aprendidas na disciplina, bem como alguns depoimentos de estudantes que ingressaram em vagas de emprego por novos conhecimentos técnicos adquiridos nesta experiência.

Outro aspecto detectado fortemente no decorrer da disciplina é o desenvolvimento e/ou aprimoramento de diversas habilidade comportamentais. Destaca-se principalmente as competências relacionadas à relação interpessoal, organização, gestão de processos e comunicação.

O trabalho centrado no conceito de equipe implica na resolução de possíveis conflitos relacionais e na busca pelo comprometimento em um mesmo nível, assim os alunos são impelidos a desenvolver estratégias de convivência e engajamento entre si, na busca por uma relação produtiva para todos.

Cabe também ressaltar elementos muito interessantes deste processo: a auto-organização e troca de conhecimento. Embora haja constante orientação e supervisão do docente no desenvolvimento do produto final, no andamento dos processos e nas questões relacionais da equipe, estes possuem a tarefa de organizar e distribuir atividades, o que ocorre de maneira descentralizada, ou seja, não existe a figura explícita de um líder do projeto. A equipe trabalha em uma estrutura horizontal em que todos podem opinar no sentido de estabelecer juntos a gestão do projeto.

Nesse processo, as trocas são fundamentais. Em se tratando de equipes formadas com integrantes de diferentes vivências e graus de conhecimento, percebe-se que procuram compartilhar entre eles suas habilidades. Constantemente, verifica-se alunos com conhecimentos mais aprofundados em programação apresentando possíveis soluções aos demais colegas, bem como alunos com conhecimentos mais voltados aos processos de análise auxiliando na visão do produto e alunos com habilidades comportamentais e de gestão mais elaboradas, buscando apresentar processos que possam contribuir com a equipe.

Obviamente, são detectados também problemas ao longo das experiências nesta disciplina. Em uma análise global das edições já realizadas foram evidenciados casos em que os projetos que não apresentaram bom resultado final por conta de conflitos interpessoais que não foram resolvidos em curto espaço de tempo ou ainda que deixaram resquícios negativos na motivação dos participantes.

A questão dos diferentes níveis de comprometimento de integrantes das equipes por vezes pode dificultar a boa produtividade e isso resulta em eventuais sobrecargas em integrantes. O docente responsável procura sempre contornar esta questão durante o processo, entretanto quando se trata de trabalhos em equipe, depende-se do engajamento efetivo de todos os envolvidos.

Um dos aspectos mais apresentados e detectados pelos próprios integrantes das equipes ao final dos projetos é a ocorrência de problemas de comunicação, tanto no que diz respeito à comunicação online que por vezes não se faz efetiva no que diz respeito ao entendimento mútuo, quanto na comunicação presencial. Fica clara a constante necessidade de aperfeiçoamento das técnicas aplicadas na disciplina no sentido de possibilitar melhorias nos processos de comunicação e expressão para um bom andamento dos projetos em equipe.

Os problemas de organização dos processos também são recorrentes, já que muitas vezes integrantes demoram a reconhecer seu papel na equipe e conscientizar-se de que todas as atividades são importantes para a boa condução do projeto. A adoção da sistematização de tarefas no ambiente Trello trouxe ganhos nesse sentido, porém ainda é necessário explorar novas possibilidades de incentivo a melhor organização e realização das tarefas.

Alguns feedbacks coletados no sexto semestre de oferecimento da disciplina (2016/01) refletem alguns dos aspectos relevantes apontados neste artigo. A visão da disciplina como integradora de conteúdos aprendidos anteriormente e um espaço para exploração de novos saberes aparece na fala de um aluno: “nessa disciplina tive a oportunidade de lembrar algumas coisas e utilizar dos artefatos que anteriormente aprendi a construir, reforçando o conhecimento e evoluindo na criação e desenvolvimento de projetos”.

Ainda se percebe que a disciplina pode agregar muito àqueles que ainda não estão no mercado de trabalho como mencionado por um dos estudantes: “por não trabalhar diretamente na área, me trouxe muito próximo de um cenário de uma empresa”. As questões de aprendizados técnicos e de desenvolvimento de competências humanas também se apresentam: “consegui conhecer novas tecnologias mais a fundo e ter uma visão um pouco mais arquitetural e de gestão de um projeto” e “achei bacana também termos a percepção de como uma equipe unida é importante e o quanto uma pessoa fora de sincronia pode afetar um trabalho inteiro, me motivando a ser mais comprometida ainda com meus trabalhos”

5 Considerações finais

Ao verificar todos os aspectos que envolvem esta experiência, acredita-se que a escolha do método de Aprendizagem Baseada em Projetos para condução da disciplina de Projeto de Desenvolvimento foi a mais acertada para atender aos requisitos num âmbito de ensino superior tecnológico. Levam-se em consideração os aspectos didáticos desta metodologia ativa em convergência com as necessidades do mercado para o qual os alunos estão se preparando.

Ao incentivar a utilização de recursos que representem novos aprendizados para os integrantes do processo, seja qual for sua experiência prévia, possibilita-se que possam sair da zona de conforto e do senso comum. Além disso, torna-se especialmente interessante que estes possam elaborar projetos capazes de auxiliar na resolução ou minimizar os impactos de problemas relevantes, pensando em um âmbito social para o projeto.

Além das lições aprendidas debatidas ao final da disciplina que abrangem aspectos técnicos, comportamentais e gerenciais, o resultado das ações, ou seja, da criação e compartilhamento do conhecimento, aparecem em feedbacks realizados mesmo depois do final da disciplina e até mesmo menções em outros processos, como por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso, em que muitos demonstram a aplicação de técnicas e conceitos vivenciados na experiência. Ainda, há relatos de alunos a respeito da aplicação de algumas técnicas nas empresas em que trabalham ou de ingresso em uma vaga trabalho por conta de aprendizados adquiridos especialmente nesta disciplina.

Obviamente, acredita-se sempre haver espaços para diversas melhorias neste processo e a partir das impressões e feedbacks tem-se realizado de forma gradativa diversos ajustes que acabam por proporcionar uma experiência enriquecedora tanto para alunos, quanto para docentes. Trabalhos futuros na experiência com essa disciplina residem no refinamento dos processos de gestão de tarefas, no sentido de evitar sobrecarga em integrantes das equipes, bem como o estudo de métodos de engajamento na participação ativa no processo de construção dos projetos de forma equitativa entre todos os alunos. Acredita-se que a implantação de um processo de *gamification* (em português, gamificação ou ludificação) que consiste na introdução de “elementos e mecânicas de jogos, em um contexto que não seja de jogo” (DOMINGUÉZ et al, 2013), pode vir a auxiliar neste sentido.

Certamente a aplicação do PBL em sala de aula tem-se mostrado ótimo recurso para uma aproximação aos processos fora do âmbito acadêmico, além da busca pelo desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, estimulando a comunicação e a proatividade.

Referências

- BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BARILE, Sérgio; SAVIANO, Marialuisa; SIMONE, Cristina. *Service economy, knowledge, and the need for T-shaped innovators*. World Wide Web Journal, v. 18, n.4, p. 1177-1197, 2014.
- BAUMEISTER, Roy. et al. *Bad is stronger than good*. Review of general psychology, v. 5, n. 4, p. 323, 2001.
- BENBASAT, Izak; GOLDSTEIN, David K.; MEAD, Melissa. *The case research strategy in studies of information systems*. MIS quarterly, p. 369-386, 1987.
- BERTOLINI, Eni A. Sivera; SILVA, Miguel A. de Mello. *Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais*. Revista Técnica IPEP, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 51-62, jan./dez., 2005.
- CAROLI, Paulo. *Direto ao ponto: criando produtos de forma enxuta*. São Paulo: Casa do Código, 2015. 161 p.
- CRUZ, Fábio. *Scrum e PMBOK, unidos no gerenciamento de projeto*. São Paulo: Brasport, 2013.
- DOMINGUEZ, Adrián et al. 2013. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. In *Journal Computers & Education*, p. 380–392, 2013.
- FINOCCHIO Júnior, José. *Project Model Canvas: gerenciamento de projetos sem burocracia*. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2013.
- KNIBERG, H. *Scrum e XP direto das Trincheiras: como nós fazemos Scrum*, 2007. Disponível em: <<http://www.infoq.com/br/minibooks/kanban-scrum-minibook>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- LARMER, John; MERGENDOLLER, John; BOSS, Suzie. *Setting the Standard for Project Based Learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria: ASCD.
- NARUSAWA, Toshiko; SHOOK, John. *Kaizen express: fundamentos para sua jornada lean*. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Mírian; MAÇADA, Antonio Carlos Gastaud; GOLDONI, Vanessa. *Análise da aplicação do método estudo de caso na área de sistemas de informação*. 30º Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Salvador, 2006.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. In: *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez, 2011.

TRELLO Inc. *Trello é a maneira gratuita, flexível e visual de organizar tudo, com quem quiser*. Disponível em: < <https://trello.com/tour>>. Acesso em: 26 set. 2015.

A UTILIZAÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

THE USE OF CONCEPT MAPS IN THE CONTINUING
EDUCATION OF UNIVERSITY TEACHERS

Carlos Augusto Candêo Fontanini *

Jakeline Krast **

Emerson Luiz Bomfim ***

* Doutor em Educação e Professor da Escola de Negócios - PUCPR. Núcleo de Acreditação Internacional da Escola de Negócios - PUCPR. Consultor na área de gestão universitária.
✉ candeo.fontanini@gmail.com

** Bacharel em Publicidade e Propaganda. Membro do projeto de pesquisa a Formação dos Gestores das Instituições de Educação Superior no Paraná - PUCPR. Núcleo de Acreditação Internacional da Escola de Negócios - PUCPR.
✉ jakeline.krast@pucpr.br

*** Mestrando em Administração - PUCPR e Professor da Escola de Negócios - PUCPR. Núcleo de Acreditação Internacional da Escola de Negócios - PUCPR.
✉ luiz.emerson@pucpr.br

R e s u m o

Esta pesquisa objetiva identificar as contribuições dos mapas conceituais na formação continuada dos professores universitários, em uma Instituição de Educação Superior privada de grande porte no estado do Paraná. No referencial teórico foram apresentadas algumas definições sobre mapa conceitual, sua construção e utilização em sala de aula. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Seminário de Aprofundamento, no qual participaram do processo de investigação oito professores universitários, doutorandos, no *stricto sensu* em Educação. A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação. Com base nos mapas conceituais produzidos pelos doutorandos e disponibilizados no ambiente virtual de avaliação da universidade, foi feita uma análise de conteúdo destes materiais para identificar as contribuições de sua utilização e sua aplicação em suas atividades diárias docentes. Com a análise dos resultados, foi possível perceber as contribuições da utilização dos mapas conceituais e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

P a l a v r a s - c h a v e: Mapas conceituais. Saberes docentes. Formação docente.

Recebido em: 19/09/2016
Aprovado em: 27/10/2016

A b s t r a c t

This research aims to identify the contributions of concept maps in the continuing education of university teachers, in a large private higher education institution in the state of Paraná. In the theoretical framework, some definitions about concept maps, their construction and use in the classroom were presented. This research was developed from the seminar “Theory and Practice in Teacher Training”, with the participation of eight university teachers who were doctoral students, in a process of continuous training in Education. The research was characterized as action research. Based on the concept maps produced by the doctoral students and made available in the virtual environment of the university, an analysis of these materials was carried out in order to identify the contributions of their use and the applications on the teachers’ daily teaching activities. The analysis of the results revealed the contributions of the use of concept maps and their importance for the teaching learning process.

Key words: Concept Maps. Teaching Knowledge. Teacher Training.

1 Introdução

Nos últimos anos vem ocorrendo um aumento significativo na quantidade de Instituições de Ensino Superior no Brasil (INEP - DEEP, 2015), porém nem todas estas instituições são capazes de se juntarem às instituições reconhecidas superiores, por conta de seus resultados no ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, por exemplo. O que gera uma preocupação em torno da qualidade dos cursos ofertados.

Se por um lado muitas instituições de educação superior têm ofertado cursos de baixa qualidade, por outro existe um problema que afeta estas instituições e também àquelas que se destacam pela qualidade de seus cursos: a formação do corpo docente.

O excesso de oferta de vagas e formação docente passou a ser o foco da discussão em uma instituição de educação superior privada no estado do Paraná, durante o processo de pesquisa, no Seminário de Aprofundamento de um programa *stricto sensu* em Educação.

A formação continuada do professor, em especial na educação superior, foi o centro das discussões. Durante o seminário de pesquisa foram apresentados diversos procedimentos metodológicos que pudessem contribuir na formação do professor e na melhoria da sua *performance* dentro da sala de aula.

O problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa: Quais as contribuições apresentadas por um grupo de professores universitários, doutorandos em Educação, após a vivência metodológica de elaboração dos mapas conceituais, no processo de pesquisa durante o Seminário de Aprofundamento?

2 Formação pedagógica do professor universitário: caminhos para reflexão-ação

É fundamental a formação continuada do professor universitário. Em um contexto em que existem diversas variáveis relacionadas à formação do professor universitário e às diferentes formas de ingresso na vida acadêmica, surgem reflexões acerca da necessidade da formação pedagógica para atuação na educação superior.

Atualmente, a formação de professores universitários é um tema amplamente debatido e estudado no campo do desenvolvimento profissional (DUTA; FOLOSTINA, 2014).

Há duas perspectivas para formação superior: por um lado, o mercado de trabalho espera por profissionais capacitados para atuar no sistema produtivo e, por outro, há o sistema acadêmico regido pelas disciplinas científicas (CUNHA, 2005).

Com relação aos docentes que atuam na educação superior, se partimos do pressuposto de que uma formação específica voltada ao ensino e pesquisa melhora seu desempenho em sala de aula, será necessário repensar seu processo de formação (FONTANINI et al, 2011).

Molina, Ontoria e Gómez (2004, p. 123) fazem uma reflexão sobre o professor:

O professor é um mediador entre a estrutura conceitual da disciplina e a estrutura cognitiva do estudante. O professor deve ser o facilitador do aprendizado dos alunos. A sua função consiste em proporcionar aos estudantes uma seleção de conteúdos culturais significativos, além de estratégias cognitivas que permitam a construção eficaz de novas estruturas cognitivas.

Para minimizar os efeitos da falta de uma formação pedagógica, a alternativa é buscar metodologias e ferramentas que contribuam com o professor em sala de aula, para melhoria do processo de ensino-aprendizagem (POZO, 2005). Para Laffin (2002), em geral, o professor universitário é um cumpridor de tarefas, principalmente em função da sua contratação que se dá por hora-aula, regime que não prevê espaço para seu desenvolvimento profissional, levando-o a questionar:

- a) O professor não produz os conhecimentos com os quais trabalha;
- b) As condições materiais não permitem a reflexão da ação;
- c) Não se discute a docência, a profissionalização do professor e sua formação continuada.

Desta forma, o professor acaba sendo um repassador de conteúdo, um reprodutor de ideias alheias (IMBERNÓN, 2002) o qual se utiliza de outras fontes de informações para produção do seu material, comprometendo de forma significativa o aprendizado do aluno e seu próprio desempenho. Outro ponto importante é achar que esta situação será mudada sem que haja a intervenção ou ajuda da instituição para com seus professores. Apesar da complexidade desta relação, é preciso avaliar a profissionalização dos professores para que haja melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para que todas as necessidades possam ser contempladas sem prejudicar a qualidade do ensino.

A formação dos professores priorizará, também, o manejo mais amplo dos saberes pedagógicos, como projeto solidário e construção coletiva, alimentado pela profundidade e pelo confronto constante e convergente, e o conhecimento como elaboração pessoal, aceitando a aprendizagem em suas implicações emocionais, afetivas e relacionais. Isso impõe ao projeto de formação docente o desenvolvimento da capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, igualmente agentes no sistema.

Para fazer frente a tantas exigências, a universidade deve promover um programa de atividades diversificadas e sistemáticas, organicamente estruturadas e voltadas para o aperfeiçoamento e a atualização permanente de seus agentes formadores. Importante é a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor, seu aprendizado, como aprender a aprender, poderá transformar seu conhecimento em prática em prol do crescimento de seus alunos (AVALOS, 2011). É necessário um programa de desenvolvimento contínuo destes professores,

pois um professor jamais estará definitivamente pronto, sua maturação se faz no dia a dia (LUCKESI, 2011).

A universidade deve ainda considerar esses agentes formadores em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Ora, tal esforço implica um investimento importante, mas imprescindível, no que se refere a tempo e recursos materiais e financeiros. Caso contrário, todo o empenho para a realização da finalidade da escola é inócuo.

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1996, p.32).

Ao se insistir na importância da formação dos professores, em verdade se está insistindo na necessidade da educação permanente de uma pessoa leitora e autora de uma experiência de vida. Não podemos esquecer que uma das tarefas mais importantes do docente é analisar e propor valores impregnados de conteúdo ético e ideológicos (IMBERNÓN, 2002). “A função de analisar e propor valores é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que a formação dos indivíduos não se conseguirá unicamente mediante a simples interação social ...” (IMBERNÓN, 2002, p.29).

Afinal, a visão dos professores não pode se limitar a fixar o olhar no dedo que aponta, mas estender sua perspectiva para aquilo que o dedo aponta: a constelação das novas possibilidades nascidas no interior de uma extraordinária metamorfose criadora de vida e de encantamento, mas que se alimenta de espanto e degradação (TESCAROLO, 2005).

Várias pesquisas (HANDAL; WOOD; MUCHATUTA, 2011; COCHRAN-SMITH, 2005; HANUSHEK, 2002; ANDERSON; MILLER, 1997; REID, 2011; PENNINGGS et al., 2014) foram desenvolvidas, e ainda são, para desvendar mais elementos sobre a relação professor e estudantes. Parte dessas pesquisas é constituída de estudos entre o desempenho do aluno e as práticas utilizadas pelo

professor em sala de aula. Mesmo assim, e talvez em função de diversas variáveis que se inter-relacionam, neste caso, na educação superior, e que podem influenciar no desempenho de professores e alunos em sala de aula. São exemplos dessas variáveis a experiência do aluno nesta relação ensino e aprendizagem e a própria experiência do professor e sua perspectiva de crescimento na carreira do magistério.

Tardif e Lessar (2009) consideram que a profissão docente deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo entendido, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos.

A prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36).

3 Mapas conceituais: uma prática pedagógica possível

O mapa conceitual foi criado em 1972, por Joseph Novak, em Ithaca (EUA), e teve como objetivo o mapeamento da construção do conhecimento, sendo desenvolvido ao longo de doze anos (TORRES; MARRIOTT, 2007). Segundo as mesmas autoras, em um mapa conceitual os conceitos devem ser relacionados entre si, explicando a relação entre eles, e não simplesmente serem listados para posterior análise.

A teoria que sustenta o mapeamento conceitual é a teoria cognitiva de aprendizagem, de David Ausubel. O conceito básico desta teoria é a aprendizagem significativa. A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz por meio de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo (MOREIRA, 1997).

O mapa conceitual tem contribuído no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino e sua utilização tem extrapolado os limites acadêmicos, sendo utilizado por diversas organizações. Segundo Novak (2012), os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos dentro de uma mesma estrutura hierárquica de proposições. Define-se ainda conceitos como regularidades

percebidas em eventos ou objetos, ou registros de eventos, designados por um rótulo, pois esse rótulo pode ser uma palavra, na maioria das vezes, ou um símbolo.

Os conceitos estão normalmente contidos dentro de círculos, retângulos ou outros símbolos, e as proposições constam de dois ou mais conceitos unidos por palavras de conexão (MOREIRA, 1982). Novak (1977) propõe que os elementos principais do conhecimento são conceitos e as relações entre estes conceitos são as proposições.

Os mapas conceituais têm demonstrado ser um meio significativo de representar e comunicar o conhecimento. Quando palavras e conceitos se ligam, estes mapas podem ser utilizados na sala de aula como ferramentas para observar nuances do significado, ajudar os estudantes na organização dos seus pensamentos e na sumarização dos seus temas de estudo (CANÁS et al., 2004).

A construção de um mapa conceitual faz com que se altere a maneira de estudar, facilitando ao estudante o aprendizado. Para o professor, a correção de uma mapa conceitual, embora não exista mapa conceitual certo ou errado, e sim mapa bem elaborado e seguindo uma estrutura recomendada para sua construção, facilita a avaliação de uma determinada atividade desenvolvida pelo estudante. A este, quando solicitado que entregue um mapa conceitual, não lhe resta outra alternativa senão a construção do mapa, e é justamente neste processo que o aprendizado é gerado.

4 A construção do mapa conceitual

Embora pareça complexa a construção de um mapa conceitual, por poder apresentar uma quantidade considerável de conceitos, palavras de ligação, preposições e a forma como é representado, esta atividade é relativamente fácil de ser elaborada.

Envolve ainda a habilidade de julgamento e seleção dos conceitos por parte do leitor em uma leitura atenta de um texto.

Segundo Torres e Marriott (2007), devemos seguir alguns procedimentos para a construção de um mapa conceitual:

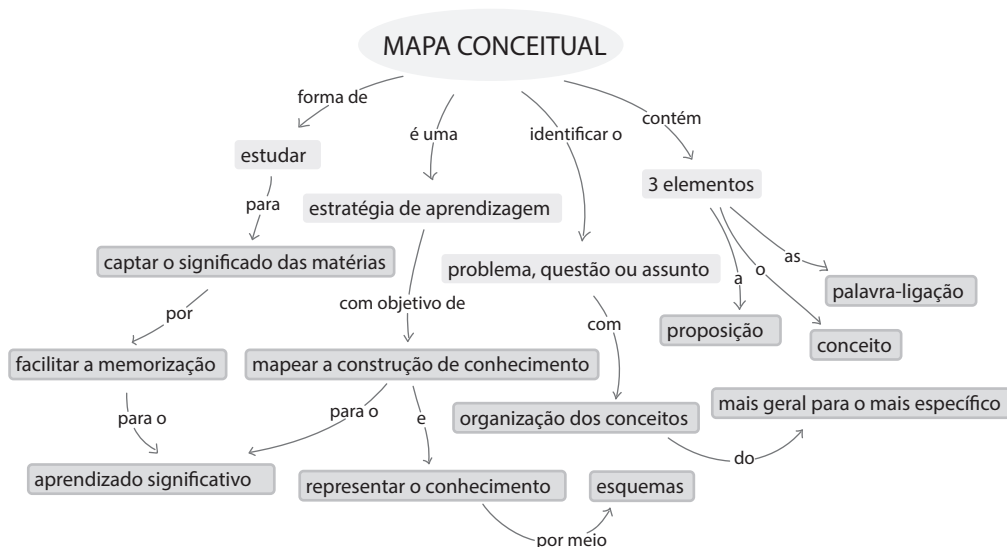
- 1º Identifique o conceito-chave do problema que deseja mapear e coloque-os em uma lista. Identifique 10 a 20 conceitos e de preferência que seja entre uma e três palavras;
- 2º Ordene os conceitos seguindo uma hierarquia, colocando-os do mais geral para o mais específico. Pode ocorrer que seja necessária mais de uma tentativa para identificar os conceitos mais inclusivos intermediários e subsequentes;

- 3º Após a hierarquização dos conceitos, na sequência inicia-se a união de dois a dois por meio de uma linha com origem no conceito principal. A palavra de ligação deverá ser escrita nesta linha, estabelecendo a relação entre eles. As unidades de significado formadas por conteúdo + palavra de ligação + conceito são chamadas de proposições;
- 4º Se necessário, você pode incluir ou excluir ou renomear alguns conceitos;
- 5º Em geral, o primeiro mapa tem simetria pobre e alguns conceitos acabam ficando mal situados em relação a outros que se relacionam melhor;
- 6º O fluxo normal para a leitura de um mapa conceitual é de cima para baixo e do centro para as extremidades;
- 7º Não tem mapa conceitual certo ou errado. Deve ser seguida uma lógica na sua construção, mas como é o resultado da leitura de um ou diversos textos, é a interpretação de um determinado leitor expressa naquele momento;
- 8º Após sua construção, é necessário fazer a leitura do mapa, observando se as ligações entre os conceitos fazem sentido. À medida que muda sua compreensão sobre as ligações entre os conceitos ou o que você aprende, seu mapa também muda.

Ainda segundo as mesmas autoras, o mapa conceitual pode ser utilizado em sala de aula para revelar o conhecimento prévio do estudante em determinado conteúdo, resumir conteúdos, revisar e estudar o conteúdo e avaliar.

A seguir, um mapa conceitual elaborado:

Figura 1: A construção do mapa conceitual



Fonte: os autores

5 Processo metodológico

A abordagem desta pesquisa foi predominantemente qualitativa. Não se tem como objetivo em uma pesquisa qualitativa numerar ou medir em unidades os dados analisados. Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação, em função do envolvimento dos autores e dos demais estudantes de forma cooperativa nas atividades ao longo do semestre letivo, possibilitando a obtenção de resultados mais relevantes para a pesquisa. Na pesquisa-ação, os pesquisadores rejeitam a hipótese de separação entre a práxis e a teoria na pesquisa social (DENZIN e LINCOLN, 2010).

A pesquisa-ação é uma estratégia de condução de pesquisa aplicada de natureza participativa (MACKE, 2006). Denzin e Lincoln (2010) descrevem a pesquisa-ação como:

1. Investigação na qual existe uma coprodução de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos colaborativos, em que a colaboração e contribuição dos participantes são levadas a sério para o desenvolvimento da pesquisa;
2. É uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa, a partir da diversidade de experiências considerando um determinado grupo de indivíduos;
3. Produz resultados válidos de pesquisa;
4. Seu objetivo é resolver problemas da vida real no seu contexto.

Chegar a recomendações para uma boa prática, que lide com um problema ou melhore o desempenho das pessoas por meio dos procedimentos que utilizam, é também objetivo da pesquisa-ação (BELL, 2008). Lomax (2000 *apud* BELL, 2008 p. 6), apresenta uma série de questões para os pesquisadores que utilizam pesquisa-ação, com o propósito:

1. Posso melhorar minha prática para que ela se torne mais eficaz?
2. Posso melhorar meu entendimento desta prática de forma a torná-la mais justa?
3. Posso usar meu conhecimento e minha influência para melhorar a situação?

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do processo de investigação realizado durante o Seminário de Aprofundamento, linha de pesquisa Teoria e

Prática Pedagógica na Formação de Professores, pertencente ao grupo de pesquisa Paradigma Educacionais e Formação de Professores – PEFOP, no projeto Formação Pedagógica do Professor Universitário, em uma instituição de ensino superior privada de grande porte no estado do Paraná.

Participaram do processo de investigação oito professores universitários, doutorandos, de processo de formação continuada no *stricto sensu* em educação, mediados por dois professores doutores coordenadores da pesquisa. O processo de investigação pesquisa-ação se deu no transcorrer do semestre letivo.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a utilização dos mapas conceituais na formação continuada dos professores universitários, em uma Instituição de Educação Superior privada de grande porte no estado do Paraná. De forma colaborativa, os pesquisadores e demais professores se envolveram no processo para a produção do conhecimento, vivenciando experiências com todos os demais, contribuindo com a pesquisa e o aprendizado gerado durante todo o processo de pesquisa, em uma combinação entre conhecimento e esforços conjuntos. Foram várias as fases cumpridas durante o Seminário.

A partir da leitura de textos sobre a formação de professores, os mapas conceituais foram empregados para contribuir no processo de ensino-aprendizagem e como um caminho para práticas docentes marcadas pela autoria, autonomia e corresponsabilidade no percurso de aprender, ensinar e formar. Com base nos mapas conceituais produzidos pelos integrantes do grupo e disponibilizados no ambiente virtual, foi feita uma análise de conteúdo destes materiais para identificar as contribuições de sua utilização e sua aplicação em suas atividades diárias docentes.

A análise de conteúdo “É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 37). As informações constantes em cada mapa conceitual foram agrupadas e organizadas com a ajuda de uma planilha Excel. Estas informações foram selecionadas a partir dos níveis e cores utilizados na construção destes mapas, facilitando significativamente a interpretação e análise.

A partir deste processo, foi possível identificar a contribuição da utilização dos mapas conceituais aplicados em atividades diárias dos docentes, para estudantes da educação superior, como indicam nas contribuições levantadas:

“A utilização dos mapas conceituais pode ajudar na organização do conhecimento”; “Os mapas conceituais são mais fáceis de serem utilizados se

comparados, por exemplo, aos resumos, na leitura e interpretação de textos”; “É possível a utilização dos mapas conceituais como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno”; “Quando os alunos aprendem determinado tema utilizando mapas conceituais, eles desenvolvem seu próprio entendimento por meio da internalização da informação”; “A utilização dos mapas conceituais pode contribuir no desempenho dos alunos”; “Os mapas conceituais podem indicar se os alunos estabelecem relações entre saberes de disciplinas diferentes, mostrando a maneira pela qual se dá a significação entre os conceitos envolvidos”; “Os mapas conceituais são instrumentos potencialmente facilitadores da aprendizagem significativa e podem auxiliar o professor na identificação das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos envolvidos”; “Os mapas conceituais podem ser considerados instrumentos úteis para investigar o que o aluno já sabe e como organiza seu conhecimento”; “Os mapas conceituais são uma excelente estratégia de ensino/aprendizagem”.

Percebe-se após a realização da análise do conteúdo, a utilização dos mapas conceituais como forma de apresentação de resultados de leituras, junto aos alunos, doutorandos em Educação. Parece ser uma tendência, pois todos que participaram desta pesquisa são professores universitários e, com o intuito de melhorar o rendimento das atividades acadêmicas realizadas pelos alunos de graduação, a utilização dos mapas conceituais tem ganhado espaço, se comparado a outras formas, como por exemplo, aos resumos e resenhas. Como apresentado “Os mapas conceituais são instrumentos potencialmente facilitadores da aprendizagem significativa e podem auxiliar o professor na identificação das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos envolvidos”. Se os doutorandos, enquanto docentes sugerem aos seus alunos de graduação a utilização, por que não a adoção dos mapas conceituais em suas atividades.

Alguns professores que participaram da pesquisa não tinham utilizado mapas conceituais em suas atividades docentes, como na preparação de materiais ou apresentação dos resultados de leituras. Por outro lado, após a experiência adquirida durante as aulas, passaram a sugerir aos seus alunos de graduação que utilizassem os mapas conceituais.

Isto nos revela indícios de que os outros professores conhecem o mapa conceitual, sugerem aos alunos sua utilização, mas nunca se utilizaram deste instrumento. Para sugerir, é necessário saber utilizar. Com o encerramento da

disciplina, todos foram unânimes a respeito da possibilidade de ensinar seus alunos de graduação como utilizarem os mapas conceituais.

Neste ponto houve um destaque para a internalização do aprendizado via mapas conceituais. “Por meio dos mapas conceituais é muito mais fácil recordar sobre o conteúdo estudado. As informações necessárias estão lá, disponíveis e de fácil acesso de visualização”. Como cita Ausubel (1980), a partir das informações que o aluno já possui ancoradas na sua estrutura cognitiva, é possível ajudá-lo no seu desenvolvimento.

Outro ponto importante segundo os professores é a utilização dos mapas conceituais como instrumento de avaliação de aprendizagem. O mapa conceitual é um instrumento dinâmico, refletindo a compreensão de quem o faz, no momento em que o faz, contribuindo na mediação de uma aprendizagem significativa, pois conceitos gerais são apresentados, estruturados e sequenciados para articulação e representação visual do conhecimento.

É a partir da construção dos mapas conceituais que os alunos buscam novos conhecimentos e elaboram suas habilidades em construir seus próprios conhecimentos.

Outra questão identificada diz respeito ao desempenho dos alunos: “A utilização dos mapas conceituais pode contribuir no desempenho dos alunos”.

Em relação ao desempenho dos alunos, a elaboração dos mapas conceituais promove uma mudança na forma de como estudar, a leitura do texto passa a ser um novo exercício, mais atenta, diferente daquilo que o estudante está acostumado, sendo mais ativa e promovendo o estudante de leitor passivo para um leitor descobridor (TORRES e MARRIOTT, 2007), pois “O papel do professor agora é de ajudar os estudantes a explorarem o conteúdo a seu alcance e se desenvolverem, construindo o seu conhecimento” (TORRES e MARRIOTT, 2007, p. 155).

Os mapas conceituais são úteis como ferramentas para organizar e comunicar conhecimentos em diferentes momentos, sendo utilizados pelos docentes para introduzir conteúdos, realizar novas sínteses ou como instrumento de avaliação dos conhecimentos prévios dos seus estudantes (RUIZ-MORENO et al, 2007).

A complexidade dos processos de aprendizagem tem exigido dos professores um enfoque mais construtivo, articulando os movimentos de apropriação e produção dos conhecimentos trabalhados nos espaços acadêmicos. Os mapas conceituais utilizados não foram disponibilizados nesta pesquisa em função do volume de informações e por conta de seus formatos, fazendo com que a diagramação adequada para apresentação, não fosse suficientemente de qualidade para publicação.

Recursos utilizados durante o processo

Foram quinze encontros de pesquisa ao longo de um semestre letivo. Como forma de levantamento de contribuições no Seminário, utilizou-se o portfólio e, a cada três encontros, os estudantes produziam um texto para expressar e capitalizar o assunto apresentado e discutido naqueles encontros. Além da produção de textos, foi utilizado o ambiente virtual, *notebooks*, projetor de multimídia, filmes, entre outros recursos.

6 Considerações finais

A partir da experiência individual e do grupo durante os quinze encontros em que transcorreu o Seminário de Aprofundamento, as atividades desenvolvidas, as vivências dos participantes nas aulas teóricas e práticas e da produção dos textos, houve um salto qualitativo de cada um dos estudantes e do grupo como um todo em relação à proposta da pesquisa.

Esta proposta contribuiu para a formação dos estudantes e, principalmente, na agregação de conhecimento aplicável na tese de doutorado. A forma como os trabalhos foram conduzidos estimulou os alunos para o desenvolvimento das atividades, fazendo-os perceber o quão fundamental é o processo de ensino-aprendizagem quando os professores estão envolvidos e são dedicados à causa da educação superior no Brasil.

Outro fator a ser destacado é a análise de conteúdo dos mapas conceituais elaborados pelo grupo de estudantes e disponibilizados no ambiente virtual, que passaram a dar sustentação como ponto de partida em cada encontro.

Conforme a indicação dos participantes da pesquisa a utilização dos mapas conceituais no Seminário de Aprofundamento contribuiu significativamente para as atividades desenvolvidas no transcorrer do semestre e, principalmente, com o aprendizado gerado sobre mais um instrumento que pode ser utilizado na docência, junto aos alunos dos cursos de graduação, licenciaturas e formação continuada de professores.

Por fim, como sugestão, que sejam consideradas para efeito de novas pesquisas, a possibilidade de levantar junto a estes professores participantes da pesquisa e outros que se utilizam dos mapas conceituais como instrumento para a avaliação de ensino-aprendizagem em cursos de graduação, licenciaturas e formação continuada de professores, os resultados da implementação deste instrumento ao longo de um semestre eletivo ou por um período estabelecido.

Referências

- ANDERSON, K.; MILLER, Elizabeth D. Gender and student evaluations of teaching. *Political Science and Politics*, v. 30, n. 2, p. 216-219, Jun. 1997.
- AUSUBEL, David. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, n.27, p. 10-20, 2011. Disponível em: <http://www.elsevier.com/locate/tate>. Acesso em: 25 de março de 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto alegre: Artmed, 2008.
- CAÑAS, A. J., NOVAK, J. D.; GONZÁLES; F. M. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. *In the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain 2004.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*, v. 34, n. 7, p. 3-17, out. 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- DENZIN, K. Norman; LINCOLN, Yvonna S. (org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.
- DUTA, Nicoleta V.; FOLOSTINA, Ruxandra. Continuous training of university teachers: theoretical approaches and practical implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, p. 3449 – 3453, 2014. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814007988>. Acesso em: 30 de julho de 2015.
- FONTANINI, C. A. C. et al. A Formação Pedagógica dos Professores de Cursos de Administração. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere, 2011, Curitiba. *Anais do X Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba : Champagnat, 2011, p. 10231-10244.
- HANDAL, Boris; WOOD, Leigh; MUCHATUTA, Michelle. Students' expectations of teaching: the business, accounting and economics experience. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://>

www.ejbest.org. Acesso em 30 de maio de 2015.

HANUSHEK, Eric A. Teacher quality. In: IZUMI, Lance T.; EVERS, Willianson. *Teacher quality*. Palo Alto, Califórnia: Hoover Press, 2002, p.1-12. Disponível em: <http://www-hoover.stanford.edu/publication/books/teacher>. Acesso em 31 de maio de 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 5 ed. Barcelona: Graó, 2002.

INEP; DEED. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2013*. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/censo_educacao_superior_2013.pdf. Acessado em: 04 de outubro de 2016.

LAFFIN, Marcos. Ensino de contabilidade: componente e desafios. *Contabilidade vista & revista*. Belo Horizonte, v.13, nº 3, p 9-20, dez 2002.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org). *A didática em questão*. 32 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011, p.25-84.

MACKE, Janaína. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. In:

MOLINA, Ana; ONTORIA, Antonio; GÓMEZ, Juan Pedro R. Os mapas conceituais. In: *Potencializar a capacidade de aprender e pensar: o que mudar para aprender e como aprender para mudar*. São Paulo: Madras, 2004, p.103-126.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 32, nº 4, p. 474-479,1980.

_____. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Instituto de Física – UFRGS. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PENNINGS, Helena et al. Real-time teacher-student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, n. 37, p. 183-193, 2014. Disponível em: <http://www.elsevier.com/locate/tate>. Acesso em 16 de janeiro de 2014.

POZO, Juan I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REID, Jo-Anne. A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 4, p. 293-310, nov. 2011.

RUIZ-MORENO, Lúdia et al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. Revista

Ciência e Educação, Bauru: v. 13, nº 3, set-dez, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMEZ, ANGEL, I. P. *Comprender e transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TESCAROLO, Ricardo. *A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia V. Mapas Conceituais. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: Senar PR, 2007. p.155-188.

ENADE - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES – E A VISÃO INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO DE ENSINO

ENADE - NATIONAL EXAMINATION OF STUDENTS'
PERFORMANCE - AND THE INTERDISCIPLINARY
VIEW IN THE TEACHING PROCESS

Bernadette Beber *

Eduardo da Silva**

Simoni Urnau Bonfiglio***

* Pós-Doutora - Faculdade Avantis.
✉ bbeber@gmail.com

** Mestre - Universidade do Vale do
Itajaí – Univali.
✉ edumikael@hotmail.com

*** Mestre - Centro Universitário de
Brusque - UNIFEBE.
✉ simonibon7@gmail.com

Resumo

A avaliação da aprendizagem é a forma de verificar o conhecimento produzido durante o processo de formação educacional. Dentre os variados instrumentos de avaliação, a prova interdisciplinar trata do conhecimento entre as disciplinas curriculares, estabelecendo relação de análise e interpretação de conteúdo. O objetivo deste artigo é analisar a prova interdisciplinar dos acadêmicos das 1ª, 2ª, 3ª e 5ª fases do curso de Pedagogia, realizada em junho de 2014 em uma Instituição de Ensino Superior – IES do Vale do Itajaí (SC). Para o estudo, foram utilizados os dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica da respectiva instituição. A análise dos dados recebeu tratamento quanti e qualitativo para demonstrar a evolução da aprendizagem dos acadêmicos nas respectivas fases.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prova interdisciplinar. Ensino superior.

Recebido em: 07/07/2016
Aprovado em: 07/11/2016

Abstract

Learning assessment is the way to verify the knowledge produced during the educational training process. Among the varied assessment instruments, interdisciplinary tests deal with the knowledge between curricular subjects, establishing a relationship of analysis and interpretation of content. The purpose of this article is to analyze the interdisciplinary tests of academics of the 1st, 2nd, 3rd and 5th stages of the Pedagogy program, held in June 2014, in a Higher Education Institution – HEI, of Vale do Itajaí - SC. The data provided by the Pedagogical Consultant of the respective institution were used for the study. The analysis of the data received quantitative and qualitative treatment to demonstrate the evolution of the academics in their learning phases.

Key words: Assessment of learning. Proof interdisciplinary. Higher Education

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é decorrente de um processo ativo e sistemático que envolve a construção e a significação dos saberes, ultrapassando a mera condição de decifrar informações. Tendo por vezes como procedimento a tomada de consciência do que se aprendeu, assim como do processo para a superação deste, a avaliação da aprendizagem passa por acompanhamento, retroalimentação e mudança de conduta dos envolvidos.

Com o surgimento do “Provão”, em 1995, e posteriormente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, em 2004, o conceito de aplicação de testes como mensuração da aprendizagem, sofreu mudanças, passando a ser visto e entendido pelas Instituições de Ensino Superior como processo ativo que demanda da Instituição um olhar de reestruturação para a organização do sistema de ensino aprendizagem, assim como dos processos para se alcançar os resultados.

Este artigo tem por objetivo analisar a prova interdisciplinar dos acadêmicos das 1ª, 2ª, 3ª e 5ª fases do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior – IES do Vale do Itajaí (SC), realizada em junho de 2014, a fim de

compreender como se pode atender às exigências legais e a forma pela qual os ajustes, se necessário, devem ocorrer.

Para o estudo, foram utilizados os dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica da respectiva instituição, e a análise dos dados recebeu tratamento quanti e qualitativo para compreender e demonstrar a evolução da aprendizagem dos acadêmicos das respectivas fases, assim como os processos que foram percorridos para ultrapassar as limitações até então vivenciadas.

Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem. Como afirma Luckesi (2005), avaliar é tomar conhecimento do que se aprendeu, reorientando o educando, para superação das dificuldades e pela qualidade do fazer docente. Nesse sentido o fazer pedagógico demanda um processo ativo, concomitantemente aos movimentos advindos das transformações imprimidos pelas tecnologias de informação e comunicação, que exigem procedimentos mais eficientes e eficazes, maior atenção, para assim promover a mudança almejada.

2 Prova interdisciplinar como processo avaliativo

A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 2013), a Educação Superior no Brasil tomou um novo direcionamento, ampliando-se significativamente nas diversas áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e a distância.

Tal ampliação fragilizou o processo de ensino e aprendizagem, necessitando, pelo poder público – Ministério da Educação –, a criação de mecanismos avaliativos para mensurar o nível da formação acadêmica ofertada em âmbito nacional.

Em primeira instância, o Ministério da Educação, no ano de 1995, inicia o processo de avaliação dos cursos de graduação e submete os alunos formandos ao PROVÃO. Porém, em 2004, implanta-se o novo sistema avaliativo denominado Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE –, que, conforme seu Manual (BRASIL, 2014, p.7), assim se configura:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O

SINAES é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o ENADE, formam um “tripé” avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

Desde a implantação do ENADE, são fomentados desafios nas Instituições de Ensino Superior – IES, para um reolhar do processo de ensino-aprendizagem, das metodologias de ensino e, por consequência, dos métodos avaliativos. Essa diretriz proposta às IES, trouxe uma ressignificação no ensino superior, não apenas no saber academicamente elaborado, mas, na superação do desenvolvimento teórico-prático tanto do corpo docente quanto discente, com discussão voltada aos valores éticos, sociais, políticos e econômicos.

Morin (2001, p.10) chama a atenção para a contextualização de educação, dizendo que “Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano [...]”. Levando em conta que educação é formação, aprender passa ser um processo ativo, pois envolve a capacidade de cognição, construção e significado dos saberes, envolvendo condições biológicas, neurológicas e sociais.

A aquisição da aprendizagem ultrapassa a mera condição de decifrar informações; é a busca da solução dos problemas para a mudança de atitude de quem aprende:

Além da aprendizagem implícita, que constitui uma parte importante do que aprendemos todo dia, sem ser consciente disso, existem outras formas de aprendizagem explícita, produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podem denominar ensino. (POZO, 2002, p.57)

O aprender ultrapassa a atenção para captar informação, formular e estabelecer estratégias de lidar com o que é aprendido. A adequação está no monitoramento cognitivo e na busca da compreensão e das mudanças que esse saber pode trazer.

Apesar de toda aprendizagem significar mudança, para Pozo (2002, p.61) “[...] nem todo tipo de mudança produz aprendizagem da mesma qualidade”. Aprender é muito mais que um processo mecânico de aquisição de conhecimento, é um caminho permeado de prazer e trabalho, em que a superação dos obstáculos deve acontecer de forma a proporcionar crescimento intelectual e emocional:

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. (GHIMARÃES, 2004, p.144)

A aprendizagem, quando produz mudança duradoura, proporciona ao comportamento de quem aprende uma significação diferente daquilo que já existia, reconfigura o repertório já existente e dá condições ao sujeito de utilizar conhecimentos prévios, agregando valores. Não basta simplesmente repetir o que foi aprendido, mas, sim, desenvolver a capacidade de resolver o problema num processo de reestruturação e organização da aprendizagem.

Toda situação de aprendizagem, seja explícita ou espontânea, pode ser analisada a partir de três componentes básicos, segundo Pozo (2002): o *resultado da aprendizagem* que é o conteúdo, o que se aprende; *os processos de aprendizagem*, o que produz mudanças mediante os mecanismos da aprendizagem – a prática –; e a *condição de aprendizagem*, os métodos utilizados para aprender.

A melhora das situações de aprendizagem faz com que os resultados, os processos e as condições se ajustem entre si, buscando um entrelaçamento entre as situações do aprender, como afirma Pozo (2002, p.141): “Quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais sólidos e consistentes do que quando a aprendizagem é movida pelo externo”.

Nesse contexto, de acordo com Bonfiglio (2010), insere-se o professor, como facilitador do processo de ensino aprendizagem, quando:

- tem atitudes pedagógicas que proporcionem a resolução e análise dos problemas;
- questiona ao invés de ceder conceitos;
- incentiva a ativação para a tomada de consciência;
- centra a aprendizagem no aluno, tornando-o responsável por seu próprio processo de crescimento;
- valoriza a diversidade de resultados;
- planeja tarefas de cooperação social, e,
- torna o discente coparticipante do processo construído individualmente.

As estratégias de avaliação auxiliam o discente a distinguir o conhecimento objetivo do conhecimento profundo, pois, para Garcia (2009), o sentido que envolve os procedimentos deve estar voltado a outros níveis de aprendizagem, e a atividade de avaliação deve facilitar a compreensão contextual e a análise interpretativa e, desta maneira, explorar diferentes perspectivas e contextos em um conjunto de dados.

“Avaliar”, de acordo com o dicionário Priberam (2013), significa determinar o valor de; compreender; apreciar, prezar. Tal significado, além de aferir valor quantitativo, contempla os termos “compreender”, “apreciar” e “prezar” e, no seu contexto etimológico, pressupõe cumprir a função de controle, expressando os resultados em conceitos ou notas que determinam a quantidade e a qualidade daquilo que se buscou atingir em relação aos objetivos propostos (MARQUES, 2003).

A avaliação não faculta a mensuração, porém o processo avaliativo, com o uso de estratégias diversificadas e critérios definidos, soma-se ao conjunto de cumprir o papel de obter o resultado de fatoração seja positivo ou negativo.

O ensino superior busca a construção do conhecimento científico num movimento progressivo da autonomia do aluno, visando à capacidade de reflexão, investigação, criação e recriação da aprendizagem. Cabe ao docente universitário a integralização dos saberes, pois o conhecimento científico restrito e simplista não assume a identidade acadêmica. Dessa forma, o docente deve desenvolver ações educativas que possibilitem a construção da consciência do discente para que este tenha a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Segundo Sant'Anna (1995, p.7), “[...] a avaliação [...] é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”. Nesse contexto, a avaliação deve ser compreendida como um “instrumento essencial” para o desenvolvimento da formação de juízo e apreciação dos aspectos qualitativos, numa ação reflexiva do processo de aprendizagem, de forma organizada, planejada e com acompanhamento constante do professor que, nesse caso, passa a ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, há de se considerar que a avaliação na educação superior passa por uma realidade de conjunto, como resultado dos regimes curriculares e das metodologias de trabalho. Por consequência, o processo científico com vistas ao desenvolvimento de competências possibilitará ao sujeito a atuação profissional.

Para Pombo (2008), o prefixo da palavra “disciplina” recorre entre “pluri-”, “inter-” e “trans-”, por razões etiológicas, justamente pela possibilidade de avançar uma proposta que acende dois princípios fundamentais de aceitação dos três prefixos: aceitá-los como uma espécie contínua, estabelecer algum tipo de coordenação numa combinação, e a convergência de complementaridade. Sendo assim, existe um ponto de aproximação, fusão e unificação, permitindo convergir para uma perspectiva holística que permeia a transdisciplinaridade:

A ideia é a de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste gênero: do paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta, ao holismo e unificação, transdisciplinar. [...] Quando estivéssemos a falar de pluridisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, estaríamos a pensar naquele primeiro nível que implica pôr em paralelo, estabelecer algum mínimo de coordenação. A interdisciplinaridade, pelo seu lado, já exigiria uma convergência de pontos de vista. Quanto à transdisciplinaridade, ela remeteria para qualquer coisa da ordem da fusão unificadora, solução final que, conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não. (POMBO, 2008, p.14-15)

O processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar geralmente se dá por meio de perguntas, denominando-se heurística (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2013), e, a isto, Pombo (2008) sinaliza que uma ação interdisciplinar comporta três determinações, a primeira sendo a fecundação recíproca das disciplinas, da transferência de conceitos, de problemáticas e de métodos com vistas à leitura da realidade; a segunda, a busca do aprofundamento da realidade cognoscível que se aproxima ao objeto de investigação e sua complexidade; e, como terceira determinação, a própria interdisciplinaridade que permite construir objetos do conhecimento.

3 Análise de dados da prova interdisciplinar do curso de pedagogia - 2014/1

O ensino como objeto do conhecimento e em decorrência do acirrado desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem exigido cada vez mais uma educação de qualidade, demandando configurações interdisciplinares para transcender as fronteiras dos diversos saberes. Nesse conjunto de saberes, se insere a necessidade de mensuração por meio de processo avaliativo, pois a avaliação da aprendizagem implica reflexão crítica e contínua dos avanços ou retrocessos da aprendizagem.

A IES em questão, preocupada com a qualidade e comprometimento com a formação de sua comunidade acadêmica, e em atendimento às determinações do Ministério de Educação que por meio de resolução instituiu o CONAES, no ano de 2007, no curso de Pedagogia, implanta e aplica a “prova interdisciplinar”, com o intuito de capacitar seus acadêmicos para o ENADE.

Para a efetivação da respectiva regulamentação, a IES conta com o departamento de Assessoria Pedagógica, que, juntamente com os coordenadores de curso, professores das disciplinas e equipe de Tecnologia de Informação, organizam, produzem e viabilizam as questões para a respectiva prova, estruturada no modelo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A referida prova conta com três questões de cada disciplina, relacionadas a cada fase. Possui data pré-estabelecida pela instituição e é realizada no laboratório de informática – o aluno a faz pelo seu acesso pessoal no ambiente *online*. Após a resolução das questões, os alunos recebem retorno da avaliação. A coordenação do curso encaminha o relatório das notas aos professores, que agregam as avaliações realizadas em sala.

O objeto de análise deste estudo se baseia na prova interdisciplinar realizada no curso de Pedagogia, no dia 04 de junho de 2014. Participaram da prova 95 (noventa e cinco) acadêmicos conforme demonstrado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Alunos participantes

Fase/Nº de alunos	Fase/Nº de alunos	Fase/Nº de alunos	Fase/Nº de alunos
1ª / 27	2ª / 15	3ª / 33	5ª / 20

Fonte: Assessoria Pedagógica da IES, 2014

A Prova Interdisciplinar – PI foi composta entre 21(vinte e uma) e 24 (vinte e quatro) questões de múltipla escolha, sendo 3 (três) de cada disciplina. Para maior clareza, a Tabela 2, apresenta as disciplinas com as respectivas fases em que foi aplicada a PI. Salienta-se que, no semestre pesquisado, não foram ofertadas as disciplinas da 4ª fase.

Tabela 2: Matriz curricular do Curso de Pedagogia

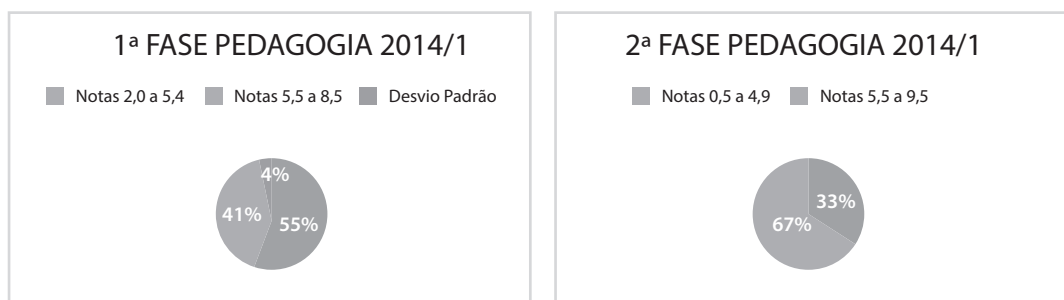
Fase	Disciplinas
1ª	Biologia Educacional Investigação Pedagógica: Diversidade Cultural na aprendizagem Metodologia Científica Pesquisa em Educação Projeto Acadêmico Interdisciplinar I Psicologia Sociologia
2ª	Antropologia e Educação Didática I Filosofia Fundamentos da Educação Infantil Investigação Pedagógica: Fundamentos da Educação Infantil Leitura e Produção de Texto Projeto Acadêmico Interdisciplinar II Psicologia da Aprendizagem
3ª	Atividades Físicas, Jogos e Recreação Conteúdos Básicos da Educação Infantil I Desenvolvimento da Linguagem Ética Fundamentos do Currículo História da Educação e da Pedagogia Investigação Pedagógica: Educação Infantil I Projeto Acadêmico Interdisciplinar III
5ª	Alfabetização e Letramento Estágio Supervisionado I: Educação Infantil Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva Investigação Pedagógica: Literatura Infanto-Juvenil Literatura Infanto-Juvenil

Fonte: Projeto Pedagógico, 2014

As disciplinas supracitadas demandam ao aluno capacidade de domínio dos conteúdos, análise e interpretação, desenvolvimento cognitivo, entre outros aspectos relacionados. Como corrobora La Torre e Barrios (2002), formar hoje ultrapassa instrução de conhecimentos, necessitando preparar para a mudança das dimensões dos saberes, sendo estes de conhecimentos, atitudes, habilidades e vontade de realização. Para o cômputo das notas, a IES estabeleceu valoração diferenciada entre as fases, sendo na primeira de 5,5 a 8,5, na segunda de 5,5 a 9,5, na terceira de 5,5 a 8,0 e na quinta de 5,5 a 10,0.

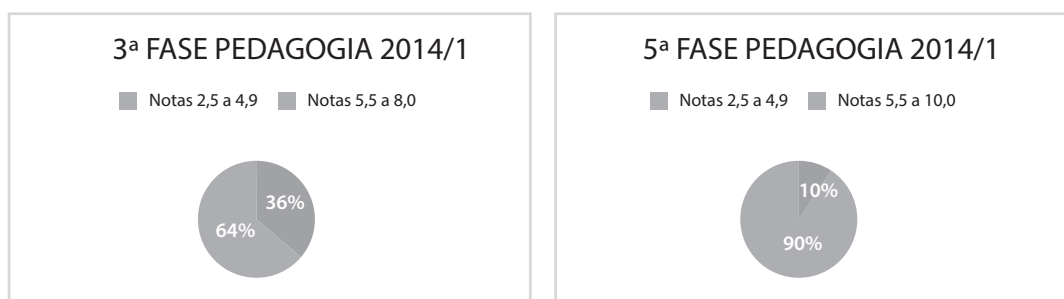
O resultado da prova interdisciplinar nas quatro fases do curso de Pedagogia encontra-se disposto nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Prova Interdisciplinar, 1ª fase - **Gráfico 2:** Prova Interdisciplinar, 2ª fase



Fonte: Assessoria Pedagógica da IES, 2014 - **Fonte:** Assessoria Pedagógica da IES, 2014

Gráfico 3: Prova Interdisciplinar, 3ª fase - **Gráfico 4:** Prova Interdisciplinar, 5ª fase



Fonte: Assessoria Pedagógica da IES, 2014 - **Fonte:** Assessoria Pedagógica da IES, 2014

Como supracitado, participaram da prova interdisciplinar 2014/1 95 (noventa e cinco) alunos. Destes, 27 (vinte e sete) são ingressantes (1ª fase), 11

(onze) alunos obtiveram notas entre 5,5 a 8,5, correspondente a 41%; os demais, 15 (quinze) alunos, obtiveram notas entre 2,0 a 5,4, perfazendo 55% dos alunos. Observa-se que há um desvio padrão de 4%, não caracterizado.

Cabe ressaltar que os alunos da primeira fase, em sua maioria, participaram pela primeira vez do modelo de prova ENADE, aplicado pela IES, e considera-se esse fator preponderante para o resultado. Isso porque os discentes tiveram apenas um semestre para entrar em contato com esse modelo avaliativo, que demanda análise e interpretação dos conhecimentos adquiridos, em comparação aos demais alunos das demais fases, que tinham contato com a referida avaliação.

Na segunda fase, 15 (quinze) alunos participaram da prova; destes, 10 (dez) obtiveram notas entre 5,5 a 9,5, correspondendo a 67% dos alunos, e 5 (cinco) obtiveram notas entre 0,5 a 4,9, perfazendo 33%. Nessa fase observa-se haver aumento das notas, considerando maior aproveitamento dos estudos.

Os alunos da terceira fase totalizaram 33 (trinta e três) participantes, dos quais, 21 (vinte e um) obtiveram notas entre 5,5 a 8,0, caracterizando 64% de rendimento, e, 12 (doze), 36%, com notas entre 2,5 a 4,9.

Considerando a segunda e a terceira fases, representadas nos Gráficos 2 e 3, observa-se, mesmo não demonstrado, aumento no percentual de aproveitamento, devido à diferença de alunos participantes, sendo estes, na segunda fase, 15 (quinze) alunos e, na terceira, 33 (trinta e três). O acréscimo de 18 (dezoito) alunos na totalidade comparativa entre uma fase e outra permite afirmar que houve maior aproveitamento dos estudos por esses alunos.

Dos 20 (vinte) acadêmicos da 5ª fase que participaram da prova interdisciplinar, 18 (dezoito) obtiveram notas entre 5,5 a 10,0 com 90% de aproveitamento, e 2 (dois) alunos tiveram nota entre 2,5 e 4,9, equivalendo a 10%. Essas notas demonstram, mais uma vez, avanço no aproveitamento dos estudos, denotando duas análises. A primeira, o envolvimento do aluno e seu interesse por melhor formação; a segunda, não menos importante que a primeira, a produção do conhecimento desenvolvido pelo corpo docente, que, por meio de atividades de pesquisa, tratamento teórico, apresentação e resolução de problemas, análise e interpretação relacionados (dispostos no plano de ensino), promoveram com maestria o ensinar e o aprender.

Do acima exposto, Ruiz (1996, p.17) considera fundamental o processo de avaliação e, sobre isso, observa: *“conocer el papel que desempeña, la función que*

cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone”. E a isso Morin (2001) acrescenta que o avanço significativo da aprendizagem entre uma fase e outra, numa ação interdisciplinar, demanda:

[...]progredir as ciências, quando rompem isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum. (MORIN, 2001, p.112).

Sendo assim, a avaliação é construída pelas especificidades dos conceitos e de seus entendimentos, à luz do saber proporcionado pela qualidade no ensino superior, pela apropriação dos conhecimentos e pelo fazer docente qualificado, construído em um movimento dialético em que as relações entre os saberes se interconectam com as relações interpessoais, sobre os saberes científicos gerados no movimento aluno-professor-aluno.

4 Considerações finais

Observado o resultado da prova interdisciplinar realizada pelos alunos de Pedagogia da IES localizada no Vale do Itajaí (SC), no semestre 2014/1, da primeira à última fase analisadas, constatou-se a ocorrência de um quadro evolutivo na construção do saber cientificamente elaborado, pois, a ação pedagógica desenvolvida proporcionou, além da apropriação do saber, analisar e reelaborar os conhecimentos; reaprender a própria aprendizagem; transpor os conhecimentos aprendidos de uma para outra disciplina e discutir os conteúdos trabalhados, reelaborando os conceitos.

É necessário ressaltar que a aprendizagem se caracteriza evolutivamente, passo a passo, fase a fase, disciplina a disciplina. Como diz Hoffmann (2012), é indispensável que o aluno signifique seu processo pedagógico como uma exuberante conquista, em que a construção e a solidificação da ação do sujeito sejam construídas no processo.

Sendo assim, o processo avaliativo caracterizado pela prova supracitada demonstra o caminho de reflexão e investigação que os acadêmicos desenvolveram no decorrer do semestre letivo. Afinal, avaliar na educação superior requer análise da realidade, resultado dos regimes curriculares, bem como metodologias de trabalho diferenciadas para o aprimoramento do processo científico.

A superação da aprendizagem requer que o aluno ajuste seu caminho de investigação, organize suas experiências no processo de aprender, e, quanto a isso, cabe ao professor a promoção da evolução do educando em uma trajetória enriquecida pela construção do conhecimento.

Referências

BONFIGLIO, S.U. *Autorregulação da aprendizagem: o caso do Colégio Salesiano Itajaí – SC/Brasil*. Dissertação de Mestrado. UCSA/EDAN – PY, 2010.

BRASIL, *Manual do Enade 2014*. Brasília: MEC, 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Atualizada abril 2013. Brasília: MEC, 2013.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. (2013). Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/avalia%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10 dez, 2014.

GARCIA, J. *Avaliação e aprendizagem na educação superior*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GUIMARÃES, S.É.R. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (2), p.143-150. Porto Alegre: URGs, 2004.

HOFFMANN, J. *Avaliar tão somente para promover*. (2012). Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/>>. Acesso em: 15 jul.2014.

LA TORRE, S.; BARRIOS, O. (org.). *Curso de formação para Educadores*. São Paulo: Madras, 2002.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2.ed. Salvador: Malabares Comunicações, 2005.

MARQUES, W.F.S. *Psicopedagogia e avaliação educacional*. Dissertação de mestrado PUC-Campinas, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

POMBO, O. *Epistemologia da interdisciplinaridade*. Ideação – Revista do Centro de Educação da UNIOESTE – Foz do Iguaçu. V.10, n. 1, 2008.

POZO, J.I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, J. M. *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Universiadas, 1996.

SANT'ANNA, I.M. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UM MESTRADO INTERDISCIPLINAR E PROFISSIONAL

INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN POSTGRADUATE
STUDIES: THE EXPERIENCE OF AN INTERDISCIPLINARY AND
PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE

Adilene Gonçalves Quaresma *

Resumo

Este artigo apresenta e discute os resultados da pesquisa sobre as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una. Sendo um programa interdisciplinar profissional integrante da área multidisciplinar da CAPES, coloca-se para este o desafio de desenvolver a interdisciplinaridade na sua prática educativa. Nesse sentido, justifica-se a análise empreendida neste artigo, que obtiva apresentar e discutir tais práticas. Quanto à abordagem, constituiu-se em uma pesquisa quali quantitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, compreendeu pesquisa bibliográfica com análise de livros e artigos sobre práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino superior e estudo de caso através do qual foram analisadas as práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no Programa, as capacidades que estas desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem e a visão dos alunos sobre as mesmas. Considera-se que as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa, na visão dos alunos, têm contribuído para o desenvolvimento de capacidades que permitem estabelecer relação entre teoria e prática, conhecimento e mundo do trabalho, bem como o diálogo entre conhecimentos e profissionais de diferentes campos de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Mestrado Profissional. Interdisciplinaridade. Trabalho e Educação.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestre em Tecnologia área de concentração: Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG. Especialista em Gestão Teórico-Prática, pelo Centro Universitário Newton Paiva e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Gestão Social - Educação e Desenvolvimento Local e no curso de Pedagogia no Centro Universitário UNA.
✉ adilenequaresma@gmail.com

Recebido em: 17/08/2016
Aprovado em: 18/11/2016

Abstract

This article presents and discusses the results of research on the interdisciplinary practices developed in the Postgraduate Program in Social Management, Education and Local Development of Una University Center. Being it a professional interdisciplinary Program that is part of the multidisciplinary area of CAPES, the challenge is to develop interdisciplinarity in its educational practice. This justifies the analysis undertaken in this article which aims to present and discuss such practices. As for the approach, it is of a quali-quantitative character. Regarding the type of research, it was a bibliographical review with analysis of books and articles on interdisciplinary teaching practices in higher education and case study through which the interdisciplinary teaching practices developed in the program, the skills that they develop in the teaching learning process and the views of the students on them were analyzed. It is considered that the interdisciplinary practices developed in the program, in the views of the students, have been contributing to the development of capabilities that allow the establishing of a relationship between theory and practice, knowledge and the world of work, as well as a dialogue between knowledge and professionals from different fields of work.

Key words: Professional Education. Professional Master's Degree. Interdisciplinarity. Work and Education.

1 Introdução

A complexidade do mundo da vida e do trabalho requer uma formação que possibilite o desenvolvimento de capacidades para o diálogo e a interação com todos os profissionais e todas as áreas de conhecimento. Além da integração da educação profissional com a educação geral na formação dos profissionais para o mundo do trabalho e social atual, a interação e integração entre os profissionais são aspectos fundamentais. Na área da saúde, além da interdisciplinaridade, a categoria presente, também, é a interprofissionalidade, para a qual a formação interdisciplinar contribui.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem se constituído em princípio epistemológico e pedagógico perseguido no contexto educacional no âmbito do

ensino, da pesquisa e da extensão, bem como no exercício profissional. A partir de 2008, constitui-se em área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que reúne diversos programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais, como parte da grande área multidisciplinar criada em 1988. Segundo o documento da Área Interdisciplinar da CAPES: “[...] a existência da área propiciou e induziu a proposição, na Pós-graduação brasileira, de cursos inovadores e interdisciplinares, acompanhando a tendência mundial de aumento de grupos de pesquisa e programas acadêmicos com foco em questões complexas” e abrigou propostas de cursos em universidades recém-criadas ou distantes dos grandes centros urbanos e em fase de consolidação de suas estruturas de Pós-graduação (BRASIL, 2013, p.1).

A criação da área interdisciplinar no contexto da pós-graduação “[...] decorreu da necessidade de se dar conta de novos problemas que emergem no mundo contemporâneo, de diferentes naturezas e com variados níveis de complexidade, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2013, p.11).

Existem experiências interdisciplinares na educação básica, no ensino superior e no mundo do trabalho, mas faltam estudos sobre quais são as práticas interdisciplinares desenvolvidas, que capacidades desenvolvem, considerando a relação teoria e prática, o processo formativo e o mundo do trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário analisar as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa e que capacidades desenvolvem, bem como a visão dos mestrados sobre essas práticas.

O problema que orientou a pesquisa, da qual este artigo deriva, teve por referência o desafio posto a alguns programas de pós-graduação de concretização do princípio da interdisciplinaridade. Em se tratando de um programa de mestrado profissional, esse problema constituiu-se em torno da seguinte questão: como um programa de mestrado profissional atende ao princípio de interdisciplinaridade?

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pelos seguintes aspectos: exigência do princípio da interdisciplinaridade na pós-graduação; possibilidade de orientar sobre as práticas interdisciplinares realizadas no mestrado profissional; permissão da continuidade do propósito inicial e do objeto de estudo do grupo de pesquisa sobre os processos pedagógicos na Educação Profissional e no Mestrado Profissional e, principalmente, compreensão das contribuições da interdisciplinaridade para o

processo formativo no mestrado profissional, especialmente quanto ao seu objetivo de preparar de forma qualificada os profissionais, considerando como fundamental as relações teoria e prática e trabalho e educação.

Sendo assim, o objetivo geral foi compreender como um programa de mestrado profissional atende ao princípio da interdisciplinaridade. Os objetivos específicos foram: analisar, na literatura especializada, práticas pedagógicas que orientam o princípio da interdisciplinaridade no ensino superior, identificar, na experiência de um programa de mestrado profissional, as práticas pedagógicas que concretizam o princípio da interdisciplinaridade; e verificar as contribuições dessas práticas a partir da visão dos mestrandos.

O texto está estruturado em torno de dois eixos centrais. O primeiro compreende a discussão teórica, na qual são abordados conceitos e sentidos da interdisciplinaridade no ensino superior e no trabalho, bem como que capacidades permitem desenvolver tendo em vista o mundo do trabalho. No segundo, faz-se a apresentação e discussão dos dados da pesquisa empírica.

Considera-se que as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa, na visão dos alunos, têm contribuído para o desenvolvimento de capacidades que permitem estabelecer relação entre teoria e prática, conhecimento e mundo do trabalho, bem como o diálogo entre conhecimentos e profissionais de diferentes campos de trabalho.

2 Discussão teórica

A interdisciplinaridade se coloca como um desafio para a educação e o mundo do trabalho, uma vez que a complexidade dos problemas da vida exige análise e solução que ultrapassam o limite de uma única área de conhecimento. Assim, a perspectiva epistemológica e pedagógica interdisciplinar leva em conta posturas e ações frente ao conhecimento de forma integradora e interativa de informações, conceitos, diretrizes, metodologias, princípios e objetivos concernentes aos diferentes conhecimentos científicos e não científicos.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade compreende as trocas entre os especialistas e a interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa; ou seja, pressupõe interação entre as disciplinas e conhecimentos, mas principalmente uma postura de troca entre os especialistas. Tais

troca e interação facilitam a integração, possibilitam avanços mais significativos e rápidos na produção de novos conhecimentos e na construção de soluções para um determinado problema, uma vez que o olhar para a questão em pauta não fica circunscrito apenas a uma área de conhecimento ou a um profissional, mas a dois, três ou mais olhares integrados e em diálogo.

Para Pombo (2006), a interdisciplinaridade existe, sobretudo, como prática que se traduz em diferentes experiências interdisciplinares de investigação pura e aplicada em diferentes espaços acadêmicos e não acadêmicos. Assim, a categoria interprofissionalidade¹ leva para o mundo do trabalho a perspectiva interdisciplinar e integradora dos profissionais e de suas ações.

Mas como está sendo concretizado o princípio pedagógico e epistemológico da interdisciplinaridade no Ensino Superior e no mundo do trabalho? Há um número significativo de cursos, principalmente na área da saúde e de meio ambiente, praticando esse princípio (QUARESMA, 2015).²

A análise das experiências de interdisciplinaridade no Ensino Superior permitiu encontrar algumas ações e atividades colocadas em prática na tentativa de concretizar o princípio da interdisciplinaridade. São elas: 1) identificação de temas e conceitos comuns a várias disciplinas e discussão coletiva dos seus professores para entendimento comum dos conceitos e integração das disciplinas; 2) reuniões pedagógicas dos professores que ministravam aulas nos semestres em curso, sob a coordenação de um dos docentes e com a participação discente; 3) reorganização curricular numa perspectiva integradora e interdisciplinar; 4) construção do processo pedagógico com base no trabalho coletivo; e 5) constituição de corpo docente com formação e experiência profissional em áreas e instituições diversas. Porém, as experiências relatadas esbarram em dificuldades estruturais e pedagógicas e não apontaram a contribuição efetiva para a formação dos futuros profissionais (QUARESMA, 2015).

No que se refere às dificuldades encontradas pelos cursos para a concretização da interdisciplinaridade, estas são:

[...] de ordem institucional, pedagógica e pessoal e configuram-se em torno de quatro situações: a) Organização departamental das IFES; b) Questões de poder (político e acadêmico); c) Pouca efetivação na prática da interdisciplinaridade; e d) Inveja, desavenças e luta por poder entre os docentes. (QUARESMA, 2015, p. 112)

¹ A Educação Interprofissional como o trabalho interprofissional requerem a cooperação interprofissional que segundo D'Amour e Col. (apud MATUDA, AGUIAR E FRAZÃO, 2013, p.179) “[...] pode ser definida como o conjunto de relações e interações que acontecem entre profissionais que trabalham juntos, no âmbito de equipes de saúde. É um processo complexo, de múltiplos determinantes, voluntário e dinâmico, que implica constante negociação.”

² Nesse artigo a autora apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica sobre as práticas interdisciplinares no ensino superior e no trabalho. Foram analisados catorze artigos que discutem e apresentam práticas interdisciplinares no ensino superior e vinte no trabalho. O levantamento bibliográfico foi realizado em maio de 2014, no site www.scielo.br, de artigos publicados a partir de 2000.

Ainda nesse estudo, foram encontrados encaminhamentos, indicações e sugestões para a concretização da interdisciplinaridade, ou seja:

No trabalho de Amboni *et al* (2012), encontram-se os seguintes encaminhamentos: considerar no projeto de interdisciplinaridade a vontade dos segmentos envolvidos e este deve fazer parte do Planejamento do curso ou da instituição; requerer, dos segmentos envolvidos no processo, o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento como pessoa humana, a formação ética e o exercício permanente de reflexão, interpretação e julgamento nos diferentes momentos da operacionalização do projeto; ter as “regras do jogo” bem claras para que todos os envolvidos no processo saibam que o projeto interdisciplinar difere do modelo tradicional ou normativo, por si só; requerer a adoção de uma metodologia crítico-reflexiva; envolver os saberes oriundos das experiências docentes com os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, em um processo de construção e reconstrução, orientada pela reflexão e pela prática social, o que contribui para a formação do docente reflexivo, de modo contextualizado e transformador (QUARESMA, 2015, p.113).

Ressalta-se nos encaminhamentos a referência à vontade dos envolvidos em praticar a interdisciplinaridade, uma vez que essa prática pressupõe postura, abertura para o diálogo e troca; ou seja, é preciso dar tempo aos docentes e pesquisadores para desenvolverem essa postura integradora tendo em vista a prática interdisciplinar, pois mudar a prática educativa, sair da zona de conforto disciplinar não é fácil. Isso pode ser feito com discussão e práticas constantes nas reuniões pedagógicas e em formação continuada ou colocando em prática as indicações abaixo³:

³ Na oficina “Teoria da complexidade na educação: interdisciplinaridade, interprofissionalidade e docência compartilhada para sair do quadrado”, desenvolvo com os docentes discussões, reflexões e atividades, tendo em vista a construção de uma postura interdisciplinar. Em outubro de 2016 essa oficina foi ministrada no II Congresso de Inovação e Metodologia de Ensino da UFMG e no Programa de Formação Continuada do Centro Universitário Una.

Do trabalho de Bagnato e Monteiro (2006), destacam-se as seguintes indicações: repensar a organização dos cursos, rompendo com a estrutura na forma de departamentos; rever os modelos curriculares que ainda se pautam na perspectiva disciplinar e tentar construir estrutura curricular por áreas temáticas, módulos ou projetos; estimular a vivência de outras relações e compreensões dos sujeitos com o conhecimento, das interações entre os sujeitos – professor-professor,

professor-aluno, aluno-aluno –, da pesquisa com o ensino nos diferentes campos do conhecimento, da comunidade acadêmica com a sociedade; assumir o desenvolvimento de propostas de formação, pesquisas e grupos de estudos que incluam a interdisciplinaridade; buscar o trabalho coletivo em substituição ao individual; resgatar a multidimensionalidade e a multirreferencialidade dos conhecimentos presentes no processo de formação, tendo por base leituras críticas do contexto das políticas sociais, culturais e das concepções de saúde, de homem e de mundo, o que possibilita superar visões lineares e socializar saberes e poderes; situar e compreender as práticas educativas e de saúde, tomando a interdisciplinaridade como princípio educativo. (QUARESMA, 2015, p.113)

Novamente, questiona-se se é a estrutura departamental que dificulta a integração ou se é a falta de postura, de posicionamento de diálogo e integrador de alguns docentes e pesquisadores, que não possibilita a concretização do princípio da interdisciplinaridade. Sobral et. al. (2015), por exemplo, relatam uma experiência interdisciplinar entre sete instituições públicas de ensino superior, com ações que vão de seminários integrados à bancas e coorientações entre docentes das diferentes instituições que compõem o grupo. Mesmo que tenham dificuldades, construir essa experiência interdisciplinar já é inovador, pois:

Não é por acaso que a interdisciplinaridade é entendida como uma das formas de relevância para alcançar patamares mais elevados de inovação. A inovação acaba por acontecer quando diferentes perspectivas se somam e revelam mais nuances do fenômeno estudado do que mera soma de perspectivas. Com base nessas características, a interdisciplinaridade passa a ser identificada como uma necessidade das ciências modernas. (SOBRAL et. al., 2015, p.519)

Quanto aos estudos sobre interdisciplinaridade no mundo do trabalho, a contribuição se dá no desenvolvimento das seguintes capacidades: participar e interagir com os diferentes sujeitos, analisar, em conjunto, os problemas; integrar os conhecimentos específicos de cada área profissional; dialogar constantemente com os sujeitos da equipe e fora da equipe; integrar teoria e prática; fazer interagir valores e técnicas; planejar coletivamente; liderar e ser liderado; envolver a comunidade; identificar problemas; propor soluções; construir consensos (SAUPE et al, 2005).

Para Japiassu (1976), contudo, a interdisciplinaridade pressupõe postura, disposição para interagir com o outro, ou seja, mesmo que essas capacidades sejam desenvolvidas, se não há uma postura, um desejo de interagir, pode-se não construir a interdisciplinaridade. O máximo que se consegue é juntar disciplinas (multidisciplinaridade) ou profissionais (multiprofissional) em torno de um tema ou problema, sem nenhuma integração, diálogo para a resolução do problema e construção de novos conhecimentos, novas formas de intervenção, de análise a partir do que se produziu com a integração.

Em relação às ações a serem implementadas, tendo em vista a interdisciplinaridade no ambiente de trabalho, destaca-se a discussão apresentada por Rodrigues (2010), que indica as seguintes ações:

- 1) Conservação cultural, que pressupõe considerar que as influências culturais conservadoras podem interferir nos procedimentos da equipe, mas é preciso garantir constante autoavaliação para avançar e romper com o modelo anterior;
- 2) Internalização do espírito de equipe, que pressupõe valorizar a humildade profissional, o respeito pelo outro e as opiniões e posições diferentes, a capacidade de ouvir com atenção, mesmo discordando do que o outro diz;
- 3) Fixação da consciência da necessidade de despersonalização dos processos, pois eles não são pessoais e devem ser vistos como de interesse público e objeto de análise e decisão técnica integradas;
- 4) Aperfeiçoamento das ferramentas de suporte, principalmente os procedimentos e o sistema de comunicação em apoio à Análise Interdisciplinar;
- 5) Melhoria da gestão administrativa, para eliminar ou reduzir a burocracia que ainda emperra e entrava atividades;
- 6) Treinamento e capacitação dos profissionais com conhecimentos para o desenvolvimento de suas atividades;
- 7) Valorização das pessoas, colocando-as em primeiro plano;
- 8) Parcerias com o setor produtivo, entidades de classes, ONG's, universidades e demais órgãos públicos, para o trabalho em rede, intersetorial e interdisciplinar;
- 9) Melhoria contínua do Processo, que garantirá a efetividade desse processo, uma vez que o dinamismo, a globalização e outros fatores externos influenciam-no;
- 10) Comunicação interpessoal e institucional, para facilitar e aprimorar o trabalho interdisciplinar;

- 11) Estabelecimento de redes de cooperação e troca de experiência entre as superintendências de um mesmo setor e/ou secretaria, importante para a melhoria constante do trabalho;
- 12) Compartilhamento de objetivos, pois os objetivos da instituição têm de ser conhecidos e internalizados por todos e direcionados para seus objetivos comuns;
- 13) Pensamento sistêmico, para entender que as inter-relações existentes ao redor e a harmonia só existem quando todos os elementos estão interligados.

Nesse sentido, uma vez que o Programa pesquisado tem como princípio a interdisciplinaridade, fez-se necessário analisar as práticas pedagógicas interdisciplinares nele desenvolvidas, as capacidades que estas desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem e a visão dos alunos sobre elas.

3 Resultados alcançados

3.1 Metodologia

Quanto à abordagem, este estudo orientou-se pela perspectiva quali-quantitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, compreendeu pesquisa bibliográfica com análise de livros e artigos sobre a contribuição da interdisciplinaridade na formação profissional e estudo de caso, através do qual se objetivou identificar as práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no Programa, as capacidades que estas desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem e a visão dos alunos sobre elas.

A coleta de dados se deu em duas etapas. A primeira compreendeu aplicação de questionários para os mestrandos, que se orientou em torno das seguintes categorias de análise: 1) capacidades e aprendizagens proporcionadas pelas práticas interdisciplinares; 2) aspectos negativos nas práticas interdisciplinares; 3) aspectos positivos nas práticas interdisciplinares; 4) posicionamento em relação à docência compartilhada; 5) sugestões para melhorar as práticas interdisciplinares. A segunda etapa tomou para análise as entrevistas de aprofundamento que foram realizadas a partir de novembro de 2015, tendo em vista compreender as respostas dadas nos questionários relativas à categoria 1. Este artigo apresenta apenas a análise dos questionários.

⁴ Todos os mestrados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que encontram arquivados pela pesquisadora.

O questionário foi aplicado para 42 mestrados⁴ compreendendo alunos da turma de 2014 e 2015. A formação e a atividade profissional destes compreende as seguintes áreas: educação (Pedagogia e demais licenciaturas), administração pública e privada, direito, ambiental, engenharias, psicologia, comunicação, assistência social, gastronomia e militar.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora com base nas leituras dos textos analisados na bibliografia sobre o tema e em modelos diversos de questionários encontrados em textos sobre mestrado profissional com pesquisas sobre avaliação desses cursos pelos alunos e avaliação de egressos. Levou-se em conta, também, questões da prática interdisciplinar desenvolvida que necessitavam ser avaliadas, como, por exemplo, a docência compartilhada e alguns objetivos das práticas interdisciplinares.

O questionário conteve três questões abertas para traçar o perfil do entrevistado com perguntas sobre formação na graduação, na pós-graduação, área profissional e temática da pesquisa no mestrado; três questões fechadas sobre as práticas interdisciplinares (capacidades desenvolvidas, pontos negativos e sobre docência compartilhada); e duas questões abertas, uma sobre os pontos positivos e outra solicitando sugestões para a melhoria das práticas interdisciplinares.

3.2 Apresentação e discussão dos resultados

O Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA possui uma única área de concentração (Inovações Sociais e Desenvolvimento Local), que tem por objetivo produzir conhecimentos, propostas de intervenção e formar profissionais com foco em ações sociais inovadoras nos campos da educação e da gestão social comprometidas com o desenvolvimento local e com inovação social. A essa área de concentração se integram duas linhas de pesquisa: Gestão Social e Desenvolvimento Local e Educação e Desenvolvimento Local.

Uma vez interdisciplinar e profissional, coloca-se para o Programa a necessidade de desenvolver práticas interdisciplinares que promovam a integração dos conhecimentos adquiridos e construídos durante o processo formativo, bem como destes com a realidade da vida e do mundo do trabalho dos mestrados e futuros mestres e profissionais. Nesse sentido, em 2014, após várias discussões

nas reuniões do colegiado realizadas em 2013, além de outras mudanças, foram adotadas as práticas interdisciplinares apresentadas a seguir.

- 1) Docência Compartilhada, na qual dois ou três professores ministram conjuntamente em todas as aulas uma disciplina ou com divisão de conteúdos da disciplina e com encontros de todos os professores com a turma no início, no meio e/ou no final da disciplina.
- 2) Atividade de Campo Interdisciplinar (ACI), que se constitui como estratégia didática de processos de ensino-aprendizagem, realizada por professores e acadêmicos no local onde o fenômeno estudado ocorre. O caráter interdisciplinar da atividade consiste do diálogo e integração dos conhecimentos da(s) disciplina(s) que desenvolve(m) a atividade. Os objetivos são: contextualizar conteúdos estudados em disciplinas; desenvolver a capacidade de observação e do senso crítico; integrar as práticas sociais à atividade acadêmica; formar atitudes como o senso de responsabilidade, cooperação, diálogo e trabalho em equipe; desenvolver habilidades de coleta, sistematização e análise de dados; desenvolver a capacidade de trabalhar com modelos analíticos e conceitos para compreensão das realidades observadas, especialmente por meio da prática interdisciplinar; desenvolver habilidades relacionadas aos procedimentos metodológicos adequados à pesquisa científica; possibilitar a troca de ideias e de experiências entre os participantes do ambiente acadêmico e entre esses e os locais visitados. Os locais podem ser: uma comunidade, espaço público ou privado, associação de moradores, acampamento e/ou assentamento, ocupação urbana, dentre outros. Essa atividade é desenvolvida pela disciplina de Fundamentos da Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (disciplina obrigatória), ministrada por três professoras, e a visita, no primeiro semestre de 2015, foi à Vila Itaú, em Contagem (MG), na qual os moradores se encontram em disputa com o poder público pela permanência e posse do terreno de suas casas. Além da visita ao local, várias atividades foram desenvolvidas posteriormente para aprofundar o conhecimento daquela realidade e a integração desta aos conteúdos estudados. Exemplos dessas atividades foram: relatório de grupos sobre a percepção do local a partir de roteiro pré-elaborado pelos professores e posteriormente com acréscimos dos alunos, seminário para apresentação

e discussão dos relatórios dos grupos, produção de vídeo e fotos, exposição das fotos em evento acadêmico do Programa, construção de carta aberta à sociedade com informações sobre o problema que a comunidade enfrenta. No primeiro semestre de 2016, a ACI foi realizada na ocupação Rosa Leão, localizada na região da Isidora, ao norte de Belo Horizonte que faz divisa com Santa Luzia (MG).

- 3) Seminário Temático Interdisciplinar, que compreende a realização de seminário(s) sobre problema, tema ou atividade(s) que envolve(m) duas ou mais disciplinas. O Seminário Temático Interdisciplinar fortalece a interdisciplinaridade, pois parte de um tema, atividade ou problema único de interesse de duas ou mais disciplinas que buscam fundamentação e voltam seus olhares diferenciados para um mesmo tema, objeto de estudo ou problema. Além disso, proporciona a diversidade de interpretações, seja dos docentes, seja dos discentes, num processo multiplicador de produção de conhecimento interdisciplinar. Destaca-se, ainda, a oportunidade de acolher no debate a rica diversidade disciplinar trazida pelos discentes e docentes. Esse seminário tem acontecido entre disciplinas optativas. Em uma das experiências de seminário temático interdisciplinar entre as disciplinas de Políticas Públicas, Gestão Social e Desenvolvimento Local e Usos de Tecnologias de Informação e de Comunicação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, por exemplo, além de várias atividades integradas, foi proposto aos mestrandos a construção de aplicativo que integrasse os conhecimentos das duas disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar, sendo que, para a construção do aplicativo, todos teriam de se comunicar via redes sociais, e o aplicativo deveria abordar temática relativa a uma política pública que atendesse demandas sociais.
- 4) Visitas Guiadas e Técnicas a diferentes espaços de conhecimento e instituições públicas e privadas da região metropolitana de Belo Horizonte.

Segue a apresentação e análise dos dados segundo cada categoria de análise.

Categoria 1 – Capacidades e aprendizagens proporcionadas pelas práticas interdisciplinares.

Nessa categoria, objetivou-se verificar as capacidades e aprendizagens que as práticas interdisciplinares desenvolvem nos mestrandos. Nessa questão o mestrando podia marcar mais de uma opção. A ordem de indicação ficou assim: 1º Dialogar com colegas de outra área profissional (35 indicações); 2º Integrar os conhecimentos das disciplinas (32 indicações); 3º Trocar conhecimentos e experiências com colegas de outra área profissional (30 indicações); 4º Contextualizar os conhecimentos adquiridos na disciplina na realidade observada (29 indicações); 5º Produzir novos conhecimentos (27 indicações); 6º Possibilitar a troca de ideias e de experiências entre os participantes do ambiente acadêmico e entre esses e as comunidades visitadas (26 indicações); 7º Formar atitudes como o senso de responsabilidade, cooperação, diálogo e trabalho em equipe (19 indicações); 8º Oferecer oportunidades para experimentar e enfrentar novos desafios (18 indicações); 9ºa) Desenvolver relações interpessoais positivas (17 indicações); 9ºb) Conhecer a realidade observada até então desconhecida por você; 9ºc) Integrar as práticas sociais à atividade acadêmica (17 indicações); 9ºd) Desenvolver a capacidade de trabalhar com modelos analíticos e conceitos para compreensão das realidades observadas, especialmente por meio da prática interdisciplinar (17 indicações); 10º Desenvolver habilidades relacionadas aos procedimentos metodológicos adequados à pesquisa científica (16 indicações); 11º Desenvolver habilidades de coleta, sistematização e análise de dados (11 indicações). Na opção “Outros”, apareceu somente o seguinte: “Desconstruir conceitos previamente estabelecidos”. No Gráfico 1, abaixo, é possível visualizar melhor a distribuição das indicações para cada opção:

Gráfico 1 - Capacidades e aprendizagens proporcionadas pelas práticas interdisciplinares



Fonte: dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados

Percebe-se que, segundo os mestrandos, as práticas interdisciplinares conseguiram promover o diálogo e a troca de conhecimentos e experiências entre os colegas de áreas diferentes, produzir novos conhecimentos, desenvolver relações interpessoais positivas e contextualizar conhecimentos com a realidade observada. Esses aspectos corroboram a ideia de que a interdisciplinaridade promove o diálogo e a troca entre disciplinas e profissionais de áreas de conhecimento diferentes. Mesmo partindo de

uma situação na qual a turma é multidisciplinar, ou seja, os mestrandos têm formação e atividade profissional em áreas diferentes, sem práticas interdisciplinares o diálogo, a troca e a produção a partir dessa realidade multidisciplinar pode não acontecer. O desenvolvimento dessas capacidades auxilia no processo formativo durante o curso e na formação de profissional, com condições de estabelecer diálogos com outras áreas de conhecimento e com outros profissionais.

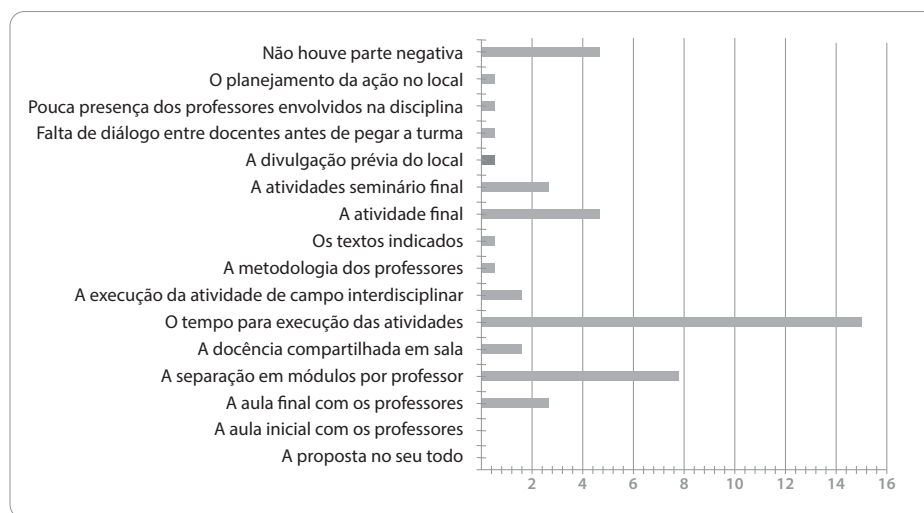
Categoria 2 - Aspectos negativos nas práticas interdisciplinares.

Nessa categoria objetivou-se identificar os pontos negativos das práticas interdisciplinares, e os mestrandos marcaram mais de uma opção. A ordem de indicação é a seguinte: 1º) O tempo para execução das atividades (15 indicações); 2º) A separação em módulos por professor (8 indicações); 3ºa) A atividade seminário final (3 indicações); 3ºb) A aula final com os professores (3 indicações); 4ºa) A docência compartilhada em sala (2 indicações); 4ºb) A execução da atividade de campo interdisciplinar (2 indicações); 5ºa) A metodologia dos professores (1 indicação); 5ºb) Os textos indicados (1 indicação).

Na opção “Outros”, foram apresentadas as seguintes opiniões: não houve parte negativa (4 indicações); a divulgação prévia do local (1 indicação); falta de diálogo entre os docentes antes de pegar a turma (1 indicação), pouca presença de todos os professores envolvidos na disciplina (1 indicação); o planejamento da ação no local (1 indicação). Dez alunos não responderam a essa questão.

Considera-se que a indicação desses aspectos negativos faz parte do processo, uma vez que se trata de experiência em construção e realizada por vários professores com formações e práticas docentes diferentes. A docência compartilhada, por exemplo, é um desafio e requer diálogo e interação constante. Esses pontos negativos já estão sendo discutidos pelo corpo docente e discente, com vistas a seu aperfeiçoamento. Não foi possível aprofundar cada ponto nessa etapa da pesquisa, pois o instrumento para coleta de dados utilizado, ou seja, o questionário, não permitiu esse aprofundamento. Pretende-se, com as entrevistas, na segunda etapa, já em andamento, aprofundar a análise de tais aspectos. No Gráfico 2, abaixo, é possível visualizar melhor a distribuição das indicações por alternativa apresentada.

Gráfico 2 - Aspectos negativos nas práticas interdisciplinares



Fonte: dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados

Categoria 3 – Aspectos positivos nas práticas interdisciplinares

Pretendeu-se, nesta categoria, identificar os aspectos positivos das práticas interdisciplinares desenvolvidas. Dentre vários aspectos citados pelos mestrandos destacam-se os seguintes:

O contato entre diferentes realidades, as diferentes experiências profissionais e acadêmicas. A nova forma de ver os textos e conteúdos.

É interessante o compartilhar de visões diferentes dos conceitos. A discussão torna-se mais rica, ampliam-se as possibilidades de percepção de ideias a partir de vários pontos de vista.

A constante troca de conhecimentos com outras realidades e experiências.

Acredito que principalmente a descoberta de novos conhecimentos e experiências.

Troca de experiências comunidade e academia, conhecimento da realidade da vida, compreensão do ponto de vista dos moradores, sensibilização.

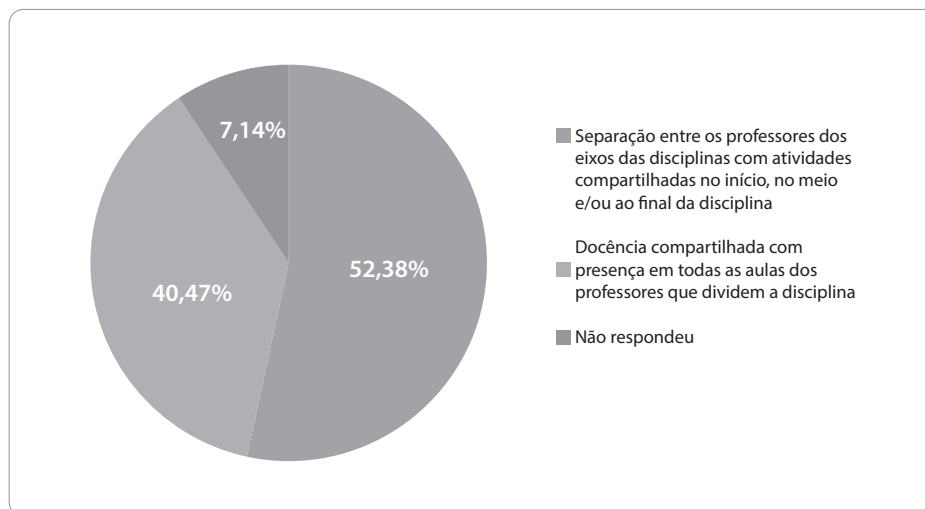
Articular a realidade estudada com os textos trabalhados.

As falas acima reforçam a troca de experiências e conhecimentos entre mestrandos-docentes-comunidade, o conhecimento da realidade e das visões diferentes da realidade e dos conhecimentos, o compartilhar a visão do outro e a compreensão do ponto de vista do outro. Assim, infere-se que aqui está presente o que diz Japiassu (1976) sobre interdisciplinaridade; ou seja, é integração de conhecimentos, mas, mais do que isso, pressupõe postura, disposição para integrar com o outro, com o diferente e, às vezes, divergente.

Categoria 4 - Posicionamento em relação à docência compartilhada.

A pergunta colocada para o mestrando objetivou obter seu posicionamento em relação às duas formas de docência compartilhada realizada pelos docentes do Programa, com justificativa da opção marcada. O Gráfico 3 apresenta a distribuição das indicações.

Gráfico 3 - Posicionamento em relação à docência compartilhada



Fonte: dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados

O formato de docência compartilhada com separação entre os professores dos eixos das disciplinas, com atividades compartilhadas no início, no meio e/ou ao final da disciplina, obteve 22 indicações, ou seja, 52,38%.

O formato docência compartilhada com presença em todas as aulas dos professores que dividem a disciplina obteve 17 indicações, ou seja, 40,47% e 3, portanto, 7,14% não responderam por não se sentirem aptos para opinarem.

Apesar de existirem dificuldades em compartilhar docência, percebe-se que o compartilhamento em momentos ao longo do desenvolvimento da disciplina foi aprovado pela maioria dos mestrandos. Diante das várias atribuições dos docentes, é possível que os dois ou os três permaneçam juntos em todas as aulas. Mas alguns estão fazendo isso. É uma experiência que merece uma análise específica.

Como mencionado acima, foi solicitado aos mestrandos que justificassem a opção marcada. Pretende-se retomar essas respostas, analisá-las e, a partir de entrevistas com os docentes, construir um artigo específico sobre a docência compartilhada visando à complexidade da experiência.

Considera-se, a partir da experiência vivenciada com vários docentes do Programa e em várias disciplinas, que a docência compartilhada em disciplinas e atividades constitui-se em um desafio constante, que requer diálogo, integração, abertura, e, principalmente, paciência, escuta, aceitação, não apenas do conhecimento da outra área, mas do jeito de ser e de trabalhar do colega. Apesar de algumas dificuldades nessa relação, tem sido uma experiência rica, pois possibilita a construção coletiva de um processo formativo que conta com olhares e posturas diferentes, bem como, menos solitário, uma vez que a unicidade às vezes coloca o docente muito sozinho no enfrentamento de várias demandas e conflitos relacionais e pedagógicos dentro de sala e na instituição.

Categoria 5 – Sugestões para melhorar as práticas interdisciplinares.

O objetivo foi ouvir dos discentes suas sugestões para a melhoria das práticas interdisciplinares para envolvê-los nessa construção. Algumas respostas:

- Pensar as disciplinas buscando fundamentar os conceitos e sua relação entre eles.
- Manter a estrutura da disciplina de Fundamentos da Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local.⁵
- A escolha dos locais para a ACI deve ser discutida e definida em conjunto com os alunos, inclusive com a elaboração coletiva de critérios de escolha.
- Se não for possível os três professores em sala de aula, a cada mês uma aula com os três para fechar os textos trabalhados e temas abordados.
- Que existam mais momentos com a participação de todos os professores em sala de aula. Em alguns momentos, tive a sensação de que a disciplina ficou fragmentada, como se apenas tivesse ocorrido a subdivisão dos conteúdos.

⁵ Essa disciplina é obrigatória com carga horária de 60 horas/aula e é desenvolvida entre três docentes. Nela, além dos conteúdos específicos de cada eixo, é desenvolvida, também, a Atividade de Campo Interdisciplinar (ACI). Em 2016, já atendendo às sugestões apresentadas pelos discentes e com base na análise dos dados desse questionário, foram inseridas modificações. A disciplina compreendeu ao longo do semestre as seguintes atividades, além das aulas em sala ministradas por cada professor responsável por um eixo temático: seminário integrado de planejamento da ACI; seminário temático integrado para discutir os fundamentos teóricos em conjunto, ou seja, os 3(três) docentes e os discentes (foram 2(dois)); conversa com a liderança da ocupação Rosa Leão na qual foi feita a ACI; seminário integrado para planejamento final da ACI e reconstrução do roteiro de questões a serem feitas aos moradores durante a visita; realização da ACI e seminário integrado final para análise e avaliação da ACI. Ao longo do semestre, além dos textos específicos de cada eixo temático da disciplina, foram discutidos textos relativos à temática do local no qual a ACI foi realizada, ou seja, ocupação urbana. Um grupo de discentes, eleito pela turma, participou mais de perto do processo de planejamento e execução da ACI.

- Planejamento integrado preliminar e não no decorrer do curso.
- Escolha integrada de textos, compondo o contexto de integração e não escolha por cada conteúdo.
- Maior integração dos eixos/conceitos, sempre trabalhados isoladamente, independentemente do formato da disciplina e mais momentos para a discussão com a presença de todos os professores.

Como o questionário não apresentou perguntas separadas para cada prática interdisciplinar desenvolvida (Atividade de Campo Interdisciplinar, Seminário de Campo Interdisciplinar e Visitas Guiadas ou Técnicas) e nem por disciplina, apenas para docência compartilhada houve uma questão específica, os alunos opinaram sobre as diferentes práticas interdisciplinares desenvolvidas em diferentes disciplinas, no seu conjunto. Ou seja, as respostas se referem à visão geral de cada um do todo. Mas são significativas e já foram consideradas no planejamento das disciplinas e das atividades interdisciplinares desenvolvidas em 2016, bem como para os próximos semestres letivos.

Percebe-se que a fragmentação da disciplina, apontada em uma das falas, faz parte desse processo de construção, pois interagir e integrar requerem aprendizado e prática constante, e nem todos os docentes do Programa experimentaram, em sua formação e em sua experiência profissional, a interdisciplinaridade. Para alguns, esse aprendizado está se dando nessa experiência.

4 Considerações finais

Praticar a interdisciplinaridade, em qualquer modalidade de ensino ou no trabalho, é sempre um desafio e um aprendizado constante. No Programa, vivencia-se esse processo, como foi possível perceber pelas questões acima apresentadas com algumas dificuldades, mas, também, com acertos. Porém, considera-se que foi dado um passo importante, com ganhos significativos para a prática docente e para o processo formativo dos mestrands, ou seja, docentes e discentes estão praticando a interação, a troca, o diálogo entre si, entre discentes e docentes e com a comunidade visitada.

O contato com a comunidade visitada promoveu a sensibilização dos mestrandos, futuros gestores sociais, com conflitos entre moradores e poder público em torno de políticas públicas, promovendo o confronto entre teoria e prática. O compartilhar de visões diferentes sobre os conceitos, a partir das diversas áreas profissionais dos docentes, dos discentes e do contato com a realidade, permite perceber que o conhecimento científico não é uma certeza absoluta e que os saberes das pessoas da comunidade visitada ou aqueles que são construídos a partir de uma visita guiada têm sentido e importância no processo de formação.

Faz-se necessária a avaliação dessas práticas e o planejamento de novas ações com vistas ao aperfeiçoamento. Mas considera-se que essa experiência vem confirmando aspectos que a literatura sobre interdisciplinaridade apresenta no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades para o trabalho. Isso significa: participar e interagir com diferentes sujeitos, analisar, em conjunto, os problemas; integrar os conhecimentos específicos de cada área profissional; dialogar constantemente com os sujeitos da equipe e fora da equipe; integrar teoria e prática; fazer interagir valores e técnicas; planejar coletivamente; liderar e ser liderado; envolver a comunidade; identificar problemas; propor soluções; construir consensos; além de constituir-se em um desafio constante, pois requer postura dialógica, abertura e integração.

Outro aspecto importante é que a riqueza das práticas interdisciplinares não se deve apenas ao resultado gerado, mas ao processo de construção, que exige revisão da prática educativa no seu todo, ou seja, do planejamento à execução e avaliação, bem como das posturas enquanto docente, discente e como pessoa.

Referências

- AMBONI, N. *et al.* Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. In: *Cad. EBAPE.BR*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2 artigo 4, jun. 2012.
- BAGNATO, M.H.S.; MONTEIRO, M.I. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 247-258, 2006.
- BRASIL, CAPES. Documento da área interdisciplinar, 2013.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MATUDA C.G.; AGUIAR, D.M. de L.; FRAZÃO, P. Cooperação interprofissional e a reforma sanitária no Brasil: implicações para o modelo de atenção à saúde. *Saúde Soc.* São Paulo, v.22, n.1, p.173-186, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/76419/80126>. Acesso em 11 de maio de 2016.
- POMBO, O. Práticas interdisciplinares. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n 15, jan/jun 2006, p. 208-249.
- QUARESMA, A.G. Práticas interdisciplinares no ensino superior e no trabalho. In.: GOMES, S. dos S; QUARESMA, A.G. (Orgs.). *Políticas e práticas na educação básica e superior: desafios da contemporaneidade*.1.ed. Belo Horizonte, MG: Traço Fino, 2015.
- RODRIGUES, G. S. S. C.. A análise interdisciplinar de processos de licenciamento ambiental no estado de Minas Gerais: conflitos entre velhos e novos paradigmas. In.: *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, n. 22, p. 267-282, ago., 2010.
- SAUPE, R. et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. In.: *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 9, n.18, p. 521-36, set/dez., 2005.
- SOBRAL, M. do C. et al. Práticas interdisciplinares no campo das ciências ambientais. In. PHILLIPPI JR, A.; FERNANDES, V. (Eds.). *Práticas interdisciplinares no ensino e na pesquisa*. Barueri, SP: Manole, 2015.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, Mary Jane P. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TELES, Reinaldo Miranda de Sá. Turismo urbano na cidade de São Paulo: a importância de alguns segmentos e seus reflexos na configuração do espaço. *Turismo em Análise*, São Paulo v. 18, n. 2, p. 184-196, novembro 2006.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS EM CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DOS SETE PASSOS METODOLÓGICOS

DEVELOPING SKILLS IN VOCATIONAL EDUCATION
COURSE THROUGH THE SEVEN STEPS
METHODOLOGICAL

André Ricardo Theodoro Velho *
Cibele Hechel Colares Da Costa **

Resumo

O presente trabalho discorre sobre o desenvolvimento e aplicação do planejamento docente, subsidiado pela análise das situações de aprendizagem apresentadas pela metodologia dos Sete Passos. Ordenação essa de plano de ação que contempla medidas de ensino guiadas a partir de sete etapas: (1) Contextualização e Mobilização; (2) Definição da Atividade de Aprendizagem; (3) Organização da Atividade de Aprendizagem; (4) Coordenação e Acompanhamento; (5) Avaliação da Atividade de Aprendizagem; (6) Acesso a outras referências e (7) Síntese e Aplicação. É explorado um estudo de caso em que há a sistematização da metodologia com a finalidade de desenvolver competências em cursos de Educação Profissional, dando subsídios para que o aluno utilize o conhecimento na prática, transformando, então, o saber em habilidade e, por conseguinte, em competências. O estudo é realizado criando situações comuns, abordando assuntos do interesse e conhecimento do aluno. Ao término da experimentação realizada, é apresentada uma reflexão do produto final do estudo de caso e da eficácia da metodologia dos Sete Passos.

* Graduado em Desenvolvimento de Sistemas de Informação - FTEC Faculdades. Pós-graduação em Docência para o Ensino Profissionalizante - Senac-RS. Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - FURG. Mestrando em Engenharia de Computação - FURG. Orientador Profissional - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - RS
✉ arvelho@senacrs.edu.br

** Licenciada em Letras - Português pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Especialização em Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura, pela FURG e em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, também pela FURG. Mestre em Letras - área de concentração: História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente cursa doutorado em Letras (área de concentração: História da Literatura). Orientadora Educacional - SENAC-RS.
✉ cibeles_colares@yahoo.com.br

Recebido em: 30/08/2016
Aprovado em: 21/12/2016

Palavras-chave: Metodologia dos Sete Passos. Informática fundamental. Microsoft Word. Aprendizagem. Competências.

Abstract

The current work deals with the development and application of teacher's planning supported by the analysis of learning situations as presented by the Seven Steps Methodology through an action plan which contemplates guided educational measures in seven stages: (1) Context and Mobilization, (2) Definition of the Learning Activity; (3) Organization of the Learning Activity; (4) Coordination and Monitoring; (5) Evaluation of the Learning Activity; (6) Access to other references and (7) Synthesis and Application. A case study is explored, where there is the systematization of methodology aiming at developing competencies in professional education programs while providing subsidies for the student to put the acquired knowledge into practice, and then transforming knowledge into skills and competencies. Learning is accomplished by the creation of common situations, dealing with topics of student interests and knowledge. On completion of the experimentation performed, a reflection on the case study's final product and of the effectiveness of the Seven Steps Methodology are presented.

Keywords: Computer Foundations. Microsoft Word. Learning. Skills.

1 Introdução

As tecnologias da informação e comunicação são constantemente renovadas e atualizadas, transformando o mundo do mercado de trabalho e gerando empregos que exigem conhecimentos técnicos mais específicos da área. Tal afirmação levanta uma questão que auxilia o entendimento das dimensões que as tecnologias obtêm no mercado de trabalho: na atualidade, qual ramo de atividade não utiliza a informática como um apoio de suas funções?

Podemos afirmar que a globalização tem um dos papéis mais importantes nesse aspecto, pois ela exige das empresas que possuam um perfil globalizado e

integrado com as novas tecnologias. Hoje as empresas buscam, cada vez mais, pessoas que possuam as mais diversas qualificações para que componham seu quadro de colaboradores. Em contrapartida, essa ação das empresas exige que as pessoas se capacitem e se qualifiquem cada vez mais para que possam dessa forma estar bem posicionadas no mercado de trabalho.

O tempo em que o profissional que executava repetidamente uma mesma tarefa quase automaticamente, sem pensar, refletir e agir com posicionamento diante de suas atividades não existe mais. As empresas prezam por profissionais que pensam e que desenvolvem atividades pautadas em decisões providas de conhecimentos específicos e tácitos, que não só trabalhem em equipe, mas tenham espírito de equipe, que mantenham uma postura ética, proativa, responsável, de liderança, criativa e com determinação.

De acordo com Deluiz (2004), nesse aspecto devemos considerar o papel da educação. Para a autora “[...] o trabalhador polivalente deve ser muito mais ‘generalista’ do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral.” (DELUIZ, 2004, p.2). Considerando a visão da autora, entendemos que a escola assume um papel majoritário na formação profissional e na educação básica, sendo necessário que tanto o educador quanto o educando valorizem a construção de sua cidadania, a aprendizagem, a cultura e o saber do estudante. Esses valores passam a ser construídos no início da formação escolar do aluno e vão sendo trabalhados ao longo da sua vida acadêmica.

A escola, desse modo, vai ser responsável por grande parte dos conhecimentos que todos irão adquirir ao longo de sua vida, por isso é essencial que esse espaço de aprendizagem seja, de fato, um lugar rico em possibilidades criativas para o aluno, com a intenção de despertar seu protagonismo em atividades de aprendizagem. Essas atividades irão, aos poucos, potencializar e despertar o aluno para as vivências da vida acadêmica e todo o crescimento que ela irá lhe proporcionar, para que a partir disso ele se torne um profissional qualificado para o tão disputado mercado de trabalho.

Como objetivo deste artigo, buscamos divulgar, disseminar a metodologia, usando para isso um estudo de caso com a abordagem dos “Sete Passos Metodológicos”, que consiste em uma metodologia focada no desenvolvimento de competências em cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim,

aplicamos quatro laboratórios de experimentação, tendo como propósito estudar com afinco o desempenho desses passos dentro da sala de aula e os resultados que eles geram no processo de ensino aprendizagem do aluno. Então a teoria feita prática permitiu que, a partir da experiência, fosse feita uma nova teoria, a qual está embasada nas situações e nas observações da aplicação da metodologia dos Sete Passos, que veremos a seguir.

2 A teoria feito prática

2.1 Educação profissional e o desenvolvimento de competências

O termo “competência” expressa a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam uma pessoa capaz de realizar algo específico (FERRÁN, 2010). O conceito de competência foi assumido com entusiasmo na área da educação, em meados da década de 1990, sempre relacionada à aprendizagem dos alunos, assim como à formação dos professores e ao desenvolvimento de profissionais em geral, adotando conteúdos e definições não essencialmente análogos nessas distintas áreas (SCHLATTER; BEHAR, 2014). Todavia, faz-se necessário alinhar esse conceito com sua ação no ambiente profissional. Dessa forma, os autores Fleury e Fleury (2001, p.185) alegam que o conceito de competência profissional pode ser compreendido como:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, [...] sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações.

O ensino por competências na formação profissional é um assunto atual de grande discussão; todavia, os primeiros pareceres sobre o tema datam das décadas de 1960 e 1970, conforme Ropé e Tanguy (1997) discorrem em sua obra. Para os autores, desde o início, a consciência de competências esteve agregada à

ideia de formação e estuda substituir a consciência de saberes na educação de modo geral e a consciência de qualificação na formação profissional.

Em contrapartida, no Brasil, as discussões sobre o ensino por competências se tornaram mais evidentes a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de meados do ano de 1997. Outras visões organizadas pelo Ministério da Educação, inclusive, propõem um ensino orientado pela formação de competências em permuta ao ensino norteado simplesmente por objetivos a serem alcançados. Tal mudança busca condizer com uma tendência presente nas reformas de ensino de outros países.

A educação profissional referiu ao ensino no Brasil o pensamento de que esse ensino é um processo de educação continuada, descaracterizando-o vê-la como apenas uma modalidade do ensino médio. O Decreto n.º 9.208/97 regulamenta os artigos 36, 39 e 42 da Lei n.º 9.394/96, normatizando dessa forma a legislação relacionada à educação profissional. A definição de competência é elaborada na resolução CNE/CEB¹ n.º 04/99 e no parecer CNE/CEB n.º 16/99, que formulam a reflexão que a norteia como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O Conselho Nacional de Educação afirma, por intermédio do parecer 15/98², que o sujeito tinha necessidade de adaptação ao mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e de habilidades, percebendo que o mercado está exigente e necessita de mão de obra que, de forma prática, articule a seleção e o processamento de informações de maneira integrada, levando em consideração que “[...] integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (BRASIL, 1998, p.19-20).

Por meio do Parecer 16/99³, o Conselho Nacional de Educação afirma que as incumbências profissionais de nível técnico vêm passando por diversas transformações, o que faz com que o mundo do trabalho esteja em um processo contínuo de modificação, “[...] pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área” (BRASIL, 1999, p.19).

Para que o objetivo do ensino seja norteado pelo desenvolvimento de competências, há necessidade de que as estruturas essenciais no processo educacional,

¹ CNE: Conselho Nacional de Educação. CEB: Câmara de Educação Básica.

² Parecer n.º 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elucidada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³ Parecer n.º 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elucidada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

assim como a organização escolar, encaixem-se em torno da magnitude que é a percepção do sujeito na resolução de situações-problema do cotidiano, que podem envolver os mais distintos graus de complexidade. São nesses tipos de situações que o aluno passará a exercitar habilidades e competências através dos conteúdos.

No que tange aos conteúdos, podemos pensar que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho pelos quais a sociedade atual vem passando ofertam uma demanda ampla de revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exigem dos trabalhadores, cada vez mais, maior capacidade de raciocínio, autonomia no seu intelecto, pensamento crítico e apurado, proatividade e vontade de empreender, bem como capacidade de visualização e de resolução de problemas que venham a surgir no cotidiano do ambiente de trabalho.

Podemos, a partir das reflexões feitas até este momento, definir competência profissional como a capacidade de mobilizar e colocar em ação os conhecimentos e habilidades de atividades ligadas ao mundo de trabalho, bem como todo o conhecimento tácito desenvolvido pelo indivíduo durante sua vida. Sendo assim, todas as atividades de aprendizagem que os laboratórios visitam trazem à luz problemáticas reais e que se relacionam com o cotidiano, fazendo com que o aluno crie resoluções pertinentes e criativas.

Desse modo, para que o desenvolvimento de habilidades e competências ocorra, é objetivo do ensino facilitar oportunidades para que se efetuem mudanças que suscitem desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Quando os conhecimentos, atitudes e valores são mobilizados, atuando de maneira relacionada com a resolução de situações problemas, desenvolvemos o que titulamos de “competência”.

2.2 Os sete passos metodológicos

De acordo com Kuller e Rodrigo (2012), a metodologia dos Sete Passos preza pela aprendizagem, e não puramente pelo ensino, e organiza a aprendizagem como possíveis formas para desenvolvimento de competências em cursos de educação profissional e tecnológica. Os autores elucidam melhor o assunto argumentando que:

[...] além de a situação de aprendizagem requerer a competência, ela deverá ser proposta em um contexto muito

próximo ao do enfrentamento concreto dos problemas que demandam uma determinada competência. A competência é requerida para enfrentar os desafios e problemas cotidianos e inusitados da vida, da convivência em sociedade e do trabalho. Assim, a situação de aprendizagem deve ser organizada de forma que os desafios e problemas pessoais, os de convivência social e os profissionais surjam no ambiente de aprendizagem de forma muito semelhante àquela com que aparecem na vida, na sociedade e no trabalho (KULLER E RODRIGO, 2012, p.6).

A metodologia dos Sete Passos faz com que o docente, ao planejar a execução do seu plano de aula, concentre-se na competência, fazendo com que o educando seja inserido em situações que são verdadeiras na vida real. Nogueira (2004) fala sobre as experiências vivenciadas por cada um de nós e que essas experiências nos influenciam no desenvolvimento de competências:

[...] Todos nós nascemos com um “espectro”, e com nossas vivências, nossos estímulos, nossa história de vida desenvolveremos nossas competências, formando assim um espectro ímpar. Podemos comparar o espectro de uma pessoa a uma impressão digital, ou seja, todos possuem, mas nenhuma é igual à do outro, pois a vida de cada sujeito propiciou vivências diferentes que geraram espectros também diferentes (NOGUEIRA, 2004, p.38).

O autor sugere que, devido a cada indivíduo ter vivências e experiências distintas, sua forma de construção de conhecimento e habilidades é dada de formas diversas, o que faz com que o plano de ação docente perfaça diferentes problemáticas ou situações, sendo que, uma delas auxiliará a compreensão e o desenvolvimento do educando.

Então, analisando os argumentos de Nogueira (2004), entendemos por “situação de aprendizagem” um conjunto de ações mediadas pelo docente com finalidade dos alunos desenvolverem as competências previstas. Para tal situação, foram por Kuller (2012) definidos os seguintes sete passos fundamentais: (1) Contextualização e Mobilização; (2) Definição da Atividade de Aprendizagem; (3) Organização da Atividade de Aprendizagem; (4) Coordenação

e Acompanhamento; (5) Avaliação da Atividade de Aprendizagem; (6) Acesso a outras referências e (7) Síntese e Aplicação.

[...] As situações de aprendizagem emergem dos contextos produtivos que requerem o saber-fazer profissional, devendo, portanto, envolver desde situações relacionadas com o cotidiano, como aquelas inusitadas, que exigem soluções criativas. A competência é formada pela prática, construída em situações concretas, problemáticas e desafiadoras, com conteúdos, contextos e riscos identificáveis pelo aluno (MERCADANTE, 2011, pág.1).

O método consiste em sete passos metodológicos que auxiliam de forma organizada a produção de situações de aprendizagem. A metodologia é norteada através das seguintes etapas:

- a) *Contextualização e Mobilização*: busca-se a experiência prévia do aluno sobre a competência, apresenta-se o contexto do que está sendo aprendido, além da importância. Dessa forma, mobiliza-o ao aprendizado;
- b) *Definição da Atividade de Aprendizagem*: é apresentado o problema a ser resolvido, e ele deve estar diretamente ligado à competência a ser desenvolvida no aluno;
- c) *Organização da Atividade de Aprendizagem*: são apresentados detalhes, regras de como realizá-la para que enfrentem o desafio proposto e resolvam o problema;
- d) *Coordenação e Acompanhamento*: são previstas formas de como acompanhar e coordenar a realização da atividade. O ideal é desenvolver a autogestão nos alunos;
- e) *Avaliação da Atividade de Aprendizagem*: a atividade realizada pelos alunos e os resultados obtidos são analisados, discutidos e refletidos por eles;
- f) *Acesso a Outras Referências*: apresenta uma outra visão da mesma competência com materiais relacionados como artigos, livros, vídeos etc. Geralmente uma abordagem diferente da apresentada na atividade (ou situação) de aprendizagem;
- g) *Síntese e Aplicação*: sintetiza tudo o que foi vivenciado e aprendido pelos estudantes, integrando com suas experiências. Realiza-se uma nova atividade que

utiliza, de forma integrada, todo o aprendizado visto. Pode ser a mesma abordagem da situação de aprendizagem ou outra diferenciada.

As situações de aprendizagem baseadas na metodologia dos Sete Passos devem ser desenvolvidas ofertando diversas possibilidades a serem trabalhadas pelos educandos. As competências que são geradas por cada uma dessas possibilidades devem ser tratadas de forma globalizada, permitindo que o aluno entenda que o comum deve ser esperado e entendido, todavia, o inusitado também pode ocorrer, e o aluno deve estar preparado para encarar qualquer uma das situações.

Para a pesquisa da metodologia dos Sete Passos, foram desenvolvidos quatro laboratórios de experimentação, tendo como propósito estudar o desempenho desses passos dentro da sala de aula e os resultados que eles geram no processo de ensino aprendizagem do aluno.

3 Prática feito teoria

Uma das formas mais eficazes na busca da excelência é refazer e repensar atividades, textos e pensamentos em busca de aprimoramento. Qualquer metodologia ou técnica de aprendizagem ao ser aplicada permite que vejamos formas ou meios de readaptá-la ou rebuscá-la, conforme a necessidade daquele que a utiliza. Dentro desse entendimento, verificamos que os planos de aula de um docente tornam-se mais assertivos quando repensados, replanejados e rebuscados. Dessa forma, Libâneo (1985) afirma que:

[...] O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. (LIBÂNEO, 1985, p.137)

A afirmação do autor caracteriza o melhor momento para que o plano de trabalho docente venha ser modificado como sendo após a sua aplicação em sala de aula. Nesse ponto, o docente já tem ciência do que funcionou ou não no

processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse momento pode ser um pouco frustrante para o docente, tendo em vista que algo que ele planejou não ocorreu da forma esperada. Todavia, esse processo é necessário para que as práticas e os procedimentos sejam reavaliados e melhorados; com essa melhora, quem ganha são os alunos, com uma aprendizagem mais assertiva e o professor com o seu objetivo alcançado com sucesso.

Esses aspectos também são discutidos por Freire (1996), que pensa sobre a prática docente como uma forma de reflexão no processo de formação do educador:

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.43).

Um dos fatos que os educadores não devem esquecer é que ser docente o faz um eterno aprendiz. O professor tem o dever de se renovar e se redescobrir dentro de seus próprios conhecimentos. Esse eterno aprendiz deve ter um espírito de pesquisador e questionador, para que possa agregar as novas descobertas e práticas em suas aulas e torná-las cada vez mais ricas e abrangentes, fazendo assim, com que seu aluno se sinta instigado a também buscar mais e mais conhecimento.

Quando mencionamos a busca da excelência não estamos querendo afirmar que podemos ser perfeitos, mas, sim, que norteamos nossas atitudes, caráter e pensamentos em busca da excelência, mesmo sabendo que nunca a alcançaremos, já que somos seres humanos dotados de erros e falhas. Porém, é a constante busca do concerto desses erros e falhas que nos faz sermos a cada dia pessoas, profissionais melhores. Nessa busca de sermos o melhor que pudermos ser, perfazemos nossas vidas de sucessos e fracassos; sim, fracassos que nos ajudarão a conquistar novos sucessos.

4 Metodologia

Realizamos quatro laboratórios de prática docente no curso profissionalizante de Informática Fundamental, nos quais nos focamos em utilizar e reutilizar a metodologia dos Sete Passos de forma que ela viesse a proporcionar o máximo de conhecimento e de situações de aprendizagens possíveis. O curso de Informática Fundamental é constituído de alunos com escolaridades homogêneas e idades diversificadas, sendo que o pré-requisito para a matrícula no curso é ter o Ensino Fundamental incompleto e catorze anos completos.

Os planejamentos das aulas foram baseados e empregados no módulo de *Microsoft Word* do curso Informática Fundamental. Esse módulo tem como competências a serem desenvolvidas pelos alunos criar, editar e imprimir documentos no *Microsoft Word* com cabeçalho, rodapé e tabelas, com capricho e planejamento.

O plano de trabalho docente foi desenvolvido de forma que a metodologia dos Sete Passos proporcionasse situações de aprendizagem que desenvolvessem as competências exigidas pelo plano de curso. Uma das preocupações no desenvolvimento das atividades era a busca por ações que fossem interessantes e envolventes para uma gama diversificada de alunos, pois, as características dos discentes do curso são deveras abrangentes, podendo ter desde adolescentes de catorze anos do Ensino Fundamental como adultos graduados.

O primeiro momento do laboratório era constituído de uma apresentação da ferramenta *Microsoft Word* e de suas possibilidades, assim como, suas funcionalidades e operações. Para tal explanação, foram utilizados o recurso do *Datashow* e vídeos que auxiliaram no entendimento de todos. No segundo momento, os alunos foram convidados a participarem de uma oficina de redações, na qual eles teriam de utilizar a ferramenta e suas opções de formatação de texto para que desenvolvessem suas habilidades de escrita utilizando as funcionalidades do *Microsoft Word*. Nesse ponto, inicialmente, houve uma resistência dos alunos que se sentiam sem criatividade para elaborar textos próprios. Essa problemática fez com que novos recursos fossem utilizados para motivá-los, dentre os quais revistas, clipes musicais e trailers de filmes.

O terceiro momento do laboratório foi uma transformação da sala de aula em escritório administrativo onde todos os alunos tinham um cargo específico, escolhido através de sorteio, e deveriam desenvolver documentos administrativos dentro

de padrões de formatação preestabelecidos e prazos estipulados pelo docente. Essa atividade revelou-se muito produtiva e com ótimos resultados; os alunos mostraram-se interessados e desafiados a realizarem as atividades dentro do prazo; a possibilidade de fazer com que os arquivos fossem manipulados por mais de um aluno e depois ser ou não aprovado por um terceiro aluno que o avaliaria trouxe ganhos a todos.

Esses momentos relatados ocorreram através da organização e planejamento de cada etapa da metodologia dos Sete Passos, que definia criteriosamente cada atividade de aprendizagem conforme veremos a seguir:

1º Passo – Contextualização e mobilização: Oficina de Redação: inicia com uma explanação referente às utilidades e funcionalidades da ferramenta *Word*, assim como seus métodos de operação, por meio de PPT. Na sequência foi apresentado um vídeo falando da importância da escrita com clareza, coerência e coesão, após isso, os alunos foram convidados a desenvolverem redações de temas diversos utilizando a ferramenta *Word*, com premiação para a melhor redação.

2º Passo – Definição da atividade de aprendizagem: Rotinas Administrativas. Havendo entendimento das funcionalidades e práticas do *Word* através da oficina de redação foram distribuídos aos alunos cargos administrativos, por exemplo: secretária, recepcionista, auxiliar administrativo etc. A partir desse momento, foram realizadas pesquisas na internet sobre rotinas de trabalho e documentação gerada nesses cargos.

3º Passo – Organização da atividade de aprendizagem: *1º Etapa* – Foram delegadas tarefas que oportunizassem o desenvolvimento de documentos administrativos, com formatação-padrão e tempo estipulado de entrega. *2º Etapa* – Foi criada uma hierarquia dentro do “escritório/sala de aula” de forma que os alunos trocassem documentos entre si, aprimorando e editando os documentos criados pelos colegas. *3ª Etapa* – Os documentos finalizados foram enviados ao professor, que avaliou e reenviou os documentos que necessitavam de reedição, com as devidas observações. Documentos que passavam na avaliação eram impressos pelos alunos.

4º Passo – Coordenação e planejamento: durante o processo de criação dos arquivos o professor esteve lado a lado com o aluno, vistoriando a utilização da ferramenta, assim como explanando a todos os alunos novas soluções, métodos e formas de desenvolvimento dos documentos.

5º Passo – Avaliação da atividade de aprendizagem: os alunos receberam um padrão de formatação e, a partir dele, desenvolveram um texto, dentro do padrão exigido, relatando qual foi sua vivência no processo de aprendizagem.

6º Passo – Acesso a outras referências: oficina de redação:

- <http://blogdofuraste.blogspot.com.br/2012/06/oficina-de-redacao.html>.

- Modelos de documentos administrativos:

<http://pt.kioskea.net/faq/1599-modelos-de-documentos-online>.

- Vídeo de dicas de formatação no *Word*:

<http://www.youtube.com/watch?v=JDtICwqC79M>

7º Passo – Síntese e aplicação: no fim do módulo concluiu-se junto aos alunos quais conhecimentos foram construídos através das atividades. Foi criada uma lista conjunta de outras funções e trabalhos para a qual a ferramenta *Word* pode ser um apoio no desenvolvimento das rotinas daquela profissão. Também foi realizada uma avaliação da atividade e uma autoavaliação de cada aluno e do seu desenvolvimento.

5 Análise dos resultados

Mesmo obtendo bons resultados durante a aplicação do primeiro laboratório, várias falhas e problemas foram encontrados. Sendo a primeira vez que a metodologia dos Sete Passos era colocada em prática, havia muito que aprender e entender dela para obter melhores ganhos e resultados, e isso viria a acontecer na releitura dessa atividade no segundo laboratório.

Na segunda aplicação do laboratório, também realizado no curso de Informática Fundamental e no módulo *Microsoft Word*, porém em uma segunda turma, as atividades realizadas foram uma releitura do primeiro laboratório: apresentação da ferramenta e sua utilização, oficina de redação e desenvolvimentos de técnicas administrativas. Na Oficina de Redação, encontramos as mesmas dificuldades criativas por parte dos alunos apresentadas na primeira oficina, mesmo sendo turmas diferentes. Isso gera a reflexão de como os alunos em geral estão despreparados para desenvolverem textos dissertativos, o que é notavelmente um déficit do ensino regular. Novamente, nos utilizamos de cliques musicais e vídeos de propagandas para aguçar a imaginação dos alunos e auxiliá-los na construção de suas redações.

No terceiro momento da atividade, foram alavancados problemas novos quanto ao desenvolvimento da tarefa: dificuldades em realizar as tarefas dentro dos prazos estabelecidos, geradas pela falta de trabalho em equipe por parte de alguns alunos, e ansiedade em realizar a tarefa, o que fez com que não ouvissem e entendessem os enunciados corretamente.

Várias modificações foram realizadas durante esse laboratório. Um curta-metragem sobre trabalho em equipe foi trazido para auxiliar o entendimento da sua importância, assim como foram realizados novos momentos de explanação da ferramenta e explicação da utilização de seus recursos. Todas as modificações e observações desse segundo laboratório resultaram na nova proposta do terceiro laboratório.

O segundo laboratório teve um planejamento mais minucioso em relação ao primeiro, já que as experiências negativas nortearam novas soluções no desenvolvimento do segundo, depois da aplicação do primeiro. Assim o docente pôde prever problemas futuros e estabelecer questões a serem trabalhadas previamente, a fim de evitar os problemas vividos no laboratório anterior, como, por exemplo, o déficit de criatividade dos alunos em questão ao desenvolvimento de textos próprios, sendo de imediato instigados a criarem seus textos baseando-se em clipes musicais e propagandas de produtos variados.

Na terceira aplicação do laboratório, realizado em uma terceira turma de Informática Fundamental e no módulo *Microsoft Word*, a prática do laboratório deu-se de uma forma um pouco mais avançada. Já conhecendo e entendendo a metodologia dos Sete Passos, foi realizada uma nova releitura das situações de aprendizagens criadas no primeiro e trabalhadas no segundo laboratório: apresentação da ferramenta e sua utilização, oficina de redação e desenvolvimentos de técnicas administrativas. Dessa vez, com as ideias mais maduras, novas práticas foram integradas para auxiliar o desenvolvimento das atividades. Novamente o laboratório baseou-se em apresentação da ferramenta e sua utilização, oficina de redação e desenvolvimentos de técnicas administrativas.

No primeiro passo, Contextualização e Mobilização, o docente explanou sobre a ferramenta utilizando os mesmos recursos do primeiro laboratório, além de integrar clipes musicais, propagandas de diversos produtos e revistas para instigar a imaginação dos alunos para a Oficina de Redação, com premiação para melhor redação, como forma, de instigar e desafiar os alunos a desenvolverem o melhor de si.

A Definição da Atividade de Aprendizagem teve boa aceitação da hierarquia de cargos que cada aluno recebeu no sorteio. Essa atividade tem como objetivo alavancar o trabalho em equipe de forma que todos os arquivos desenvolvidos sejam vistos e revistos por todos os alunos. Para auxílio no trabalho em grupo um curta-metragem que trata da importância do trabalho em equipe foi apresentado à turma.

A Organização da Atividade de Aprendizagem não apresentou problemas,

pois os alunos já tinham conhecimento de como a atividade iria proceder. Durante o passo da Coordenação e Acompanhamento, os alunos foram muito eficientes, trabalharam em equipe e ajudaram uns aos outros. Alguns alunos reclamaram do “pouco tempo” dos prazos estipulados; todavia, esse tempo era crucial para que o cronograma fosse respeitado.

Durante a Avaliação da Atividade de Aprendizagem, os alunos receberam muito bem seus *feedbacks* baseados nas notas de 5 a 10. Como esse processo de avaliação foi ocorrendo gradativamente, conseguimos observar alunos realmente se esforçando para que seus trabalhos melhorassem, questionando mais e recorrendo ao auxílio de seus colegas para finalização de tarefas. Já no passo Outras Referências, os alunos gostaram muito de utilizar outros recursos de pesquisa e principalmente de poderem trazer suas próprias referências para dentro da sala de aula.

Durante o último passo, Síntese e Aplicação, o docente pôde perceber o crescimento claro de cada aluno ao manusear da ferramenta *Microsoft Word*. A avaliação é uma forma muito eficaz de alavancar as competências desenvolvidas, e a autoavaliação por parte do aluno é interessante por possibilitar que ele perceba o que aprendeu e o que já sabe fazer a partir de todas as situações de aprendizagem vividas. Em relação ao laboratório anterior, a organização dos passos metodológicos se deu de forma mais sistemática, levando em conta a experiência dos dois laboratórios anteriores, utilizando a mesma metodologia, e os problemas foram solucionados de maneira mais natural.

A quarta e última aplicação do laboratório foi realizada, novamente, no módulo *Microsoft Word* do curso Informática Fundamental, em uma quarta turma, sendo essa atividade muito mais direcionada, já que os laboratórios anteriores serviram como subsídios para o desenvolvimento desse último. Por isso, a atividade foi extremamente prática, marcando os pontos fortes das atividades de aprendizagem e mesclando de forma consistente os sucessos dos laboratórios realizados anteriormente. Ao mesmo tempo, foi complicado para os alunos, já que eles não tinham a vivência dos laboratórios anteriores e o conteúdo e as atividades eram novidades para eles.

No primeiro passo metodológico, Contextualização e Mobilização, o docente mostrou um vídeo com uma situação similar que tratava de desafios e de criatividade, importante para instigá-los desde o primeiro momento. No último passo, Síntese e Aplicação, as avaliações individuais e autoavaliação foram de extrema importância, pois, como visto anteriormente, conseguem testificar as conquistas

realizadas durante todo o processo de aprendizagem, além de mostrar na prática as competências que foram adquiridas e conquistadas ao longo do trabalho.

O quarto laboratório, ao ser comparado com o seu antecessor, foi ainda mais bem planejado, e os Sete Passos metodológicos puderam ser melhor aplicados, e de forma muito mais clara. O docente mostrou-se mais maduro e sentiu-se mais seguro durante o planejamento e a aplicação do último laboratório, já que os outros laboratórios haviam-lhe dado um conhecimento melhor em relação ao planejamento e à aplicação das atividades. Evidenciamos, também, a necessidade de o docente estar atento às características da turma, pois sempre nos deparamos com salas que se apresentam heterogêneas e, como clarifica Vygotsky (1996), o educador deve ter metodologias de ensino diferenciadas para atender aos seus educandos, considerando sempre que estes não têm os mesmos conhecimentos nem aprendem da mesma forma e no mesmo espaço de tempo.

6 Observações finais

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de competências para a cidadania e para o trabalho são os compromissos centrais de toda escola. O compromisso da educação, em especial a profissional, é, basicamente, com o desenvolvimento de competências profissionais, com o crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Assim podemos refletir que o compromisso central da escola voltada ao ensino técnico e que, por consequência, orienta toda a reforma da Educação Profissional no Brasil está posta em torno das noções de competência profissional, conforme nos mostra Cordão (2016), em seu artigo *A LDB e a nova educação profissional*.

Por isso emergem novas dificuldades e novos desafios para cada laboratório realizado, havendo um grande aprendizado proporcionado por cada um dos laboratórios, assim como oportunidades de reformulação do plano de aula. Cada turma, cada aluno possuem particularidades que são únicas, que são percebidas e trabalhadas pelo docente de maneira ímpar, sempre buscando o máximo da excelência no ensino.

De todo o conhecimento construído com a aprendizagem da metodologia dos Sete Passos e da organização de cada atividade, o que se destaca de cada um

desses momentos é o júbilo de cada aluno que adquiriu uma nova competência, percebendo que a atividade foi planejada pelo docente de uma forma especial para ele, considerando suas próprias escolhas e seus próprios gostos, a fim de agradar, de uma forma justa, uma turma inteira, entendendo que, no fim, apesar dos problemas e dificuldades ocorridos ao longo do processo, os objetivos traçados foram alcançados por todos, e a competência foi adquirida.

Totalizaram-se quatro laboratórios práticos, em quatro turmas distintas, porém, baseados no mesmo conteúdo de ensino: a ferramenta *Microsoft Word*. Diferiam as pessoas e as reações, além de que cada laboratório provocou o enriquecimento da experiência de utilização da metodologia dos Sete Passos, que, por conseguinte, acabava gerando revisões e melhorias na próxima prática, fazendo com que alunos e o próprio docente construíssem conhecimento.

Através do uso dessa metodologia, o docente também constrói conhecimento em experiência de planejamento de situações de aprendizagem, assim como no entendimento e prática da metodologia dos Sete Passos. Dessa forma, pode-se constatar a importância e a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no aluno, através das competências, tornando esse sujeito o protagonista das atividades de sala de aula, alinhando-se, também, as práticas de ensino que mais proporcionam ações que geram construção de conhecimento.

Conforme todas as atividades e os processos realizados no estudo de caso, houve uma compreensão do significado de competência e de como ela difere de capacidade. Provamos que competência é a capacidade de desenvolver habilidades e atitudes diante de situações-problema. A competência é alavancada no momento em que o aluno desenvolve os conhecimentos, habilidades e valores, em conjunto, em prol da resolução de desafios e das propostas desenvolvidas, propostas essas que foram concebidas tendo como base sempre a metodologia dos Sete Passos. Entendemos, dessa forma, que os conhecimentos, valores e habilidades são ligados, diretamente, às experiências que vivemos e às diferentes situações experimentadas, que, por sua vez, estão conectadas com os contextos sociais e culturais de cada indivíduo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CEB nº 15/98. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Parecer CEB n.º 16/99. Brasília, 1999.

CORDÃO, Francisco Aparecido. *A LDB e a nova educação profissional*. 2004. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm> . Acesso em: 04 mar. 2016.

DELUIZ, Neise. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/303/boltec303f.htm>. Acesso em 22 fev. 2015.

FERRÁN, Judith Elba Melo. *Noção de competência: revisitando a produção científica e a perspectiva dos consultores*, 2010, 148 f.. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, Ed. Especial, p. 183-196, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KULLER, José Antônio. RODRIGO, Natália de Fátima. Uma metodologia de Desenvolvimento de Competência. *Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 137.

MERCADANTE, Márcia Sarraff. *Construir competências profissionais*. Disponível em: http://senac.eduead.com.br/docencia/file.php/733/construir_competencias_profissionais.pdf. Acesso em: 01 dez. 2015.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Ática, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

SCHLATTER, Gabriel Vianna; BEHAR, Patrícia Alejandra. O administrador e as organizações sob a ótica das competências. *Revista Competência*, v. 7, n. 1, p. 11-29, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.

APRENDIZAGEM ONLINE NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO SESC-SP

ONLINE LEARNING IN TRANSDISCIPLINARY
PERSPECTIVE: EXPERIENCES DEVELOPED AT SESC-SP

Ana Maria Di Grado Hessel *
Werley Carlos de Oliveira **

* Doutora e mestre em Educação pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP.
✉ digrado@uol.com.br

** Doutorando e mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital na PUC-SP. Graduado em Psicologia e em Tecnologia da Informação. Trabalha na área de treinamento e desenvolvimento do SESC-SP.
✉ werleyoliveira@gmail.com

Resumo

Pensar o desenvolvimento de um curso no formato eletrônico na perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin remete à busca pela compreensão da transdisciplinaridade e como ela se apresenta desafiadora e inovadora para as reflexões acerca de assuntos que fazem parte de ambientes educacionais corporativos. Este artigo pretende elucidar o conceito da transdisciplinaridade que se apresenta em três pilares: a complexidade, a lógica do terceiro incluído, e os diferentes níveis de realidade. Esta pesquisa visou a analisar, à luz dessa teoria, as experiências desenvolvidas no SESC-SP com funcionários que participaram de curso de formação no formato e-learning associado a fórum de discussão. Os dados analisados foram coletados no ano de 2015, e a análise considerou os princípios da transdisciplinaridade tendo como ênfase as interações realizadas em ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados demonstraram expressivos índices de concordância dos alunos em relação às questões apresentadas, o que nos permite reconhecer nessa metodologia de ensino/aprendizagem princípios intimamente relacionados com as questões transdisciplinares.

Palavras-chave: Educação a distância. Transdisciplinaridade. Complexidade. E-learning.

Recebido em: 23/07/2016
Aprovado em: 16/11/2016

Abstract

Thinking the development of an electronic format course in perspective of the complex thinking of Edgar Morin refers to the search for the understanding of transdisciplinarity and how it is challenging and innovative for the reflections on subjects that are part of corporate educational environments. This article aims to clarify the concept of transdisciplinarity, which is presented on three pillars: complexity, the logic of the included third, and different levels of reality. This research aimed to analyze, in the light of this theory, the experiences developed at SESC-SP with employees who participated in a training course in the e-learning format associated with discussion forum. The data analyzed were collected in the year 2015, and the analysis considered the principles of transdisciplinarity with emphasis on the interactions carried out in a virtual learning environment. The results showed significant agreement rates among students in relation to the questions presented, which allows us to identify principles closely related to transdisciplinary issues in this teaching / learning methodology.

Keywords: Distance Education. Transdisciplinarity. Complexity. E-learning.

1 Introdução

Vivemos a era da informação. Contudo a informação nem sempre é convertida em conhecimento, fato que torna mais complexa a missão da educação nos ambientes institucionais. Nesse cenário a educação a distância (EAD), por meio da aprendizagem *online* (*e-learning*), emerge como uma proposta inovadora para contribuir com a constituição de um novo paradigma educacional capaz de ampliar as relações interativas ao utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação disponíveis, uma vez que essas podem fomentar abordagem com ênfase na colaboração.

Segundo Thomas Kuhn (1991), todo progresso importante no conhecimento opera-se necessariamente pela quebra de ruptura dos sistemas fechados, que não trazem em si mesmos uma atitude de superação. Quando pensamos nos

modelos tradicionais de ensino fica nítida a sua principal característica de uma organização fechada, em que na maioria das vezes o conhecimento é fatiado em disciplinas sem conexão com o mundo que o cerca, baseado em um modelo unidirecional em que o professor transmite e o aluno recebe a informação.

Assim, notamos a necessidade de introduzirmos novas maneiras de ensino e aprendizagem balizadas em metodologias abertas que valorizem atividades individuais e coletivas, capazes de se apropriarem de novas tecnologias, em um comprometimento de respeitar e valorizar as diversas áreas de conhecimento. Essa maneira de pensar a educação apresenta-se intimamente associada a características da transdisciplinaridade, como um princípio epistemológico que visa a romper as fronteiras do conhecimento disciplinar, reconhecendo a relação entre diversos saberes e as culturas presentes na sociedade.

A pesquisa relatada neste trabalho visou a analisar as experiências desenvolvidas por meio de cursos *e-learning*, elaboradas para os funcionários do SESC-SP, mediados com suporte de fóruns *online* e tutorias. A investigação buscou responder às seguintes questões: quais são as convergências existentes entre um aprendizado mediado por tecnologia e os princípios da transdisciplinaridade? Na percepção dos alunos, como ocorre essa aproximação entre as atividades propostas e os princípios de uma dinâmica transdisciplinar?

Esta pesquisa é de caráter quali-quantitativo e utilizou-se de dados coletados por meio de questionários enviados a funcionários que participaram de cursos no formato digital com suporte de tutoria e fóruns de discussões *online*. O desenvolvimento deste artigo contempla as relações entre a aprendizagem eletrônica e a dinâmica transdisciplinar por meio de relato da experiência dos autores. A aprendizagem mediada por tecnologia revelou-se importante por mostrar-se como espaço propício para interações e trocas de saberes na construção de uma educação colaborativa institucional capaz de romper com as limitações geográficas.

2 Transdisciplinaridade

O prefixo “trans-” expressa o significado de através, além de, para além de, em troca de, e também pode indicar travessia, deslocamento ou mudança de uma condição para outra. O termo “transdisciplinaridade” vem sendo usado por

alguns estudiosos da área da educação para denominar uma nova maneira de pensar o ensino e aprendizagem com o objetivo de romper com a fragmentação dos saberes nos meios educacionais.

De acordo com Nicolescu (2001) transdisciplinaridade pode ser definida como um conceito que transcende as disciplinas, que está além e por meio das disciplinas; dessa maneira, rompe com a lógica binária ao extrapolar as ideias preconcebidas e reconhecer o dinamismo intrínseco do que ocorre em outro nível de realidade.

Para educadores que desenvolvem ações de formação com essa abordagem, a ideia transdisciplinar não deve jamais ser considerada uma nova doutrina, uma nova ciência ou uma nova maneira filosófica de entender o ensino e aprendizagem, uma vez que vai muito além desses conceitos, pois está integrada a uma metodologia que privilegia a transição, a passagem e a transgressão de fronteiras, com o objetivo de propiciar ambientes de integração e de cocriação.

Para Moraes (2014, p.34) a transdisciplinaridade é “um princípio epistemológico-metodológico constitutivo dos processos de construção do conhecimento e que nos ajuda a superar barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está mais além dos limites estabelecidos ou das fronteiras conhecidas”. Nessa linha de raciocínio, ressaltamos a importância de refletir acerca de Morin (2002, p.95) quando diz: “A um pensamento que isola e separa, é necessário substituir um pensamento que distingue e religie”. Distinguir, nesse sentido, não deve ser jamais interpretado como segregar, mas sim como um reconhecimento do uno, respeitando e valorizando toda a diversidade de saberes ao seu redor que podem contribuir para a compreensão do fenômeno individual e, por que não dizer, do tema que se pretende ensinar/aprender. Dessa maneira, fica nítida a necessidade de considerar a educação de maneira complexa, substituindo o pensamento disjuntivo e redutor pelo termo “complexus”: o que é tecido em conjunto.

Assim, podemos entender uma educação transdisciplinar como aquela que não se restringe à simples reunião das disciplinas nem à possibilidade de haver diálogo entre duas ou mais disciplinas, porque ultrapassa sua dimensão. Uma educação balizada pelo princípio transdisciplinar faz com que o tema estudado passe pelas disciplinas, porém sem ter como objetivo final o conhecimento específico dessa mesma disciplina ou a preocupação de delimitar o que é o seu objeto ou o que é de outra área inter-relacionada.

Portanto podemos dizer que a transdisciplinaridade se preocupa com a

interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e num lugar que figura entre um dos alicerces do pensamento complexo, uma vez que traz no seu significado a ideia de interdependência, da necessidade de re ligação e do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento.

Em *O manifesto da transdisciplinaridade*, publicado por Nicolescu (2001), podemos encontrar a sistematização da metodologia transdisciplinar a partir de três pilares: [1] a complexidade, princípio articulador do pensamento e não como aquilo que é difícil e complicado de se compreender, segundo Morin (2011); [2] a lógica do terceiro incluído, que supera o binarismo entre o certo e o errado para assim associar as categorias e conceitos aparentemente excludentes; [3] os diferentes níveis de realidade, que possibilitam a construção da noção da multi-dimensionalidade e da multirreferencialidade do ser.

De posse desse conceito, podemos conectar itens de aprendizagem que são utilizados no contexto da modalidade de educação a distância *online* e suas variadas maneiras de transmissão de informação como solo fértil para se transformar em conhecimento a partir de uma abordagem transdisciplinar. Para fins deste estudo, vamos delimitar a EaD *online* com suporte apenas dos itens de aprendizagem “*e-learning*” e “fóruns de discussões *online*”, tomando como base o relato de experiência dos autores no uso dessas duas ferramentas nas ações de educação que são desenvolvidas para os funcionários do Serviço Social do Comércio – SESC-SP.

3 E-learning, fórum de discussões online à luz transdisciplinar

O termo “*e-learning*” vem do inglês “*eletronic learning*” (aprendizado eletrônico) e pode ser definido como uma modalidade de ensino a distância oferecido totalmente por meio digital, com a utilização de algum dispositivo eletrônico (computador, *notebook*, *smartphone*, *tablet* etc.). Para os fins deste artigo, vamos considerá-lo como “item de aprendizagem”.

Esse item de aprendizagem, na maioria das vezes, é disponibilizado na internet, dessa maneira pode ser acessado a qualquer hora e de qualquer lugar do mundo. Assim, o *e-learning* também pode ser entendido como um grande propulsor da difusão do conhecimento e da democratização do acesso ao saber,

principalmente quando associado a tutoria e fóruns de discussões *online*.

No ambiente virtual de aprendizagem do SESC-SP, o *e-learning* é utilizado no formato assíncrono, ou seja, as aulas não acontecem em tempo real, como uma aula presencial ou uma videoconferência, e sim em tempos diferentes. A equipe de treinamento e desenvolvimento disponibiliza o item de aprendizagem no ambiente virtual, e o aluno acessa o conteúdo no momento que lhe for mais conveniente.

Nesse sentido, cada aluno pode acessar os itens de aprendizagem em seu tempo e em sua velocidade. Dessa maneira, o participante pode refletir e pesquisar com calma antes de avançar na aula e também pode prosseguir sem ter de esperar o outro aluno, além de contar com o apoio da equipe de tutoria e também com os subsídios dos fóruns de discussões *online* que, via de regra, estão associados a um contexto do tema a ser estudado e a suas relações com o mundo que o cerca no diz respeito às atividades de trabalho e às demais áreas do conhecimento da instituição.

Cada aluno avança nas atividades propostas de acordo com o seu próprio ritmo, prosseguindo para o passo seguinte quando se sentir preparado. Assim, podemos compreender esse modelo de educação como uma abordagem que transcende os limites da dimensão espacial, temporal, cultural e curricular, uma vez que passa a ser concebida como um sistema aberto, flexível, com práticas individuais (aluno e material proposto via *e-learning*) e coletivas (aluno, monitor, professor, funcionários e demais alunos). Dessa forma, apresenta-se intimamente associada aos princípios e características da transdisciplinaridade, anteriormente expostos, uma vez que abrange diferentes níveis de realidade: cada aluno com a sua realidade no que concerne a tempo, horário e nível de conhecimento a ser adquirido.

Ao analisarmos este item de aprendizagem utilizado pelo SESC-SP, percebemos o que já era previsto McLuhan (1964): que o planeta seria a nossa sala de aula e o nosso endereço virtual. O *e-learning*, no SESC-SP, rompeu com a ideia de tempo exclusivo para a aprendizagem. Notamos, então, que espaço de aprendizagem passa a acontecer em qualquer lugar, fazendo com que o tempo de aprender seja o tempo do aluno e não mais o tempo ditado pela instituição. Contudo, cabe ressaltar que o aluno não está sozinho nesse percurso; diante de qualquer dúvida, ele pode enviar uma mensagem para a equipe de monitoria, que lhe responderá o quanto antes.

As atividades de *e-learning*, no SESC-SP, são subsidiadas por fóruns de discussões, que dão suporte no sentido de motivar e estimular o acesso aos conteúdos

disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem. Capra (2002) compara os fóruns de discussões com redes vivas que são auto geradoras. Elas geram pensamentos e um contexto comum de significados, nos quais os conhecimentos são compartilhados, regras de conduta são estabelecidas e há identidade coletiva. Nesse ponto, podemos lembrar o princípio do terceiro incluído, uma vez que, quando associamos um *e-learning* a um fórum de discussões, observamos nessa funcionalidade a construção de uma aprendizagem colaborativa em que “cada um é centro”, ou seja, não existe um chefe, moderador ou detentor do saber, mas uma circularidade de informações e trocas visando ao alcance de objetivos de todo o grupo ou apenas de um número restrito de pessoas ou até mesmo de uma única pessoa.

As práticas pedagógicas para o *e-learning*, no SESC-SP, são desenvolvidas com o objetivo de estimular o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. São utilizadas metodologias participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais que ultrapassam o limite da disciplina proposta, por meio de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, apoiadas em recursos da tecnologia educacional. Essa abordagem está intimamente relacionada com a transdisciplinaridade (princípio diferentes níveis de realidade), uma vez que apresenta a possibilidade de articulação da objetividade e da subjetividade, da ordem e da desordem, do sujeito e objeto, da razão e da emoção.

É importante lembrar que estamos na era da informação, da comunicação e do conhecimento, e, nesse sentido, a instituição não detém o monopólio do saber. A sociedade atual se organiza em meio a uma constante mudança, e a capacidade de continuar a aprender emerge como fundamental para além dos muros da escola. Assim, a proposta pedagógica dos cursos virtuais desenvolvidos para os funcionários do SESC-SP procura dar ênfase ao relacionamento humano, favorecendo a aprendizagem de forma autônoma, criativa e respeitando o ritmo de cada participante.

Dessa forma, acreditamos que a construção de um *e-learning* faz parte de um currículo transdisciplinar que alimenta a ideia de que nenhuma área do conhecimento é mais importante do que a outra, uma vez que a ênfase pode até ser um determinado assunto, mas esse assunto é tratado de maneira a entender que ele não está isolado, que a diversidade ao seu redor é o que o faz importante de ser aprendido.

Portanto, há inter-relações entre as áreas do conhecimento para que se possa dar conta da construção de um item de aprendizagem a ser utilizado no formato eletrônico. Nesse sentido, observamos que a própria construção desse item de

aprendizagem está fundamentada em questões transdisciplinares.

Esse conceito fica evidente no momento em que consideramos a gama de profissionais, de diversas áreas do conhecimento, que estão envolvidos para a elaboração de um *e-learning*. No processo de desenvolvimento de um *e-learning*, percebemos a diversidade envolvida, uma vez que esse item é constituído por uma rede de interações entre profissionais de diferentes áreas.

Assim, é preciso o diálogo entre profissionais: da tecnologia, que estão envolvidos na programação do aplicativo; do *design*, responsáveis pela arte visual; da pedagogia, para cuidar das questões referentes aos conteúdos; e também profissionais das diversas áreas de conhecimentos, para fazerem as respectivas mediações para a conclusão do curso proposto. Dessa forma, percebemos que a utilização desse item de aprendizagem é realizada conjuntamente e de maneira a circular por diversas áreas do conhecimento, o que pode ser interpretada de maneira transdisciplinar, uma vez que, para o sucesso dessa ação, todas as áreas envolvidas são de igual importância.

De posse do conceito transdisciplinar, é possível refletir que a abordagem que o SESC-SP faz do *e-learning*, por suas características, já é, desde a sua criação, antes mesmo de ele ser disponibilizados para os alunos, um ambiente que abarca a complexidade; visto que, de acordo com Edgar Morin, complexo é tudo aquilo que é tecido contínua e conjuntamente:

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011, p.13).

4 Revelando práticas transdisciplinares na aprendizagem eletrônica

Esta pesquisa visou analisar, à luz da perspectiva transdisciplinar, as experiências de alunos que participaram de ações de formação, da área de administração e logística, por meio de aprendizagem eletrônica oferecido para funcionários do SESC-SP distribuídos em quarenta unidades nos municípios do estado de São Paulo.

4.1 O contexto da pesquisa

O processo de coleta de dados deu-se por meio de questionário enviado eletronicamente a 28 alunos que realizaram algum tipo de formação *e-learning*, no ano de 2015, com suporte de fórum de discussão *online*, no ambiente virtual do SESC-SP.

As questões foram elaboradas considerando-se, em linhas gerais, os princípios da transdisciplinaridade e tendo como ênfase as estratégias didáticas utilizadas no meio eletrônico e a mediação do núcleo de treinamento e desenvolvimento da instituição.

O questionário foi elaborado considerando a tríade d'*O manifesto da transdisciplinaridade* (Nicolescu, 2001): [1] complexidade, [2] lógica do terceiro incluído, [3] diferentes níveis de realidade. Porém, é de suma importância ressaltar que cada eixo, mesmo apresentando características que o definam, também apresenta fortes pontos associados, o que dificulta a elaboração de questões que possam ser apresentadas como pertencentes a um único eixo.

4.2 Discussão dos resultados

Os resultados foram tabulados por questões e são apresentados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Nível de Concordância dos alunos em relação às questões apresentadas

Questão	Nível de Concordância			
	Concordo Plenamente	Concordo/ Discordo Parcialmente	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1. Tive contato com diferentes contextos e realidades	22	3	2	1
2. O conteúdo <i>e-learning</i> , associado aos fóruns de discussões, auxiliou-me a compreender fenômenos sob óticas diversas	25	2	0	1
3. Houve abertura para o desconhecido	26	1	1	0
4. O <i>e-learning</i> e os assuntos discutidos estabeleciam relação com questões do cotidiano	28	0	0	0
5. Senti-me confortável para argumentar sobre questões referentes a minha atividade profissional	23	3	1	1
6. Senti-me como parte integrante dos assuntos abordados	26	1	0	1
7. Com as atividades propostas no <i>e-learning</i> e nos fóruns, fui motivado a desenvolver senso crítico	21	5	2	0
8. Adquiri novos conhecimentos com as atividades	27	0	1	0

Fonte: elaborado pelo autor com base em pesquisa realizada na Instituição - 2015

Os resultados da Tabela 1 apontam elevados índices de concordância dos alunos em relação às questões apresentadas, o que nos permite interpretar que esse modelo de ensino e aprendizagem está próximo aos princípios da transdisciplinaridade apresentados anteriormente. As estratégias adotadas constituem um importante indicador para sustentar essa afirmação, uma vez que a aprendizagem eletrônica associada a fóruns de discussões propicia ao aluno a observação da diversidade, por meio da complexidade de ações e pessoas envolvidas. Possibilita também a aceitação de diferentes modos de pensar. Nesse momento cabe lembrar que uma atitude transdisciplinar reconhece o outro e propicia o exercício do terceiro incluído quando permite a interação entre opostos, deixando espaço para abertura de aprendizagem por meio do desconhecido, pressupondo assim diferentes níveis de realidade, fato observado com as respostas: *2. O conteúdo e-learning associado aos fóruns de discussões auxiliou-me a compreender fenômenos sob óticas diversas; 3. Houve abertura para o desconhecido.*

Visto que a pesquisa está inserida em um contexto profissional, e por se tratar de uma questão que se relaciona diretamente com o grau de interação dos membros na comunidade virtual, solicitou-se que a resposta 5 fosse justificada, e, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, fizemos uma síntese das 28 respostas obtidas, que foram agrupadas em quatro diferentes itens que representam o conteúdo delas. Assim chegamos a [1] Compartilhar ideias, [2] Construção coletiva, [3] Interesse, [4] Trocar experiência. Com a síntese das respostas dissertativas dos participantes da pesquisa, é possível perceber que esse modelo de ensino/aprendizagem ultrapassa os limites da disciplina estudada. Percebemos nitidamente o pensamento do grupo referente a ações que nos dão subsídios para interpretar como se dá a construção de uma aprendizagem colaborativa. Contudo, consideramos de suma importância destacar, na íntegra, uma das respostas: *“Expor dúvidas e ideias em grupos e online, acaba criando um ambiente de consulta permanente e construção coletiva” [sic].*

A Tabela 2, a seguir, demonstra a síntese da justificativa das respostas obtidas por meio da questão 6, referente aos participantes da pesquisa no quesito *se sentir responsável como parte integrante dos assuntos abordados*. Essa tabela foi construída analisando a essência de cada resposta como parte de um dos três itens relacionados.

Tabela 2 – Síntese da justificativa – Responsável como parte integrante dos assuntos abordados no fórum de discussão virtual

Agrupamento	Respostas
Responsabilidade conjunta	14
Construção coletiva	10
Interesse comum	4

Fonte: elaborado pelo autor com base em pesquisa realizada na Instituição - 2015

Com a análise da Tabela 2, pode-se dizer que o fórum *online* em evidência estabeleceu uma rede de conversações por meio de coordenações comportamentais consensuais entrelaçadas com o emocional. Segundo Maturana; Verden-Zöllner (2004, p.25) “todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações. Em outras palavras, digo que o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar”. Fica nítida que responsabilidade conjunta, construção coletiva e interesse comum são ideias compartilhadas por quase todos os membros da comunidade, contudo cabe destacar uma fala colhida por meio de entrevista que nos permite considerar que os indivíduos desta pesquisa se sentem responsáveis pelos assuntos publicados: “Na verdade, todos que participam e integram a rede são responsáveis pelos assuntos abordados. A partir do momento que lançamos o questionamento e todos se posicionam formando a rede” *[sic]*.

Assim, mais uma vez vemos a consciência de muitos integrantes despertada para questões da aprendizagem colaborativa. A esse respeito, Moraes (2008, p. 249) elucida:

a interação é condição necessária para a construção do conhecimento, enfim, é a dimensão deste paradigma. O sujeito age sobre o objeto e, ao mesmo tempo, em função do acoplamento estrutural que acontece entre ambos, ele sofre ação do objeto e assim sua capacidade de conhecimento se desenvolve enquanto produz conhecimento.

Com as análises das discussões realizadas no fórum *online*, pode-se pensar com ênfase na perspectiva de Maturana (1997, p.229-236), que considera a comunicação uma coordenação de comportamentos entre organismos, dessa maneira estabelecendo o conceito de uma acoplagem estrutural mútua. Assim, assumimos a comunicação como elemento central dos debates que são estabelecidos

no fórum de discussão *online* e as noções de autopoiese como um recurso teórico capaz de qualificar a compreensão das situações de interações que ocorrem na comunidade de prática *online*.

A totalidade dos participantes do fórum acredita adquirir novos conhecimentos com o fórum de discussão virtual, fato esse observado por meio da análise da questão 8. Moraes (2008) elucida que, ao se inquietar, dialogar e buscar explicações para dúvidas, o estudante encontrará respostas, mas também outras dúvidas que o motivarão a continuar.

5 Considerações finais

Pensar de maneira transdisciplinar, com ênfase em cursos mediados por tecnologia, é considerar que tanto aluno quanto professor são seres vivos autopoéticos. O aluno não é uma tábula rasa, aprende constantemente no contexto onde vive, porque é inseparável deste. O aluno recebe a informação, não como uma folha em branco, mas como um sujeito do sistema que utiliza suas capacidades de absorção e/ou influência do ambiente e sobre esse mesmo ambiente. Assim o processo de formação em ambientes corporativos não pode ser reduzido a uma única dimensão, na medida em que são consideradas as relações humanas e o entorno que também faz parte da aprendizagem. Por meio dessa maneira de ver o ensino/aprendizagem, podemos desenvolver, nas pessoas, nos grupos e nas organizações, a capacidade de conviver com as diferenças, compreendendo as diversidades e adversidades, reconhecendo a pluralidade e multim dimensionalidade da realidade (Moraes, 2008).

A pesquisa desvelou aspectos favoráveis do uso do ambiente virtual, os quais foram explicitados pelos participantes nos instrumentos da pesquisa. A análise apresentada evidenciou a percepção dos funcionários sobre as características transdisciplinar. A natureza das interações realizadas por meio do *e-learning* associado a um fórum de discussão mostrou ser capaz de viabilizar a relação entre as dimensões histórica, política, social e cultural em que, por sua vez, todo ser humano está inserido, assim estabelecendo uma relação íntima com a complexidade, lógica do terceiro incluído, em diferentes níveis de realidade.

A aprendizagem mediada por tecnologia proporciona a quebra do paradigma tradicional que a educação percorre, oferecendo novos espaços de conhecimento e contribuindo para o trânsito entre ensino e aprendizagem. A análise dos dados demonstrou que é possível trabalhar com uma abordagem transdisciplinar à medida que se ela se apresenta como um caminho para compreensão do real em sua dimensão mais ampliada. Na educação *online*, a visão transdisciplinar envolve uma aprendizagem contextualizada, construída no respeito a todas as formas de conhecimento manipulados pela interação dos alunos, com a finalidade de se ensinar a viver a partir da condição humana de ser.

Referências

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2002.

KUHN, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano: do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLUHAN, Herbert Marshall. *Understanding media: the extensions of Man*. New York: The New American Library, 1964.

MORAES, Maria Cândida. *Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar*. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. (Org.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 2001.

REGIMES ADUANEIROS ESPECIAIS: COMPARATIVO DE PRÁTICAS NAS ADMISSÕES E EXPORTAÇÕES TEMPORÁRIAS DE AUTOMÓVEIS

SPECIAL CUSTOMS SCHEMES: COMPARATIVE
OF PRACTICES IN TEMPORARY EXPORTS AND
ADMISSIONS OF AUTOMOBILES

Cristiane Canavesso *

Priscila Ferreira Ben **

Paolo Edoardo Coti-Zelati ***

Davi Lucas Arruda de Araújo ****

* Especialista em Operações e Logística / Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).
✉ cris.canavesso@terra.com.br

** Mestranda em Administração de Empresas / Universidade Presbiteriana Mackenzie.
✉ prifbeni@gmail.com

*** Mestre (Doutorando) em Administração de Empresas / Universidade Presbiteriana Mackenzie.
✉ coti_zelati@outlook.com

**** Mestre (Doutorando) em Administração de Empresas / Universidade Presbiteriana Mackenzie.
✉ davi_lucas89@hotmail.com

Resumo

Os regimes aduaneiros especiais são oferecidos pelo governo como forma de incentivo às operações internacionais, uma vez que contemplam benefícios fiscais, porém, para que as transações sejam efetivadas sem imprevistos, é necessário conhecer as possibilidades e restrições dos países envolvidos nas operações. Este estudo foi elaborado por meio de uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza qualitativa, visando a identificar e comparar as práticas de admissão e de exportação temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos em diferentes países. Trinta e três perguntas relacionadas ao tema foram submetidas a trinta executivos que atuam, direta ou indiretamente, nas operações internacionais da indústria automobilística. Por questões geográficas, a coleta de dados foi realizada por meio eletrônico. Este estudo atingiu o objetivo proposto ao permitir a comparação entre práticas de admissão e de exportação temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos em diferentes países. Conclui-se que a verificação das práticas e eventuais restrições aduaneiras dos países é de extrema importância para que os processos temporários sejam realizados com êxito.

Recebido em: 16/03/2016
Aprovado em: 28/09/2016

Palavras-chave: Comércio internacional. Admissão temporária. Exportação temporária. Carnê ATA. Automóveis.

Abstract

The special customs schemes are offered by the government as an incentive for international operations once they count on tax benefits, however, for the transactions to be effected without contretemps, it is necessary to know the possibilities and restrictions of the countries involved in the operations. This study was designed through descriptive research, of qualitative nature, to identify and compare practices in the temporary admission and export of vehicles for technical activities and/or events in different countries. Thirty-three questions related to the topic were submitted to thirty executives engaged, directly or indirectly, in the international operations of the auto industry. Due to geographical reasons, the data collection was conducted electronically. This study reached the proposed goal to allow comparison between practices of temporary admission and export of vehicles intended for technical activities and/or events in different countries. The conclusion is that the verification of customs practices and possible restrictions of the countries is of the utmost importance for the temporary processes to be performed successfully.

Keywords: International trade. Temporary admission. Temporary export. ATA carnet. Vehicles.

1 Introdução

O comércio internacional requer um conjunto de conhecimentos e experiências para viabilizar a atuação em ambientes que, além da distância geográfica, apresentam características distintas e elementos (como as questões aduaneiras) que devem ser considerados na administração das operações (LUDOVICO, 2012). A Receita Federal do Brasil (RFB) permite que os importadores e exportadores possam ter benefícios de suspensão ou isenção de tributos, na entrada ou na saída de mercadorias do território aduaneiro brasileiro, através de alguns Regimes Aduaneiros Especiais (MDIC, 2016a).

Os regimes aduaneiros especiais gozam de benefícios fiscais e são oferecidos pelo governo como forma de incentivo as operações internacionais. Tais regimes podem ser adotados conforme características da mercadoria, estratégia de negócios e finalidade da operação.

Luz (2012) menciona haver três gêneros de regimes aduaneiros aplicáveis no comércio exterior: o comum, os especiais e os aplicados em áreas especiais. Entre os vários tipos de regimes aduaneiros especiais disponíveis no Brasil, este artigo abordará dois deles: a admissão temporária e a exportação temporária. No regime aduaneiro comum ocorre, em regra, o pagamento normal de todos os tributos devidos. São denominados regimes especiais as seguintes modalidades: trânsito aduaneiro, admissão temporária, *drawback*, entreposto aduaneiro e depósito alfandegário certificado (DAC). Já os regimes aduaneiros aplicados em áreas especiais foram criados para atender a determinadas situações econômicas peculiares, de polos regionais e de certos setores ligados ao comércio exterior, como exemplo: Zona Franca de Manaus (ZFM), Áreas de Livre Comércio (ALC) e Zona de Processamento de Exportação (ZPE) (MDIC, 2016a).

No exterior, o sistema de carnês ATA¹ nas admissões temporárias é muito utilizado uma vez que seu objetivo é simplificar os procedimentos aduaneiros na movimentação de carga entre os países participantes, além de proporcionar suspensão dos impostos incidentes nas importações. Apesar do Brasil ter aderido à Convenção de Istambul, o ingresso efetivo ao sistema ainda não foi concluído.

¹ O acrônimo ATA é uma combinação de termos em francês e inglês "Admission Temporaire/Temporary Admission".

Os regimes temporários podem ser aplicados em diversas situações como: estudos científicos, exposições, prestação de serviços, aperfeiçoamento ativo ou passivo, entre outras. No entanto, eles contemplam uma série de regras específicas que devem ser respeitadas para que as operações sejam beneficiadas.

Porém, tão importante quanto se observarem as normas vigentes no Brasil é investigar a existência de eventuais restrições no país com o qual a transação será estabelecida, uma vez que a operação de exportação de um país gera, em contrapartida, a operação de importação no outro. Vergara (2013) menciona que, além de histórica, a realidade é extremamente complexa, cabendo destacar a parte a ser estudada. Portanto, considerando-se a diversidade de mercadorias, finalidades e estratégias sobre as quais se podem aplicar os regimes de admissão e exportação temporária, esta análise será delimitada em uma operação muito utilizada pela indústria automobilística: a movimentação internacional de automóveis

destinados a eventos (feiras, exposições e corridas) e/ou atividades técnicas (homologação, ensaios, testes e desenvolvimento). Dessa forma, o problema de pesquisa apontado é: *existem variações nas práticas dos regimes de admissão e exportação temporária de automóveis destinados a testes e eventos entre países?*

O estudo foi realizado por meio da análise de conceitos dos regimes aduaneiros especiais de admissão e exportação temporária, legislação vigente no Brasil e pesquisa sobre aspectos relevantes para as operações dessa natureza em trinta países. O presente artigo foi estruturado em cinco seções. Além desta introdução, desenvolveu-se uma revisão da teoria sobre admissão e exportação temporária. A seguir, foram elaborados os procedimentos metodológicos. Após, foram apresentados e analisados os resultados obtidos. Ao final, foram elaboradas as conclusões sobre esta pesquisa, além de sugestão para futuros estudos no setor.

2 Referencial teórico

Nesta seção, serão apresentados os conceitos teóricos relacionados aos regimes aduaneiros especiais (admissão e exportação temporária) e Carnê ATA.

2.1 Os regimes aduaneiros especiais

No Brasil os regimes aduaneiros especiais são definidos pela legislação por contemplarem suspensão, total ou parcial, dos tributos incidentes sobre o comércio exterior. Trata-se do controle aduaneiro dos bens objetos de importação ou exportação que possuam isenções ou reduções tributárias e cujos bens ficam sujeitos a controle aduaneiro (VIEIRA, 2013).

Para Luz (2012), tais regimes contemplam a suspensão da tributação como característica principal, mas cada um deles terá as respectivas premissas para que os impostos não sejam recolhidos. “Existem diversas modalidades de regimes aduaneiros especiais, que em comum têm a característica de exceção à regra, seja quanto à tributação incidente na importação ou exportação, seja quanto ao controle aduaneiro aplicado.” (TIUSSI, 2015, p. 1).

O Decreto nº. 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b) destaca dezessete tipos de regimes aduaneiros especiais e coloca que as obrigações fiscais suspensas

pelo período de vigência do regime adotado são constituídas em Termo de Responsabilidade firmado pelo beneficiário. Havendo inobservância, considera-se:

Art. 311 – No caso de descumprimento dos regimes aduaneiros especiais de que trata este Título, o beneficiário ficará sujeito ao pagamento dos tributos incidentes com acréscimo de juros de mora e de multa, de mora ou de ofício, calculados da data do registro da declaração de admissão no regime ou do registro de exportação, sem prejuízo da aplicação de penalidades específicas. (ADUANEIRAS, 2013b, p.77).

Alguns regimes aduaneiros especiais são caracterizados por permitirem a exportação e importação de forma provisória, com suspensão tributária e sem cobertura cambial. São eles: Trânsito Aduaneiro, Admissão Temporária, Admissão Temporária para Aperfeiçoamento Ativo, Drawback, Entrepasto Aduaneiro, Entrepasto Industrial, Exportação Temporária, RECOF, RECOM (Regime Aduaneiro Especial de Importação de Insumos destinados à industrialização por encomenda de produtos classificados nas posições 8701 a 8705 de NCM – Nomenclatura Comum do Mercosul); REPETRO (Regime Aduaneiro Especial de Exportação e de Importação de bens destinados às atividades de pesquisa e de lavra das jazidas de petróleo e de gás natural) e REPEX (Regime Aduaneiro Especial de Importação de petróleo bruto e seus derivados) (BRITO JUNIOR, 2004).

Aduaneiras (2013b) aborda outro ponto importante quanto ao regime aduaneiro especial: a substituição do beneficiário ou transferência da mercadoria admitida em um determinado regime aduaneiro especial para outro desde que observadas as condições, os requisitos próprios do novo regime, e também, as restrições estabelecidas em ato normativo. Para Werneck (2008), os operadores de comércio exterior devem conhecer as características gerais dos regimes para selecionar aqueles que melhor atendem a sua situação, verificar a legislação em vigor, bem como analisar a aplicação e as combinações com outros regimes.

2.1.1 Admissão temporária

Segundo Mesquita Filho (2003) a entrada de mercadorias por tempo determinado é denominada admissão temporária. Já o Decreto nº. 6.759/09 afirma que:

Art. 353 – O regime aduaneiro especial de admissão temporária é o que permite a importação de bens que devam permanecer no País durante prazo fixado, com suspensão total do pagamento de tributos, ou com suspensão parcial, no caso de utilização econômica, na forma e nas condições deste Capítulo (ADUANEIRAS, 2013b, p.83)

Esse regime é aplicado mundialmente e está presente nas principais codificações mundiais (e.g., Código Aduaneiro Europeu Modernizado, Código Aduaneiro do MERCOSUL e Código Aduaneiro Uniforme Centro-americano CAUCA), registrando-se pequenas diferenciações na aplicação em função das legislações nacionais (MEIRA; TREVISAN, 2012).

De acordo com a Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a), o montante de tributos suspensos será consubstanciado em Termo de Responsabilidade que abrange:

- a) Imposto de Importação (II);
- b) Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI);
- c) Contribuição para os Programas de Integração Social e de Formação do patrimônio do Servidor Público incidente na Importação de Produtos Estrangeiros ou Serviços (PIS/Pasep-Importação);
- d) Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social devida pelo Importador de Bens Estrangeiros ou Serviços do Exterior (COFINS-Importação);
- e) Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico de Combustíveis (Cide-Combustíveis);
- f) Adicional ao Frete para Renovação da Marinha Mercante (AFRMM).

A aplicação do regime é ampla, e, na Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a), existem capítulos, seções e subseções específicas para:

- a) Operações com suspensão total de tributos;
- b) Operações para utilização econômica;
- c) Operações para aperfeiçoamento ativo;
- d) Bens destinados a projetos ou eventos de caráter cultural;
- e) Bens destinados a pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico;
- f) Bens destinados a manutenção e reparo na Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto;
- g) Bens destinados a atividades de lançamentos de satélites;

- h) Bens destinados a atividades relacionadas com a intercomparação de padrões metrológicos;

A movimentação internacional de automóveis tratada neste artigo enquadra-se no Art. 3º da Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15:

Art. 3º – Poderão ser submetidos ao regime de admissão temporária com suspensão total do pagamento de tributos incidentes na importação:

I – bens destinados a eventos científicos, técnicos, políticos, educacionais, esportivos, religiosos, comerciais ou industriais;

[...]

III – bens destinados a homologação, ensaios, testes de funcionamento ou resistência, ou ainda a serem utilizados no desenvolvimento de produtos ou protótipos; (SRF, 2016a, p. 2).

2.1.1.1 Condições, prazos, extinção e penalidades

O regime de admissão temporária aplica-se aos bens importados temporariamente, sem cobertura cambial, adequados à finalidade para que foram importados e conforme prazo de permanência estabelecido; porém, não pode ser aplicado a mercadorias cuja importação esteja proibida ou suspensa (SOUSA, 2010). Em complemento aos pontos acima, a identificação dos bens é um requisito de extrema importância, pois, futuramente, é por meio dela que se comprovará tratar-se da mesma mercadoria que ingressou no país (LUZ, 2012).

Quando se tratar da importação de itens sujeitos a esse regime, é necessário fazer a manifestação prévia de outros órgãos da administração pública ou obtenção da Licença de Importação (LI) correspondente (SRF, 2015).

Conforme disposto na Portaria SECEX nº. 23/11 (MDIC, 2016c), o licenciamento das importações brasileiras compreende as seguintes modalidades: dispensadas, licenciamento automático e licenciamento não automático.

A dispensa do licenciamento é a modalidade mais comum, e sua exigência acontece em um número proporcionalmente pequeno de situações (LUZ, 2012). O autor define como licenciamento automático todas as importações brasileiras sujeitas ao licenciamento de importação, que deverá ser obtido de forma automática após a chegada da mercadoria no país.

Bens sujeitos a controles técnicos e/ou usados, bem como as operações sem cobertura cambial, são passíveis de licenciamento não automático, e o prazo de deferimento pode chegar a sessenta dias (LUDOVICO, 2012). O licenciamento não automático deve ser providenciado previamente ao embarque (LUZ, 2012).

É mencionado no Art.15 da Portaria SECEX n.º. 23/11 (MDIC, 2016c) que os produtos sujeitos ao licenciamento não automático estão relacionados no Tratamento Administrativo do SISCOMEX e também disponíveis no endereço eletrônico do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior para simples consulta, onde é possível constatar que o produto considerado nesta análise é objeto desse enquadramento:

Quadro 1 – Detalhes sobre licenciamento não automático para posição 8703.

NCM	Descrição	Tratamento	Finalidade	Anuente(s)	Licenciamento
8703	Automóveis de passageiros e outros veículos automóveis principalmente concebidos para transporte de pessoas (exceto os da posição 8702), incluindo os veículos de uso misto (Stations Wagons) e os automóveis de corrida.	Mercadoria	Analisar	IBAMA SECEX	Não automático

Fonte: MDIC (2016b).

O regime especial de admissão temporária requer garantia quanto às obrigações fiscais (SOUSA, 2010), mas a Instrução Normativa RFB n.º. 1.600/15 (SRF, 2016a) coloca que não será exigida garantia na admissão temporária com suspensão total de tributos.

O Decreto n.º. 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b) dispõe que, para se instruir a Declaração de Importação (DI) são necessários os seguintes documentos:

- a) Conhecimento de carga original ou documento equivalente;
- b) Fatura comercial original e assinada pelo exportador;
- c) Comprovante de recolhimento de tributos (quando exigível);
- d) Outros documentos em decorrência de acordos comerciais ou legislação complementar.

De acordo com a Instrução Normativa RFB n.º. 1.600/15 (SRF, 2016a), a análise fiscal e a concessão do prazo do regime serão processadas no decorrer do despacho aduaneiro com base na Declaração de Importação (DI) e apresentação de:

- a) Instrumento de contrato que ampara a operação (quando aplicável);
- b) Documentação requerida para instrução da Declaração de Importação (DI);
- c) Outros documentos que sirvam a comprovação da adequação do pleito.

A Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a) ainda coloca que, na ausência de contrato, deve ser apresentado documento equivalente que comprove a natureza da operação e contenha detalhes dos bens admitidos, respectivos valores e prazo de permanência no país.

O prazo de vigência do regime de admissão temporária é o período concedido entre o despacho aduaneiro e o termo final do prazo fixado pelas autoridades aduaneiras, que levará em conta o prazo pleiteado pelo beneficiário (ADUANEIRAS, 2013b).

Já para Morini *et al.* (2014) o prazo de vigência do regime será de seis meses, prorrogável automaticamente por mais seis meses, e o beneficiário do regime poderá requerer a concessão de prazo inicial de permanência dos bens no País maior do que o estabelecido, limitado ao máximo de cinco anos. O montante dos tributos incidentes na importação, com pagamento suspenso em decorrência da aplicação do regime de admissão temporária será consubstanciado em Termo de Responsabilidade.

A Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a) corrobora com o autor, uma vez que destaca as seguintes possibilidades com relação aos prazos:

- a) Seis meses prorrogável por mais seis meses;
- b) Prazo previsto em contrato de importação entre as partes, limitado ao máximo de cinco anos;
- c) Até cinco anos para a hipótese de que trata o inciso III do Art. 3º da instrução normativa supramencionada – que seria um dos possíveis enquadramentos para a operação analisada neste estudo.

Não será reconhecida solicitação de prorrogação apresentada após o vencimento do prazo fixado para permanência dos bens no país, sendo aplicada multa específica sobre o valor aduaneiro e sem prejuízo da exigência dos tributos acrescidos de outras penalidades cabíveis (ADUANEIRAS, 2013b).

Conforme disposto no Decreto nº. 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b), durante a vigência do regime, deve ser adotada uma das providências abaixo para sua extinção:

- a) Reexportação (total ou parcial);
- b) Entrega dos bens a Fazenda Nacional, livre de despesas e mediante aceite das autoridades aduaneiras (sem obrigatoriedade de recolhimento dos tributos);

- c) Destruição (as expensas do interessado);
- d) Transferência para outro regime especial (nos termos da legislação específica);
- e) Despacho para consumo (total ou parcial e conforme legislação vigente).

A reexportação é considerada a forma de extinção do regime por excelência, porém, caso se opte pela destruição, esta deve ser feita sob controle aduaneiro (LUZ, 2012). A Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a) dispõe que, caso o eventual resíduo da destruição seja economicamente aproveitável, ele deverá ser reexportado ou despachado para consumo como se tivesse sido importado no estado em que se encontra. Na hipótese de indeferimento do pedido de prorrogação de prazo ou de qualquer outro requerimento para extinção do regime (exceto reexportação), o beneficiário deverá tomar as providências para reexportação dos bens no prazo de trinta dias, contados da ciência da decisão, salvo se o período restante fixado para a permanência seja superior (ADUANEIRAS, 2013b).

Na Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a) está disposto que o beneficiário será intimado a manifestar-se, num prazo de dez dias, sobre o descumprimento total ou parcial do regime nas seguintes hipóteses:

- a) Transcurso do prazo de vigência do regime sem o requerimento de prorrogação ou de outra providência prevista;
- b) Não promoção da reexportação, decorrido o prazo de trinta dias no caso de indeferimento do requerimento de prorrogação ou de outra providência;
- c) Não efetivação da providência requerida e autorizada para extinção do regime conforme determinado pelas autoridades aduaneiras;
- d) Apresentação para providências de bens que não correspondam aos ingressados no país;
- e) Constatação de utilização dos bens para finalidade diversa a justificada na concessão do regime;
- f) Destruição ou perecimento dos bens por culpa ou dolo do beneficiário.

Caso a intimação não seja atendida ou não ocorra comprovação do cumprimento do regime, o beneficiário deverá promover a reexportação ou o despacho para consumo dos bens em um prazo de trinta dias (SRF, 2016a). O despacho para consumo desses casos será realizado mediante o recolhimento dos tributos acrescidos de juros de mora e multas. Os bens ficam sujeitos a apreensão se a emissão de Licença de Importação (LI) estiver vedada, suspensa ou se sua permanência definitiva não for autorizada na ocasião em que o crédito tributário for

exigido (SRF, 2016a). Caso não sejam tomadas as devidas providências em trinta dias ou haja restrições para a nacionalização dos bens, o beneficiário também fica sujeito a sua apreensão (SRF, 2016a) e a penalidades adicionais, como multas e sanções administrativas (BRASIL, 2016b), como advertência, suspensão ou até cassação de habilitação (ADUANEIRAS, 2013a).

2.1.2 Exportação temporária

Exportação temporária se caracteriza como o regime especial que permite a saída de mercadorias do País, com suspensão do pagamento do imposto de exportação e com seu retorno em prazo determinado, no mesmo estado em que foram exportadas (ZILLI; FIGUEREDO, 2015).

Consta do Decreto nº. 6.759/09:

Art. 431 – O regime de exportação temporária é o que permite a saída, do País, com suspensão do pagamento do imposto de exportação, de mercadoria nacional ou nacionalizada, condicionada a reimportação em prazo determinado, no mesmo estado em que foi exportada. (ADUANEIRAS, 2013b, p. 98)

De acordo com a Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a), o montante de tributos suspensos será consubstanciado em Termo de Responsabilidade, e não será exigida garantia. Além da suspensão do imposto de exportação ser condicionada ao retorno da mercadoria, o regime ainda oferece isenção tributária no ato da reimportação, desde que esta ocorra dentro do prazo estabelecido (LUZ, 2012).

A aplicação do regime é ampla, porém, da Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a), constam apenas capítulos e seções específicas para:

- a) Operações sob amparo da suspensão de tributos;
- b) Operações para aperfeiçoamento passivo.

A movimentação internacional de automóveis tratada neste estudo enquadra-se no Art. 91 da Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15:

Art. 91 - Poderão ser submetidos ao regime de exportação temporária:

I – bens destinados a eventos científicos, técnicos, educacionais, religiosos, artísticos, culturais, esportivos, políticos, comerciais ou industriais;

[...]

IX – bens destinados a homologação, ensaios, testes de funcionamento ou resistência, ou ainda a serem utilizados no desenvolvimento de produtos ou protótipos. (SRF, 2016a, p. 23)

2.1.2.1 Condições, prazos, extinção e penalidades

A Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (SRF, 2016a) menciona que o regime pode ser concedido aos bens exportados temporariamente, sem cobertura cambial, identificados, adequados à finalidade e conforme prazo de vigência estabelecido; contudo, não pode ser aplicado a mercadorias cuja exportação definitiva esteja proibida. Quando se tratar da exportação de itens sujeitos a tais, deve haver manifestação prévia de outros órgãos da administração pública ou obtenção do Registro de Exportação (RE) correspondente (SRF, 2015).

No caso de operações sujeitas ao Registro de Exportação (RE), a Portaria SECEX nº. 23/11 (MDIC, 2016b) menciona que seu prazo de deferimento pode chegar a trinta dias, porém, o documento não será exigido nos casos relacionados no Anexo XV de tal Portaria (da qual consta que reexportações vinculadas a admissões temporárias estão entre as operações dispensadas do requisito).

O Art.197 da Portaria SECEX nº. 23/11 (MDIC, 2016c) destaca que os produtos sujeitos à manifestação prévia de outros órgãos governamentais na exportação estão relacionados no Tratamento Administrativo do SISCOMEX e também disponíveis no endereço eletrônico do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior para simples consulta, em que é possível constatar que o produto considerado nesta análise é objeto de anuência do Exército apenas quando se tratar de automóvel blindado ou projetado para uso militar (MDIC, 2016b).

O Decreto nº. 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b) dispõe que, para se instruir a Declaração de Exportação (DE), são necessários os seguintes documentos:

- a) Conhecimento de carga e manifesto original;
- b) Primeira via da nota fiscal;
- c) Documentação exigida em legislação específica.

De acordo com a Instrução Normativa RFB n. 1.600/15 (SRF, 2016a), a análise fiscal e a concessão do prazo do regime serão processadas no decorrer do

despacho aduaneiro com base na Declaração de Exportação (DE) e mediante a apresentação dos documentos:

- a) Que sirvam para a comprovação da adequação do pleito;
- b) Exigidos em legislação específica;
- c) Instrumento de contrato que ampara a operação (quando aplicável).

A Instrução Normativa RFB nº. 1.600/15 (2015) ainda coloca que, na ausência de contrato, deve ser apresentado documento equivalente que comprove a natureza da operação e contenha detalhes dos bens exportados, respectivos valores e prazo de permanência no exterior.

Como se devem considerar tanto os aspectos locais quanto os do exterior, é importante que o exportador também disponibilize fatura comercial, romaneio e, conforme necessidade do importador, certificados diversos (LUDOVICO, 2012). O desembaraço aduaneiro dos bens relacionados na Declaração de Exportação (DE) configura a concessão do regime de exportação temporária (SRF, 2016a). Quanto aos prazos, a Instrução Normativa RFB nº 1.600/15 (SRF, 2016a) destaca as seguintes possibilidades:

- a) Doze meses prorrogável por mais doze meses;
- b) Prazo previsto em contrato de exportação entre as partes.

A Instrução Normativa RFB nº 1.361/13 (SRF, 2015) destacava prazo de até cinco anos para casos excepcionais e devidamente justificados. Não será reconhecida solicitação de prorrogação apresentada após termo final de vigência do regime (SRF, 2016a).

Conforme disposto no Decreto nº. 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b), durante a vigência do regime, deve ser adotada uma das providências abaixo para sua extinção:

- a) Reimportação da mercadoria (no prazo fixado);
- b) Pagamento do imposto de exportação suspenso (conversão em exportação definitiva).

Na hipótese de indeferimento do pedido de exportação temporária, não haverá impedimento para a saída da mercadoria do território aduaneiro (exceto quando sua exportação definitiva estiver proibida), mas haverá incidência de tributação caso sua importação venha a ocorrer (ADUANEIRAS, 2013b). Em caso de descumprimento do regime, o beneficiário fica sujeito a multa, sem prejuízo de aplicação de outras penalidades cabíveis (SRF, 2016a).

2.2 Carnê ATA

A sigla da expressão “Carnê ATA” tem origem da língua francesa “*Admission Temporaire*” e das palavras em inglês “*Temporary Admission*”, refletindo a combinação dos dois idiomas oficiais da *World Customs Organization*² (WCO, 2016).

² Organização Mundial das Aduanas (OMA).

O Carnê ATA é um documento aduaneiro internacional de Admissão Temporária aceito como declaração aduaneira, que permite identificar as mercadorias e, ademais, contém uma garantia válida em nível internacional para os direitos e encargos incidentes sobre a importação (MEIRA; TREVISAN, 2012). Já a *International Chamber of Commerce*³ (ICC, 2016) descreve o Carnê ATA como um documento que permite a importação e a exportação temporária de, praticamente, qualquer tipo de mercadoria (as exceções ficam por conta dos perecíveis, consumíveis e descartáveis).

³ Câmara de Comércio Internacional.

De acordo com o *United States Council for International Business*⁴ (USCIB, 2016), o Carnê ATA funciona como um passaporte de mercadorias que é aceito em cerca de oitenta países. Seu objetivo é simplificar os procedimentos aduaneiros na admissão temporária pela utilização de um único documento para todas as transações, além dos benefícios fiscais.

⁴ Conselho de Negócios Internacionais dos Estados Unidos.

Em 2010, o Congresso Nacional aprovou a adesão do Brasil ao texto da Convenção Relativa à Admissão Temporária (conhecida como Convenção de Istambul), adotada pela Organização Mundial de Aduanas (OMA) em 1990 e sucessora da Convenção do Carnê ATA de 1961 (MACEDO, 2011), que foi criada com o objetivo de estimular o comércio internacional por meio da redução de barreiras decorrentes das diferenças dos regulamentos aduaneiros (USCIB, 2016).

De acordo com a Convenção de Istambul, promulgada no Decreto nº. 7.545/11 (BRASIL, 2016a), as partes envolvidas aceitam os títulos de admissão temporária válidos em seus territórios em substituição a documentação aduaneira local e garantias. Na referida convenção, é possível identificar que as operações e os produtos considerados neste estudo enquadram-se no Anexo A e são passíveis de aplicação do título de admissão temporária denominado Carnê ATA.

O custo de emissão do Carnê ATA pode variar conforme o país, o valor da mercadoria e a quantidade de países envolvidos na rota sendo que, no cálculo, também será considerado o valor do seguro (usualmente, 40% do valor da mercadoria) que servirá como garantia da tributação suspensa, mas a garantia total será fornecida por instituições nomeadas pelas autoridades locais e pela Câmara de Comércio Internacional (MACEDO, 2011).

Anualmente, são emitidos mais de 175 mil carnês (ICC, 2016), e a gama de mercadorias amparadas por eles é ampla, cobrindo dos produtos mais simples aos mais complexos (USCIB, 2016).

Quadro 2 – Ranking da emissão de Carnês ATA em 2011

Nº.	PAÍS	QTDE. CARNÊS	Nº.	País	QTDE. CARNÊS		PAÍS	QTDE. CARNÊS
1	Alemanha	29,198	9	China	5,449	32	Índia	453
2	Suíça	26,370	10	Espanha	4,076	34	Rússia	344
3	Estados Unidos	14,952	13	Canadá	3,270	35	África do Sul	321
4	França	14,627	18	Suécia	2,185	38	Tailândia	291
5	Itália	8,698	20	Coréia do Sul	1,692	54	Emirados Árabes	45
6	Japão	6,950	23	Austrália	1,329	60	Chile	15
7	Reino Unido	6,460	24	Hungria	1,025	63	México	9
8	Hong Kong	6,256	25	Polônia	1,182	66	Malta	5

Fonte: ICC (2016)

Conforme Meira e Trevisan (2012), pode-se identificar algumas variações em função da legislação de determinado país e, mesmo após a implementação dos carnês, as sistemáticas temporárias veiculadas pela legislação local continuam aplicáveis e podem ser utilizadas conforme conveniência. A adesão à Convenção de Istambul representa um avanço na padronização dos procedimentos aduaneiros mundiais (MACEDO, 2011); porém, apesar de se ter percorrido todo o trâmite para incorporação e início de vigência no Brasil, o sistema ainda não podia ser aplicado por dois motivos: falta de regulamentação e de nomeação das entidades emissoras e garantidoras (MEIRA; TREVISAN, 2012).

A Instrução Normativa RFB nº. 1.361/13 (SRF, 2015) fazia menção ao Carnê ATA no Art. 68, e a expectativa seria que o Brasil ingressasse efetivamente no sistema até a Copa do Mundo de 2014 (USCIB, 2016). A Instrução Normativa RFB nº. 1.639/16 (SRF, 2016b) contempla disposições específicas para processos temporários ao amparo do Carnê ATA.

2.2.1 Condições, prazos, extinção e penalidades

Foi estabelecido na Convenção de Istambul (BRASIL, 2016a) que:

- As disposições não prejudicam a aplicação de proibições e restrições decorrentes de legislação local;
- As partes devem reduzir as formalidades aduaneiras pertinentes às facilidades previstas;
- Quando a admissão temporária for sujeita a autorização prévia ou diferenciada, esta deve ser concedida no menor prazo possível;

d) A mercadoria deve contemplar identificação.

De acordo com a Câmara de Comércio Internacional (ICC, 2016), o Carnê ATA é composto por folhas de apresentação para cada país onde a mercadoria transitar e por folhas de apresentação para a aduana do país de origem, com a finalidade de registrar entradas e saídas.

O Conselho de Negócios Internacionais dos Estados Unidos (USCIB, 2016) menciona que os automóveis podem embarcar ao amparo de Carnês ATA desde que se enquadrem como amostras, equipamento profissional (como no caso de carros de corrida) ou para exibição em eventos. O sistema de Carnê ATA permite entradas e saídas ilimitadas durante sua validade (USCIB, 2016), porém a mercadoria deve ser importada para uma finalidade específica e reexportada em prazo determinado sem apresentar qualquer alteração além do desgaste decorrente de sua utilização (MACEDO, 2011).

Conforme estabelecido na Convenção de Istambul (BRASIL, 2016a), a extinção normal da admissão temporária ocorre por meio da reexportação; entretanto, caso a aduana dispense tal providência, a liberação da garantia se dará quando as autoridades tiverem exarado, no próprio título, que a situação da mercadoria foi regularizada. Também é mencionado que as outras providências possíveis para extinção do regime são similares as dispostas nos regimes temporários convencionais. O uso indevido do Carnê ATA pode resultar em liquidação dos direitos, encargos e multas e recomenda que as regras do sistema, bem como as restrições e recomendações dos países envolvidos, sejam verificadas antes de sua utilização de forma a evitar penalidades (USCIB, 2016).

A Convenção de Istambul (BRASIL, 2016a) dispõe que:

- a) As autoridades aduaneiras devem notificar as associações responsáveis pela garantia sobre as apreensões pertinentes a títulos de admissão temporária e as medidas que pretendem tomar;
- b) As infrações implicam a aplicação das sanções previstas na legislação do território onde a infração ocorreu, mas, na impossibilidade de determinar o ponto da ocorrência, serão aplicadas sanções previstas na legislação do território onde a infração foi detectada.

3 Procedimentos metodológicos

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e de natureza qualitativa, pois, diferente da abordagem quantitativa, os estudos qualitativos não buscam enumerar ou medir eventos nem empregam métodos estatísticos na análise dos dados, mas envolvem a obtenção de informações sobre pessoas, ambientes e processos interativos com o objetivo de compreender ocorrências/situações (GODOY, 1995).

Para Merriam (2002), o estudo qualitativo é caracterizado por considerar:

- a) percepção dos significados que os participantes atribuem a situação;
- b) pesquisador como principal instrumento de coleta e análise de dados;
- c) aplicação de enfoque indutivo;
- d) apresentação de resultados descritivos.

3.1 Tipo de pesquisa

Para Gil (2002), as pesquisas são classificadas em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas descritivas são habitualmente realizadas por pesquisadores sociais com foco na atuação prática, e o principal objetivo desse tipo de pesquisa é expor as características do objeto de estudo ou identificar a relação entre as variáveis. Neste estudo, foi considerada uma pesquisa descritiva com o intuito de comparar determinadas práticas nos regimes aduaneiros de admissão e exportação temporária de automóveis em diferentes ambientes.

3.2 Instrumento de coleta de dados e sujeito da pesquisa

Entrevistas, observações e documentos são as três formas tradicionais para se coletar dados na pesquisa qualitativa; porém, com a sofisticação da informática, os dados também podem ser coletados *on-line*, e as entrevistas podem ser realizadas por meio eletrônico (MERRIAM, 2002). A coleta de dados foi realizada a partir de um roteiro objetivando captar informações de práticas aduaneiras com relação aos regimes de admissão temporária, de exportação temporária e do sistema de Carnês ATA na movimentação de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos, bem como extrair as opiniões do participante sobre a aplicação desses regimes.

Para Appolinário (2012), a escolha intencional de sujeitos considerados representativos em determinada população é denominada amostragem por

juízo. Merriam (2002) também menciona que é importante avaliar e selecionar sujeitos que proporcionem aprendizado. Considerando-se o envolvimento de sujeitos de outros países e fatores geográficos (distância e fuso-horário), as perguntas do roteiro foram encaminhadas, por meio eletrônico e no idioma inglês, para executivos de montadoras atuantes no comércio internacional, agentes de carga e despachantes aduaneiros que atuam junto às montadoras.

As respostas foram recebidas, também por meio eletrônico e no idioma inglês, entre os meses de fevereiro e março de 2014. Todos os sujeitos foram informados que se tratava de uma pesquisa acadêmica e que não seriam divulgados dados das empresas ou dos participantes.

3.3 Estratégia de análise dos dados

De acordo com Vergara (2013), os dados podem ser tratados por meio de procedimentos estatísticos ou não estatísticos. Codificá-los ou apresentá-los de forma mais estruturada para analisá-los são formas de tratamento não estatístico. Selecionada uma técnica analítica de acordo com o objetivo, procede-se à categorização dos dados a serem interpretados, tendo em vista o problema de pesquisa e o referencial teórico (APPOLINÁRIO, 2012). As respostas foram transcritas em tabelas visando a facilitar sua visualização, bem como a interpretação e comparação das informações obtidas.

3.4 Limitação do método

Para Vergara (2013), todos os métodos têm limitações, e é saudável mencioná-las, enquanto, para Merriam (2002), o meio afeta a natureza dos dados coletados. A principal limitação do método foi a realização da coleta de dados por meio eletrônico, pois, mesmo obtendo respostas objetivas e satisfatórias como resultado, trata-se de uma técnica diferente de uma realizada na presença do participante, podendo resultar na ausência de algum detalhe pela falta de verbalização. Apesar do idioma inglês ser amplamente utilizado no comércio internacional, eventualmente, pode ocorrer alguma variação na interpretação conforme país consultado e, além disso, as questões culturais e corporativas também podem interferir na aderência dos participantes a pesquisa.

4 Apresentação e análise dos resultados

O enfoque indutivo é utilizado na análise de dados de estudos qualitativos uma vez que se parte de questões ou focos amplos que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação (GODOY, 1995). Em um estudo qualitativo, deve-se desvendar o significado dos dados por meio da interpretação e da comparação dos resultados com outras pesquisas ou referenciais teóricos. A análise comparativa é o principal processo utilizado para identificar padrões ou construir e refinar as categorias (APPOLINARIO, 2012). A compactação consiste em um processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados coletados, enquanto a categorização consiste na organização dos dados para que se possa tirar conclusões e tomar decisões (GIL, 2002).

A coleta dos dados foi realizada por meio de um roteiro (Apêndice A) composto por quatro partes sendo:

- Parte 1: Relacionada às referências dos entrevistados;
- Parte 2: Relacionada ao regime de admissão temporária convencional;
- Parte 3: Relacionada ao regime de exportação temporária convencional;
- Parte 4: Relacionada ao Carnê ATA.

O roteiro da pesquisa foi encaminhado em fevereiro de 2014, juntamente com uma carta de apresentação (em inglês) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para sujeitos em trinta países, dos quais apenas os dezesseis identificados no Quadro 3 participaram (os sujeitos que não aderiram a pesquisa estão identificados no Quadro 4).

Quadro 3 - Dados dos participantes

DADOS DOS PARTICIPANTES								
PAÍS	BRASIL	ÁFRICA	ALEMANHA	ARGENTINA	AUSTRÁLIA	CHILE	CHINA	COLOMBIA
RAMO DA EMPRESA	Montadora	Montadora	Agente Embarcador	Montadora	Montadora	Despachante Aduaneiro	Montadora	Montadora
DADOS DOS PARTICIPANTES								
PAÍS	COREIA	EGITO	EQUADOR	EUA	ITÁLIA	POLÓNIA	RÚSSIA	UZBEQUISTÃO
RAMO DA EMPRESA	Agente Embarcador	Montadora	Montadora	Agente Embarcador	Agente Embarcador	Montadora	Montadora	Montadora

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 4. Dados dos não participantes

DADOS DOS PARTICIPANTES							
PAÍS	CANADÁ	EMIRADOS	ESPAÑA	FRANÇA	HUNGRIA	ÍNDIA	INDONÉSIA
RAMO DA EMPRESA	Montadora	Montadora	Montadora	Agente Embarcador	Montadora	Montadora	Agente Embarcador
DADOS DOS PARTICIPANTES							
PAÍS	JAPÃO	MÉXICO	PANAMÁ	SUÉCIA	TAILÂNDIA	REINO UNIDO	VENEZUELA
RAMO DA EMPRESA	Agente Embarcador	Montadora	Agente Embarcador	Agente Embarcador	Montadora	Montadora	Montadora

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados obtidos dos dezesseis participantes foram transcritos em tabelas, e, a partir desse ponto, as primeiras comparações foram realizadas.

4.1 Comparativo do regime de admissão temporária

O regime aduaneiro de admissão temporária é o que permite o ingresso de mercadorias no país por tempo determinado, com suspensão total ou parcial dos tributos (ADUANEIRAS, 2013b). No Brasil, o prazo máximo permitido para a permanência de mercadorias admitidas temporariamente para testes, ensaios, homologação e desenvolvimento é de cinco anos (SRF, 2016a).

Conforme disposto no Decreto n.º 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b), as providências a serem adotadas para a extinção do regime são: reexportação, entrega dos bens à Fazenda Nacional, destruição, transferência para outro regime aduaneiro e nacionalização. O Quadro 5 apresenta as práticas dos países participantes com relação aos aspectos do regime de admissão temporária aplicado nos processos de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos.

Todos os participantes informaram que automóveis destinados a essa finalidade podem ser admitidos temporariamente nos respectivos países; no entanto, é possível observar práticas variadas com relação a suspensão de tributos, necessidade de licença de importação, documentação requerida pela aduana, tributação incidente sobre resíduos no caso de extinção do regime por destruição e penalidades pelo descumprimento do regime.









Um aspecto interessante é que o Brasil se destaca como o país que concede o maior prazo de vigência na admissão temporária de automóveis. Em termos de providências para a extinção do regime de admissão temporária, o Brasil também é o que mais oferece opções, sendo a Polônia o único país participante da pesquisa a oferecer condições equivalentes.









No caso de extinção do regime por reexportação, com exceção da China, os demais participantes informaram ser possível enviar o automóvel para um país diferente da origem.

Nem todos os países participantes expressaram sua opinião sobre os benefícios e a aplicabilidade do regime de admissão temporária. Destacam-se as seguintes respostas, e a maioria delas aponta que o maior benefício está relacionado à questão tributária:

- O principal benefício é não pagar impostos e taxas. No caso do Brasil, um benefício adicional é receber veículos usados uma vez que isso não é permitido na importação normal [...]. (Trecho da resposta do Brasil.)
- Apesar de um pagamento provisional dos impostos ser exigido, um reembolso pode ser solicitado na reexportação. (Trecho da resposta da África do Sul.)
- [...] é uma ferramenta excelente para importar veículos sem custos para realização de homologação ou teste. (Trecho da resposta da Argentina.)
- O não pagamento de impostos e da mercadoria reduz bastante alocação de verba. (Trecho da resposta da China.)
- Não há benefícios. Em tais casos, o Carnê ATA é mais conveniente. (Trecho da resposta da Coreia do Sul.)
- Os benefícios são que os veículos entram no país sem recolhimento dos impostos, para executar todos os desenvolvimentos, testes de que precisamos. (Trecho da resposta do Equador.)
- [...] o maior benefício é que os testes podem ser feitos e você não paga por impostos que não serão reembolsados. (Trecho da resposta da Itália.)
- [...] testes e shows são parte necessária do ramo automotivo; desse ponto de vista, é vantajoso ter tal procedimento. (Trecho da resposta da Polônia.)
- Este regime é bastante difundido na Rússia, porém, requer grande quantidade de documentos e congelamento de dinheiro (impostos aduaneiros). (Trecho da resposta da Rússia.)

Quadro 5 - Análise das respostas relacionadas à admissão temporária.

PAÍS	 BRASIL	 ÁFRICA	 ALEMANHA	 ARGENTINA	 AUSTRÁLIA	 CHILE	 CHINA	 COLOMBIA
PERMITIDA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
TRIBUTAÇÃO	Suspensa	Parcialmente suspensa	Suspensa	Suspensa	Suspensa	Parcialmente suspensa	Suspensa	Suspensa
LICENÇA DE IMPORTAÇÃO	Requerida	Requerida	Não requerida	Requerida	Requerida	Não requerida	Requerida	Requerida
DOCUMENTOS REQUERIDOS	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato Cronograma	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato Comprovante	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio	Declaração Imp. Conhecimento Romaneio Proforma	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio	Conhecimento Fatura Romaneio Contrato Garantia	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato Garantia	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio
PRAZO	Opções: 1. Contrato 2. 6 meses	6 meses	2 anos	3 a 6 meses	1 ano	1 ano	6 meses	6 meses
PRORROGÁVEL	Sim	Sim	Raramente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PERMANÊNCIA MÁXIMA	Opções: 1. Até 5 anos 2. 1 ano	1 ano	2 anos	1 ano	15 meses	2 anos	18 meses	9 meses
EXTINÇÃO POR	Reexportação Nacionalização Distribuição Transfer. Regime Entrega na aduana	Reexportação Nacionalização Distribuição Transfer. Regime	Reexportação Distribuição Entrega na aduana	Reexportação Nacionalização	Reexportação Distribuição Transf. Regime	Reexportação Nacionalização Entrega na aduana	Reexportação Nacionalização Distribuição	Reexportação Nacionalização Distribuição Entrega na aduana
TRIBUTAÇÃO SOBRE RESÍDUOS NA DISTRIBUIÇÃO	Incide	Incide	Incide	Não aplicável	Não incide	Não aplicável	Incide	Não incide
REEXPORTAÇÃO PARA 3º PAÍS	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Não permitida	Permitida
PENALIDADES	Impostos Multas	Multas	Impostos Multas	Impostos Multas	Impostos Multas	Uso de garantias Multas	Impostos Multas	Impostos

PAÍS	 CORÉIA	 EGITO	 EQUADOR	 EUA	 ITÁLIA	 POLÔNIA	 RÚSSIA	 UZBEQUISTÃO
PERMITIDA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
TRIBUTAÇÃO	Depositada	Suspensa	Suspensa	Depositada	Suspensa	Suspensa	Depositada	Parcialmente suspensa
LICENÇA DE IMPORTAÇÃO	Não requerida	Requerida	Não requerida	Não requerida	Requerida	Requerida	Requerida	Não requerida
DOCUMENTOS REQUERIDOS	Conhecimento Fatura Romaneio Carta	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Aprovação	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Garantia	Declaração Imp. Conhecimento Fatura	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Romaneio Garantia	Declaração Imp. Proforma Contrato Garantia	Declaração Imp. Conhecimento Contrato Proforma Comprovante	Declaração Imp. Conhecimento Fatura Comprovante
PRAZO	3 a 6 meses	6 meses	Até 1 ano	6 meses	1 ano	2 anos	Até 2 anos	2 anos
PRORROGÁVEL	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
PERMANÊNCIA MÁXIMA	1 ano	1 ano	1 ano	6 meses	Não especificado	Não especificado	2 anos	2 anos
EXTINÇÃO POR	Reexportação	Reexportação Transfer. Regime	Reexportação Nacionalização Distribuição	Reexportação Nacionalização Distribuição	Reexportação Nacionalização	Reexportação Nacionalização Distribuição Transfer. Regime Entrega na aduana	Reexportação Nacionalização Distribuição Transfer. Regime	Reexportação
TRIBUTAÇÃO SOBRE RESÍDUOS NA DISTRIBUIÇÃO	Não aplicável	Não aplicável	Índice	Não índice	Não aplicável	Índice	Índice	Não aplicável
REEXPORTAÇÃO PARA 3º PAÍS	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida
PENALIDADES	Impostos Multas	Impostos	Multas	Impostos Multas	Impostos Multas	Impostos	Multas	Impostos Multas

Fonte: dados da pesquisa.

4.2 *Comparativo do regime de exportação temporária*

O regime aduaneiro de exportação temporária é o que permite a saída de mercadorias do país por tempo determinado, com suspensão do imposto de exportação (ADUANEIRAS, 2013b). De acordo com Luz (2012), além da suspensão do imposto de importação, o regime ainda oferece isenção tributária no ato da reimportação efetivada dentro do prazo concedido.

No Brasil, o prazo máximo que as mercadorias exportadas temporariamente para atividades técnicas podem permanecer no exterior é de cinco anos (SRF, 2015). Conforme disposto no Decreto n.º 6.759/09 (ADUANEIRAS, 2013b), as providências a serem adotadas para a extinção do regime são: reimportação e conversão do processo em exportação definitiva.









O Quadro 6 apresenta as práticas dos países participantes com relação aos aspectos pertinentes ao regime de exportação temporária aplicado nos processos de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos. Com exceção da Polônia, os demais os participantes informaram que automóveis destinados a essa finalidade podem ser exportados temporariamente dos respectivos países e com o benefício de isenção tributária no retorno. Foi possível, contudo, observar práticas diferentes quanto à necessidade de registro de exportação, documentação requerida pela aduana, opções para extinção do regime e penalidades.









Com relação ao aspecto tributário, Uzbequistão, Equador e Egito informaram que não há suspensão do imposto de exportação nos processos temporários. Novamente, o Brasil destaca-se como o país que concede o maior prazo de vigência na exportação temporária de automóveis. Nem todos os países participantes expressaram sua opinião sobre os benefícios e a aplicabilidade do regime nas exportações de veículos. Destacam-se as seguintes respostas, e a maioria delas aponta que o maior benefício está relacionado à questão tributária:

- É uma ferramenta muito importante para os exportadores brasileiros, mas deve ser utilizada conforme legislação. (Trecho da resposta do Brasil.)
- É uma boa ferramenta, porém menos utilizada se comparada com admissão temporária. (Trecho da resposta da Colômbia.)
- Como não há impostos e taxas para as exportações da Coreia, não há benefícios específicos na Coreia. Parece que o importador (no exterior, não na Coreia) tem algum benefício para isentar impostos e taxas. (Trecho da resposta da Coreia do Sul.)





- [...] normalmente depende do país de destino. Para reimportação na Itália, com certeza, o benefício é que você não precisa pagar impostos e taxas na importação. Não há pagamento de impostos na exportação da Itália. (Trecho da resposta da Itália.)
- Não há possibilidade de exportar mercadorias temporariamente, mas há sempre possibilidade de aplicar isenção de impostos (até três anos após a exportação). (Trecho da resposta da Polônia.)
- [...] é amplamente utilizado na Rússia, mas também requer muita documentação. (Trecho da resposta da Rússia.)

Quadro 6. Análise das respostas relacionadas a exportação temporária.

PAÍS	 BRASIL	 ÁFRICA	 ALEMANHA	 ARGENTINA	 AUSTRÁLIA	 CHILE	 CHINA	 COLOMBIA
PERMITIDA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
TRIBUTAÇÃO	Suspensa	Suspensa	Suspensa	Suspensa	Isenta	Suspensa	Suspensa	Suspensa
REIMPORTAÇÃO COM ISENÇÃO	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
REGISTRO DE IMPORTAÇÃO	Não requerido	Requerido	Requerido	Requerido	Requerido	Não requerido	Requerido	Requerido
DOCUMENTOS REQUERIDOS	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio Nota fiscal Contrato ou cronograma	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio	Declaração Exp. Conhecimento Romaneio Proforma	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio
PRAZO	Até 5 anos	Não determinado	Até 2 anos	1 ano	Não determinado	1 ano	6 meses	6 meses
PRORROGÁVEL	Sim	--	Raramente	Sim	--	Sim	Sim	Sim
PERMANÊNCIA MÁXIMA	5 anos	--	2 anos	2 anos	--	2 anos	18 meses	1 ano
EXTINÇÃO POR	Reimportação Exp. definitiva Destruição	Reimportação Exp. definitiva	Reimportação Exp. definitiva Destruição	Reimportação Exp. definitiva	Reimportação Exp. definitiva	Reimportação Exp. definitiva	Reimportação Exp. definitiva Destruição	Reimportação Exp. definitiva Destruição
REIMPORTAÇÃO POR 3º PAÍS	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Permitida	Não permitida	Permitida
PENALIDADES	Impostos Multas	Multas	Impostos Multas	Multas Taxas	Não há	Multas	Impostos Multas	Multas

PAÍS	 CORÉIA	 EGITO	 EQUADOR	 EUA	 ITÁLIA	 POLÔNIA	 RÚSSIA	 UZBEQUISTÃO
PERMITIDA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
TRIBUTAÇÃO	Suspensa	Índice	Índice	Suspensa	Suspensa	--	Suspensa	Índice
REIMPORTAÇÃO COM ISENÇÃO	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	--	Sim	Sim
REGISTRO DE IMPORTAÇÃO	Requerido	Não requerido	Não requerido	Não requerido	Requerido	--	Requerido	--
DOCUMENTOS REQUERIDOS	Conhecimento Fatura Romaneio Carta	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio Formulário	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio	Declaração Exp. Conhecimento Fatura	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Inspeção	--	Declaração Exp. Conhecimento Contrato Proforma Cert. Origem	Declaração Exp. Conhecimento Fatura Romaneio Contrato
PRAZO	Até 2 anos	1 ano	2 anos	Não determinado	3 a 6 meses	--	Até 3 anos	2 anos

Continua >>

PAÍS	 COREIA	 EGITO	 EQUADOR	 EUA	 ITÁLIA	 POLÔNIA	 RÚSSIA	 UZBEQUISTÃO
PRORROGÁVEL	Não	Não	Não	--	Sim	--	Sim	Não
PERMANÊNCIA MÁXIMA	2 anos	1 ano	2 anos	--	2 anos	--	3 anos	2 anos
EXTINÇÃO POR	Reimportação Exp. Definitiva	Reimportação Destruição	Reimportação Exp. Definitiva	Reimportação Exp. Definitiva Destruição	Reimportação Definitiva	--	Reimportação Exp. Definitiva Destruição	Reimportação Exp. Definitiva
REIMPORTAÇÃO POR 3º PAÍS	Permitida	Permitida	Não permitida	Permitida	Permitida	--	Não permitida	Não permitida
PENALIDADES	Multas	Não há	Multas	Multas	Não há	--	Multas	Impostos Multas

Fonte: dados da pesquisa.

4.3 Comparativo do sistema de Carnê ATA

O Carnê ATA funciona como um passaporte de mercadorias e visa a simplificar os procedimentos aduaneiros na admissão temporária pela utilização de um único documento para todas as transações, além de benefícios fiscais (USCIB, 2016). É possível identificar algumas variações na aplicação dos carnês em função da legislação dos países (MEIRA; TREVISAN, 2012), e as providências possíveis para extinção do regime são similares às dispostas no regime aduaneiro especial de admissão temporária (BRASIL, 2016a).

A adesão do Brasil à Convenção Relativa a Admissão Temporária (conhecida como Convenção de Istambul) foi aprovada em 2010 (MACEDO, 2011), mas a expectativa seria que o Brasil ingressasse efetivamente no sistema até a Copa do Mundo de 2014 (USCIB, 2016).









Dos dezesseis países que participaram do estudo, dez utilizam o sistema de Carnê ATA, e todos os dez concordam que o sistema proporciona mais vantagens que os regimes temporários convencionais. O Quadro 7 apresenta as práticas dos países participantes com relação à aplicação do Carnê ATA na movimentação de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos.

A maioria dos participantes acredita que a implementação do sistema de Carnê ATA no Brasil trará benefícios às operações com os respectivos países. Com exceção da China, os demais países participantes que utilizam o Carnê ATA em suas operações expressaram sua opinião sobre as vantagens do sistema nos processos temporários envolvendo automóveis. Destacam-se as seguintes respostas, e a maioria delas ressalta a simplificação do processo e o não recolhimento de tributos como as maiores vantagens:









- Não é necessário pagamento provisional para cobrir impostos e possíveis penalidades. Entretanto, ele é muito dispendioso para exportação. (Trecho da resposta da África do Sul.)

- É mais inteligente e fácil de manusear se fizer corretamente, porém, limitado no momento. (Trecho da resposta da Alemanha.)
- Sem necessidade de garantias tributárias no país importador bem como um desembaraço mais facilitado. (Trecho da resposta da Austrália.)
- Desembaraço mais rápido. Menos requisitos documentais. (Trecho da resposta do Chile.)
- Mais conveniente que a importação normal. (Trecho da resposta da Coreia do Sul.)
- O custo de um carnê ATA é único e o veículo pode ser movimentado para diferentes países. (Trecho da resposta dos Estados Unidos.)
- O Carnê ATA não requer depósito em espécie de impostos e taxas. (Trecho da resposta da Itália.)
- [...] o processo pode ajudar a evitar mudança na situação da mercadoria. (Trecho da resposta da Polônia.)
- Requer menos documentos (sem fatura, sem contrato), sem taxas e impostos. (Trecho da resposta da Rússia.)

Quadro 7 - Análise das respostas relacionadas ao Carnê ATA.

PAÍS	 BRASIL	 ÁFRICA	 ALEMANHA	 ARGENTINA	 AUSTRÁLIA	 CHILE	 CHINA	 COLOMBIA
ACEITO/UTILIZADO	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
NO CASO DE ACEITAÇÃO								
USADO PARA ENTRADAS E SAÍDAS	--	Sim	Sim	--	Sim	Sim	Sim	--
MESMA VALIDADE PARA ENTRADAS E SAÍDAS	--	Sim	Sim	--	Sim	Sim	Sim	--
PRAZO	--	1 ano	1 ano	--	1 ano	Conf. Carnê	1 ano	--
PROROGÁVEL	--	Sim	Não	--	Não	Sim	Sim	--
PRAZO MÁXIMO (TOTAL)	--	2 anos	--	--	--	--	3 anos	--
EXTINÇÃO NA ADMISSÃO TEMPORÁRIA	--	Reexportação	Reexportação Destruição	--	Reexportação	Reexportação Nacionalização Entrega na aduana	Reexportação Destruição Nacionalização	--
EXTINÇÃO NA EXPORTAÇÃO TEMPORÁRIA	--	Reimportação	Reimportação Exp. Definitiva Destruição	--	Reimportação	Reimportação Exp. Definitiva	Reimportação Exp. Definitiva Destruição	--
MAIS VANTAJOSO QUE O PROCESSO CONVENCIONAL	--	Sim	Sim	--	Sim	Sim	Sim	--
PREVÊ BENEFÍCIOS COM A IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL	--	Sim	Sim	--	Sim	--	Sim	--

Continua >>

PAÍS	 COREIA	 EGITO	 EQUADOR	 EUA	 ITÁLIA	 POLÔNIA	 RÚSSIA	 UZBEQUISTÃO
ACEITO/UTILIZADO	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
NO CASO DE ACEITAÇÃO								
USADO PARA ENTRADAS E SAÍDAS	Sim	--	--	Sim	Sim	Sim	Sim	--
MESMA VALIDADE PARA ENTRADAS E SAÍDAS	Sim	--	--	Sim	Sim	Sim	Sim	--
PRAZO	1 ano	--	--	1 ano	1 ano	1 ano	1 ano	--
PROROGÁVEL	--	--	--	Sim	Sim	Não	Sim	--
PRAZO MÁXIMO (TOTAL)	Conf. emitente	--	--	2 anos	Conf. deferimento	--	2 anos	--
EXTINÇÃO NA ADMISSÃO TEMPORÁRIA	Reexportação	--	--	Reexportação Destruição Nacionalização	Reexportação	Reexportação Destruição Nacionalização	Reexportação	--
EXTINÇÃO NA EXPORTAÇÃO TEMPORÁRIA	Reimportação	--	--	Reimportação Exp. Definitiva Destruição	Reimportação	Reimportação Exp. Definitiva	Reimportação	--
MAIS VANTAJOSO QUE O PROCESSO CONVENCIONAL	Sim	--	--	Sim	Sim	Sim	Sim	--
PREVE BENEFÍCIOS COM A IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL	Sim	--	--	Sim	Sim	Não	Sim	--

Fonte: dados da pesquisa.

5 Conclusões

Entre os gêneros de regimes aduaneiros aplicáveis no comércio exterior, os regimes aduaneiros especiais gozam de benefícios fiscais e são oferecidos pelo governo como forma de incentivo às operações internacionais. Entre os dezessete tipos de regimes aduaneiros especiais disponíveis no Brasil, o estudo abordou dois deles: a admissão temporária e a exportação temporária. O objetivo principal da pesquisa foi identificar e comparar as variações nas práticas dos regimes de admissão e exportação temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos em diferentes países.

Para o presente estudo, foi adotada uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. A coleta de dados foi efetuada por meio de um roteiro semiestruturado contendo 33 questões pertinentes ao tema, encaminhadas para executivos que atuam, direta ou indiretamente, no comércio internacional da indústria automobilística.

Por questões geográficas, o roteiro de coleta de dados foi encaminhado por meio eletrônico. Dos trinta sujeitos inicialmente considerados, apenas dezesseis

participaram. Todos os participantes informaram que a admissão temporária de automóveis para atividades técnicas e/ou eventos é praticada em seus países; porém, na parte de exportação temporária, um dos participantes (Polônia) informou que esse regime não é praticado no país.

Atualmente, o sistema de Carnês ATA tem sido utilizado em cerca de oitenta países como opção para a movimentação internacional de mercadorias em caráter temporário (USCIB, 2016). Dos dezesseis participantes, dez informaram utilizar o sistema e concordam que este proporciona mais vantagens que os regimes temporários convencionais.

Apesar de signatário da Convenção de Istambul, o Brasil não concluiu a implementação sistema devido a pendências na nomeação das entidades emittentes e garantidoras (MEIRA; TREVISAN, 2012). O objetivo do estudo foi alcançado, uma vez que, a partir da pesquisa, foram identificadas variações significativas nas práticas dos regimes de admissão e exportação temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos entre os países participantes. (Um aspecto interessante é que o Brasil aparece como o país que concede os maiores prazos de vigência para os dois regimes.)

Diante dos resultados, é de extrema importância que sejam verificadas as possibilidades e eventuais restrições dos países envolvidos ao se aplicar os regimes aduaneiros especiais de admissão e exportação temporária. “Operar por meio de fronteiras internacionais requer um conjunto de conhecimentos e experiências para atuar na variedade de ambientes que exige o sistema internacional.” (LUDOVICO, 2012, p. 12).

Sugere-se para prosseguimento estudo:

a) realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, visando a identificar as práticas e restrições dos regimes aduaneiros de admissão e exportação temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos junto aos sujeitos que não participaram deste estudo;

b) aprofundar, por meio de pesquisa de natureza qualitativa, os aspectos tributários relativos aos regimes de admissão temporária de automóveis destinados a atividades técnicas e/ou eventos junto aos sujeitos do estudo, uma vez que pode haver interferência da carga tributária nos países onde há recolhimento parcial dos tributos, bem como na extinção do regime por despacho para consumo (nacionalização);

c) após a implementação do Carnê ATA no Brasil, realizar estudo complementar por meio de pesquisa de natureza qualitativa sobre a sua aplicação na movimentação internacional temporária de veículos destinados a atividades técnicas e/ou eventos.

Referências

- APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da ciência: filosofia e pratica da pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ADUANEIRAS. Lei Nº. 10.833, de 29 de dezembro de 2003. *Regulamento Aduaneiro: Decreto No. 6.759/09 com notas remissivas e legislação correlata*. São Paulo: Aduaneiras, 2013a.
- ADUANEIRAS. Decreto Nº. 6.759, de 05 de fevereiro de 2009. *Regulamento Aduaneiro: Decreto No. 6.759/09 com notas remissivas e legislação correlata*. São Paulo: Aduaneiras, 2013b.
- BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 7545, de 02 de agosto de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7545.htm>. Acesso em 23 fev. 2016a.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm>. Acesso em 23 fev. 2016b.
- BRITO JUNIOR, I. *Análise do Impacto Logístico de diferentes regimes aduaneiros no abastecimento de itens aeronáuticos empregando modelo de transbordo multiproduto com custos fixos*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- ICC. International Chamber of Commerce. *ATA Carnet*. Disponível em: <<http://www.iccbrasil.org/servicos-e-ferramentas/ata-carnet/>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- LUDOVICO, Nelson. *Logística internacional: um enfoque no comércio exterior*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LUZ, Rodrigo. *Comércio internacional e legislação aduaneira*. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MACEDO, Leonardo Correia Lima. *O Carnê ATA no Brasil*. São Paulo: Aduaneiras, 2011.

MDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Regimes aduaneiros: conhecendo o comércio internacional*. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/sistemas_web/aprendex/default/index/conteudo/id/96>. Acesso em: 25 set. 2016a.

MDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Consolidação das Portarias Secex*. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=3175>>. Acesso em: 17 fev. 2016b.

MDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Portaria SECEX nº 23, de 14 de julho de 2011*. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=3175>>. Acesso em: 17 fev. 2016c.

MEIRA, L. A.; TREVISAN, R. Convenção de Istambul sobre admissão temporária: sua aplicação no Brasil. *Revista do Mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília*, v. 6, n. 1, p. 22-46, 2012.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002.

MESQUITA FILHO, Júlio de. *Manual de importação da UNESP*. Araraquara: UNESP, 2003.

MORINI, C.; MEIRA, L. A.; MACHADO, L. H. T.; TREVISAN, R. Admissão temporária no Brasil: diagnóstico e desafios. *Cadernos de Finanças Públicas*, Brasília, n. 14, p. 103-138, dez. 2014.

SOUSA, José Meireles de. *Gestão do comércio exterior: exportação/importação*. São Paulo: Saraiva, 2010.

SRF. Secretaria da Receita Federal. *Instrução Normativa RFB nº 1.361, de 21 de maio de 2013*. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Ins/2013/in13612013.htm>>. Acesso em 13 out. 2015.

SRF. Secretaria da Receita Federal. *Instrução Normativa RFB nº 1.600, de 14 de dezembro de 2015*. Disponível em: <<http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=70297&visao=anotado>>. Acesso em 20 set. 2016a.

SRF. Secretaria da Receita Federal. *Instrução Normativa RFB nº 1.639, de 10 de maio de 2016*. Disponível em: <<http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=73815>>. Acesso em 20 set. 2016b.

TIUSSI, Gabriela. *Regimes aduaneiros especiais para incentivo à infraestrutura*. São Paulo: Aduaneiras, 3 jun. 2013. Disponível em: <http://www.aduaneiras.com.br/noticias/artigos/artigos_texto.asp?ID=24371495&acesso=2>. Acesso em: 12 out. 2015.

USCIB. United States Council for International Business. *ATA Carnet Export*. Disponível em: <<http://www.uscib.org/index.asp?documentID=718>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 14.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA, Jair Lot. *Regulamento aduaneiro*. 4.ed. São Paulo: Edipro, 2013.

WCO. World Customs Organization. *The ATA System (ATA and Istanbul Conventions)*. Disponível em: <http://www.wcoomd.org/en/topics/facilitation/instrument-and-tools/conventions/pf_ata_system_conven.aspx>. Acesso em: 25 set. 2016.

WERNECK, Paulo. *Regimes aduaneiros*. São Paulo: Aduaneiras, 2008.

ZILLI, César Júlio; FIGUEREDO, Francieli Berti. Regimes aduaneiros vinculados a prática exportadora: um enfoque na logística internacional. In: *Anais do II Work Shop de Comércio Exterior: Logística Internacional*, Criciúma, UNESC, maio 2015.

POR UMA NOVA PERSPECTIVA METODOLÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA MODA COM ÊNFASE NA HISTÓRIA REGIONAL

FOR A NEW METHODOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE
TEACHING OF THE HISTORY OF FASHION FOCUSING
ON REGIONAL HISTORY

Camila Carmona Dias *

Resumo

Este artigo apresenta as etapas e os resultados de um trabalho realizado pelos estudantes do Curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, durante a disciplina de História da Indumentária. Tal trabalho consistiu em compreender a moda como constructo sociocultural, e seu propósito foi reunir, organizar e difundir informações, fatos, relatos e imagens sobre os costumes e a moda na década de 1950 na cidade de Erechim. O objetivo deste estudo é expor essa experiência como modelo didático de ensino, aliando a pesquisa teórica em história regional à prática dos estudantes do curso. Por meio da dinâmica de trabalho proposta, a pesquisa, realizada pelos estudantes, trouxe a história para perto deles. Ainda, possibilitou aos estudantes o desenvolvimento da criticidade sobre o assunto moda

Palavras-chave: História regional. Moda. Ensino.

* Doutoranda em História e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em: (I) Comunicação e Semiótica; (II) Moda: produto e comunicação. Bacharel em Moda. Professora do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Professora do Curso Técnico Concomitante em Produção de Moda. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (NEPGS) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim.
✉ camila.dias@erechim.ifrs.edu.br

Recebido em: 07/10/2016
Aprovado em: 01/11/2016

Abstract

This article presents the steps and results of a study carried out by students of the Technical Course in Clothing of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul, Brazil, in the class of the History of Clothing. Such research aimed to understand fashion as a social and cultural construct and the purpose of the research shown in this article was to compile, organize, and disseminate information, facts, reports, and images about habits and fashion of the 1950s in the city of Erechim, RS, Brazil. This article aims to expose this experience as a didactic teaching model, combining the theoretical research on regional history to the practice of the students of the course. Through the proposed work dynamics, the research brought history closer to the students. Additionally, it allowed students to develop criticism on fashion.

Key words: Regional History. Fashion. Teaching.

1 Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo a moda, mais precisamente o ensino da história da indumentária e da moda, que está intrinsecamente conectada aos fatos políticos, econômicos e sociais da história mundial, refletindo-os nos modos de vestir. A moda é um tema singular, que pode permitir a percepção de tensões centrais na vida social (GODART, 2010). Nesse sentido, tem-se que a moda como objeto de estudo e fenômeno social exige o entendimento das condições socioculturais que permeiam as transformações na indumentária e nos gostos dos indivíduos. Destarte, a intenção deste artigo é expor a aplicação e os resultados de uma nova perspectiva metodológica do ensino na disciplina de História da Indumentária.

Com a experiência adquirida por meio das aulas de História da Indumentária, no Curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, percebe-se que existem poucas bibliografias que relatam a história da moda regional; pelo contrário, existe um privilégio de uma história dita como universal. Constatado essa escassez de registros sobre a moda e os costumes da cidade de Erechim, situada na região do

Alto Uruguai¹ no estado do Rio Grande do Sul, surge a ideia de instigar os estudantes da turma de 2012 a realizarem uma pesquisa em história regional, a fim de tentarem reconstruir a história dos costumes e da moda da região da década de 1950. Assim, o desafio foi lançado e aceito de imediato, os estudantes começaram a busca por informações, registros, álbuns de família, jornais, livros, revistas, história oral, ou seja, tudo que servisse como fonte para a realização do estudo.

Tal metodologia foi dividida em pesquisas bibliográfica e documental, além da história oral. As etapas para a execução da proposta foram: (i) pesquisa das informações e imagens (ii) análise e interpretação das fontes; (iii) criação de um acervo fotográfico e documental sobre os costumes e a moda na cidade de Erechim na década de 1950.

O referido trabalho foi apresentado em forma de seminário ao final do período letivo, a fim de servir como requisito para obtenção da nota final da disciplina. Destarte, a seguir apresenta-se, inicialmente, uma breve explicação sobre história regional, logo após, as etapas da pesquisa, seguido por um referencial teórico, e finalmente uma breve síntese do material construído pelos estudantes/pesquisadores sobre a moda, na década de 1950, na cidade de Erechim.

2 História regional: breves considerações

A História Regional é uma opção de recorte espacial do objeto estudado, não se constitui em um método e não possui um corpo teórico próprio. O estudo de História Regional nem sempre teve importância no mundo acadêmico, apenas a partir da década de 1970, no Brasil, surgem trabalhos mais sistematizados relacionados ao tema. Isso só foi possível graças à renovação historiográfica fruto do movimento dos Annales² (VISCARDI, 1994). A partir dessa nova abordagem, passou a existir uma diversificação no conceito de fonte histórica, bem como uma dinamização no objeto de estudo do pesquisador.

Nessa perspectiva, tornou-se viável estudar aspectos que até então não eram mencionados na academia, ampliou-se a visão dos agentes elaboradores da história, deixou-se um tanto de lado a noção tradicional da narrativa histórica para buscar uma história problema. A História Regional aproxima o historiador do seu objeto de estudo. A narrativa deixa de ser fundamentada em temas distantes

¹ A região do Alto Uruguai Gaúcho é formada por 32 municípios. Erechim é o maior, seguido de Getúlio Vargas.

² A revista intitulada *Annales d'histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, na França, tornou-se, ao longo da década de 1930, o símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. A proposta inicial do periódico era se livrar de uma visão positivista da escrita da História que havia dominado o final do século XIX e início do XX. Tal movimento questionou a historiografia tradicional e apresentou novos elementos para o conhecimento das sociedades (BURKE, 1991).

para se incorporar aos fenômenos históricos da região, conseqüentemente do município. Passa existir a construção de uma história plural, sem qualquer tipo de preconceito e os excluídos passam a ter voz (SILVA, 2004).

O pesquisador em História Regional se defronta com alguns problemas para a sua efetivação. Segundo Viscardi (1994), um deles se encontra na definição de região e aos critérios definidores do espaço regional. Diante de várias colocações a respeito da definição e delimitação desse espaço, a autora define duas correntes principais que visam à explicação do conceito de região.

A primeira corrente, pertencente a um viés marxista, parte do objeto e não do sujeito do conhecimento. É o caso de alguns pesquisadores, que definem como delimitador o modo de produção visto sob um aspecto amplo, envolvendo não só as relações internacionais como a dinâmica da luta de classes. Seguindo essa linha, há os autores que priorizam o cultural, pois a região e sua delimitação também se explica pela construção social elaborada pelos atores, ou seja, pelos sujeitos estudados.

A segunda corrente parte da definição de região a partir das análises produzidas pelos sujeitos do conhecimento. Nessa linha, se enquadram os trabalhos de Bourdieu (2007), que afirma ser a região, enquanto espaço territorial, uma construção de geógrafos e, enquanto espaço social, torna-se uma construção dos historiadores. Assim, a região é uma construção do sujeito, que a delimita a partir de padrões próprios fundamentados na realidade existente.

No estudo da história regional, o historiador se depara com outra temática, que é a do regionalismo, sobre o qual há vários debates. Pode defini-lo como um comportamento político de defesa de interesses, por atores ou sujeitos, que dividem uma identidade historicamente construída, podendo ser um dos elementos que unificam e movimentam grupos sociais nas disputas políticas. Em alguns casos, pode radicalizar-se, chegando ao separatismo (VISCARDI, 1994).

Mas o regionalismo está presente nos diferentes contextos históricos, podendo se apresentar de forma encoberta, em períodos de centralização política, ou por unificação de interesses. Também pode se fortalecer em circunstâncias em que a disputa de bens públicos e poder político se moldam em distribuições regionais.

Usando da prerrogativa de valorização da História Regional no espaço acadêmico, este trabalho sugere aos professores de história da moda de cursos técnicos e superiores uma reflexão acerca da urgência em se trabalhar na sala de aula esta nova concepção historiográfica.

3 Metodologia: etapas da pesquisa

A escolha da década de 1950 para a construção de uma história regional se deve aos tensionamentos de padrões culturais existentes nesse período. De um lado, encontravam-se valores tradicionais próprios do início do século XX; de outro, valores ditos modernos, influenciados principalmente pelo cinema hollywoodiano. O comportamento da época passou a ser embasado na vontade de aproveitar, da melhor forma possível, tudo o que a vida oferecia, na tentativa de deixar para trás as atrocidades de período tão violento da guerra. Conforme Pegoraro (2011), paralelamente ao desejo intenso de viver, se fortaleceu, à época, o processo de individualização, que encontrou nos meios de comunicação um potencial disseminador de novos conceitos, práticas e experiências. Dessa maneira, a década de 1950 foi palco do princípio da revolução jovem e marcou o início da era do consumo e da era do individualismo (DIAS, 2010).

O objetivo principal do trabalho proposto na disciplina de História da Indumentária foi reunir, organizar e difundir informações, fatos, relatos e imagens sobre os costumes e a moda na década de 1950 na cidade de Erechim. O passo inicial da pesquisa iniciou-se com a coleta de dados no Arquivo Histórico Municipal Juarez Miguel Illa Font.

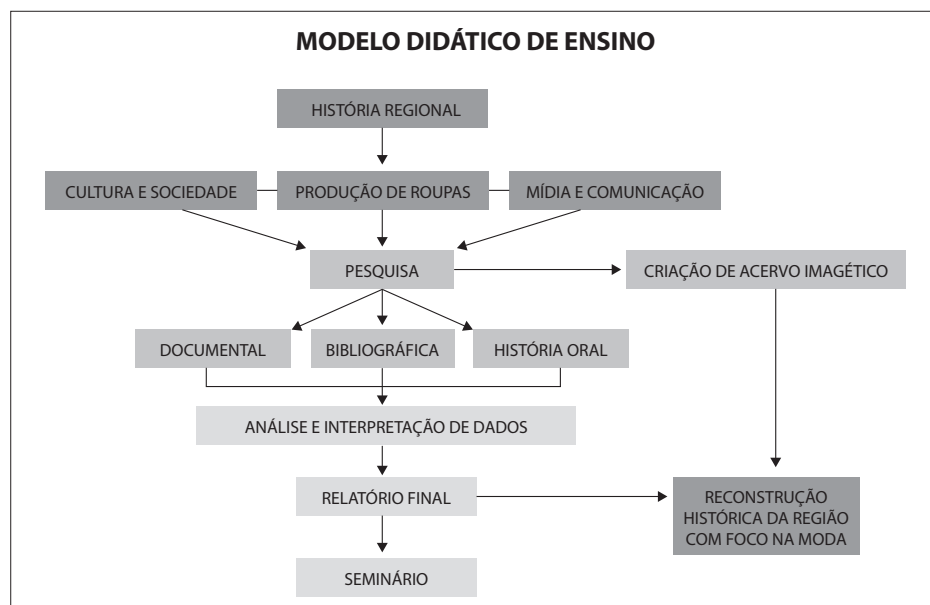
Além da elaboração de uma pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizada como procedimento para a coleta de informações a história oral. A escolha desse método decorreu da necessidade de produzir fontes primárias que permitissem reconstituir a emergência dos agentes e das práticas de hábitos e costumes dos sujeitos no período, uma vez que tal objetivo não poderia ser adequadamente alcançado, somente através da pesquisa documental. A história oral consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros (VASCONCELOS, 2012).

Ou seja, por meio das entrevistas elaboradas com moradoras de Erechim, buscou-se obter informações a respeito dos costumes, da moda e dos fatos ocorridos na cidade no período em questão. No total, foram dezesseis mulheres entrevistadas. A coleta de informações baseada nos depoimentos dessas mulheres que viveram na

cidade na década de 1950 foi de fundamental importância para o aprofundamento da pesquisa. Além disso, o contato com tais informantes não criou apenas o acesso às histórias e aos eventos ocorridos na época, mas também possibilitou aos pesquisadores (estudantes) o contato com os registros imagéticos das antigas moradoras da cidade, alguns delas suas avós e bisavós, como por exemplo, as fotografias.

As fotografias e os álbuns de família foram peças primordiais para a compreensão dos costumes e da moda do momento estudado, levando os estudantes a perceberem até que ponto a moda pode servir como código simbólico, como construção da cultura e dos padrões sociais de uma determinada época. Por fim, faz-se necessário dizer, ainda, que, para o desenvolvimento da referida pesquisa, foram utilizadas as mais variadas fontes de informação e ferramentas metodológicas a fim de buscar observar a realidade. Para um melhor entendimento, encontra-se a seguir (na Figura 1) um esquema desse modelo didático aplicado na turma de 2012 na disciplina de História da Indumentária.

Figura 1 – Modelo didático de ensino de história da indumentária



Fonte: Produção da autora.

Assim, as etapas para a execução desta pesquisa foram três: (i) pesquisa das informações e imagens relacionadas à organização social e cultural de Erechim

durante o período especificado, a partir de pesquisas documentais, bibliográficas e história oral; (ii) análise e interpretação das fontes; (iii) criação de um acervo fotográfico e documental sobre os costumes e a moda na cidade de Erechim no referido período.

O trabalho foi dividido em três eixos distintos, mas correspondentes entre si, foram eles: cultura e sociedade; produção das roupas: lojas, confecções e costureiras; mídia e comunicação. Uma vez traçadas e expostas as diretrizes para a realização do estudo, as duplas montaram seus planos de trabalho e passaram a se reunir para pesquisar e construir a parte escrita do trabalho, que foi apresentado no final do período letivo em forma de seminário.

Destarte, encontra-se a seguir um breve referencial teórico sobre moda e beleza na década de 1950. Logo em seguida será apresentada a pesquisa realizada pelos pesquisadores/estudantes e que foi compilada pela professora da disciplina.

4 Moda e beleza feminina na década de 1950: uma breve reflexão

Na maioria dos livros que dissertam sobre a história da indumentária brasileira, há uma tendência de registrar a história regional como sendo a história nacional. Ou seja, encontramos textos que relatam como eram as roupas de determinada época em um determinado local, levando a crer que tais costumes indumentários eram válidos para todo o Brasil. Porém, cada região possui suas especificidades, sua cultura e costumes próprios de vestir, organizando a diversidade do Brasil.

Uma breve síntese sobre a indumentária e a beleza no Brasil na década de 1950 permite apontar as especificidades do norte do Rio Grande do Sul. Nesse aspecto, as informações sobre o norte gaúcho, oriundas de análises de fotos, de revistas da época que circulavam no estado, e de entrevistas com mulheres que vivenciaram aquela época ajudam a conhecer as especificidades de uma região.

Como revelado pela história da moda, na década de 1940, devido à Segunda Guerra Mundial, a moda assumiu função utilitária, ganhando, as roupas, o caráter de uniforme. A palavra de ordem era *recessão*, dessa maneira, a monotonia foi uma consequência do processo (BRAGA, 2007). Em 1947 as mulheres substituíram a rigidez do corte masculino por cinturas apertadas, saias amplas,

blusas estruturadas, sapatos altos e chapéus grandes. De acordo com Laver (1989), começa o *New Look*, de Dior, que remodelou o figurino. As mulheres apertavam-se em cintas para entrarem no novo *look* da moda.

A década de 1950 trouxe sofisticação e a beleza à aparência das mulheres. “As mulheres exigiram novamente os privilégios concedidos a elas nas velhas fantasias românticas, e na época não estavam desejosas de saber os custos” (HOLLANDER, 1996, p.206). Surgia, assim, um novo ideal feminino do pós-guerra, com cortes que privilegiavam cintura bem fina, busto realçado, pernas de fora e ombros expostos em modelos tomara-que-caia (MOUTINHO; VALENÇA, 2000). O *New Look*, de Dior, proporcionava às mulheres a silhueta extremamente feminina e jovial. Ele atravessou a década e se manteve como base para a maioria das criações desse período.

No Brasil, a influência Hollywoodiana nas práticas de vestir e nos comportamentos deve ser considerada. Os filmes as disseminaram, e as saias rodadas de cintura marcada lotaram os salões e as ruas. “Vestidos de festa com ombros à mostra, dotados de barbatanas para sustentar o busto, faziam sucesso, não sendo incomum – apesar do nosso clima quente – o uso de estolas de pele e tecido para agasalhar” (BRAGA; PRADO, 2011).

Chataignier (2010, p.133) menciona que no período existiam duas linhas anatómicas em destaque: “as vedetes dos teatros de revista e similares e as elegantes que posavam com grifes e atitudes *blasé*”. As primeiras utilizavam vestidos colantes com fendas nas pernas, decotes arrebatadores, vestidos provocantes e faziam uso de um grande acervo de produtos embelezadores como cílios e unhas postiças, batons vermelhos, sapatos altos com plataformas. Já as elegantes utilizavam *tailleurs*, vestidos *chemisiers*, saias lápis ou godê, blusas brancas, jabôs, rendas e nervuras, chapéus, bolsas, joias de ouro com pedras preciosas e luvas, entre outros adornos.

Foi também na década de 1950, conforme Moutinho e Valença (2000), que a revolução jovem começou, e no Brasil não foi diferente. Os jovens brasileiros aderiram aos novos valores ditados pelos Estados Unidos, através do *rock and roll* e da vestimenta despojada.

No ideário de beleza, o cinema teve grande participação. Dois estilos de beleza feminina marcaram os anos 1950: o das ingênuas chiques, encarnado por Grace Kelly e Audrey Hepburn, caracterizado pela naturalidade e jovialidade e o estilo sensual e fatal, do qual as atrizes Rita Hayworth, Ava Gardner e as *pin-ups*

estadunidenses, loiras e com seios fartos, são ótimos exemplos. Entretanto, os dois grandes símbolos de beleza da década de 1950 foram Marilyn Monroe e Brigitte Bardot, que eram uma mistura dos dois estilos – a devastadora combinação de ingenuidade e sensualidade (CARDOSO, 2010).

Pela influência de atrizes sensuais como Marilyn Monroe e Brigitte Bardot, as jovens usavam suéteres justos, saias armadas, cintura marcada, lenços no pescoço, calças bem justas, na altura dos joelhos e sapatos de salto agulha e bico bem fino. As mais velhas usavam *tailleurs* e vestidos mais justos, sempre dando ênfase para cintura fina e busto empinado (VITA, 2008).

Nos anos dourados, a beleza tornou-se tema central. As sobrancelhas eram arqueadas e escuras, a maquiagem valorizava o olhar, o que levou a vários lançamentos de produtos para os olhos: sombras, rímel, lápis e delineador. Além disso, a intensidade dos lábios e a palidez da pele eram realçadas, seguindo, assim, o padrão de beleza da época.

Na análise de Chataignier (2010), existiam duas fortes tendências de penteados. A primeira refletia-se no uso de cabelos curtos, com franjas e ligeiramente ondulado; a ordem era ficar parecida com as divas do cinema: cabelos ondulados e milimetricamente armados, pele rosada e ar sofisticado. Já a segunda tendência era voltada aos longos, presos em rabos de cavalo ou soltos e rebeldes. A dominação era do tom louro e do coque, considerado chique, que podia ser usado por jovens e senhoras.

5 Moda e beleza feminina entre as mulheres do Sul: a pesquisa dos estudantes

A indumentária feminina no norte gaúcho, na década de 1950, a exemplo do que ocorria no resto do Brasil, seguia a influência estrangeira. Era composta basicamente por saia rodada com comprimento na altura dos joelhos, acompanhada de blusa que delineava a cintura. As saias eram godê (ponche ou meio godê) ou plissadas. O comprimento era de no mínimo três a quatro dedos abaixo do joelho. Eram feitas em tecidos como veludo, cetim, seda e tricoline, além da chita, usada por famílias menos abastadas, por ser material mais barato que os outros tecidos. As blusas, normalmente, eram de babados e possuíam recortes. As mangas poderiam ser fofas e variavam entre curta, três quartos e longa. O decote canoa era utilizado com profusão, mas também se via o decote mais fechado. Um acessório muito utilizado foi o cinto, que ajudava a demarcar a cintura, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Foto de 1956 em Erechim (RS)



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada A.

Os vestidos variavam entre estampados e lisos; alguns possuíam pregas macho e recortes, com comprimento abaixo dos joelhos, conforme fala da entrevistada A: “Lembro que eu usava vestidos lisos e, também, estampados. Eram bem rodados e lindos. Eu adorava! Me achava uma princesa. E quando saía usava brincos de pérola, que minha mãe me emprestava. Quando ia pro baile, usava salto alto. Era lindo demais”.

Assim, a roupa feminina poderia utilizar-se de estampas florais ou listradas, ou ainda de tecidos lisos das mais variadas cores. O uso de brincos e colares de pérolas eram comuns. Os sapatos eram predominantemente os de salto e bico fino, mas as sapatilhas também compunham os *looks* do período. O uso de calças não era bem-visto pela sociedade, e sua aceitação aconteceria nas décadas seguintes, conforme evidenciado na fala da entrevistada C:

Não se usava calça na época. Ouvi em uma missa na Igreja o padre dizer em alto e bom som: “Afastem-se daqui!”, ao enxergar uma mulher vestida de calça comprida. A calça só foi ser usada lá em sessenta, sessenta e poucos, e era chamada “eslaque”. E ainda assim era usada mais para ficar em casa, ou atividades de lazer, tipo em piquenique.

Um hábito considerado uma moda de luxo na sociedade da época era o uso de casacos ou estolas de pele. Porém, devido ao alto custo dessas peças, apenas os mais afortunados possuíam condições de adquiri-las. Infere-se que, no Rio Grande do Sul, além de ser considerado um artefato de moda, o casaco de pele

possuía um caráter funcional, o de proteção, devido às baixas temperaturas no inverno. Era costume, em algumas famílias abastadas da região, presentear suas filhas com casacos de peles ao completarem dezoito anos. Tal afirmação vem de encontro com a fala da entrevistada D:

Eu esperei ansiosa para completar dezoito anos. Minhas irmãs já tinham ganhado casaco de pele. E, quando eu fiz dezoito anos, ganhei um também. Ele era preto, e eu tinha que deixar na peleteria. Lá eles tinham uma espécie de freezer resfriado para guardar a pele. Quando eu queria usar tinha que buscar lá. Eu tinha uma amiga, a *fulana* que morava na minha rua. Lembro que ela não tinha casaco de pele. Ela tinha só casaco de lã com gola de pele. Acho que era porque família dela não tinha muito dinheiro.

Os que não possuíam poder econômico para comprar casacos de peles recorriam aos casacos de lã, ou a casacos de lã com pequenos recortes com pele, conforme se observa na Figura 3:

Figura 3 – Casaco de lã com recortes em pele – 1950



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada F

Os casacos de pele eram feitos em peleterias. As roupas, por sua vez, eram confeccionadas por costureiras, pois, à época, na região, havia várias lojas para venda de tecidos (também chamados “fazendas”) e pouquíssimas, ou quase nenhuma, lojas especializadas em vendas de indumentárias. Dependendo do caso, até as lingerie eram feitas por costureiras. Para a confecção das roupas, as mulheres levavam as revistas às costureiras ou inspiravam-se em algum modelo dos periódicos oferecidos pelas personagens que as confeccionavam. Tal afirmação confirma-se por meio da fala da entrevistada F:

Tínhamos a dona *fulana*, era a costureira da família. Minha mãe nos levava à casa dela. Eu e minha irmã podíamos escolher uma roupa nas revistas. Eram muitas revistas, mas a que mais tinha, eu acho que era a *Burda*. Aquelas modelos eram lindas, e queríamos ser iguais a elas. Eu ficava horas escolhendo um vestido, eram tantos, e um mais lindo que os outros. Eu escolhia o meu vestido, e a dona *fulana* fazia tudo, ela tirava a medida, modelava e costurava.

As principais revistas encontradas nos ateliês eram *Revista Figurino*, *Burda Moden e Capricho*, além da *Vida doméstica*, dentre outras. A Figura 4 mostra um editorial da revista *Capricho* de 1955, no qual é possível observar o figurino da época, com cintura marcada e saia rodada com comprimento abaixo do joelho.

Figura 4 – Editorial de moda



Fonte: Revista Capricho 1955

Algumas mulheres, de maior poder aquisitivo, compravam algumas roupas prontas ou até seus enxovais em Porto Alegre, conforme relato da entrevistada B:

Antes de me casar, meus pais me levaram a Porto Alegre para comprar meu enxoval. Aqui não tinha lojas como hoje. Era bem diferente. Só em Porto Alegre existiam lojas boas e com roupas prontas. Lembro que comprei várias camisolas e outras roupas da Dior.

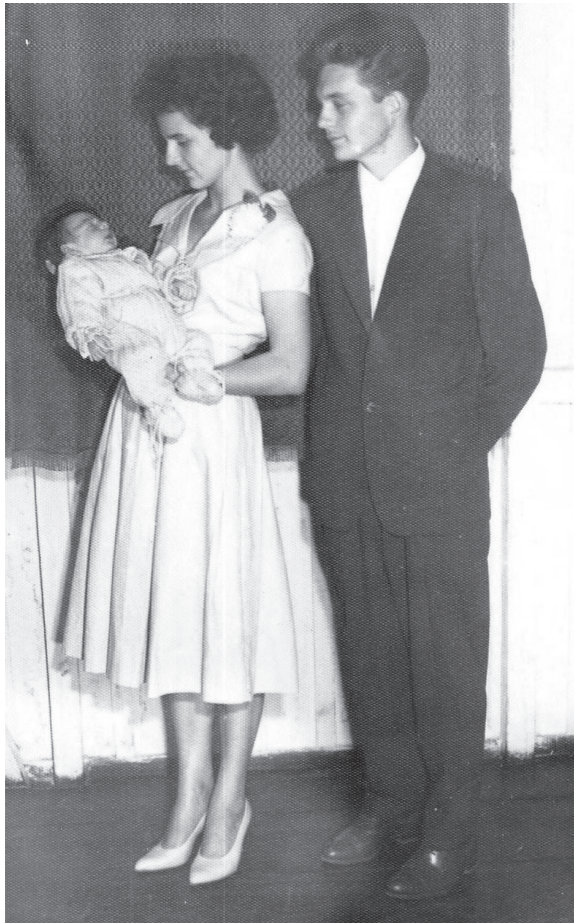
Uma prática comum era o recurso às cerzideiras para os consertos de peças, portanto o seu reaproveitamento. Tais profissionais efetuavam o conserto de roupas rasgadas, deixando a urdidura refeita, de forma imperceptível ou quase imperceptível, pois o cerzido invisível é um trabalho totalmente artesanal, no qual se retira um pequeno pedaço de pano que esteja oculto no traje e se coloca fio a fio em cima de onde esteja a parte danificada. Tal fato constata-se na fala da entrevistada H, que praticava o ofício de cerzir:

Muita gente me procurava para consertar as roupas. Naquela época não era fácil de comprar roupa como hoje, e era bem mais caro. O trabalho era bem cansativo, eu pegava pedaços de pano que não se via da roupa e arrumava o estragado. Era bem demorado, e tinha que ter muita paciência. Eu usava uma agulha de cerzir, mas também tinha uma máquina, que me ajudava no trabalho, mas a maior parte era toda manual, pegava fio por fio e deixava a roupa novinha, nem parecia que tinha rasgado.

O resultado do cerzido é o desaparecimento total da parte danificada, de forma que é impossível visualizar qualquer tipo de emenda. De certa forma, essas práticas remetem à economia e à preservação das roupas pelos laços de afeto ou de gosto.

Em relação à beleza, era comum, o uso, pelas mulheres mais jovens, de rabo de cavalo, entre cujas nomeações recebidas estava a “mula manca”. Entretanto, o penteado mais usado, tanto pelas jovens e senhoras, era cabelo curto e encaracolado, conforme visualiza-se na Figura 5:

Figura 5 – Foto de família – 1956



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada J

Para o efeito encaracolado, era utilizado o laquê. Entretanto, também se usava cerveja branca para enrolar com “rolinhos”, para uma melhor fixação do penteado, conforme fala da entrevistada L:

Eu enrolava meu cabelo em casa mesmo, e usava cerveja branca para colocar os rolinhos. Passava a cerveja no cabelo e enrolava. O cabelo ficava muito fedido, mas ele durava mais quando usava cerveja. E depois eu passava um pouco de laquê para ficar mais duro e não cair. Além de arrumar o cabelo, eu gostava muito de me maquiar para ir nos bailes. A maquiagem não era muito diferente de hoje, eu passava o pó de arroz, um batom lápis e rímel.

A maquiagem mais utilizada era feita com pó de arroz, batom, *rouge*, rímel e lápis para delineamento dos olhos. Entre os produtos mais utilizados, encontravam-se os da marca *Max Factor*.

Devido à forte influência dos meios de comunicação sobre as práticas de vestir e de embelezar o corpo, o discurso da época preocupava-se em convencer as mulheres de que os produtos de beleza e moda eram destinados a aperfeiçoar a aparência e aumentar a feminilidade. Diante dessa ideia, a beleza era considerada a causadora dos principais eventos na vida das mulheres, tais como o casamento, a segurança familiar e a admiração, ou seja, a beleza era considerada um dos ingredientes para a felicidade conjugal. Ser bonita não era mais uma dádiva divina, mas um investimento individual, rumo a uma sociedade cada vez mais narcisista e consumista (PEGORARO, 2011).

Dessa maneira, o consumo estava intimamente atrelado à beleza e à moda, e, conseqüentemente, a junção dos três itens era transmitida às mulheres pela cultura da época como sendo um meio de encontrar o casamento ideal, que, contudo, seria voltado à subordinação feminina perante o masculino.

Os anúncios publicitários voltados ao público feminino, mais do que ditar padrões de beleza, apontavam, reiteravam e produziam sentido a respeito de determinados modelos de mulher. O convencimento passava pela argumentação de que, para ser aceita ou se enquadrar nos parâmetros sociais e morais vigentes, era necessário comprar, consumir, se comportar ou ser da forma apresentada pelo discurso publicitário. Os discursos imagéticos e visuais representavam esse crescente estilo de vida individualizador e consumista, perfeitamente exemplificados nas propagandas dos produtos de beleza voltados ao público feminino (PEGORARO, 2011).

A mulher é eleita como o ícone da sociedade em transformação, a personagem principal da maioria das publicidades, mesmo quando o produto não lhe é diretamente dirigido. Já que ela era a responsável pelo bem-estar de toda a família e do lar, nada mais óbvio que lhe oferecer produtos destinados ao esposo, aos filhos, às tarefas domésticas. Na ideologia dos Anos Dourados, se acentua a compreensão da beleza como construção, investimento e obrigação pessoais. Nessa mesma ideologia, a maternidade, o matrimônio e a dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem possibilidades de negociação ou contestação. “A mulher que não seguisse seus caminhos, estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes.” (BASSANEZI, 2008, p. 609).

Existiam, no entanto, no período, as mulheres que lutavam para soltar as amarras do tradicionalismo, da opressão, na busca por reconhecimento, por emancipação, por autonomia. Assim, no período aconteciam tensões entre o pensamento tradicional e o moderno, do que se infere que, por se tratar do interior do estado do Rio Grande do Sul, o pensamento tradicional era dominante e os ideais voltados à modernidade tiveram forte oposição no norte gaúcho, diferentemente do pensamento um pouco mais liberal que se fazia presente nas capitais.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o argumento principal desenvolvido nesse texto não está pautado na afirmação de que o norte sul-rio-grandense obteve uma moda ímpar. Ao contrário, mostra-se reveladora de que existiram algumas diferenças, pois percebe-se o demorado uso de costureiras e cerzideiras se comparado a outras regiões em que já existiam casas e lojas de moda com produtos industrializados. Entretanto existiam inúmeras semelhanças entre a moda do norte gaúcho com a dita “moda nacional”, uma vez constatada a marcante influência, na região estudada, da moda estampada nas revistas e exibida nas telas do cinema.

Assim, a moda é um fator determinante para a representação sendo um “reflexo mutável do que somos e dos tempos que vivemos. As roupas revelam nossas prioridades, nossas aspirações, nosso liberalismo ou conservadorismo” (MANÇÃO, 2005, p.69), e as diferenças e semelhanças encontradas na moda do norte gaúcho nada mais foram do que a reprodução do pensamento da época e da região, voltado a um maior tradicionalismo se comparado aos ideais propagados nas grandes capitais.

6 Considerações finais

A pesquisa desenvolvida pelos estudantes do Curso Técnico em Vestuário nasceu de uma necessidade de conhecimento sobre a região e permitiu uma verdadeira troca de saberes entre os envolvidos. Mas a principal razão de seu desenvolvimento foi a necessidade de contextualização no ensino da disciplina de História da Indumentária, relacionando tal temática aos fatores que envolvem e subsidiam a vida social.

Demonstra-se, assim, que a moda é um todo harmonioso e mais ou menos indissolúvel. Serve à estrutura social, acentuando a divisão em classe; reconcilia o conflito entre o impulso individualizador de cada um de nós (necessidade de afirmação como pessoa) e o socializador (necessidade de afirmação como membro do grupo); e que exprime ideias e sentimentos (SOUZA,1996).

A proposta de investigação foi apresentada aos estudantes como uma forma de encontrar registros que contassem a história dos costumes e da moda, na década de 1950, vivenciadas em Erechim, mas eles acabaram (re) construindo suas próprias histórias e narrativas por meios dos usos, hábitos e costumes que foram revividos pelas memórias (falas, fotografias, objetos) de suas vizinhas e parentes que vivenciaram a época pesquisada. Dessa forma, pode-se dizer que os estudantes foram motivados a conhecer a si e os costumes de sua cidade. Ao final da pesquisa, com a apresentação dos trabalhos, todos puderam perceber a moda não apenas como uma veste, mas como uma fonte rica em detalhes que nos conta uma história.

Entretanto, o estudo não terminou com a apresentação final no semestre. Todo material coletado passou a ser analisado, servindo como referência para o aprofundamento da pesquisa. Dessa forma, a investigação prosseguiu dando formas a um projeto de pesquisa iniciado em 2013 e concluído em 2015 sobre o universo feminino no norte gaúcho: moda, influências, representações e simbolismos.

As conquistas alcançadas com a pesquisa foram diversas e transcendem as relações de ensino aprendizagem. Afinal, por meio da dinâmica de trabalho proposta, a pesquisa trouxe a história para perto dos estudantes e conseguiu apagar o conceito limitado de que história são acontecimentos ocorridos em um passado distante, levando-os a entender que eles são sujeitos da história.

Partindo do que está mais próximo da realidade do aluno, mas com o intuito de chegar ao conhecimento universal, outro grande resultado do projeto foi a ampliação do olhar dos estudantes para entender a moda e suas relações socio-culturais, possibilitando a eles o desenvolvimento da criticidade sobre o assunto.

Referências

- BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. p. 607 – 639. São Paulo: Contexto, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRAGA, João. *História da moda*. 6. ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2007.
- BRAGA, J; PRADO, L. A. *História da moda no Brasil: das influências às autorreferências*. São Paulo: Pyxis editorial, 2011.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.
- CARDOSO, M. A *Juventude dos anos dourados: o tradicionalismo pós-guerra e a ruptura rebelde como prenúncio de revolução e vontade de liberdade*. In: LEMAD-Laboratório de Ensino e Material Didático. 2010. Disponível em:<<http://lemad.fflch.usp.br/node/283>>. Acesso em: jul. 2016
- CHATAIGNIER, Gilda. *História da moda no Brasil*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- DIAS, Camila Carmona. *A moda e o tempo: entre as tendências e as releituras*. *Icônica: revista científica de design de moda e tecnologias*, v. 1, p. 113-129, 2015.
- GODART, Frédéric. *Sociologia da Moda*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- HOLLANDER, A. *O sexo e as roupas: a evolução do traje moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- LAVER, J. *A roupa e a moda: uma história concisa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MANÇÃO, Maysa. *Enciclopédia da moda*. 1 ed. São Paulo: Senac, 2005.
- MOUTINHO, M. R.; VALENÇA, M. T. *A moda do século XX*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2000.
- PEGORARO, E. Elas, silenciosas ou ousadas: a publicidade e as diferentes percepções acerca da mulher (1940-1950). In: *História, imagem e narrativas*. 2011. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao12abril2011/edicao12.php>. Acesso em: jul.2016.

SILVA, Luis Carlos Borges da. A importância do estudo da história regional e local no ensino fundamental. In: *ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade*. 2004.

SOUZA, Gilda de Mello e. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VASCONCELOS, José Antonio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas*. *LÓCUS: Revista de história*, Juiz de Fora, v.3, n. 1, p. 84-97. 1994.

VITA, A. C. R. *História da maquiagem, da cosmética e do penteado: em busca da perfeição*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2008.

Normas para Publicação

Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS é uma publicação de periodicidade semestral cujo objetivo é promover e divulgar artigos e resenhas que contribuam para o desenvolvimento de áreas multidisciplinares.

Os artigos publicados são resultados da produção de mestres e doutores e versam sobre *Educação, Moda, Meio Ambiente, Gestão e Negócios, Ciência da Computação e Hospitalidade e Lazer*.

A Revista também aceita resenhas de livros de pesquisadores e discentes de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, desde que as obras contemplem as áreas já mencionadas.

Os textos devem seguir as orientações abaixo:

1. Somente serão publicados trabalhos inéditos, de natureza técnico-científica, relacionados às seguintes áreas: *Educação, Moda, Meio Ambiente, Gestão e Negócios, Ciência da computação, Hospitalidade e Lazer*; nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.
2. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o Senac-RS, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as colaborações recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da Revista como cortesia.
3. Os originais encaminhados para análise serão submetidos ao Conselho Consultivo para emissão de parecer. No processo avaliativo, os nomes dos autores, assim como dos pareceristas, serão omitidos. Os textos que não estiverem em conformidade com as normas gerais e com as normas para publicação da revista *Competência* não serão submetidos ao Conselho Consultivo.
4. Diante da necessidade de qualquer modificação no texto, essa será submetida ao autor.
5. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.
6. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
7. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 150 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguido de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.

8. Para submissão de artigos, os autores devem cadastrar-se na plataforma SEER, no link: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/user/register>. Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS. Fone: 51.3284.2308 - E-mail: competencia@senacrs.com.br.
9. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc., deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
10. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPI's.
11. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
12. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520 e 6023 da ABNT. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
13. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estarem de acordo com a NBR 10520 da ABNT. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
14. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
15. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc. serão realizados por meio de itálico.
16. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024.
17. As resenhas, com extensão máxima de cinco páginas, devem conter as referências completas das obras analisadas e obedecer aos padrões acima especificados.
18. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

