RAFAEL CARDOSO SAMPAIO COORDENADOR



PET DE CIÊNCIAS SOCIAIS MANUAL DE UTILIZAÇÃO



RAFAEL CARDOSO SAMPAIO COORDENADOR



PET DE CÊNCIAS SOCIAIS MANUAL DE UTILIZAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Claudia Santano – Professora do programa de mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia, do Centro Universitário Autónomo do Brasil – Unibrasil. Pós-doutora em Direito Público Econômico pela Pontificia Universidade Católica do Paraná. Doutora e mestre em Ciências Jurídicas e Políticas pela Universidad de Salamanca, Espanha.

Daniel Wunder Hachem – Professor de Direito Constitucional e Administrativo da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutor e Mestre em Direito do Estado pela UFPR. Coordenador Executivo da Rede Docente Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo.

Emerson Gabardo – Professor Titular de Direito Administrativo da PUCPR. Professor de Direito Administrativo da UFPR. Pós-doutorado pela Fordham University School of Law - EUA. Vice-presidente do Instituto Brasileiro de Direito Administrativo.

Fernando Gama de Miranda Netto – Doutor em Direito pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. Professor Adjunto de Direito Processual da Universidade Federal Fluminense e membro do corpo permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Sociologia e Direito da mesma universidade.

Ligia Maria Silva Melo de Casimiro – Doutora em Direito Econômico e Social pela PUC/PR; Mestre em Direito do Estado pela PUC/SP; Especialista em Direito Constitucional pela UNIFOR-CE;. Consultora Jurídica na área de Direito Urbanístico. É professora do Centro Universitário Christus, em Fortaleza, nas disciplinas de Direito Administrativo II, Coordenadora de Pesquisa da mesma Faculdade e professora associada do Escritório de Direitos Humanos vinculado ao Curso de Direito. É professora licenciada da Faculdade Paraíso - FAP, em Juazeiro do Norte-CE, de graduação e pós graduação. Presidente do Instituto Cearense de Direito Administrativo - ICDA desde 2014; Diretora do Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico desde 2013; É professora de Pós Graduação da Universidade Regional do Cariri - URCA; Professora colaboradora do Instituto Romeu Felipe Bacellar desde 2006. em Curitiba/PR.

Luiz Fernando Casagrande Pereira – Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Coordenador da pós-graduação em Direito Eleitoral da Universidade Positivo. Autor de livros e artigos de processo civil e direito eleitoral.

Rafael Santos de Oliveira – Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Graduado em Direito pela UFSM. Professor na graduação e na pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Curso de Direito e editor da Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global e da Revista Eletrônica do Curso de Direito da mesma universidade.

PET de Ciências Sociais: manual de utilização / P477 coordenação de Rafael Cardoso Sampaio – Curitiba: Íthala, 2018.

164p.: il.; 22,5 cm

Vários colaboradores ISBN: 978-85-5544-146-2

- 1. Ciências sociais Estudo e ensino. 2. Programa de Educação Tutorial.
- I. Sampaio, Rafael Cardoso (coord.).

CDD 301 (22.ed) CDU 301

Editora Íthala Ltda. Rua Pedro Nolasko Pizzatto, 70 Bairro Mercês 80.710-130 – Curitiba – PR Fone: +55 (41) 3093-5252 Fax: +55 (41) 3093-5257

http://www.ithala.com.br E-mail: editora@ithala.com.br Capa: Paulo Schiavon Revisão: Karla Leite



Informamos que é de inteira responsabilidade do autor a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

RAFAEL CARDOSO SAMPAIO COORDENADOR

PET DE CIÊNCIAS SOCIAIS MANUAL DE UTILIZAÇÃO



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO7
POR QUE ALUNOS PENSAM EM EVADIR? UM ESTUDO SOBRE DESAFIOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PESQUISA QUANTITATIVA NA GRADUAÇÃO: estudando a evasão no curso de Ciências Sociais da UFPR
REFORMA DO ENSINO MÉDIO
OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS (OPPS)73 Deivison Henrique de Freitas Santos Murilo Brum Alison Djiovanni Jonas França Marioto Aline Adriana de Oliveira Valentina Françóia
SCI-FI NO ENSINO MÉDIO: Trabalhando a sociologia através de filmes de ficção científica
ArtePET: uma experiência de inclusão de atividades com temáticas artísticas no curso de Ciências Sociais
ANEXOS127
SELEÇÃO DO PET
DIVULGANDO ON-LINE AS ATIVIDADES DO PET
AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A FICÇÃO CIENTÍFICA

MONITORIA E PET	
O MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	
FEIRA DE CURSOS E PROFISSÕES UFPR	
PROJETO EMPREENDEDORES SOCIAIS	
MINICURSOS	
PROJETO SISTEMA ELEITORAL	
SOCIOLOGIA E CINEMA: conversas com realizadores	
CURRÍCULOS DOS AUTORES159	

INTRODUÇÃO

Bem-vindos ao Manual do "Programa de Educação Tutorial" (PET) da Ciências Sociais. Diferentemente de boa parte das coletâneas acadêmicas disponíveis, este livro tem um objetivo bem definido: ajudar outros PETs e petianos a realizar projetos na área de Ciências Sociais e mesmo em áreas correlatas. Assim, desta apresentação até os anexos finais, passando por cada capítulo, todos os textos são baseados em experiências práticas referentes a todos os tipos de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos e aplicados pelo nosso PET ao longo dos últimos três anos (2016-2018).

Logo, em vez de mais uma coletânea que buscasse abordar genericamente os diferentes temas e assuntos presentes em nosso grupo, optamos por uma obra que fosse análoga a um manual de instruções. Acreditamos, portanto, que não sejam textos úteis a qualquer público, porém que serão particularmente proveitosos para docentes e discentes que queiram desenvolver projetos e pesquisas similares (notadamente para aqueles que gerem e/ou participam de outros PETs).

Nessa lógica, cada texto busca apresentar a importância do projeto em questão e sua justificativa acadêmica ou social, além de incluir um detalhado relato das experiências em cada programa ou pesquisa, que é finalizado por uma explanação aprofundada de barreiras, desafios e dificuldades em sua implementação. Isso, em determinados capítulos, traduz-se mais como debates epistemológicos ou mesmo intelectuais, todavia, em sua maioria, tratam-se de relatos verdadeiros e transparentes de como surgiram e se desenvolveram as atividades. "O que deu certo e o que deu errado?". "Como cada erro foi contornado ou não em cada um?" – são algumas perguntas que buscamos enfrentar.

Dessa maneira, acreditamos que o livro, apesar de restringir seu público de leitores, pode, de fato, contribuir de maneira prática para outros grupos PET e/ou para outros grupos que buscam desenvolver atividades da mesma natureza. Os diferentes casos e relatos foram pensados para serem apresentados de forma simples e didática, incluindo com uma linguagem acessível, mas não se eximindo de propor alguma discussão teórica que cerca os diferentes problemas de cada temática ou objeto.

Os três primeiros capítulos representam as primeiras pesquisas realizadas na minha tutoria do PET. Os dois primeiros eram, originalmente, pesquisas interessadas em entender a evasão dos alunos de Ciências Sociais, porém notamos que a pesquisa quan-

titativa iá em andamento no PET apresentava vários problemas metodológicos, assim optamos pela realização de grupos focais para aumentar nosso conhecimento a respeito do tema. Os resultados dessa pesquisa são apresentados no primeiro capítulo, incluindo questões metodológicas e dificuldades para sua realização. Cientes da limitação de nossos dados quantitativos, preferimos transformar a pesquisa numa espécie de lição sobre problemas e dificuldades para a realização de pesquisas com *surveys*, o que está bem detalhado no capítulo 2.

O terceiro capítulo apresenta uma segunda pesquisa qualitativa com o uso de grupos focais voltada para o curso, porém dessa vez focada nos alunos da licenciatura e, especialmente, na recepção e nos sentimentos iniciais desses alunos após o anúncio da reforma do ensino médio, que voltaria a diminuir a importância do ensino de Sociologia, podendo ter impacto direto no mercado de trabalho para esses futuros professores.

Posteriormente, os capítulos se detém sobre os projetos de ensino e extensão de nosso PET. O capítulo 4 apresenta os detalhes da criação de nosso Observatório de Políticas Públicas e Sociais (OPPS), que se debruçou inicialmente para políticas de permanência para os estudantes em universidades públicas da região Sul do país. Em especial, destaca-se a dificuldade para se conseguir tais dados que são supostamente públicos.

Depois, tratamos de um projeto de ensino sobre a apresentação de filmes de ficção científica, em aulas de Sociologia, para alunos de ensino médio. Além de tratar sobre a especificidade desse gênero, o capítulo 5 aborda a importância do uso do audiovisual como técnica didática que pode dar a chance aos alunos de aplicarem os conceitos sociológicos que aprendem nas aulas.

O último capítulo trata sobre a criação e expansão de um projeto de extensão que visa aproximar todas as formas de artes aos alunos da universidade, o ArtePET, que busca trazer pessoas de diferentes meios e de diferentes atuações artísticas e convida os alunos a interagir e produzir novas possibilidades de conhecimento com várias formas de arte.

Finalmente, concluímos o livro com dez anexos que tratam rapidamente de outros projetos e pesquisas do PET. O objetivo é dar uma rápida apresentação dos projetos com foco nas dificuldades para sua realização e possíveis resultados e ganhos advindos dos mesmos. A ideia é ao menos passar impressões iniciais que possam ajudar outros grupos a desenvolverem seus próprios projetos.

Antes de terminar a introdução, dedico algumas poucas páginas para relatar a minha própria experiência como tutor do PET. O objetivo não é outro senão ajudar outros tutores novatos que podem estar passando por dificuldades similares.

MANUAL DO TUTOR DE UM PET DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Conforme será devidamente relatado ao longo deste livro, o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresenta três ênfases no Bacharelado (Antropologia e Argueologia, Ciência Política e Sociologia) ou a opção da Licenciatura. A tutoria do PET, conforme acordo interno, transita entre as três ênfases e há alguns anos não era assumida pela Ciência Política. Assim, depois de concorrência interna no Departamento de Ciência Política, assumi o PET de Ciências Sociais no início de 2016, seis meses após minha posse na UFPR.

Aceitei o desafio de assumir o PET por uma série de questões, mas posso destacar duas principais. Primeiramente, tive algum contato com o programa durante minha própria graduação e sempre o vi como ferramenta muito útil para o desenvolvimento dos alunos e para a promoção de atividades diversas no curso. Em segundo lugar, essa graduação não foi realizada em Ciências Sociais, mas sim em Jornalismo, Portanto, era meu objetivo, ao assumir o PET, aumentar minha compreensão sobre as especificidades de meu novo curso e, especialmente, sobre as dificuldades enfrentadas pelo alunato.

É preciso destacar que o antigo Tutor, professor do Departamento de Antropologia, fez uma excelente transição, incluindo-me no planejamento, ainda no final de 2015, e me permitindo um contato inicial com os bolsistas. Não obstante, logo ao assumir o PET, notei que havia ao menos três grandes problemas a serem enfrentados: 1) desequilíbrio entre as ênfases, 2) disputas pessoais entre petianos e 3) excesso de atividades voltadas à formação dos próprios petianos.

O primeiro ponto é diretamente relacionado ao processo de seleção de novos integrantes do PET. Dedico-me com mais tempo a isso em um dos anexos deste livro. Por ora, vale a pena somente pontuar que, ao me tornar tutor, o PET era escolhido preferencialmente pelos alunos de bacharelado de Sociologia e que havia uma procura especialmente baixa por Antropologia e Licenciatura. Como descrevo no anexo, foi algo que tentei contornar ao longo das seleções realizadas.

O segundo ponto mostrou-se particularmente complexo de ser administrado. O PET estava "rachado" entre alunos mais antigos e mais novos. O primeiro grupo tinha a impressão que o segundo não rendia suficientemente, enquanto o segundo grupo acreditava que o outro controlava as atividades em excesso. Em suma, apresento esse conflito por entender que o principal desafio do tutor de qualquer PET está exatamente na gestão dos discentes. No caso específico das Ciências Sociais, isso é ainda mais candente, pois disputas entre as áreas de conhecimento (e especialmente entre os departamentos) acabam se reproduzindo no interior do programa. Notadamente, os interesses e formas de pensar entre os alunos podem ser muito heterogêneos e facilmente levam a esses conflitos.

Agora, este texto pretende se dedicar particularmente ao terceiro ponto. Logo ao assumir, foram várias conversas com os petianos para compreender melhor os problemas do curso e do PET. É justamente aqui que creio que o relato pode ser mais frutífero a outros tutores de PETs em Ciências Sociais. Como vários outros cursos da área de humanas, a baixa expectativa de empregabilidade e a consequente alta evasão eram vistos como problemas prioritários das Ciências Sociais. Por sua vez, segundo os petianos, o principal problema do PET era o fato de ser ainda pouco conhecido no curso e/ou ser reconhecido como um programa "elitista". Ou seja, fechado e exclusivo para alunos de alto rendimento (aqui, acredito que a seleção ser baseada em prova aumentava essa percepção do alunato. Também discuto a questão no anexo sobre a seleção).

Então, dialoguei com os petianos e ressaltei que gostaria de uma mudança drástica na direção das atividades. Passei a demandar que tivéssemos mais ideias, mais projetos, mais produtos (artigos, relatórios, textos etc.) e que déssemos vazão para a criatividade. E a partir daquele ponto, nenhuma atividade seria voltada exclusivamente aos petianos. O PET deveria se voltar mais para o próprio curso durante minha gestão. Mesmo os cursos de formação deveriam, posteriormente, serem abertos para todos os alunos. E precisávamos, necessariamente, aumentar o conhecimento dos outros discentes sobre as diferentes atividades realizadas pelo PET.

Para tanto, propus uma meta ousada aos petianos. Nossa página no Facebook, que tinha pouco mais de 50 curtidas, deveria chegar a mais de 200 curtidas em pouco tempo. Isso implicava, dentre outras coisas, em passarmos a divulgar fortemente todas nossas atividades pela rede social e também a compartilhar todos e quaisquer conteúdos de interesse do alunato pela mesma página. Ou seja, tornar a página mais atrativa e funcionando como um centro de divulgação de atividades do PET, do curso e de áreas afins. O nosso *blog* também voltou a ser atualizado com frequência e coube aos petianos usarem o espaço para escrever textos sobre temas atuais.

No campo da pesquisa, isso se refletiu em três projetos que estão presentes aqui no livro. Primeiramente, a pesquisa quantitativa sobre a evasão do curso foi reativada e uma nova rodada de questionários foi aplicada. Depois, decidiu-se que a questão deveria ser aprofundada por novos ângulos, portanto, fizemos uma pesquisa qualitativa com os alunos através de aplicação de grupos focais. Mais que entender necessariamente a evasão, procuramos compreender os desafios dos discentes para manterem-se no curso, assim como seus sentimentos e percepções acerca de tais barreiras e dificuldades. Por último, o conturbado ambiente político e a aprovação de uma nova reforma do ensino médio nos levaram a focar exclusivamente nos alunos da Licenciatura, buscando captar suas percepções iniciais acerca do futuro, enquanto professores de Sociologia do ensino médio.

Em suma, fizemos pesquisas que buscassem aprofundar nosso conhecimento sobre nosso próprio curso. Para garantir que tais resultados também não ficassem restritos, as descobertas foram apresentadas em algumas sessões a membros do colegiado da graduação (docentes e discentes) e enviados para representantes do colegiado envolvidos na próxima reforma curricular em nossa graduação. Creio que apesar de todas as dificuldades para suas realizações (detalhadas nos capítulos a seguir), uma das majores vantagens esteve justamente em aproximar o PET ao curso. Nesse sentido, algo que passamos a realizar com frequência foi dar avisos presenciais em salas de aula, convidando os alunos para participar das atividades.

Em termos de extensão, duas atividades foram criadas pensando-se nas dificuldades específicas da graduação. A primeira consiste na realização de diversos minicursos ao longo do ano. Inicialmente, foram ofertados cursos mais simples, como a aplicação das normas da ABNT, compreendendo que poucas disciplinas se detinham sobre o tema na graduação. Em seguida, cursos sobre o preenchimento do currículo da plataforma Lattes. Posteriormente, foi lançado o desafio de apresentarmos minicursos mais complexos, que tivessem foco em questões mais práticas de pesquisa. Com o domínio alcançado pelas duas pesquisas qualitativas (Evasão e Reforma do Ensino Médio), apresentamos um primeiro curso com foco na técnica de pesquisa de "grupos focais". Cogita-se também tratar sobre análise de conteúdo. E, neste momento, planejamos a oferta de cursos de softwares para análise de conteúdo, incluindo Nvivo e o Iramuteg, e de gerenciamento de bibliografía, como o Mendeley. Em suma, reconhecemos que nossa graduação, apesar de compreender disciplinas metodológicas, falha em não dar mais condições de treinamento em questões práticas de pesquisa. Logo, se o discente não pertence a um grupo de pesquisa, provavelmente terá pouco ou nenhum contato com essas técnicas e softwares, algo que buscamos suprir.

A segunda atividade de extensão voltada ao curso foi a criação do "Empreendedores Sociais". Como será melhor descrita nos anexos, a atividade visava atacar justamente o problema mais apontado pelos alunos na pesquisa da evasão: a falta de empregabilidade nas Ciências Sociais. Os alunos frequentemente relatavam, na pesquisa e nos corredores, que não sabiam bem o que fazer com o diploma após se formarem. Se não deseiassem seguir a vida acadêmica, não tinham ideia de onde procurar emprego (ou mesmo estágios durante o curso). Particularmente, acredito que essa falha também deva recair sobre os professores e sobre o curso, que pouco se preocupa em estabelecer parcerias para tais estágios. De toda sorte, a ideia do Empreendedores era, então, convidar alunos egressos do curso, que estivessem ocupando diferentes postos do mercado de trabalho (que não fossem acadêmicos), que dariam um relato sobre como consequiram tais empregos e como é o "mundo lá fora". Cada evento seria composto pela fala de um ex-aluno e com algum tempo para questões da plateia. Para aumentar a presença no evento, fizemos um acordo com o Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS), que nos cedeu um horário CACS por mês (uma hora semestral da semana, na qual o alunato é liberado para reuniões do CACS).

Tratou-se boa lição para mim, enquanto um novo tutor. O Empreendedores Sociais foi duramente criticado por alguns grupos discentes. Primeiramente, porque esses estudantes acreditavam que a universidade era um espaço de crítica social, notadamente às mazelas do capitalismo. Isso se deu especialmente ao convidarmos um dos egressos do curso que trabalhava como lobista da indústria do cigarro. Finalmente, e atrelado a isso, o próprio nome nos rendeu outras críticas. A licão, entretanto, não se deu na ideia de que atividades similares não podem ser realizadas ou que devemos pesquisar bem antes de escolher os nomes das atividades (apesar de ser um bom conselho!). Na verdade, todo o ocorrido só me deixou ainda mais claro como os cursos de Ciências Sociais não tendem a preparar seus discentes para o mundo da vida, usando os termos de Arendt e Habermas. Como já denotei, sou formado na área de Jornalismo, na qual enfrenta-se exatamente o oposto. A maior parte dos discentes de Comunicação deseja apenas se preparar para o mercado, almeja o conhecimento "técnico" e resiste fortemente a leituras e reflexões teóricas mais profundas. Por outro lado, os alunos de Comunicação, no geral, e de Jornalismo, em específico, tem grande capacidade para arrumar empregos. E não me refiro apenas ao fato de existir toda uma indústria midiática com diversas demandas, mas, especialmente, aos estudantes se sentirem capazes de se inserirem em todo o tipo de lugar ou de vaga. Em outras palavras, os graduandos de Comunicação sabem "se virar".

Pessoalmente, acho uma bobagem pensar que só preparamos os alunos de Ciências Sociais para terem uma visão crítica da sociedade, cultura e política, para docência ou para a vida acadêmica. Se a universidade pública não almeia intervir e melhorar nossa realidade social, decerto está em um caminho equivocado. Ao contrário, sempre defendi aos acadêmicos, que é justamente por receberem tanto conhecimento e senso crítico, que eles podem se tornar profissionais capazes de dar boas contribuições éticas a diferentes atividades do mercado. Em suma, espanta-me que não tenhamos algumas dúzias de estudantes em órgãos do governo, partidos políticos, movimentos sociais, organizações sem fins lucrativos ou mesmo em empresas que tenham atuações que dependam diretamente de atividades legislativas ou mesmo de interação com suas comunidades. Porém, definitivamente, assusta-me mais ainda que nossos graduandos sejam incapazes seguer de tentar vagas nesses diferentes locais, que não estejam mapeando editais, chamadas, vagas de emprego, estágio e afins. Então, a todos colegas tutores, parece-me que este tipo de atividade é justamente o mais necessário em nossos cursos. Provar aos estudantes de Ciências Sociais que há diversos espaços que podem absorvê-los, mas também que tais vagas não vão bater na porta.

Finalmente, uma última atividade de extensão mais voltada ao curso, porém mais pontual, foi a criação do Manual de Sobrevivência dos Calouros (melhor descrito nos

anexos). Com base nas primeiras respostas da pesquisa da evasão, concluímos que um dos problemas do curso era justamente o fato do discente se sentir bastante perdido nos períodos iniciais. Não bastasse a mudança de toda a lógica de ensino e aprendizagem do ensino médio para o Superior, havia uma percepção sobre a dificuldade de se localizar informações sobre certas bolsas e oportunidades na universidade nos primeiros semestres. Algo que era visto também como um motivo para evasão prematura. O manual buscou então concentrar as informações mais úteis e necessárias para os calouros terem uma adaptação mais suave ao curso e à vida universitária. Acredito que atividades focadas em calouros seiam vitais em qualquer curso e iustamente uma das grandes contribuições que qualquer PET pode dar.

Por sua vez, é importante destacar a evolução do CinePet para o ArtePet e o crescimento de atividades dessa extensão. Como bem detalhado no capítulo específico, o ArtePet se tornou um programa de extensão permanente, uma espécie de marca ou quarda-chuva que pode abarcar diferentes tipos de atividades artísticas e culturais. Seria. portanto, outro local para exercitarmos a criatividade e aumentar nosso contato tanto com o público interno quanto o externo. O atual curso de Sociologia de Cinema com produtores locais me parece um excelente exemplo das possibilidades que o programa nos abre.

Passado esse momento inicial de maior atenção com o próprio curso, tivemos a oportunidade de pensar possibilidades externas (para além do ArtePet). O Observatório de Políticas Públicas e Sociais (OPPS) foi uma dessas ideias. De completa autoria e iniciativa dos petianos, havia um sentimento que nossa produção de conhecimento poderia ser mais aplicada (e aplicável!). Uma das possibilidades seria justamente na geração de um observatório de políticas públicas, que poderia misturar características de projetos de pesquisa e extensão. E aí nada melhor que justamente começar olhando para a própria realidade das universidades públicas e das políticas de inclusão e permanência dos alunos, como é bem detalhado no capítulo específico.

De ideias criativas e originais dos próprios petianos, surgiu o projeto do Sci-fi nas escolas do ensino médio. Além de ser uma outra atividade voltada para Licenciatura, uma das suas grandes vantagens estava justamente em tirar os discentes da universidade. Permiti-los visitar escolas públicas e conhecer outras realidades. Permiti-los, mesmo que momentaneamente, trocar de lado e exercer a atividade docente, porém justamente tendo como base a aplicação de uma didática diferente. Desde o começo, a ideia do Sci-Fi sempre me encantou por não ser óbvia. Enquanto acredito ser importante a exibição e discussão de filmes com temas obviamente políticos, parece-me mais interessante quando assistimos materiais audiovisuais nos quais esses temas ou as discussões não sejam tão candentes. Dessa maneira, o docente em exercício pode ter um papel importante em despertar o senso crítico de seus alunos. Começar a desnaturalizar questões que já tomamos como certas e incrementar um olhar mais apurado para nossa realidade. Tudo isso através de materiais que também são divertidos invés de sisudos ou simplesmente chatos.

Já em meu último ano, propus que deveríamos pensar em algo similar, mas justamente com o foco em questões mais societais ou políticas. Chegamos a cogitar a criação de algum tipo de assessoria política para organizações cívicas, que tivessem demandas específicas de pesquisa, mas infelizmente o projeto não decolou. Surgiu a ideia de fazermos algo com base no projeto do Sci-Fi, mas com foco em temas da Ciência Política e, mais especificamente, das eleições de 2018. O conturbado cenário das instituições políticas brasileiras, a grande polarização vivenciada pela população e o crescimento de discursos reacionários contra as minorias nos incentivaram sobre a necessidade de termos alguma atividade voltada a ressaltar a importância do voto, no geral, e da participação política cidadă, em específico. Com base na boa experiência do Sci-Fi, decidiu-se pela realização da extensão do Sistema Eleitoral, que buscou levar conhecimento aos estudantes de ensino médio sobre o voto, os cargos e funções dos políticos, o funcionamento de pesquisas de opinião e mesmo questões contemporâneas, como a discussão sobre proliferação de notícias falsas (fake news). Tamanha é a importância das eleições presidenciais de 2018, que ela também será tema de outras pesquisas, como a importância do conservadorismo para o voto atual e como se deu o voto das mulheres, justamente quando seu protagonismo não pode ser mais invisibilizado por nossa sociedade patriarcal e machista.

Enquanto sempre fui absolutamente contrário à transformação do PET em um espaço propriamente político, reafirmo que sempre acreditei que fosse um local de outros tipos de transformação. O PET é um programa mantido por verbas públicas, possuindo um número generoso de bolsas e apresentando boa infraestrutura (no caso do curso de Ciências Sociais da UFPR). Em minha visão, é inerente que isso nos dá uma responsabilidade em devolver conhecimento à sociedade. E não apenas na forma de livros ou artigos, mas também em projetos, programas e cursos de extensão, que possam chegar a diferentes pontos de nossa comunidade.

A TUTORIA E A CONCLUSÃO

Esta obra, então, fecha o meu ciclo como tutor do PET. Assim, como pedi a todos para usarem o máximo de transparência na apresentação dos problemas de cada projeto, acredito que seja vital reforçar que o processo de tutoria é particularmente complicado. O professor tutor basicamente agrega 10 horas semanais de atividades extras à sua carga horária, não podendo solicitar redução de carga de trabalho, uma vez que o tutor do PET não conta como cargo oficial. Então, o bom tutor terá de somar toda a administração do PET às suas atividades originais de docência, pesquisa e extensão na graduação e na

pós-graduação. Portanto, se for um docente ativo, terá orientandos de iniciação científica, orientandos da graduação e pós-graduação, conduzirá pesquisas pessoais e ainda coordenará todas as atividades do PET, incluindo aquelas burocráticas (planejamento e prestação de contas) e de acompanhamento (reuniões do Comitê Local de Acompanhamento e de outros espaços institucionais ligados ao PET). Há, ainda, todo um "mundo PET" de eventos acadêmicos e de encontros na temática para a manutenção e melhoria do programa como um todo. Ainda assim, além de não ter a carga reduzida, não poderá usar a tutoria para diminuir o ritmo em nenhum desses aspectos. Enquanto isso, seus colegas reduzirão todo esse cenário à bolsa de tutoria, que é vista como um "prêmio".

Em todos esses projetos houve falhas de várias naturezas, sendo eu o responsável por uma considerável parte delas. Brinco que o tutor do PET é semelhante ao técnico de futebol. Ele deve orientar o time, mas não entra em campo. São os petianos que devem ter as ideias e realiza-las, enquanto o tutor funciona ora como um filtro e ora como um facilitador institucional para suas realizações. O PET, portanto, é um elemento complexo na vida do tutor, pois nem é o seu grupo de pesquisa ou projeto de extensão e nem deve ser um programa que não tenha o seu perfil. Em minha visão, o tutor nem é chefe dos alunos nem se encaixa na visão totalmente "horizontal" defendida por colegas. De outra sorte, não seria o tutor o responsável por aprovar a bolsa e por cobrar o desempenho dos bolsistas.

Em suma, muitos erros foram cometidos, mas também muito trabalho foi realizado. Espero que esse livro possa ser útil para outros tutores e outras tutoras, para petianos e petianas. Junto aos currículos, há e-mails para contatos com o tutor e os petianos. Não hesite em nos contatar para compartilharmos experiências.

Boa Leitura!

Rafael Cardoso Sampaio

Tutor do PFT de Ciências Sociais da UFPR

POR QUE ALUNOS PENSAM EM EVADIR? UM ESTUDO SOBRE DESAFIOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Rafael Cardoso Sampaio Adriano Iwaya Taques Marcus Paulo de Freitas Raphaela Blotz Menezes Valentina Françóia

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida pelo PET (Programa de Educação Tutorial) Ciências Sociais, pretendia, primordialmente, a análise do fenômeno da evasão no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, visto que ela possui um alto índice durante a graduação. O interesse surgiu no ano de 2012, em que a taxa de evasão no ano de 2011 – de acordo com dados oferecidos pelo Núcleo de Concurso da UFPR – atingiu o índice de 71,50%, tal fator se deu após um ano de efetivação do novo currículo¹. Nesse período, além das mudanças de currículo, os/as estudantes do curso vivenciaram uma greve de aproximadamente quatro meses². Para além da alta porcentagem de evasão no ano de 2012, o PET Ciências Sociais se propôs à – a partir de então – examinar quais as principais causas na ocorrência de evasão, visto que, enquanto estudantes do curso, os bolsistas responsáveis pelo andamento da pesquisa enxergavam no decorrer da graduação e das disciplinas uma alta taxa de desistência, que se refletia em turmas cada vez menores e um pequeno número de formandos. Naquela época, a pesquisa compreendia somente a aplicação de questionários às turmas que ingressavam no primeiro período do curso entre 2013 e 2016, a análise de

Basicamente, o currículo antigo operava sob a lógica de unir Bacharelado e Licenciatura em uma só formação, enquanto o novo (e atual) currículo divide essas áreas em linhas de formação. Nesse caso, o (a) estudante se forma como Bacharel em Ciências Sociais, podendo optar pela ênfase nas áreas de Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia, ou, pela Licenciatura.

² A greve nacional iniciou-se, na UFPR, no dia 17 de maio de 2012 e foi finalizada no dia 13 de setembro do mesmo ano. Envolveu cinquenta e sete (57) das cinquenta e nove (59) Universidades Federais da época.

informações coletadas pelo Núcleo de Concursos da UFPR no momento da inscrição para o vestibular e os dados oferecidos pela coordenação do curso.

No ano de 2016, percebeu-se uma carência referente a aspectos subjetivos para compreensão do fenômeno da evasão no curso. Desse modo, a pesquisa da evasão, que até o momento tratava apenas de uma metodologia quantitativa, agregou uma perspectiva qualitativa, a partir da aplicação de grupos focais, que buscavam aprofundar as questões já denotadas nas pesquisas anteriores e permitir a elucidação de outros pontos menos evidentes nos resultados quantitativos. Em especial, objetiva-se também que a análise deixasse de ser exclusivamente voltada à evasão em si (já que seria realizada com alunos/as ainda presentes na graduação) e se tornaria mais interessada em compreender as percepções que os alunos possuem ao ingressar nas Ciências Sociais, assim como os processos de mudança que ocorrem em suas expectativas frente à instituição, aos docentes, aos outros estudantes e demais aspectos relacionados tanto a fatores da formação quanto a fatores externos que influenciam na adaptação à universidade.

Portanto, este artigo pretende jogar luz sobre a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para a permanência no curso, com foco especial nos primeiros períodos, quando a evasão tende a ser maior. Como já dito, foi escolhida a técnica de pesquisa de grupos focais, que permite identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Assim, foram aplicados quatro grupos focais, sendo dois homogêneos apenas com estudantes do primeiro período, um heterogêneo com estudantes do primeiro e terceiro período, e um homogêneo com apenas estudantes do terceiro período. Dentro de nossas expectativas iniciais, os resultados apontam a dificuldade inicial dos novos alunos em lidarem com questões acadêmicas, como a adaptação da lógica do ensino médio para o universitário e uma grande dificuldade para lidar com uma maior carga de leitura, além da decepção, devido a visão de ser um curso que gera poucas oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, poucos participantes mencionaram a possibilidade desses problemas serem mitigados com um curso noturno ou com mudanças estruturais no currículo. Em especial, o principal resultado não esperado está nas dificuldades de relacionamento com colegas de curso, que parecem ser extremadas pelas redes sociais digitais e pelas disputas políticas internas ao curso (e.g. disputa do centro acadêmico).

REFLEXÃO TEÓRICA

No Brasil, os estudos relacionados à evasão no ensino se referem, principalmente, à Educação Básica, mas, sobretudo nas últimas décadas, a produção de artigos

científicos relacionados a evasão no Ensino Superior tem demonstrado um crescimento significativo. A despeito disso, Ribeiro (2005) e Lobo (2011) trabalham com a nocão de evasão desenvolvida pelo Ministério da Educação em 1995, que é: a evasão do curso; da instituição: e do sistema. O primeiro trabalhou com a evasão no contexto da universidade particular e concluiu que, prioritariamente, devido causas externas de dificuldade financeira e o grande obstáculo em conciliar os estudos acadêmicos e o trabalho, os estudantes com maior fragilidade socioeconômica são os que mais evadem no ensino superior privado. Isso está essencialmente vinculado à noção de habitus de Bourdieu (1983)³, na qual os estudantes que não tem acesso ao capital cultural4 científico, não se sentem incluídos no âmbito universitário.

Enquanto Lobo evidencia que as razões para evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são, na maioria das vezes, problemas internos de gestão institucional, ao passo que, nas universidades privadas é reiterada a evasão por ordem financeira. Portanto, no ensino superior público, como conclui Lobo (2011), a falta de aporte da instituição com a dificuldade acadêmica dos estudantes ressoa como os principais argumentos da evasão, vista a: baixa qualidade da educação brasileira; baixa eficiência do diploma no ensino médio, que reverbera numa baixa adaptação ao ensino superior; poucos auxílios financeiros aos estudantes; imaturidade na escolha do curso; dificuldade de mobilidade estudantil; burocracias para o reconhecimento do curso; manutenção dos status docente e, por fim, a desvalorização do ensino em prol da pesquisa acadêmica.

Sobre a definição do conceito de evasão, Gaioso (2005), assim como Baggi e Lopes (2011), entendem como uma interrupção do ciclo de estudos a saída do aluno da instituição sem que conclua seu curso, em qualquer nível de ensino. Polydoro (2000) apresenta dois conceitos distintos: a evasão do curso – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão – e a evasão do sistema – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008) chama a atenção para outros conceitos que delimitam os estudos sobre evasão: a evasão aparente – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro – e a evasão real – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

Morosini et al. (2012), a partir da análise dos materiais encontrados que abordam o tema da evasão de 2000 a 2011, apresenta as seguintes variantes: evasão como interrupção do ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino; evasão como perda ou fuga dos alunos na universidade; e evasão como saída do aluno da instituição antes da conclusão

Bourdieu aponta que habitus é "[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, 3 integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepcões, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]". Sociologia. Organizado por Renato Ortiz, São Paulo: Ática, 1983.

Cf. BOURDIEU, Pierre. Sociologie de l'Algérie. Paris: PUF, 1958. . Travail e travailleurs en Algérie. Paris, La Haye: Mouton, 1963.

do curso. Os autores observaram que quanto major a concorrência no vestibular para a entrada em uma graduação, menores os índices de evasão encontrados; que os alunos que ingressaram por cotas evadem em proporção menor que os não-cotistas; e aqueles que trabalham durante a formação evadem mais do que os que não trabalham.

A exemplo disso, a pesquisa de Cunha, Tunes e Silva (2001) busca compreender as razões que levaram alunos de química da Universidade Federal de Brasília a entrarem e evadirem do curso. Realizada entre 1990 e 1995, a pesquisa identificou que a evasão estava muito relacionada a aspectos da vida pregressa do estudante, como as expectativas frente à universidade. Desse modo, os autores apontam que as expectativas não contempladas são um forte incremento para a evasão. Além disso, verificou-se que os alunos evadidos tinham altos índices de reprovação em algumas matérias, são os que encontram dificuldades na realização do curso, contudo, atribuem sua saída a uma falha no sistema universitário e não a um fracasso pessoal.

No que se refere às mudanças curriculares enquanto fator que ocasiona altas taxas de evasão. Villas Bôas (2003) analisou o fenômeno da evasão no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 1939 e 1988, frente às reformas curriculares. Segundo o autor, o índice médio de evasão é de 50%, sendo que as reformas curriculares não influenciam na taxa de evasão dos estudantes. Villas Bôas também observa a substancial retenção de alunos proporcionada pela implantação de bolsas de iniciação científica, o que permitiu não só a realização e conclusão do curso, como também a ampliação de perspectivas profissionais para os estudantes. Sua perspectiva, embora remeta à outra época, nos serviu como base para analisar diversas categorias que se manifestaram na análise das transcrições dos grupos focais realizados, como por exemplo, a reforma curricular.

A pesquisa de Morosini et al. (2012) também avança em fazer um condensado das principais razões apontadas pela literatura que tem efeito na evasão dos cursos, nomeadamente são: a) aspectos financeiros; b) aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; c) aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; d) aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência: d) aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; e) incompatibilidade entre os horários de estudos com o trabalho; f) aspectos familiares; g) baixo nível de motivação e compromisso com o curso (MOROSINI et al., 2012, p. 8).

No caso específico dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, e também com uma preocupação para além da evasão em si, Meucci et al. (2016) realizaram grupos focais para compreender as diversas percepções acerca das experiências dos estudantes do curso. Na análise das entrevistas, evidencia-se que a falta de prestígio dada à carreira de cientista social é determinante para que os estudantes se sintam marginalizados no "mundo de fora", assim como o enfrentamento com a família devido à escolha. Além disso, os que optam pela licenciatura se sentem marginalizados pela falta de estima que essa carreira tem em comparação com o bacharelado. A falta de empregabilidade é comumente trazida como elemento de queixa na observação das entrevistas, tal como a questão do privilégio como um embaraco entre o alunato, visto que no ambiente do curso a desigualdade de oportunidades é problematizada, portanto, é frequente que os estudantes se coloquem em posição de desprestígio para se enquadrar e se adaptar ao que é estabelecido.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O curso de Ciências Sociais na UFPR foi inaugurado em fevereiro de 1938 e possui entrada através do vestibular tradicional da própria universidade. Desde 2012. também conta com entrada através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) – ofertando oitenta (80) vagas ao todo – sendo dezesseis (16) vagas por esse sistema⁵. As disciplinas obrigatórias são ofertadas semestralmente no horário matutino, sendo o currículo do curso – desde o ano de 2011 – dividido entre Núcleo Comum e Linhas de Formação. O Núcleo Comum corresponde aos três primeiros semestres, em que os estudantes cursam matérias das três linhas de formação do bacharelado (Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia) além de disciplinas da História, Estatística e Economia. As Linhas de Formação são optadas após o terceiro período, no qual o estudante escolhe qual ênfase de formação seguirá, sendo quatro opções: as três ofertadas pelo Bacharelado e a Licenciatura.

Inicialmente voltada a identificar as principais causas da evasão nos três primeiros semestres da graduação no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, a pesquisa do PET compreendia, primordialmente, a análise de informações coletadas pelo Núcleo de Concursos da UFPR, no momento da inscrição do vestibular, e de dados fornecidos pela coordenação, além da aplicação de questionários às turmas que ingressam no primeiro período do curso. Tais práticas, durante o período em que foram aplicadas, forneceram diversas percepções que os alunos possuem no momento em que ingressam no curso, porém, sendo elas todas relacionadas a uma perspectiva quantitativa, percebeu-se uma carência em relação a uma abordagem que alcançasse mais respostas para questões particulares referentes a formação do alunato. Para suprir tal aspecto, optou-se pela realização de grupos focais, tendo em vista que, segundo Morgan (1997), tal técnica ocupa uma posição intermediária entre a prática de observação

⁵ Conferir: UFPR. Resultado SISU 2017. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos institucionais/ufpr/ps2017/sisu/center sisu.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

participante e entrevista aberta, o que propicia uma oportunidade major de observar a interação entre os participantes a respeito de um tópico específico.

A seleção dos participantes para os grupos focais ocorreu segundo critérios propostos pelo problema da pesquisa, neste caso, apesar de inicialmente o problema ser o alto índice de evasão do curso de Ciências Sociais, optou-se por formar quatro grupos focais com estudantes que ainda cursam a graduação, sendo desses dois homogêneos apenas com estudantes do primeiro período, um heterogêneo com estudantes do primeiro e terceiro período, e um homogêneo com apenas estudantes do terceiro período. A justificativa para tal arranjo se deu, principalmente, devido à dificuldade de reunir estudantes já evadidos e a possibilidade de, a partir das perspectivas dos estudantes não evadidos, tracar as percepções que os alunos possuem ao ingressar no curso, assim como os processos de mudança que ocorrem em suas expectativas diante da instituição, dos professores, dos outros estudantes e demais aspectos relacionados, tanto a fatores do curso, quanto a fatores externos que influenciam na adaptação à universidade e podem estar relacionados ao índice de evasão.

A sala do PET Ciências Sociais foi utilizada como local para a realização de todos os grupos focais, sendo da responsabilidade dos próprios bolsistas a mediação desses; o que, após treinamento e aplicação do método, resultou na capacitação dos bolsistas enquanto estudantes e futuros profissionais com experiência no uso dessa técnica de pesquisa. Todos os grupos focais tiveram seus áudios gravados e posteriormente transcritos.

Quanto ao processo de análise das transcrições, vale ressaltar que, inicialmente, foram desenvolvidas vinte e seis minicategorias que abrangessem as percepções dos estudantes que a pesquisa pretendia investigar. Após aplicadas nas transcrições – com o auxílio do programa Nvivo6 – as vinte e seis categorias foram divididas e agrupadas em oito categorias-chave, a fim de auxiliar na análise qualitativa dos dados e as possíveis conclusões acerca de cada grupo e como estes se relacionam entre si. As oito categorias utilizadas foram: (1) dados financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; (2) pontos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; (3) aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas, excesso de leituras e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; (4) baixo nível de conhecimento acerca do curso e profissão: (5) aspectos sociais, como baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; (6) problemas relacionados à dificuldade de conciliar horário de estudo com o cotidiano e demais atividades; (7) questões relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; (8) aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidade com os filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc. As informações apresentadas pela aplicação das categorias-chave serão tratadas mais à

6

Programa utilizado para análises de dados qualitativos.

frente, na secão destinada aos resultados da pesquisa. Os seguintes apontamentos são feitos com base na análise das transcrições de cada grupo focal.

O primeiro grupo focal, realizado na tarde do dia 09 de maio de 2016, contou com a presença de sete estudantes que, naquele período, cursavam o primeiro período do curso. A análise dos relatórios, produzida pela mediadora, destacou o fato de, antes mesmo do gravador ser ligado, os participantes já estarem descontraídos e conversando entre si, o que, no momento em que o grupo iniciou, facilitou a discussão. Foi explicitado o objetivo da pesquisa e também evidenciado sua intenção de não se caracterizar enquanto uma entrevista em grupo – como a disposição de alunos, petianos e gravador talvez pudesse sugerir –, mas o objetivo era produzir uma conversa acerca do tema proposto. A critério do roteiro preestabelecido, todos os itens foram contemplados sem que necessariamente a mediadora precisasse introduzir o tópico na conversa. Não ocorrendo nenhum participante que se sobressaiu ao falar mais do que outros. Em geral, as opiniões dos sete participantes acerca das percepções do ambiente acadêmico e de guestões relacionadas ao índice de evasão convergiram nos assuntos associados ao excesso de leituras e tarefas acadêmicas, o baixo nível de conhecimento acerca do curso e profissão, as expectativas anteriores ao ingresso e em aspectos sociais (como baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade). De divergente, em relação aos problemas financeiros, uma parte do grupo conciliava trabalho com aulas e demandas da vida acadêmica, apontando para um perfil econômico diferente dos demais participantes do grupo.

O segundo grupo focal ocorreu no dia seguinte, na tarde do dia 10 de maio de 2016, e contou com a presença de seis estudantes que, na época da realização do grupo focal, cursavam o primeiro período. Esse grupo, diferente do anterior, apresentou a peculiaridade de, acidentalmente, ser composto homogeneamente por estudantes do sexo masculino. O que remete ao modo como os integrantes dos grupos focais foram selecionados: foi feito um convite aberto a todo alunato que cursava o primeiro período, e na ocasião desse grupo focal, apenas estudantes do sexo masculino compareceram.

Apesar de – devido à aparente proximidade entre os participantes – o ambiente parecer inicialmente agradável, esse grupo focal foi marcado por diálogos tímidos e curtos entre os integrantes. O que pode ser compreendido devido a ação moderadora do mesmo. Uma vez que, para provocar assuntos que desenvolvessem um debate, acabou sendo muito direta e sugestiva, o que, em determinados momentos, conferiu certo caráter de entrevista ao que deveria ser um grupo focal. Além disso, é possível notar que a recomendação inicial de que os participantes não interrompessem uns aos outros (ou falassem ao mesmo tempo) acabou por inibi-los, comprometendo o próprio andamento do grupo focal. Em suma, o grupo discordou pouco entre si e demonstrou muita coesão, o que precarizou uma possível análise das divergências que poderiam surgir quanto a assuntos imprecisos, como dificuldades para permanecer no curso, por exemplo.

O terceiro grupo focal, realizado na tarde do dia 24 de maio de 2016, teve constituição heterogênea, reunindo estudantes do primeiro e do terceiro período da graduação, com o propósito de fomentar um embate entre as perspectivas de estudantes que acabaram de ingressar no curso e estudantes que iá o cursavam por cerca de um ano no período em que foram realizados os grupos focais. É necessário apontar que, após a realização do segundo grupo focal e suas visíveis dificuldades, os estudantes do PET envolvidos na aplicação dos grupos focais aproveitaram o intervalo até o terceiro grupo para repensar como se daria a moderação, a fim de não comprometer o andamento da pesquisa. A realização desse terceiro grupo focal ocorreu de forma muito mais eficaz tanto no que diz respeito a interação entre os participantes do grupo quanto aos resultados provindos do debate.

O quarto grupo focal foi realizado na tarde do dia seguinte 25 de maio de 2016. Esse grupo possuiu um diferencial em relação aos três que o antecederam, devido a amostra de estudantes que participaram. Embora pensado em uma formação heterogênea (semelhante à do terceiro grupo focal), no dia e horário propostos compareceram somente estudantes do terceiro período, constituindo, dessa forma, um grupo homogêneo com um recorte de estudantes que estão há mais tempo no curso, já optaram pela linha de formação e provaram algumas das perspectivas que possuíam ao ingressar nas Ciências Sociais. De modo geral, o grupo evidenciou uma discussão semelhante à dos outros grupos focais no que se refere às dificuldades em conciliar os estudos com outras atividades (principalmente em virtude de o turno do curso ser matutino), a falta de didática de alguns professores e a quantidade excessiva de leitura. Devido a uma maior experiência, o grupo ressaltou problemas na grade curricular como, por exemplo, a falta de um aparato teórico que sirva de base ao estudante no momento em que ele ingressa no curso. Além desses, foi destacado por um participante a dificuldade em ser negro na universidade, o qual afirmou que se envolver em coletivos e grupos de pesquisas foi essencial para a sua permanência nas Ciências Sociais.

RESULTADOS

Os grupos focais executados tiveram resultados contrastantes entre si, tal fato se deu, em suma, por questões relativas ao modo como cada um foi realizado e em relação aos participantes de cada um deles. Nesse sentido, avaliaremos especificamente as possíveis considerações a serem obtidas após a realização dos grupos, focando cada grupo em particular. As análises serão, nesse caso, apresentadas por blocos, nas quais, primeiramente, trataremos das questões relativas aos pontos que possam ser caracterizados como erros ou acertos na condução dos grupos focais. Em seguida, serão apresentados os resultados gerais que os participantes levantaram durante estes encontros, gerando

assim um banco de informações a respeito do perfil dos estudantes de Ciências Sociais da UFPR.

REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Partindo da concepção de que um grupo focal permite consenso e o dissenso a fim de produzir percepções sobre algo tanto naquilo que cada participante traz e expressa individualmente quanto naquilo que se constitui dentro do próprio grupo, a partir dos diálogos que se armam naquela circunstância, seguem os apontamentos acerca da realização e experiências partilhadas em cada grupo.

Em relação ao primeiro grupo focal, o modo de condução por parte da moderadora e a participação dos convidados foi considerado satisfatório em âmbito geral. Isso se deve, em grande parte, pelo fato da introdução, conforme recomenda Gondim (2003), apresentar tópicos específicos que se desenvolvam durante a conversa, o que, neste grupo focal, promoveu uma indução progressiva de temáticas de relevância para a condução da atividade. Ao se compor homogeneamente, este grupo focal acabou por ter facilitado a tomada de posições mais flexíveis, e com opiniões mais compartilhadas proporcionando uma satisfatória continuidade na troca de informações (cf. GONDIM, 2003). Um tema que acabou por aglutinar as experiências trazidas pelos participantes foi a similaridade relativa ao perfil socioeconômico destes. Nesse caso, apenas uma das convidadas trabalhava. Ela expôs seu cansaco frente a conciliar estudos e trabalho: "eu fico muito cansada... Eu chego muito cansada... Eu sajo da faculdade e vou pro trabalho... Eu chego em casa quase sete horas... Chego muito cansada. Não dá tempo de pegar um texto pra ler nem entender". Tal fala corresponde aos aspectos das categorias (1) e (6), em que a dificuldade financeira e a impossibilidade de conciliar os estudos com outras atividades, nesse caso o trabalho, acabam por dificultar seu desempenho no curso.

No segundo grupo focal, uma das circunstâncias que mais ocasionou problemas foi a condução dos diálogos, pelo fato dos convidados se comportarem de forma retraída, com sinais de timidez na formação de suas falas. É importante frisar que, sendo os moderadores dos grupos focais bolsistas do PET Ciências Sociais e ainda graduandos do curso, havia previamente o risco quanto a impasses causados devido à proximidade entre participantes e moderador(a). O que de fato ocorreu no grupo específico. Considerando que: "[...] sendo preciso avaliar se o participante tem algo a dizer e se sente confortável para fazê-lo no grupo" (GONDIM, 2003, p. 154). Nesse caso, pode a proximidade referida ter abalado a naturalidade com que os convidados se comportaram na atividade.

No terceiro grupo focal, destaca-se a composição de sua heterogeneidade – tanto no que se refere ao sexo dos participantes quanto à periodização dos mesmos -, uma vez que esta pode ser considerada prejudicada pelo fato da única participante do sexo feminino também ser a única discente do terceiro período presente no grupo. Houve nesse caso, uma constante necessidade de estímulos temáticos por parte da mediadora, que colocou em discussão uma série de temas respectivos aos diversos âmbitos do curso de Ciências Sociais na UFPR. Tal êxito pôde ser obtido devido ao perfil homogêneo dos participantes, sendo a maior parte deles, além de semelhantes em relação à periodização, alinhados em relação às suas opiniões no que se refere às temáticas relativas ao curso. Além disso, observando o viés socioeconômico dos alunos, pôde ser trazida à tona mais uma semelhança entre eles, pelo fato de todos não conciliarem trabalho e estudo na época da execução do grupo.

No guarto grupo focal, cabe ressaltar a particularidade de sua formação ter ocorrido ao acaso, visto que, originalmente, era previsto que ela fosse heterogênea e reunisse estudantes do primeiro e do terceiro período, contudo apenas estudantes do terceiro período compareceram; o que a princípio pareceu um problema, mas, logo em seguida, foi visto como uma oportunidade para explorar também as perspectivas dos estudantes que cursam a graduação há mais tempo, o que inclui também traçar os motivos pelos quais estes não evadiram nos primeiros períodos. Dito isso, a condução do grupo ocorreu de modo diferente aos três grupos focais anteriores, já que os participantes possuíam mais conhecimento acerca do funcionamento do curso e do ambiente acadêmico, foi apresentado tópicos específicos que os motivaram a conversar espontaneamente entre si acerca do que os estimulavam a permanecer no curso e o que apontavam como obstáculos para a conclusão da graduação. O grupo ainda ressaltou a falta de didática dos professores, ambiente acadêmico hostil devido ao conflito entre estudantes, quantidade excessiva de leitura que não leva em conta o despreparo de boa parte dos estudantes que não cursaram (ou cursaram de forma insuficiente) a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, além da dificuldade de conciliar estudos com demais atividades. Tais apontamentos abarcam as categorias (2), (3), (6), (7), o que aponta para um caráter de diversas percepções acerca das dificuldades em permanecer no curso, não exclusivamente a um fator, mas a uma pluralidade.

DADOS OBTIDOS

O intuito de um grupo focal deve ser, segundo Gaskell (2009, p. 780), propiciar "um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração". Considerando essa premissa, temos, no caso dos grupos analisados, como tema central, além de compreender o fenômeno da evasão no curso de Ciências Sociais da UFPR e os fatores que os alunos consideram como promotores dessa evasão, apontar percepções que os alunos possuem ao ingressar no curso e os processos de mudança que ocorrem em suas expectativas frente à instituição, os professores, os outros estudantes, e demais aspectos relacionados tanto a fatores do curso quanto a fatores externos que influenciam na adaptação à universidade. Nos parágrafos seguintes observaremos os pontos de convergência e divergência dos grupos realizados.

Inicialmente, desponta a questão da falta de prestígio social do curso de Ciências Sociais e da profissão, embarcados pela categoria (5), como aponta uma fala do Grupo Focal 4: "ciências sociais você vai sofrer por uma coisa que você não tem prestígio... você não tem conhecimento... todo mundo falando [...] até os pais não aceitam teu curso... cê pensa 'pô não tem porque eu ficar aqui...'". Segundo um estudante "é uma carreira que não é valorizada...", o que recai na motivação do alunato frente à permanência no curso.

Outro fator evidenciado durante a aplicação dos grupos focais foi o excesso na carga de leitura no decorrer do curso, analisado a partir da categoria (3), a qual os alunos, em todos os grupos focais realizados, relataram que não estavam habituados antes de ingressar no ensino superior. Destaca-se que, em mais de um grupo, os alunos apresentaram soluções para esse problema, na qual o alunato ao estabelecer prioridades de leitura conseguia dar boa continuidade as disciplinas no curso, mesmo em casos de uma quantidade excessiva.

Além desse, foi destacada a falta de didática dos professores do curso de Ciências Sociais, tema veementemente elencado em todos os grupos focais. É possível perceber que, ao chegarem no ensino superior, vindos do ensino médio, os alunos se consideram totalmente não familiarizados com o modo que muitos professores ministram suas aulas e com uma densa dinâmica de estudos, sendo tais fatores cruciais dentre as dificuldades mais recorrentes entre os alunos, como apontado por um estudante no Grupo 4: "acho que grande parte da nossa dificuldade vem de não ter nenhum aparato teórico na hora de chegar aqui... o professor quer que você faça um artigo e você não sabe o que é um artigo... o que são normas ABNT... o que é escrever um texto", uma estudante do Grupo 1 também mostrou descontentamento com questão da mesma ordem: "ele [professor] ... não deixa claro os textos que é pra gente ler tipo a gente não entendeu até o último dia de aula antes da prova se era pra ler a ideologia Alemã ou não... ele não deixa claro".

Foi apontado pelos Grupos 1 e 4 a necessidade de um capital cultural no momento do ingresso dos alunos no curso, que os auxilie nas questões que envolvem as metodologias usuais no decorrer da graduação. Como solução para essa problemática, é mencionada a possibilidade de antecipação da disciplina "Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais", que, segundo sua ementa, visa "compreender e exercitar as principais atividades acadêmicas: leitura, escrita, elaboração de problemas de pesquisa e identificação dos métodos de análise e modos de argumentação", atualmente, ela é oferecida aos discentes do terceiro período, ainda na base de núcleo comum. Tal necessidade é evidenciada a partir de duas falas retiradas do Grupo Focal 1: "[a] expectativa talvez por estar no primeiro semestre [de] as matérias serem bem introdutórias, mas ter mais prática": "talvez seria uma falta de ter os métodos assim... as ferramentas... eu senti isso... em antropologia... em sociologia...". Esses apontamentos estariam ligados tanto a um desconhecimento acerca do curso – abarcado pela categoria (4) – quanto a uma insatisfação com o modo em que a grade de disciplinas é dividida (7).

Um aspecto referente às relações interpessoais no ambiente acadêmico, apontado nos Grupos 3 e 4, diz respeito ao convívio com os alunos veteranos do curso, analisado pela categoria (2), nesse caso houve divergência entre os grupos, sendo que no Grupo 3, a percepção era de que os alunos ingressantes eram bem recebidos e tinham um bom convívio como os discentes há mais tempo no curso, já no Grupo 1 a relação foi considerada ruim, um participante destacou: "é uma parada que você fica assustada né? [sic] quando a gente foi colocado naquele grupo lá do face [Facebook], tipo na primeira semana⁷, e você já vê tipo umas cinco discussões assim...".

Outro fato tratado no Grupo 4 se refere aos problemas percebidos na grade curricular (3), principalmente na habilitação de Licenciatura, que apresenta várias questões na composição da grade, fato refletido na percepção dos alunos do curso, como no Grupo Focal 1, em que a participante, apesar de ver a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho através da Licenciatura, pondera essa questão pelo formato do currículo atual: "E tem um negócio também que tipo eu gostaria de trabalhar na licenciatura... Mas o currículo é tipo... meu, dá muito medo de fazer [...]".

Questões que envolvem a dificuldade de conciliar atividades do curso com situações externas também foram mencionadas, bem como obstáculos financeiros que complicam a manutenção dos estudantes no curso (1). A relação familiar, analisada pela categoria (8), também se mostrou relevante quanto à experiência do aluno no curso, sendo esta desmotivadora ao estudante quanto à permanência, como aponta a fala retirada do Grupo Focal 1: "quando eu falei pro meu tio que queria fazer algo mais intelectual... ele riu de mim assim... ele falou que isso era coisa de gente rica e pedante... e que eu pensar assim tipo... eu me senti ofendida mesmo".

Especificamente, no caso do curso de Ciências Sociais, as bolsas estudantis são uma das poucas opções de obtenção de renda relacionadas diretamente com o próprio

Desde 2013, os alunos de ciências sociais têm buscado criar grupos fechados no Facebook destinados aos calouros. O objetivo era facilitar a ambientação dos novos alunos, permitindo que as dúvidas fossem dirimidas e que novas amizades fossem fomentadas no espaço digital. Entretanto, segundo os próprios participantes, esses grupos on-line acabam apresentando fortes discussões políticas que, freguentemente, partem para ataques pessoais entre as partes, Geralmente, tratam-se de problemas e disputas que envolvem os alunos mais ativos politicamente, especialmente quando há disputa por cargos na universidade, como o centro acadêmico (CA) do curso e o diretório central de estudantes (DCE) da UFPR. Logo, os calouros acabam sendo rapidamente expostos a disputas políticas do curso.

curso, sendo os estágios na área oferecidos em raras oportunidades. Nesse sentido, a escassez das próprias bolsas também pode ser considerada como uma adversidade para os alunos, como na fala retirada do Grupo Focal 1: "A gente precisa dessas bolsas porque estágio fora da universidade normalmente seis horas e não dá pra gente... E é praticamente impossível de manter". Por essa linha, a falta de chance de poder exercer atividades tais como os estágios também foram salientadas, trazendo à tona a face pouco prática do curso, como dito no Grupo Focal 1:

> Sabe eu veio mais como extensão... Mas pelo menos de início... Tipo Direito que eles vão fazer assistência jurídica pro pessoal nas comunidades que precisam... Eu ainda não tenho conhecimento suficiente pra saber o que que o sociólogo poderia fazer, mas, pelo amor de Deus, né gente? [Sic] Deve ter alguma coisa que a gente pode fazer.

A permanência no curso perpassa também por âmbitos que envolvem questões raciais, na qual estudantes negros enfrentam uma série de desafios na Universidade, denotando aspectos racistas da instituição, bem como foi relatado no Grupo Focal 4, a questão racial deve ser considerada ao analisar a permanência de um estudante negro na universidade. Os depoimentos abaixo apontam que:

> é algo surreal você não consegue sentir que esse [a Universidade] é o seu lugar... você não consegue se sentir pertencente... Você quer fugir dali... Todo dia você dorme pensando em não acordar no outro dia, porque você não quer ir pra aquele lugar onde você não se sente pertencente... Você olha pros outros e não vê ninguém... Você olha pro professor e não se sente representado...

O participante em questão destacou a atuação em coletivos e grupos de pesquisa como fundamental para sua permanência no curso, segundo ele:

> é a luta diária pra você... É a luta pra você permanecer vivo no bairro onde você mora... É uma luta pra você vir até aqui e é uma luta pra você permanecer aqui... É algo completamente surreal [...] que se você tiver sozinho... Se você não tiver nenhum aparato, tipo o coletivo... que é a única coisa que me mantém aqui é o coletivo... Sem isso eu não [...] eu já teria ficado em casa.

Em suma, os quatro Grupos Focais tiveram dinâmicas distintas e forneceram material empírico para analisar as experiências e expectativas dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. Vale ressaltar que, embora tenha sido a primeira experiência dos bolsistas enquanto organizadores, moderadores e observadores da técnica de grupo focal, a pesquisa proporcionou aprendizado e aplicação de um método qualitativo de obtenção de dados, além de mapear percepções que anteriormente não eram apreendidas através das pesquisas exclusivamente quantitativas.

ANÁLISE

Nesse sentido, nossos resultados reforçam três problemas principais para a permanência dos discentes no curso: acadêmicos, societais e de relacionamento durante a formacão. Vamos a cada um deles. Os problemas acadêmicos eram aqueles mais antecipados no início da pesquisa. Os participantes reforçaram a excessiva carga de leitura nos primeiros semestres, problema só agravado com a apontada falta de didática dos professores do curso. Como dito pelos participantes do grupo 1 e 4, possivelmente o maior problema se encontra na falta de capital cultural dos alunos ao adentrarem nas Ciências Sociais. Mesmo iá tendo frequentado aulas de Sociologia no ensino médio, os novos alunos, claramente. têm uma dificuldade da passagem do estilo didático de seus professores da escola para os docentes universitários e, evidentemente, do aumento da leitura e da exigência de reflexão sobre ela. Como esperado, os alunos sofrem um choque com a mudanca e se sentem impelidos a deixar o curso. Esse resultado por si denota a necessidade de um major cuidado com os alunos novatos. Aqui, referimo-nos não apenas a uma atenção com a carga de leitura em si, mas também à necessidade de uma sensibilidade maior dos docentes com os alunos dos primeiros períodos. Essa atenção não significa diminuir o nível de exigência, de reflexão acadêmicas, mas sim uma compreensão que, naturalmente, os alunos tenderão. invariavelmente, a sofrer esse choque e talvez precisem de algum tempo de adaptação. Uma menor carga de leitura parece-nos algo natural.

O problema aqui reside no fato de, geralmente, os docentes prepararem suas disciplinas isoladamente, ou seja, sem diálogo entre si. Isso significa que o professor "A" faz suas exigências de leitura e trabalhos sem se importar com o que os professores "B" ou "C" estão demandando. Enquanto parece uma constatação óbvia, trata-se de trabalho hercúleo resolver a questão. Em termos didáticos, o currículo das Ciências Sociais da UFPR foi pensado para apresentar as grandes questões intelectuais básicas da área, divididas de forma equânime entre Antropologia e Arqueologia, Ciência Política e Sociologia. Portanto, em termos de ementa, o currículo tende a ser pensado e equilibrado. Agora, como bem sabemos, cada docente tem autonomia para pensar o programa de sua disciplina de maneira individual. Como o planejamento, na prática, deixa de ser coletivo, a tendência natural é cada um tentar tratar do máximo de pontos intelectuais possíveis em sua disciplina, o que no agregado, leva à situação da excessiva carga de leitura apontada.

A resolução do problema, como dito, é mais complexa que parece à primeira vista. Inicialmente, porque os próprios docentes não tendem a enxerga-la como um problema em si. Qualquer discussão sobre o assunto tende a, na visão do tutor, descambar rapidamente por uma defesa da autonomia do professorado e pela não aceitação de uma visão "paternalista" que desejaria proteger os discentes, que seriam, nessa linha, apenas "pouco esforçados" (vulgo, "preguiçosos"). Assim, em vez de acharmos que os professores precisariam estar constantemente debatendo entre si se podem ou não dar um trabalho, aplicar uma prova ou aumentar a carga de leitura, a solução parece seguir por uma discussão séria ampliada dos resultados aqui apresentados. É preciso permitir que os docentes ministrantes, nos primeiros períodos, sejam cientificados dessas dificuldades do alunato e que se possa criar algum tipo de planeiamento ou mesmo compromisso para que as disciplinas não sejam vistas como tão assoladoras (e que não sejam de fato!). Em suma, a questão é, evidentemente, didática, mas possivelmente só pode ser resolvida com uma discussão entre os diferentes docentes envolvidos. Como já apontado por Villas Bôas (2003), currículos são reformados de tempos em tempos e há poucos indicativos que a mudança tende a ter efeitos positivos para mitigar a evasão.

Ainda em termos acadêmicos, os discentes demonstram uma grande decepção com a falta de oportunidades abertas pela graduação em Ciências Sociais. Essa visão é reforcada pelo baixo número de estágios disponíveis para os alunos, especialmente se comparados a outros cursos como História, Letras e, especialmente, Direito. No ciclo básico da UFPR, os alunos parecem sentir falta, notadamente, de questões e aplicações mais básicas dos conceitos com os quais estão lidando. A falta de estágios acaba sendo outro fator para ressaltar a ideia de um curso mais "intelectual", como reforcado pela participante do grupo 1. No geral, é fato que há poucas vagas disponíveis para estudantes de Ciências Sociais. A maior parte dos alunos acaba fazendo estágio no Museu de Arqueologia e Etnografia (MAE) e na Biblioteca Pública e Biblioteca da Universidade Federal do Paraná. Em ambos os casos, a maior parte das tarefas estará mais relacionada à pesquisa e ao conhecimento em Antropologia. Então, parte do desafio dos departamentos e das coordenações dos cursos está em, justamente, fazer parcerias com governos, com o terceiro setor e mesmo o setor privado (e.g. empresas de pesquisa de opinião pública) para uma maior e melhor absorção dos estudantes de sociais, especialmente, durante a realização do curso.

A profissão de cientista social não é devidamente regulada, e tende a ser pouco reconhecida no âmbito do trabalho, estando, assim, raramente presente nas opções de estágio ou de concursos públicos ou processos seletivos privados. Aqui, não há saída fácil ou rápida. Docentes, discentes e nossas associações precisam estar atentas a essas dificuldades e perseguir continuamente a importância das Ciências Sociais em nossa sociedade. De maneira mais local, além das supracitadas parcerias, os docentes podem tentar, especialmente nos primeiros períodos, incluir leituras e atividades mais próximas ao cotidiano, ou, simplesmente, mais "práticas". Por exemplo, em vez de a disciplina introdutória de Ciência Política fazer um tratado de Maguiavel a Dahl, poderia ser, acreditase, mais "prático" introduzir a disciplina com questões sobre "presidencialismo de coalização" ou sistema partidário. Como, em outro exemplo, um deputado é eleito pelos votos excedentes de um colega de partido parece-nos um conhecimento aplicado e que poderá despertar o interesse do aluno para questões mais amplas e complexas posteriormente.

A falta de reconhecimento da profissão e do curso têm uma implicação direta no segundo grande âmbito levantado por nossa pesquisa, a questão societal. Como apontado pela participante do grupo 1, os estudantes de Ciências Sociais tendem a ter um sentimento do curso ser pouco reconhecido pela sociedade, o que é sofrido, na prática, por críticas e pressões negativas dos familiares. Meucci e colegas (2016) já haviam discutido como se trata de um problema sério enfrentado pelos discentes, algo que, inclusive, se inicia nas salas de ensino médio e de cursos preparatórios para vestibular/Enem (vulgo "cursinhos"), nos quais os alunos são "incentivados" a escolher carreiras mais "clássicas", como medicina, engenharias e direito. Desse modo, seria um desperdício um bom aluno escolher Ciências Sociais. Tal visão tende a ser reforçada pelos familiares diretos. Como apontado por Morosini et al. (2012), a evasão está muito relacionada a aspectos da vida pregressa do estudante, como as expectativas frente à universidade. Expectativas não contempladas são um forte incremento para a evasão.

Em suma, se o aluno em dúvida tiver condições socioeconômicas favoráveis e estiver considerando a evasão, provavelmente tenderá a ser incentivado por familiares a fazê-lo e tentar um novo vestibular. Nesse ponto, há pouco espaço para a atuação de docentes e pesquisadores, iá que o contato com os pais não é algo rotineiro na graduação. Talvez a saída mais simples seja um processo de conscientização dos novos alunos sobre as diferentes áreas de atuação do cientista social, algo que pode ser realizado pelo centro acadêmico, PET ou mesmo por departamentos e coordenações do curso. Apesar de o mercado ser, de fato, pouco aberto a nossos profissionais, é importante sempre reforcar junto aos alunos que há uma miríade de organizações e instituições que podem absorvê-los futuramente, a exemplo de organizações não governamentais, movimentos sociais, partidos políticos, órgãos públicos, empresas privadas que precisam interagir com comunidades de seu entorno, populações indígenas, ribeirinhas ou quilombolas (o que frequentemente pode incluir a demarcação de terras) etc. Esse esforço nos parece que seria vital nos primeiros períodos do curso e deve ser acompanhado pelo estímulo das diferentes parcerias com essas entidades, como já reforçado.

Finalmente, o terceiro ponto estrutural apresentado por nossa pesquisa são as relações interpessoais ao adentrar o curso. Não se tratava de uma de nossas hipóteses iniciais (apesar ser relatada como uma das grandes causas de evasão na revisão de Morosini et al., 2012). Como já explicitado, os calouros são incluídos em grupos de Facebook que buscam, originalmente, permitir uma major e mais fácil integração. Não obstante, os calouros são rapidamente envolvidos nas discussões, polêmicas e disputas políticas dos alunos veteranos mais habituados a estes espaços, como a eleição do centro acadêmico e do DCE. Não é raro que tais debates também envolvam os diferentes coletivos dos quais os alunos participam. Essas "tretas virtuais" têm, evidentemente, consequências grandes nas relações interpessoais presenciais. Então, de acordo com o envolvimento nas discussões on-line, um discente pode sofrer isolamento ou rapidamente se fechar em um grupo restrito de alunos. Ao que nos consta, não é raro que sejam realizadas chacotas, ataques pessoais e memes depreciativos nesses grupos on-line. Segundo os relatos dos participantes da pesquisa de Meucci et al. (2016) e de nossos próprios, há uma percepcão de um ambiente "tóxico". As discussões tendem a ser longas, polarizadas e com forte presença de ofensas pessoais, que segundo os participantes muitas vezes viram "perseguições entre os grupos". Haveria, segundo os alunos, muitos "donos da verdade" e pouco espaço para o diálogo e construção. Os espaços seriam, muitas vezes, usados para "denunciar" as atitudes dos alunos, o que por si acaba levando outros colegas a se manifestarem contra ou a favor da denúncia e da pessoa em si.

Podemos afirmar que o espaço digital e a falta de sanções sociais imediatas facilitam os discursos a se tornarem gradativamente mais ofensivos e polarizados. A consequência mais óbvia desse terceiro ponto, ainda pouco relatado pela literatura, é uma perda precoce do entusiasmo com o curso. Os calouros rapidamente se sentem "cansados", "estafados" com as constantes brigas e disputas virtuais nas quais se envolvem, são envolvidos ou ainda que simplesmente acompanham. Logo, o ambiente é tóxico, porque não faz bem, não deixa o aluno iniciar sua carreira acadêmica de forma saudável.

Certamente, esse é o desafio mais complexo para ser enfrentado. Do ponto de vista dos docentes e da coordenação, faria pouco sentido que os professores estivessem nos mesmos grupos (i.e., os alunos simplesmente criariam outros grupos sem os docentes) e menos ainda se proibissem os mesmos. Já sabemos que a sociabilidade das sociedades contemporâneas passa evidentemente pelos artefatos e ambientes digitais e on-line. Por outro lado, é vital que haja uma discussão ampliada entre discentes e docentes, coordenação e centro acadêmico, sobre a função de tais grupos e a avaliação de seu resultado, que, segundo nos consta, é altamente negativa até o momento.

CONCLUSÃO

Como já destacado anteriormente, a pesquisa em tela apresenta alguns limitadores. Em especial, não se consequiu realizar o número de grupos focais desejados inicialmente e nem com a formação pretendida. O objetivo era aplicar mais grupos focais heterogêneos para, por meio do debate, conseguir ressaltar dificuldades que perpassam os alunos dos três primeiros períodos. Ao destacar a dificuldade para a realização dos grupos focais, objetiva-se contribuir metodologicamente para discentes que estejam planeiando ou aplicando a técnica em questão. Como já dito, a experiência de aplicar o grupo focal e, ainda na graduação, utilizar programas de análise de dados qualitativos (Nvivo) auxiliou a formação dos bolsistas do grupo PET, todavia, não somente esse ganho se deu através dessa pesquisa. No que se refere ao conhecimento acerca das percepcões dos e das estudantes de Ciências Sociais na UFPR, um novo quadro se revelou, servindo como ampliação para as informações anteriormente coletadas pela pesquisa quantitativa. Cientes de sua limitação, acreditamos, entretanto, que os resultados são pertinentes e que podem servir como hipóteses e questões de pesquisa de outros trabalhos, já que provavelmente não são específicos do curso da UFPR, mas parte do desafio de qualquer curso de ciências sociais no Brasil.

Como debatido no tópico anterior, nossa pesquisa evidencia três dificuldades principais para a permanência no curso de Ciências Sociais: acadêmicas, societais e de relacionamento no curso. As duas primeiras tendem a aparecer em pesquisas anteriores sobre o assunto. Inicialmente, os alunos parecem não ter tempo ou preparação o suficiente para a passagem de um estudante do ensino médio para um universitário e isso acaba se refletindo em sentimentos de estar assoberbado, de abandonar tudo. O que pode levar a reprovações que tenderão a ter um efeito de tornar a jornada no curso ainda maior, podendo levar a um desejo de evasão. Em todos os nossos grupos focais, assim, a excessiva carga de leitura e a falta de didática adequada dos docentes foi assunto recorrente. Paralelamente a isso, a falta de reconhecimento e de prestígio do das Ciências Sociais junto à sociedade, assim como as poucas oportunidades de estágio durante a formação e de empregos na área após a conclusão são motivos evidentes para uma decepção dos alunos ao adentrar a graduação. Normalmente, se o aluno tiver as condições socioeconômicas, ele tenderá a ter um ambiente propicio para efetuar a troca de curso.

É interessante que, no que se refere às dificuldades para permanência na Universidade, surgiram apontamentos tratando das relações no ambiente acadêmico entre os próprios estudantes, algo que não era apontado como hipótese no início da pesquisa, tal qual era, por exemplo, o fato do curso não possuir uma grade noturna, o que a partir dos grupos focais demonstrou não possuir tanta importância. Outro fator abordado que não era pensado no início da pesquisa foi que, embora a maioria dos participantes tenha tido uma experiência com a Sociologia no Ensino Médio, o índice de desconhecimento sobre a formação era alto, o que contradiz a perspectiva de que um aluno que não cursou a disciplina no Ensino Médio estaria mais propenso a evadir.

Mas, definitivamente, o resultado mais pertinente parece apontar para a questão dos relacionamentos pessoais no curso. Como relatado, os calouros são rapidamente

expostos e muitos envolvidos nas discussões e disputas políticas dos alunos veteranos. que ocorrem em grupos on-line no Facebook. Apesar dos petianos organizadores dos grupos focais já saberem anteriormente do problema, a sua ênfase em diferentes momentos dos grupos focais acabou sendo um resultado surpreendente. Nesse sentido, os grupos digitais têm um efeito claramente mais negativo para a ambientação dos calouros, que rapidamente compartilham a impressão de ser um ambiente "tóxico". Já há algum tempo que temos grandes discussões sociológicas sobre os efeitos da internet, em geral, e das mídias sociais, em específico, sobre a sociabilidade, essa passará a ser uma questão também para o cotidiano dos cursos de graduação. Em nossa visão, futuras pesquisas deveriam investir especificamente nesse ponto, inclusive fazendo uso de técnicas de pesquisa adaptadas aos meios digitais, como grupos focais on-line e netnografias.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. S.; Lopes, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p.149-162, 2003.

GAIOSO, N. P. L. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 75 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

LOBO, Maria. Panorama da evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES** (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), n. 25. 2012.

MEUCCI, Simone; SOLDAN, Thábata; FREITAS, Sabrina; VELOSO, Roberta. Aprendendo um ofício difícil: experiência dos alunos de ciências sociais na UFPR. In: BOMENY, Helena. Ensino de Sociologia na graduação. São Paulo: Annablume, 2017.

MOROSINI, Marília Costa et al. A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre/RS – Brasil: Faculdade de Educação – FACED; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PU-CRS, 2011.

POLYDORO, S. A. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 145 f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, dez. 2005.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, ed. 19, p. 780, 2009.

VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social** – USP, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.

PESQUISA QUANTITATIVA NA GRADUAÇÃO: estudando a evasão no curso de Ciências Sociais da UFPR

Aline Adriana de Oliveira Murilo Brum Alison Leticia Zanatta Bonaccorsi Djiovanni Jonas França Marioto Priscila da Silva Januário

PROBLEMATIZAÇÃO

O presente trabalho tem como tema o uso de pesquisa quantitativa por estudantes da graduação, tomando como objeto a evasão de curso. Essa discussão teve início no âmbito de uma pesquisa no curso de Ciências Sociais realizada pelo Programa de Educação Tutorial (PET) desde 2012, que retrata, por meio da aplicação de questionários, anseios e motivos que levam os alunos à evasão. O curso apresenta taxa de evasão superior a 50%, em consequência disso, foi discutida, ao longo dos anos, diversas razões para tal, desde a carga horária, o currículo, as ementas de disciplinas, além das políticas de permanência oferecidas pela instituição. As maiores taxas de evasão podem ser observadas nos três primeiros períodos do curso, durante o Núcleo Comum¹, decaindo gradualmente conforme os estudantes vão avançando na periodização e optando pelas áreas específicas de interesse – ênfase em Ciência Política, Antropologia ou Sociologia. Com uma carga horária do curso de guatro anos para bacharelado e guatro anos e meio para licenciatura, é comum a não integralização curricular no tempo previsto. Avaliações preliminares indicavam que as causas para a evasão incluíam a elevada carga de leitura, preocupações com prestígio social e com a inserção no mercado de trabalho, além do trancamento e reprovação em disciplinas. O motivo que parecia ser o principal fator de evasão era a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, associada diretamente à questão

O curso é composto por bacharelado em Antropologia, Ciência Política e Sociologia e Licenciatura em Ciências Sociais. Antes de optar o estudante passa pelo Núcleo Comum, que dura três semestres, ou seja, um ano e meio, tendo disciplinas de todas as áreas, para que possa escolher em qual seguir.

da renda do aluno. O problema de pesquisa, na época de início do estudo, era, desse modo, "o que leva o estudante de Ciências Sociais a evadir?". A hipótese inicial era a de que o fator renda se mostrava determinante na decisão de evadir dos estudantes.

A pesquisa teve como objetivo levantar dados quantitativos, feito através da aplicação de surveys no período de três anos seguidos com os estudantes matriculados no primeiro semestre do curso. Os questionários foram aplicados pessoalmente e tinham como fim a identificação e precisão das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos. A coleta de dados foi iniciada em 2013, enfocando aspectos como a situação socioeconômica, as motivações pessoais, as expectativas com relação ao curso e as perspectivas profissionais. Tal questionário era composto por trinta e cinco questões que estavam divididas em duas partes; o perfil social e econômico dos discentes, e os possíveis motivos para permanência ou desistência do curso. As perguntas foram aplicadas de 2013 a 2016. Apesar disso, a taxa de resposta não correspondeu à expectativa: de aproximadamente 80 estudantes que ingressam no curso por ano, ou seja, 320 em quatro anos, apenas 114 responderam ao questionário, ou seja, menos da metade da população pretendida. Lembrando que, na época de início da pesquisa, não se pensava em amostragem, mas sim em cobrir toda a população. Somado a isso, o questionário em si, elaborado em momentos anteriores de tutoria do grupo, era incompleto e cheio de lacunas, não respondendo ao problema de pesquisa. A pesquisa sobre evasão no curso feita pelo PET se iniciou ainda em 2009 com as primeiras reflexões sobre o tema; em 2012, então, com outro docente ocupando a tutoria do PET, o questionário finalmente ganhou forma, sendo sua aplicação iniciada em 2013. Ressalta-se que os tipos de questões formuladas não eram necessariamente voltados a estudantes calouros, uma vez que as questões se referiam à experiência do estudante no curso. Uma análise posterior mostrou que o cenário ideal para compreender os motivos da evasão do curso seria uma coleta de dados com alunos egressos - que abandonaram as Ciências Sociais. Em 2016, o atual tutor do programa assumiu a pesquisa e um novo questionário passou a ser formulado pelos membros do grupo, buscando atender a essa demanda.

Tendo em vista as condições da pesquisa que vinha sendo realizada, houve dificuldade por parte do grupo PET em desenvolver uma análise mais minuciosa e precisa com os dados que tínhamos acerca das coletas anteriores do questionário. Em seguida. apesar dos entraves, foi realizada a sistematização dos dados da pesquisa quantitativa por meio do software SPSS; posteriormente, foi realizada a análise tendo em vista a discussão acerca da bibliografia sobre o tema. Como resultado, foram traçados os perfis socioeconômicos das alunas e alunos do curso de Ciências Sociais. Tal difere do esperado, que seria um panorama acerca das motivações para a evasão dos estudantes de Ciências Sociais da UFPR. Posteriormente, foram identificados, com base na bibliografia sobre o tema, em quais perfis a evasão foi mais recorrente.

A literatura sobre o tema possibilitou deslocar o foco da questão da renda e perceber, nos dados aos quais tivemos acesso, outras possibilidades de fatores que levariam à evasão. Para Silva Filho et al. (2007), há correlação com aspectos financeiros, porém tal variável isoladamente não se mostra explicativa. Villas Boas (2003) aponta que a renda foi o fator explicativo utilizado nos estudos sobre evasão durante muito tempo, porém ressalta que perdeu espaco mediante dados que apontavam sua baixa significância de fato. Elenca, por outro lado, a relevância de projetos que ajudem os estudantes a compreender seu papel na sociedade e ambientá-los na vida acadêmica. Ribeiro (2005) ressalta a relevância do choque de *habitus* entre os alunos oriundos das classes trabalhadoras e advindos de escola pública com o ambiente acadêmico. Nesse sentido, a desigualdade qualitativa na formação básica no Brasil (NEVES et al., 2007) seria um agravante para a saída do curso.

Miranda e Sauthier (1989) apontam que o fenômeno da evasão reflete um momento de crise do estudante. Ao considerar aspectos pessoais e a percepção dos discentes, importam o baixo prestígio do curso, o alto índice de reprovação e trancamento de disciplinas, e o descontentamento com o curso e com a universidade (MAZZETO; CARNEIRO, 2002, apud MOROSINI et al., 2012).

A hipótese da importância da renda se confirma parcialmente, no caso do curso de Ciências Sociais, atentando a dois fatores ainda pouco explorados pela bibliografia: a) o perfil dos estudantes não é homogêneo no momento da evasão de curso; e b) uma melhor forma, ao menos no caso estudado, de compreender e mensurar as dificuldades dentro da universidade, bem como os fatores que levam à permanência e à evasão, seria a utilização da variável escolaridade no sentido de qual tipo de escola – se pública ou particular – o estudante frequentou, tomando como princípio a correlação entre escola que frequentou e renda.

Observando as dificuldades de aplicação e as incompletudes de uma coleta via survey, que, como citado, serviu para traçar perfis, mas não para compreender motivações e perspectivas dos sujeitos, foram realizados grupos focais com os atores envolvidos no processo da evasão. Os resultados da pesquisa qualitativa constam no capítulo anterior.

Este texto propõe discutir as possibilidades, desafios e dificuldades da aplicação de métodos quantitativos, em especial questionários, com estudantes universitários. Divide-se nesta introdução, em que se apresenta o problema e a trajetória da pesquisa; em seguida, uma revisão de literatura sobre aplicação de surveys com público próximo ao analisado, buscando discutir outros exemplos de utilização do método; uma seção sobre dificuldades decorrentes da pesquisa; após, as experiências na realização da pesquisa e as considerações finais.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE

O PET de Ciências Sociais detém uma especificidade em relação ao curso: se trata do único programa que aceita estudantes tanto da licenciatura quanto do bacharelado, seja em Ciência Política, Sociologia ou Antropologia e Arqueologia. Sendo assim, e buscando responder aos seus preceitos - a realização de pesquisa, ensino e extensão -, o PET se voltou, nos últimos anos, a atender demandas do curso, como: treinamentos sobre ABNT; realização de eventos e debates com os estudantes; e a grande pesquisa sobre evasão, englobando sua abordagem quantitativa e a qualitativa.

A atividade aqui relatada contempla todas as etapas da pesquisa sobre evasão na abordagem quantitativa. Tal atividade se mostrou relevante em vários sentidos. Em relação ao público externo ao PET, num primeiro momento, estudar a evasão no curso mais a fundo se mostrou uma necessidade, uma vez que se havia passado, em 2012, por uma reforma curricular cujos frutos não haviam sido os esperados, como citado anteriormente. Ou seja, mudar a estrutura do curso não diminuiu a perda de estudantes, sendo que o fenômeno se manteve nos demais anos, até o presente momento. Era necessário compreender o que leva à saída dos estudantes, tendo em vista que o curso está em vias de passar por uma nova reforma.

Outro sentido no qual a investigação se mostrou relevante foi a possibilidade de aprendizado sobre métodos quantitativos. Passar por todas as etapas de uma pesquisa, ou seja, definir o tema, o problema, o método, a abordagem teórica, etc., nos possibilitou compreender que cada metodologia traz limitações e possibilidades distintas. No caso da pesquisa quantitativa, tivemos, como será exposto a seguir, uma série de dificuldades relativas à falta de experiência e familiaridade com a abordagem. Tais dificuldades se tornaram fontes de aprendizado para pesquisas futuras, uma vez que, para superá-las, buscou-se treinamento e ajuda externa de pessoas que trabalham com frequência com tais métodos².

Pesquisas como esta, que em diversos momentos envolveram todos os membros do PET, são grandes oportunidades de aprendizado e crescimento. Este texto tem como um de seus objetivos fazer com que a memória da pesquisa, ou seja, seus reveses, aprendizados, dificuldades e possibilidades de continuidade não se percam, seja para as futuras gerações do grupo, seja para outros que venham a realizar pesquisa com abordagem quantitativa sem necessariamente dominar a técnica.

² Agradecemos em especial o professor Dr. Bruno Bolognesi, do PPGCP e do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná, pela disponibilidade em dar dicas e conceder diversas reuniões sobre a pesquisa.

REVISÃO TEÓRICA

A revisão bibliográfica aqui apresentada destina-se a contemplar a questão das metodologias aplicadas em estudos com estudantes universitários, em especial pesquisas que, assim como a realizada pelo PET de Ciências Sociais da UFPR, destinam-se a compreender o problema da evasão no ensino superior a partir da abordagem quantitativa. A escolha por este recorte se deu por conta das dificuldades encontradas em nosso estudo quantitativo, o que nos instigou a buscar compreender de que maneiras outros pesquisadores enfrentaram problemas como: amostra reduzida, número baixo de respondentes ao guestionário, dificuldade de contato com estudantes que evadiram dos cursos e falta de informação/dificuldades de acesso aos dados referentes a tais estudantes obtidos pela instituição. Além disso, o tipo de questionário utilizado, bem como as análises estatísticas realizadas posteriormente, se tornam exemplares da realização de trabalhos segundo tal abordagem metodológica.

Algumas das pesquisas que trazemos para discussão foram realizadas optando por uma população parecida com a utilizada em nosso estudo – estudantes que ainda estão no curso –, buscando compreender as dificuldades e os possíveis motivos que podem acarretar na evasão. É o caso dos trabalhos de Kipins (2000), Tontini e Walter (2014), Carlotto e Câmara (2006) e Barbosa (2013).

O primeiro trabalho citado (KIPINS, 2000) relata um estudo quantitativo na UnB, com amostra aleatória e estratificada por curso e sexo dos discentes matriculados no primeiro semestre de 1998. Segundo o relato, esse ano foi conturbado pela ocorrência de muitas greves, tendo assim uma categoria a mais a ser compreendida. A amostra calculada foi de 613 alunos, correspondendo a 32,7% do total dos matriculados. Os questionários foram enviados por correio, porém percebeu-se uma perda inicial: muitos alunos não retornaram o questionário preenchido ou mudaram de endereço. Com essa perda, decidiu-se pela coleta a partir de entrevistas telefônicas. Um ano após essa coleta, Kipins (2000) realizou uma segunda aplicação com os estudantes que já tinham um ano de universidade, mesclando discentes que não tinham respondido da primeira vez com os que já tinham. Tontini e Walter (2014) aplicaram um questionário on-line aos alunos frequentes no final do segundo semestre de 2009, porém tiveram o mesmo problema dos questionários de Kipins (2000) enviados por correio, de um total de 10.550 questionários distribuídos, conseguiu-se, no final, 8.750 casos válidos.

No caso de Carlotto e Câmara (2006), a pesquisa tinha como foco analisar a relação entre a Síndrome de Burnout³ em estudantes e a evasão. A pesquisa foi feita com 541 alunos matriculados nos cursos da área de saúde, porém, apesar da aplicação

³ A Síndrome de Bornout é causada por excesso de trabalho. Isso gera esgotamento mental, tonturas, dor de barriga e irritabilidade extrema.

ter sido feita em sala por estudantes de psicologia previamente treinados, apenas 514 questionários puderam ser utilizados.

Já em Barbosa (2013), a pesquisa teve como objeto principal a relação que se dá entre diferentes ambientes acadêmicos e o processo de evasão. Os cursos analisados pelo autor são os bacharelados interdisciplinares (BI's) em Humanidades, Arte, Ciências e Tecnología, e Saúde oferecidos pela UFBA. Nesses cursos/ambientes constata-se uma grande evasão nos primeiros semestres, então os estudantes do primeiro, segundo e terceiro períodos foram os escolhidos como amostra. Participaram da pesquisa 1.028 alunos matriculados nos BI's; a maior parte era do 1º semestre dos cursos. A coleta foi realizada uma única vez, por meio da plataforma Survey Monkey. O contato com estudantes foi realizado através de dados cadastrados junto à universidade.

Uma breve análise que podemos tirar destes casos, Kipins (2000), Tontini e Walter (2014), Carlotto e Câmara (2006) e Barbosa (2013), é, primeiramente, a perda que se tem com questionários enviados por e-mail ou por correio, sendo preferível aplicá-los via telefone ou pessoalmente. Porém, estes dois últimos não garantem 100% de aproveitamento, tendo em vista que mesmo aplicadores treinados podem errar (CARLOTTO: CÂMARA, 2006). Outro fator a ser destacado é em relação ao contato com entidades superiores dentro da universidade, que podem ajudar no recolhimento de dados e informações sobre a amostra pesquisada. Ressalta-se, ainda, outras possibilidades de coleta de dados, como contato via redes sociais e e-mail (Silva et al., 2018) e estudos de corte, com temporalidade limitada, acompanhando os estudantes através de dados cadastrais, tal como em Vitelli e Fritsch (2017).

Ao estudar a evasão na formação técnica. Sales (2014) utiliza métodos quantitativos e qualitativos em uma amostra de 1.769 estudantes de 37 instituições distintas, no período entre 2006 e 2010. Para mesclar os métodos, a autora aplicou questionários a todos os discentes e realizou 10 grupos focais, somando 63 integrantes ao todo. Essa metodología assemelha-se àquela utilizada por nós na pesquisa de evasão no curso de Ciências Sociais na UFPR, uma vez que, como relatado, foram aplicadas *survevs* seguidas de grupos focais. tendo a diferença recaindo sobre a amostra – nossa amostra foi de apenas 140 estudantes, pois se tratava somente de um curso em uma instituição específica.

Na pesquisa de Nascimento et al. (2013) vemos mais uma vez como um bom contato com secretarias na universidade pode ser importante nesse tipo de pesquisa. Aqui os autores utilizaram esse contato para consequirem dados sobre os evadidos em Ciências Contábeis no período entre 2007 até 2011. Com isso foram identificados 94 desistentes, conseguindo, na aplicação de survey on-line, a resposta de 73 deles.

Alguns autores pesquisaram sobre a evasão em cursos na modalidade a distância (EAD), caso das pesquisadoras Araúio (2015) e Bruno-Faria e Franco (2011). O primeiro trabalho (ARAÚJO, 2015) tem como escopo a modalidade EAD do curso de Música da UnB: a autora utiliza a terceira turma do curso como amostra, pois esta apresentou uma taxa de evasão maior em relação às demais – 64%. A metodologia adotada foi a aplicação de surveys que, diante da indisponibilidade de encontrar presencialmente os ex-estudantes, foi aplicada via e-mail ou telefone. O modo de aplicação gerou baixa taxa de respostas, principalmente pelo reduzido número de retorno via e-mail. No caso das pesquisadoras Bruno-Faria e Franco (2011), a dificuldade comecou pela falta de registro dos evadidos na instituição, ou seja, o sistema não guardava dados de antigos estudantes. Porém a principal dificuldade foi, novamente, o baixo número de questionários respondidos por e-mail, dos 211 questionários enviados, apenas 39 fizeram parte da amostra final.

Um último tipo de população, que vale a pena ser citado, é o encontrado no artigo de Pacheco et al. (2009). A população utilizada foi tanto estudantes que evadiram no primeiro semestre de Administração da UFSC, quanto aqueles que continuaram a graduacão. Com aqueles que haviam evadido, os questionários foram aplicados de forma on-line (via e-mail), sendo enviados para 110 pessoas e obtendo resposta de apenas 54. Já com os alunos frequentes a aplicação foi feita durante uma prova presencial, alcançando um número de 259 respondentes.

Observa-se, a partir das pesquisas citadas, algumas vantagens e desvantagens em relação a cada público escolhido, ou seja, ex-discentes evadidos ou alunos matriculados no curso. Quando se pesquisa com estudantes matriculados, é possível verificar a vivência deles nos cursos de graduação e as dificuldades que estão enfrentando, além da amostra e taxa de respostas potencialmente maiores. Optar por estudantes evadidos ajuda a determinar, enfim, as aflicões e motivações que podem levar à evasão. Apesar de trazermos algumas críticas acerca de questionários aplicados de forma on-line, Gil (1999 apud ARAÚJO, 2015) aponta algumas vantagens dessa forma de aplicação, sendo elas: possibilidade de atingir uma grande quantidade de participantes, ainda que estejam distantes geograficamente; menores gastos; garantia de anonimato das pessoas, deixando o participante provavelmente mais confortável em responder de forma sincera; liberdade para os entrevistados responderem em um momento mais conveniente; e o perguntado não fica exposto a algum tipo de influência do entrevistador. Porém, segundo o autor e reforçando as nossas críticas anteriores, o questionário on-line restringe o número de respondentes, seja pela dificuldade na precisão dos dados das coordenações dos cursos, pois muitas vezes estão defasados, seja pela desatenção a caixa de e-mail de quem se pretende entrevistar (o questionário pode ir para uma caixa de spam ou seguer ser aberto).

Outro aspecto que analisamos, e poderá ajudar em futuras pesquisas, é a forma como os questionários foram estruturados, bem como as variáveis elencadas. Em Araújo (2015), a pesquisa foi operacionalizada com a aplicação de um questionário semiestruturado, com 38 questões: 9 de perfil, 28 de escala Likert4 e 1 questão aber-

⁴ A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, em especial quando se trata de pesquisas de opinião. As respostas planejadas

ta. Sales (2014) dividiu os fatores associados à evasão em individuais (performance escolar, comportamentos, atitudes, background); e institucionais (incluindo família, instituição de ensino e comunidade). Carlotto e Câmara (2006) apontam 3 causas principais da Síndrome de Burnout: (1) exaustão emocional; (2) eficácia profissional; e (3) descrença profissional. Neste caso o questionário possuía 15 questões com três subdivisões temáticas com base nas 3 causas, e todos os itens foram avaliados numa escala de Likert. Silva et al. (2018) buscaram construir uma série histórica da evasão (2012, 2013, 2015 e 2016), assim como a caracterização dos/as evadidos/as quanto ao gênero, a trajetória escolar pregressa, a escolaridade dos genitores, ao local de residência antes do ingresso na Instituição de Ensino Superior, ao semestre que os estudantes mais evadiram e aos principais motivos que levaram à evasão. Barbosa (2013) teve como instrumento de coleta de dados a Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (desenvolvido em 2011 pela administração da UFBA), que é um questionário composto por 61 questões do tipo Likert. Suas questões tinham o intuito de saber a intenção de evadir, usando variáveis independentes como integração social, integração acadêmica e variáveis pessoais. Algo notável neste trabalho se refere às variáveis que dizem respeito à integração acadêmica, pois elas demonstraram correlação mais significativa que as demais, ou seja, quanto mais satisfeito o estudante está com sua formação e com o ambiente acadêmico, menor a chance de demonstrar interesse por evadir. As variáveis que compõem "ambiente acadêmico" são satisfação com a formação, comprometimento institucional, apoio familiar, maturidade da carreira e satisfação com o desempenho.

Como vem sendo explicitado ao longo do texto, a pesquisa sobre evasão no curso de Ciências Sociais realizada pelo PET utilizou metodologia quantitativa na produção e análise dos dados. Optou-se pelo público de estudantes matriculados no primeiro semestre do curso, em cada ano em que foi empreendida a coleta. Tal como em Barbosa (2013), a evasão observada no curso se concentra no primeiro ano, sendo o primeiro semestre aquele com a maior taxa. Pesquisar com os estudantes ao final do primeiro semestre nos possibilitou compreender as dificuldades e demandas destes. Um fator que não foi explorado em nossa pesquisa quantitativa, porém foi aquele abordado em Nascimento et al. (2013), que realizou sua pesquisa através de dados fornecidos pela secretaria dos cursos sobre os estudantes evadidos, qual seja, a comparação entre as respostas dos estudantes e o número de evadidos, ou, mais especificamente, o cruzamento das respostas por aluno que efetivamente evadiu do curso. Deste modo, supõe-se, teria sido possível compreender, por exemplo, quais fatores foram mais

conforme essa escala são feitas a partir de níveis de confirmação da pergunta. Geralmente o entrevistado lê/ouve uma afirmação e deve dizer se concorda ou discorda em cinco gradações diferente, quais sejam: 1) discordo totalmente, 2) discordo em parte, 3) não concordo nem discordo, 4) concordo em parte, 5) concordo totalmente. fortemente elencados por estes e, portanto, observar variáveis correlacionadas aos processos de evasão verificados na prática. Por outro lado, as variáveis elencadas no questionário estão de acordo com as demais pesquisas que adotaram tal metodologia, no momento em que são formuladas questões acerca do perfil dos estudantes (ano de ingresso, idade, sexo, tipo de instituição frequentada no ensino básico/escolaridade prévia, se frequentou cursinhos pré-vestibular, renda familiar), questões de permanência (necessidade de conciliar trabalho e estudo, necessidade de bolsas para se manter na graduação, turno do curso) e percepções acerca do curso (se já havia pensado em evadir, meios que facilitariam a permanência, o que pretendia ao entrar no curso, fatores que reconhece como dificuldades para permanecer, como a) mercado de trabalho, b) assistência estudantil, c) carga de leitura, d) curso somente matutino, e) dificuldades econômicas pessoais). Outras variáveis, relacionadas à adaptação ao meio acadêmico, apareceram nas respostas dos estudantes.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES

A pesquisa do PET sobre a evasão no curso de Ciências Sociais da UFPR ganhava, a cada ano, um novo questionário para ser aplicado aos discentes do curso – sempre no primeiro semestre deles. Assim como os petianos, o questionário sofreu mudanças de um ano para o outro, tornando esses questionários descartáveis para uma análise em conjunto de todos os anos. Essa foi a primeira mudança para que a pesquisa sobre evasão ganhasse realmente forma: foi elaborado um questionário único para os anos que viessem a seguir (2015 e 2016).

Antes as perguntas faziam referência principalmente ao perfil socioeconômico dos estudantes, tendo como variáveis: renda familiar; integrantes que contribuem para a renda; local de moradia. Nos últimos dois anos da pesquisa, porém, o questionário ganhou como acréscimo algumas questões sobre a relação do estudante com o curso, trabalhando com variáveis como tempo de estudo fora da universidade, atividades externas (trabalho ou entretenimento), percepção sobre a carga de leitura (frequentemente elencada pelos estudantes do curso como excessiva) etc. Foi no último questionário aplicado, em 2016, que a principal pergunta surgiu, a qual fazia referência sobre intenção de evadir do discente, também trabalhando com outras perguntas que tratavam sobre as complicações que os alunos encontravam no curso.

Outra dificuldade encontrada no manuseio dos dados foi no momento da tabulação, devido ao fato de que, em cada ano, foi realizado um questionário diferente. Não existia padronização dos questionários, portanto era impossível padronizar os dados. Ademais, pela falta de experiência de tabulação de dados dos ex-petianos (anterior a 2015), no momento de analisar os dados de todas as tabelas, notou-se que eles estavam

em *string*⁵, então foi preciso criar um livro de códigos para poder codificar todos os dados, transformando-os de palavras para números, para poderem ser analisadas em *softwares* estatísticos. Por fim, pela diferença entre os questionários anteriores a 2015 e os a partir deste mesmo ano, os primeiros foram analisados de forma independente e os que foram produzidos depois – com perguntas "base" iguais – foram agrupados em um banco de dados mais amplo.

No ano de 2016 foi decidido finalizar a pesquisa de evasão com a realização de uma última aplicação de questionários. Para isso, o questionário do ano anterior foi readequado, melhorando as perguntas sem mudar o sentido e deixando de mais fácil entendimento por parte do entrevistado, além disso algumas perguntas foram escolhidas para agregar no questionário. A produção deste contou com diversas dificuldades advindas da má preparação dos questionários anteriores, compostos por perguntas tendenciosas, questões sem o objetivo central da pesquisa e perguntas ambíguas. O ponto principal dos embates na formulação das questões estava atrelado ao distanciamento delas com o problema de pesquisa, criando um questionário que respondia muitas coisas, porém não respondia à pergunta central levantada no início de tudo, ou seja, "o que leva os alunos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná a abandonarem o curso?".

A falta de expertise e estudo inicial sobre como desenvolver uma boa *survey* levou o grupo a vários erros, que poderiam ser evitados, na elaboração dos questionários anteriores a 2015, produzindo questionários sem muita força explicativa dentro do assunto. Esse fator influenciou a criação do questionário aplicado em 2016. Este, porém, não poderia ser algo totalmente novo, ele deveria atender a grande parte das perguntas inseridas nos questionários anteriores, principalmente as que visavam entender o perfil dos estudantes do curso, atrelando o ponto da evasão às questões econômicas. Foi possível, entretanto, inserir novas questões com ênfase nas dificuldades encontradas pelo estudante durante o curso.

Outro fator a ser observado é que os questionários iniciais possuíam muitas opções de resposta, sendo que nem sempre essas opções eram relevantes para a pesquisa, além de dificultar o entendimento do entrevistado. Então foi preciso reduzir a quantidade de respostas, permitindo tornar as perguntas mais objetivas e reduzir o tempo de aplicação dos questionários. A mudança em questão também aumentou a força estatística das variáveis, mantendo uma maior ênfase no tema da pesquisa, tendo em vista que, reduzindo a quantidade de alternativas para o candidato marcar, diminuía também a quantidade de alternativas com poucas escolhas, aumentando a força de explicação das mesmas.

Todos os questionários foram impressos e aplicados com os calouros do curso em sala de aula. O tipo de aplicação realizada foi diferente do recomendado: ao invés de

⁵ Sequência de caracteres não codificados, geralmente seriam as palavras em si, ao invés de números (códigos) para uma análise estatística mais aprofundada.

aplicar o questionário de maneira individual, buscando alcancar todos os estudantes que faziam parte da amostra, foi aplicado em sala por dois petianos para mais de trinta alunos em cada coleta; na falta de tempo para responder às mais de trinta questões em sala o estudante podia levar o questionário para casa e trazê-lo respondido no dia seguinte. Após a aplicação, foi criado um livro de códigos para o questionário, transformando cada resposta em algum código – lembrando que as respostas foram pré-definidas com as perguntas -, esse procedimento é importante devido à grande parte dos softwares estatísticos, que seriam usados na análise, não conseguirem realizar os testes mais robustos com palavras, mas sim com códigos6. Após a definição do livro de códigos, por fim, os dados recolhidos foram passados para uma planilha de Excel.

Isso trouxe um novo desafio para o grupo: como criar/aplicar um livro de código e como manusear os dados recolhidos a partir dele. Nenhum dos petianos envolvido na pesquisa havia trabalhado com esse tipo de análise antes, o que levou à produção de alguns erros, como a confusão de códigos ao preencher a planilha; células em branco; errar o teste estatístico a ser usado dependendo da variável, etc. Desse modo, foi preciso estudar e buscar explicações paralelas de como usar as ferramentas.

Ressalta-se que o trabalho de tabulação dos dados de acordo com o livro de códigos foi dividido entre membros do PET que não necessariamente eram parte da pesquisa; entende-se que, como se trata de um programa de treinamento, era essencial que todos aprendessem a criar e manipular um livro de códigos, bem como a realizar a codificação e, se possível, realizar testes básicos nos softwares utilizados.

O processo de codificação levou alguns meses, havendo constante interação entre os pesquisadores responsáveis para que as dúvidas que fossem surgindo pudessem ser sanadas. Apareceram questões referentes ao uso de softwares, como o Excel, o porquê da utilização de um código em determinado caso, como eram atribuídos os códigos, dentre outras. Após a consolidação dos dados em uma planilha, dois integrantes do grupo ficaram responsáveis de revisá-la, conferindo todas as linhas e colunas da planilha a partir dos questionários. Pela quantidade de erros encontrados, esse processo de verificação precisou ser feito duas vezes, sendo o uso do código errado nas variáveis o erro mais comum, o que dificulta na união dos dados e seu manuseio nos softwares estatísticos.

Após a organização da tabela, foi preciso iniciar um processo de limpeza do banco de dados. Essa limpeza consiste em retirar casos ausentes e respostas que não condizem com os códigos. O mais importante nesse processo foi verificar se as perguntas finais – que só foram respondidas no último ano – estavam marcadas como ausentes nos questionários anteriores à 2015, principalmente para evitar informações equivocadas. Como era de se esperar, pela diferença de perguntas entre os anos, o banco de dados

⁶ Como por exemplo, correlação e regressão.

ficou com muitas respostas ausentes, mesmo quando separado anos antes de 2015 e denois.

A análise dos dados foi realizada usando o SPSS, o software foi o escolhido devido a familiaridade que alguns membros do PET já possuíam em trabalhar com dados estatísticos através dele. Porém, como havia muitos dados ausentes, eles não apresentaram estatísticas significantes, portanto a análise ficou restrita em análises descritivas. que apenas demonstravam a freguência das variáveis. O que pôde ser feito para agregar a pesquisa foram as tabelas de referência cruzadas, usadas para representar duas variáveis em uma mesma tabela, facilitando a comparação das variáveis.

Como a maior parte das perguntas foram construídas fora da essência do problema de pesquisa, os dados trouxeram poucos resultados, mesmo dentro das análises básicas. Era possível fazer um perfil dos alunos que acabavam de ingressar no curso de Ciências Sociais da universidade, porém eram dados pouco consistentes e que não explicavam o motivo da evasão no curso. Assim, muitas das perguntas sobre o perfil econômico dos estudantes não serviram para análise.

Como não havia sido feita uma revisão bibliográfica completa e extensa antes do início da pesquisa, foi realizada a busca por literatura da área de evasão depois da análise dos dados, que apareceu como uma necessidade para termos parâmetros de análise. Desse modo foi possível comparar os nossos resultados com os de outros lugares. A revisão gerou uma nova forma de olhar para o que estávamos fazendo com os dados. acarretando em novas perguntas de pesquisa e ajudando a usar novos testes estatísticos nos dados.

Por fim, após todo o processo de organização dos dados, obtivemos 148 questionários aprovados para uso (sem erros ou alguma outra coisa que dificultasse nos testes estatísticos), os quais foram aplicados nos últimos três anos de pesquisa – 2014, 2015 e 2016 –, tendo como predominância respostas de estudantes do primeiro semestre do curso. O processo final – organização dos dados, testes estatísticos e escrita do relatório final – durou cerca de um ano e meio, principalmente pelas dificuldades expostas acima, mas também por todos os membros da pesquisa estarem em projetos paralelos dentro do PET.

Ressalta-se que a pesquisa sobre evasão no curso foi um marco dentro do PET de Ciências Sociais, uma vez que teve longa duração e passou por diversos tutores. cada um propondo uma abordagem distinta acerca do problema e dos métodos a serem utilizados para compreender tal problemática. A pesquisa possibilitou ao grupo melhorar o domínio de técnicas quantitativas, bem como mostrou ser de suma importância a realização da revisão bibliográfica previamente à formulação do questionário e coleta de dados. Entendendo tal como uma etapa essencial para pesquisas que representem de fato a realidade do problema em questão, a partir da percepção dessa falha na pesquisa de evasão, todos os novos estudos iniciados no grupo passaram, primeiro, pelo debate com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi explicitado ao longo do texto, este trabalho se trata de uma discussão acerca do uso de metodologias quantitativas na graduação, por parte de estudantes sem treinamento prévio no tema e que se debruçaram sobre um problema que observaram da realidade: a evasão de curso, no caso o Ciências Sociais da UFPR. Como citado ao longo do trabalho, por conta da falta de expertise no tema e na metodologia, nem o questionário formulado trazia respostas referentes ao problema de pesquisa, nem o público atingido foi aquele capacitado para responder à questão da evasão – os estudantes egressos.

As condições nas quais a pesquisa foi realizada, bem como os dados coletados, somaram-se à dificuldade de realização da análise estatística. A criação do livro de códigos, a tabulação, a utilização do software estatístico, ou seja, a técnica quantitativa no geral, apresentaram-se como um obstáculo para os pesquisadores que nunca haviam trabalhado com tais, tendo que voltar um tempo para o aprendizado de tal técnica, seja pela literatura ou por pessoas com um pouco mais de experiência. Todas essas etapas mostraram a importância que é ter um projeto de pesquisa bem feito antes de começar a pesquisa de fato. Com um projeto prevendo todas as dificuldades que poderiam surgir (aplicação dos *surveys*, tabulação, os softwares a serem utilizados etc.), o trabalho poderia ter levado menos tempo e seria mais fácil, pois teríamos conhecimento prévio, sem ter que recorrer à literatura sempre que uma dúvida surgisse. Também não teríamos desperdicado tempo em testes estatísticos que deram poucos frutos.

Na fase das análises estatísticas em si, ficou evidente a dificuldade na utilização de software indicado para pesquisas quantitativas. No caso da pesquisa, utilizou-se o SPSS, que possibilita realizar análises estatísticas avançadas a partir da tabulação dos dados em sua plataforma. Porém, com pouco conhecimento acerca de estatística, bem como habilidades superficiais na utilização do programa, apareceu uma nova dificuldade em nossa trajetória de pesquisa, que dizia respeito a como fazer os testes necessários com os dados aos quais tínhamos acesso. Um dos membros da equipe ficou responsável por realizar as análises; para tanto, buscou treinamento externo a respeito do software e, na medida em que a pesquisa ia se desenvolvendo, foi ensinando aos demais como utilizá-lo. Mediante tal treinamento, foi possível realizar alguns cruzamentos de dados, tais como média, moda, teste qui-quadrado e análise de correlações. O número reduzido de dados mediante a amostra, ressaltado pelas mudanças nos questionários ocorridas ao longo dos anos, impossibilitou, no entanto, a validação dos resultados e o surgimento de verdadeiras correlações.

Um importante aspecto a se destacar na pesquisa é que, por contar com uma equipe de algumas pessoas, foi possível dispor da expertise que cada membro possuía em relação a temas determinados, como por exemplo o petiano que possuía mais experiência com o software SPSS pôde ensinar parte de seu conhecimento para os outros petianos. Assim é importante conhecer sua equipe antes de começar a pesquisa, principalmente para nivelar o conhecimento de todos e saber da expertise que cada membro possui para realizar determinada função. Esses detalhes podem fazer com que a equipe funcione melhor e que todos tenham ganhos acadêmicos dentro do projeto.

Finalmente, diante das dificuldades encontradas na realização das análises estatísticas, ressalta-se algumas etapas que, conforme observação posterior realizada neste trabalho, facilitariam tal processo: a) debate com a literatura sobre o tema a ser abordado, bem como acerca do método a ser utilizado, antes da formulação do questionário em si; b) treinamento da equipe para a aplicação dos questionários com o público em questão; c) treinamento sobre formulação e aplicação do livro de códigos; d) retomada de conceitos estatísticos; e) treinamento acerca da utilização do SPSS; f) reunião para discussão dos resultados com os participantes da coleta e da amostra.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jaíne Gonçalves. Evasão na EAD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em Música a distância da UnB. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/19283. Acesso em: 12 set. 2018.

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FRANCO, Angélica Lopes. Causas de evasão em curso de graduação à distância em administração em uma universidade pública federal. Rev. Teoria e **Prática da Educação**, [S.I.], v. 14, n. 3, p. 43-56, dez. 2011.

CARLOTTO, M. S.: CÂMARA, S. G. Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. **Psico-USF**, v. 11, n. 2, p. 167-173, 2006.

GERBA, Raphael. Thiago. Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 109-130, dez. 2000.

MIRANDA, Cristina Maria Loyola; SAUTHIER, Jussara. Evasão: um estudo preliminar. Rev. bras. enferm.. Brasília, v. 42, n. 1-2-3-4, p. 134-140, dez. 1989.

MOROSINI. M. C.: CASARTELLI. A. O.: SILVA. A. C. B.: SANTOS. B. S.: SCHMITT. R. E.: GES-SINGER, R. M. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: ANDOAÍN, Jesús Arriaga García de et al. (Orgs.). ICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. 1. ed. Madri-ES: E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. v. 1, p. 65-73.

NASCIMENTO, João Carlos Hipólito Bernardes do; CARDOSO, Maria Betânia Sodré; BERNAR-DES, Juliana Reis; Magalhães, Fabio Rodrigues. Evasão no ensino superior: um estudo empírico acerca dos fatores motivadores à evasão no curso de ciências contábeis da Facape, Revista Brasileira de Contabilidade, n. 203, 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, n. 17, p.124-157, jun. 2007.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques et al. Factors related to the ict and the dropout of the distance graduate course of administration in University of Santa Catarina. In: Conference ICBL, 2009. Florianópolis. Anais... Florianópolis: ICBL, 2009. p. 1-21.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, dez. 2005.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na educação profissional. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 403-408, 2014,

SILVA, Luiz Everson da; OLIVEIRA, Alinne Pereira de; OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. Análise da evasão dos estudantes do curso de ciências da UFPR litoral. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 4, n. 6, p. 3249-3267, dez. 2018.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dec. 2007.

SOUZA, I. M. de. Metodologia. In: SOUZA, I. M. de. Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centre Sócio-econômico, UFSC, Florianópolis, 1999.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

VILLAS BOAS, Glaucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. Tempo soc., São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, apr. 2003.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão em cursos de licenciatura. Práxis Educacional, [s.l.], Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB, v. 14, n. 28, p. 225-245, jul. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3467>.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Gabriel Lucas Bachmann Ribeiro Pedro Henrique Vanzo de Paula Ana Heloise Lopes Diniz João Pedro Gonçalves da Silva Yasmin Vitória Pschera Alana de Matos Martins

PROBLEMATIZAÇÃO

O Ensino Médio (E.M.), assim como outras etapas da educação básica, é um tema presente na (re)elaboração de políticas públicas direcionadas a construção do atual cenário educacional do Brasil. Ele percorre — e já percorreu — um caminho de constantes reestruturação. Estas mudanças se evidenciam a partir de novas demandas percebidas pela sociedade civil, mas, principalmente, pelos órgãos públicos responsáveis pela educação no Brasil.

Debates envolvendo alterações na educação básica brasileira são constantes e constituintes do panorama educacional. No que diz respeito ao Ensino Médio, a etapa tem sido alvo de novas políticas que visam modificar suas estruturas, visto que, há certo tempo, ele vem demonstrando falhas e lacunas que necessitam de um olhar mais cuidadoso – como, por exemplo, índices altos de jovens não matriculados nessa fase de ensino. Assim, sua modificação é um fenômeno que possivelmente não escaparia do foco das políticas públicas. Além disso, debates mais aprofundados por parte de equipes docentes e dos responsáveis pelos trabalhos políticos e pedagógicos realizados em escolas, inevitavelmente, iriam culminar em transformações nessa etapa da educação brasileira.

Portanto, nessa atual gestão do Governo (2016-2018) – entenda-se aqui todo o Congresso Nacional e seus representantes – a atual reforma do Ensino Médio tem sido debatida e encaminhada rigorosamente. Ainda que possamos ter qualquer tipo de

posicionamento preliminar, é necessário primeiramente tomar conhecimento mais aprofundado sobre essa reforma, e buscar compreender a complexidade que constrói todo esse movimento.

A atual Reforma do Ensino Médio, surgiu como uma medida provisória. No dia 22 de setembro de 2016, foi encaminhada ao Congresso Nacional a MP n. 746/2016, que "visa dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (BRASIL, 2016a).

Um dos elementos cruciais dessa reforma, diz respeito ao artigo 36 da MP 746/2016:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área previstas nos incisos l a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Após a publicação dessa medida provisória, alguns aspectos automaticamente saltaram aos olhos dos veículos de comunicação massífica e também dos profissionais que atuam na docência no E.M. Além da questão curricular, o ensino vinculado estritamente a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os itinerários formativos acabam por restringir o leque de opções dos alunos, além de não estabelecer com clareza como e quais critérios serão fixados basicamente, dizendo que cada município/estado deve ser responsável pela criação e organização da estrutura do Ensino Médio em suas escolas, de acordo com suas disponibilidades e interesses. Outro elemento muito importante dessa reforma é a extinção de quatro disciplinas obrigatórias do atual currículo: Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, bem como a possibilidade de atribuição do exercício de docência a pessoas com ''notório saber''.

Além de todos esses aspectos, um fator fundamental merece ser destacado: todo o planejamento da reforma foi realizado em momentos conturbados do cenário político atual, com muita crise e escândalos que envolvem diversas figuras políticas. Isso fez com que toda discussão perdesse seu caráter democrático e fosse negociada abertamente

dentro do jogo político, sem a participação dos setores sociais fundamentais – pessoas que realmente vivem a realidade escolar brasileira, mães, pais, responsáveis e, obviamente, os próprios alunos. Desse modo, a reforma proposta pelo atual Governo está descolada da realidade prática da maioria dos brasileiros, isso permite a construção de mais uma reforma pautada em atender parcelas sociais específicas, sem antes perceber as reais demandas e necessidades das escolas brasileiras

No decorrer de toda implementação da reforma, a MP 746/2016 foi transformada no PL n. 34/2016 com base no Relatório da Comissão Mista. Esse projeto de lei foi aprovado pela Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Foi, dessa maneira, incorporada à LDB n. 9.394/1996.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE

Com a publicação da lei da reforma do Ensino Médio, o cenário atual para futuros docentes nessa etapa, se tornou algo muito sensível, paira uma sensação de dúvidas e incerteza ao redor da profissão e das expectativas para ela. Tendo isso em vista, o grupo do PET de Ciências Sociais da UFPR passou a direcionar atenção ao tema, percebendo que tal reforma já estava causando estranhamentos, antes mesmo de sua implementacão. Com diversas alterações, a reforma causou sentimentos muito negativos na área docente, o grupo do PET percebeu no curso de Ciências Sociais da UFPR um clima de muita tensão. Aos poucos, notamos que os estudantes ingressos na Licenciatura – futuros professores de Sociologia do Ensino Médio – migraram ou consideravam migrar para as linhas de formação do bacharelado.

Portanto, resolvemos agir. Não de imediato e com atitudes práticas, até porque conseguiríamos apenas capturar sentimentos e incertezas, e não reais concretudes dos impactos da reforma – pois, quando uma política pública é implementada, só é possível medir seu real impacto alguns anos após sua implementação. A reforma do Ensino Médio, apesar de começar a ser debatida no ano de 2016 com maior seriedade, entrará em vigor apenas no ano de 2019. É nesse cenário, então, que surge nosso projeto de pesquisas. Ele tem como foco principal compreender possíveis percepções, sentimentos e perspectivas dos alunos do curso de Ciências Sociais da UFPR perante à publicação da MP 746, perceber nesses alunos como eles encaram o atual cenário, e até mesmo se ele afeta os planos e projetos pessoais que perpassam também a carreira profissional dessas pessoas – que são hoje estudantes em formação para a carreira como professores.

Como fazer para capturar esses sentimentos e percepções em relação a reforma se tornou, para nós, um desafio. Foi esse desafio que nos moveu para a realização dessa pesquisa, sendo o método para realização da nossa pesquisa um dos pontos mais delicados. Após muita discussão, concluímos que o melhor método a ser utilizado era o grupo focal. Como se tratavam de sensações, acreditamos que nenhum método quantitativo sozinho seria suficiente para nos trazer aprofundadas compreensões, e, dentre todos os métodos qualitativos que poderíamos trabalhar, o método de grupo focal, por se tratar de entrevistas grupais com pessoas que seriam afetadas pela reforma de maneira semelhante, mostrou-se a ferramenta mais eficiente para alcançarmos nossos objetivos. Porém, ao longo da elaboração da pesquisa, percebemos a necessidade de olharmos também para os estudantes de Ciências Sociais da PUC, e não somente da UFPR, tendo em vista que estudantes que habitam outros espaços possivelmente trariam perspectivas diferentes daquelas evidenciadas nos espaços comuns frequentados por nós.

Assim, ao longo do ano de 2017 e 2018, estudamos, discutimos, e trilhamos juntos na construção de nossa pesquisa, até chegarmos nas realizações práticas e teóricas de nosso trabalho. Foi no ano de 2018, portanto, que os resultados começaram a surgir. Após a realização de três grupos focais – dois na UFPR e um na PUC –, conseguimos verificar quais eram os principais sentimentos e percepções que os estudantes de Ciências Sociais vêm sentindo em relação a reforma, e como ela tem afetado suas vidas enquanto alunos e futuros professores de Sociologia.

Com todos esses desafios enfrentados por nós, temos o prazer de mostrar ao leitor, enfim, o que foi – e está sendo – nossa pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio. Serão apresentadas, respectivamente, uma reflexão teórica em torno da temática aqui abordada, relatos de experiências incluindo as dificuldades encontradas na realização da pesquisa, tornamos públicas as vivências experienciadas neste trabalho, no intuito de fomentar discussões que envolvam temas cruciais em nossa vida em sociedade. Acreditamos que, com esta pesquisa, possamos contribuir – ainda que de forma singela – para o enriquecimento teórico e prático do debate com relação à reforma, bem como dar voz às pessoas que estão sendo e ainda serão afetadas pela mesma.

REFLEXÃO TEÓRICA

Optamos por incluir Monica Ribeiro na nossa bibliografia por dois principais motivos: nosso contato pessoal e pela atualidade das suas análises. Além dela, buscamos a opinião de diversos autores da área da educação e da sociologia para embasar nossa pesquisa. Ribeiro e Ferreti trazem um texto que analisa as linhas dessa reforma enquanto política pública, e discutem seus possíveis impactos para um futuro próximo. Os autores são explícitos quanto seus posicionamentos durante o texto, criticando não apenas à reforma, mas o governo pelo qual ela foi inserida:

O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a mo-

dernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. (FERRETI; RIBEIRO, 2017, p. 392)

Perante esses posicionamentos teórico-políticos de Ferreti e Ribeiro, os dados coletados na pesquisa a partir dos grupos focais e a bibliografia restante, fica claro que a educação é um tema complexo que depende de diversos fatores externos. Como colocam Sposito e Souza:

> A análise sociológica da educação, já reiterou em outros momentos históricos, que à denominada qualidade do ensino destinado à população não, pode ser transformada em questão meramente técnica ou pedagógica. Os fundamentos da qualidade do ensino são, sobretudo, ético-políticos" (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 43).

É preciso estarmos atentos, portanto, às reformas e propostas curriculares, que não são relevantes apenas no âmbito técnico e pedagógico, mas também no que propõem no âmbito ético e político. Afinal, deve-se entender a educação como um conjunto de ambos, e que faz parte de um projeto político pedagógico atrelado ao momento político vigente e seu projeto de futuro. Não é possível esquecer também que a educação tem essa trajetória histórica que expõe certas condições. Segundo Simões:

> No Brasil, muitos se consideram aptos a diagnosticar e dar soluções para salvar o anunciado fracasso educacional, geralmente predominando uma análise superficial que desconsidera o contexto histórico-social. [...] A análise dos fenômenos educacionais é complexa e deve se considerar suas dimensões conceituais, culturais, sociais e econômicas" (SIMÕES, 2015, p. 1).

Ainda assim, um exercício que Ferreti e Ribeiro (2017, p. 389) praticam – que nos parece fundamental – é a comparação entre governos. Este foi um aspecto que também nos chamou a atenção durante as discussões a respeito da pesquisa: Medidas Provisórias e Projetos de Emenda Constitucional vem e vão, não são necessariamente definitivos. Enquanto o governo FHC vetou a sociologia e a filosofia no ensino médio em 2001¹, no governo Lula - em 2008 - elas voltam a ser obrigatórias². Parece que muitas das contradições envolvidas nas mudanças da educação em momentos de crise se repe-

¹ Cf. FHC veta filosofia e sociologia no ensino médio. Estadão, out. 2001. Disponível em: < https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,fhc-veta-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio,20011009p33663>. Acesso em: 11 out. 2018

Cf. BRASIL. Ministério Da Educação. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546. Acesso em: 11 out. 2018

tem e a volatilidade de leis e MPs tornam-se mais evidentes. Percebemos a mesma lógica positivista em relação a escola e mercado de trabalho hoje e no passado:

A política educacional do governo FHC relativa ao ensino médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. (FERRETI; RIBEIRO, 2017, p. 389).

Os autores, portanto, percebem o ensino como algo visto de forma instrumental pelo governo, que prioriza os interesses da economia capitalista em detrimento da formação do indivíduo como humano (FERRETI; RIBEIRO, 2017, p. 400); uma visão compartilhada por diversos autores.

Diante disso, entender e supervalorizar as reformas curriculares como capazes de corrigir a dívida social com o ensino médio e transformá-las em "solução milagrosa" (SIMÕES, 2015, p. 3), em curto prazo, é uma ingenuidade, principalmente visto a complexidade não só da formulação dessas propostas, mas da execução delas em larga escala, em que seja possível oferecer à toda a população um ensino acessível e de qualidade. A realidade de muitas escolas brasileiras ao ter que se adaptar ao novo ensino médio é, para Simões (2015), um reducionismo jamais visto antes, no que se refere à oferta de disciplinas e áreas de ênfase nas escolas públicas. "Na realidade dos entes federados e da situação de recessão econômica, não há mínimas condições de uma escola oferecer a flexibilidade e possibilidades de atender o interesse e opções dos estudantes" (SIMÕES, 2015, p. 7). O ensino brasileiro demonstra-se falho não apenas na estrutura, mas na abrangência:

Na verdade, o que qualifica melhor o ensino médio, no Brasil, não é o propagado fracasso, mas a ausência do direito de oferta de um ensino médio de qualidade para à maioria dos brasileiros. Fracasso refere-se ao estado ou condição de não atingir um objetivo desejado ou pretendido" (SIMÕES, 2015, p. 2).

Para o autor, o ensino médio brasileiro de qualidade nunca foi um objetivo desejado e pretendido, de forma que a força dos interesses econômicos e políticos sempre subordinaram as políticas educacionais no Brasil, interferindo assim na elaboração de concepções e na construção de propostas reais que buscam a solução dos problemas da educação brasileira.

O fato da educação ser um artifício político de um projeto de país, estreita ainda mais à sua ligação com o trabalho/desemprego, e em decorrência disso, com o ensino

superior. O aumento de cursos noturnos e cursos técnicos é uma representação da figura do estudante trabalhador. A ideia do ensino superior como "acessório" para a formação desses alunos, que poderiam começar a trabalhar cada vez mais cedo, com o suporte de um ensino técnico, revela uma outra problemática: a quantidade de empregos para o número de estudantes que estarão formados na educação técnica de nível médio não está ligado, como geralmente suposto, ao número de pessoas com gualificação profissional. mas sim à situação e desenvolvimento econômico do país (SIMOES, 2015, p. 6), Para Sposito e Souza (2014, p. 43), é possível um ensino médio que una a praticidade do técnico com a especialização da graduação: "[...] deve ser formativo, ou seja, adquirir identidade própria, mas também deverá criar efetivas condições de acesso ao ensino superior e, tanto no curto ou longo prazo, preparar para a experiência do mercado de trabalho".

Para Simões, a problemática da configuração do novo Ensino Médio reside justamente aí: como garantir a igualdade de concorrência e mérito no resultado de exames de acesso à educação superior para pessoas com trajetórias tão diferentes? O que significa, no ponto de vista da equidade, um estudante que optou pela educação técnica de nível médio e outro pela ênfase em linguagens, matemática, ciências sociais e ciências da natureza? Ou a intenção é utilizar as ramificações curriculares do ensino médio para definir antecipadamente trajetórias e o lugar social de grupos específicos no mundo do trabalho? O que pode significar este direcionamento estratificado em um país com grandes desigualdades sociais como o Brasil? (SIMÕES, 2005, p. 7).

Dessa forma, fica claro que reformas feitas de forma precipitadas, como foi à MP 746, remetem à uma pretensão economicista, reducionista e imediatista das autoridades governamentais, ao lançarem um assunto delicado e de necessários debates e decisões no formato de medida provisória. Pelas normativas do Congresso, a medida provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República, em casos de relevância e urgência, cujo prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis por igual período, conforme alertado pelo autor:

> O alegado caráter emergencial não encontra uma justificativa razoável, já que a pretensa alteração legal deverá ser implementada, conforme sua própria definição, no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular ou no primeiro ano letivo subsequente, se aprovada a BNCC em seis meses antes do ano letivo. (SIMÕES, 2015, p. 4).

O imediatismo e a falta de cuidado para a elaboração do novo Ensino Médio aparecem principalmente no desequilíbrio ao aumentar a carga horária escolar, reservando para a BNCC o tempo máximo de 1.200 horas, enquanto para a ênfase escolhida pelo aluno 2/3 da carga horária. Esse arranjo curricular distorcido gera uma "confusão inevitável nas redes e nas unidades escolares" (SIMÕES, 2015, p. 6). Há também a questão da escolha da área de conhecimento na qual o aluno dará ênfase. Para o autor, essa escolha terá que ser feita precipitadamente, em uma fase de muitas dúvidas e incertezas, indo de encontro à tendência mundial, em que os jovens definiriam cada vez mais tarde a trajetória de estudos e a inserção no mercado de trabalho.

O argumento utilizado para a defesa da reforma do E.M. com base na suposta flexibilização do currículo seria errôneo para o autor: a reforma não altera a versatilidade curricular, mas, ao contrário, "inibe outras formas de organização que não a escolha de ênfases das áreas do conhecimento e profissionalização" (SIMÕES, 2015, p. 4,). Segundo ele, não é possível olhar para os baixos índices de desempenho de aprendizagem no E.M. brasileiro sem antes considerar a ausência de condições básicas: infraestrutura, financiamento, políticas públicas etc., que seriam uma estrutura fundamental para permitir o interesse dos jovens na escola e no estudo. Como colocam Sposito e Souza:

> [...] O abandono da escola por parte dos jovens não em razão direta dos impedimentos advindos do mundo de trabalho, mas de fatores intraescolares que facilitavam esse abandono: o desinteresse, o sistema de avaliação, as formas dominantes de ensino, a falta de sentido para o aprendizado dos saberes escolares (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 44).

Nesse cenário, as disciplinas que correm o risco de ser suprimidas em função do acréscimo ou criação de outras matérias escolares são as que, devido a uma particularidade, não se consolidaram ou que nunca se firmaram estáveis, sujeitas a diversas reformas e exclusões da base curricular. A sociologia se enquadra nos dois critérios.

Moraes (2003) destaca, pensando especialmente na sociologia e em sua institucionalização intermitente, problemas como à carência de materiais didáticos: "a falta deste material parece ser um dos fatores de não conseguir institucionalizar a sociologia na educação básica e secundária. As bibliografias da área de ciências sociais eram muito "sofisticadas" e restritas ao ensino superior" (MORAES, 2003, p. 12), diferente de outras áreas que possuem uma consolidação do conteúdo trabalhado, resultando num material didático sólido.

Também pensando especificamente no ensino da sociologia, Sarandy (2010) coloca a importância de se desenvolver uma educação na qual o indivíduo é ensinado a ser cidadão e a ter senso crítico. Parece que é fundamental aos professores, quando observamos a literatura, que a lógica capitalista, positivista e funcionalista não tome conta do ensino. Para Sarandy (2010, p. 7), a sociologia deve ter três objetivos: "1) Construção da cidadania 2) Preparação para o trabalho entendendo sua organização no mundo globalizado 3) Promoção de uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos especialmente pelo desenvolvimento de seu modo específico de pensar".

Existem questionamentos em relação ao conteúdo sociológico (assim como a necessidade e a aplicabilidade do ensino da sociologia), se ele é útil e não perda de tempo; pois poderiam ser ofertadas matérias mais práticas – como língua portuguesa ou matemática. O autor defende a disciplina afirmando que a sociologia é responsável pela formação do adolescente enquanto cidadão, visto que ela se dispõe a analisar diferentes modos de pensar e de conceber a realidade. "É justamente nesse movimento de distanciamento do olhar sobre nossa própria realidade e de aproximação sobre realidades outras que desenvolvemos uma compreensão de outro nível e crítica" (SARANDY, 2010, p. 2).

Celso de Souza Machado (1987) acrescenta outro argumento para a defesa da permanência da disciplina no currículo obrigatório do ensino brasileiro. Segundo ele, a sociologia explica a sociedade na qual estamos inseridos, revelando assim o funcionamento das instituições e das relações a quais estamos submetidos. Por isso, Machado (1987) defende não apenas sua permanência como também a revisão dos conteúdos abordados e a troca de conhecimento entre os professores.

Em suma, a sociologia e o ensino como um todo não podem operar exclusivamente segundo a lógica do mercado. Os alunos do Ensino Médio brasileiro são um grupo diverso, tendo os mesmos direitos de acesso e qualidade na educação. As necessidades incluem tanto espaços físicos adequados quanto uma Base Curricular que contemple sua formação educacional e cívica.

> Deve-se relevar "condições estruturais" como "instalações materiais adequadas, corpo docente estável e qualificado mais bem remunerado: rotinas escolares claras sem absenteísmo de professores [...], regras mais estáveis de funcionamento [...] e finalmente, uma busca nem sempre bem-sucedida mas presente, de pensar as relações dos jovens com os saberes escolares na chave das condições contemporâneas de acesso a apropriação da informação (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 57).

Uma reforma no Ensino Médio, portanto, é necessária, mas não deve contemplar apenas a carga horária ou a oferta de certas disciplinas. É preciso avaliar quais as temáticas estão sendo trabalhadas, se os professores estão aptos a captar o interesse dos alunos, se os jovens conseguem ver a relevância dos temas no seu cotidiano. Assim, percebe-se que é essencial o diálogo entre os anseios e as demandas dos alunos com o saber e o conhecimento dos professores, para uma reforma criada a partir da base.

Concluímos que muitas das necessidades para uma educação acessível e de qualidade se tornam nesse momento, após a deflagração da reforma do Ensino Médio, incertas. Se os textos por nós selecionados na bibliografia defrontam a pergunta: A MP 746 melhora a qualidade de ensino? Pode-se inferir que não, notadamente no que tange o desenvolvimento de um senso crítico, a capacidade de problematização e a compreensão das vicissitudes da sociedade. Em outras palavras, que tais habilidades sejam avaliadas como necessárias para todos os jovens.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como dito anteriormente, a pesquisa sobre as percepções dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais com relação à divulgação de uma nova Reforma do Ensino Médio, em 2016, contou com distintas etapas. Nesta seção, iremos descrever cada passo tomado para a realização da pesquisa, expondo nossas dificuldades e impressões acerca da experiência vivenciada pelo grupo.

Inicialmente, no desenvolvimento da problemática de pesquisa, contamos com a participação de todos os integrantes do PET para a elaboração de um levantamento bibliográfico sobre as reformas já ocorridas no Ensino Médio no Brasil, e o espaço da disciplina de Sociologia nessas reformas, bem como na história da educação brasileira (o resultado dessa pesquisa foi apresentado aqui no subcapítulo anterior). Foram lidos, fichados e discutidos mais de vinte artigos sobre essa temática. Após a leitura e debates dos artigos, pudemos contar com a presenca da professora Mônica Ribeiro (professora titular no setor de Educação da UFPR) em uma de nossas reuniões do PET. Mônica realiza pesquisas na área da educação, mais especificamente no Ensino Médio, há mais de vinte anos, participou ativamente dos movimentos de ocupações secundaristas em 2016 e também esteve à frente da luta contra a implantação da reforma. A professora nos deu uma aula sobre a MP n. 746/2016, suas nuances e particularidades, o que nos ajudou a desenvolver o roteiro dos grupos focais e a delinear a problemática de pesquisa.

Em seguida, tivemos uma formação para a aplicação da técnica de grupo focal com nosso tutor. Por conta da disponibilidade de horários, e também pela realização da pesquisa ser em concomitância a outras tarefas, a etapa de formação para a aplicação da pesquisa em si se deu de forma gradual, tendo duração de cerca de três meses, nos quais foram realizados minicursos e leituras acerca da técnica de grupo focal. E importante destacar que a aplicação da técnica foi facilitada pelo fato de alguns integrantes da pesquisa já terem cursado a disciplina de Métodos Qualitativos, ministrada pelo próprio tutor, e por terem experienciado a prática no decorrer da matéria.

Terminado o processo de formação, partimos para a elaboração do projeto de pesquisa, das hipóteses e do roteiro de aplicação dos grupos focais. O projeto foi escrito coletivamente pelos membros da pesquisa e foi desenvolvido de forma que, ao fim da pesquisa, pudéssemos ter um registro concreto sobre como os estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais se sentiram com o anúncio da Reforma do Ensino Médio. Os nossos obietivos específicos visaram descobrir de que forma essa proposta do Governo Federal chegaria aos estudantes, como ela afetaria sua carreira e seus estudos na graduação – já que uma das propostas da medida é a retirada da disciplina de Sociologia do Ensino Médio, e a carreira de professor na rede básica de ensino é o principal destino dos estudantes de Licenciatura após a conclusão do curso.

Dessa conjuntura surge a nossa vontade de ouvir os estudantes e saber quais eram suas inseguranças e pretensões. Também buscávamos descobrir se eles acreditavam que a reforma iria mesmo ser implantada (afinal, em 2019, um novo governo assumirá o país e poderá revogar a reforma), se pensavam em mudar de ênfase (direcionada na grade curricular de Ciências Sociais na UFPR, contendo opções de Bacharel nas três grandes áreas ou a Licenciatura, que inclui disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política) ou buscar uma profissão e curso alternativos. De um modo geral, queríamos saber quais eram seus planos com relação à profissão. Por conta do movimento de ocupações secundaristas ocorridas em 2016, após a declaração da Medida Provisória - demonstrando a discordância dos próprios estudantes do Ensino Médio com a nova reforma –, e também pela imensa comoção nos meios de comunicação em massa no momento em que realizamos a pesquisa -, buscamos observar como os estudantes tiveram conhecimento e o quão informados estavam sobre a reforma.

Definidos os nossos objetivos, experienciamos aquilo que pode ser considerado o nosso maior desafio (e nossa maior dificuldade) na realização da pesquisa: a aplicação dos grupos focais. O foco era captar de forma qualitativa os objetivos citados acima, para isso utilizamos o método de entrevista em grupo. Estipulamos a aplicação de três grupos focais: um deles com estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais na UFPR, um com os estudantes do mesmo curso, mas da PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica) e o último misto, com estudantes das duas universidades. A razão dessa escolha não é aleatória. A inclusão dos estudantes da PUC no universo da nossa pesquisa se deu por conta do pouco contato que tínhamos com eles. Afinal, nosso PET já realizou outras pesquisas com estudantes de Ciências Sociais da UFPR, mas nunca com os estudantes de outras universidades. Queríamos conhecer a realidade dos estudantes que frequentam a única instituição privada que oferece uma Licenciatura presencial em Ciências Sociais na cidade de Curitiba. Na prática, foi muito difícil conseguir realizar os três grupos, essa atividade foi a que levou mais tempo e que nos fez pensar em abandonar pesquisa algumas vezes.

O primeiro grupo focal foi aplicado apenas para os estudantes da UFPR. Por se tratar da instituição em que estudamos, supusemos que seria mais fácil consequir participantes para realizar o grupo focal, já que teríamos colegas e conhecidos para convidar. Iniciamos a divulgação pela página do PET nas redes sociais, também colocamos avisos em grupos direcionados para os alunos de Ciências Sociais dentro das plataformas, uma vez que a majoria dos estudantes do curso está em algum desses grupos. Entretanto. poucos discentes demonstraram interesse. Partimos para divulgação pela lista de e-mail da Coordenação de Ciências Sociais e divulgações presenciais, passando nas salas com turmas da Licenciatura.

Marcamos um primeiro grupo focal com cinco estudantes. Na data combinada, nenhum dos convidados – que iá haviam confirmado presenca – compareceu. Continuamos com o trabalho de divulgação e marcamos uma nova data, agora com outros seis estudantes confirmados. Apenas quatro deles compareceram, um número baixo para um grupo focal, mas, considerando a dificuldade para encontrar participantes, decidimos realizar a atividade.

O primeiro grupo focal nos deu importantes apontamentos, coisas que, antes de iniciarmos a pesquisa, não havíamos pensado. Ele teve duração de 1 hora e 10 minutos, tempo suficiente para um grupo focal pequeno. Foram levantadas questões acerca do movimento Escola Sem Partido e dos cortes do Pibid. Os estudantes também demonstraram insegurança com relação à Licenciatura, não descartando uma mudança para o Bacharelado ou mesmo evasão do curso.

Partimos para o segundo grupo focal, tínhamos consciência de que ele seria um de nossos maiores desafios, já que havia sido difícil conseguir participantes para o primeiro grupo, e também por ser uma Universidade que não freguentamos e com a qual temos pouco (ou nenhum) contato. Para começar a estabelecer conexões, tentamos contato via Coordenação, mandando e-mail solicitando divulgação do grupo focal entre os estudantes, porém não obtivemos encaminhamentos. Tentamos contato, então, por meio de estudantes da UFPR que já tinham estudado na PUC. Consequimos o contato de uma estudante que compunha o Centro Acadêmico do curso de Ciências Sociais da universidade, ela tentou divulgar em grupos dentro de redes sociais, mas não obtivemos respostas muito positivas. Acabamos entrando em contato com uma outra estudante que combinou com outras quatro colegas para participar.

Selecionamos um horário e local que fossem melhor para todas: cerca de 2 horas antes do início da aula das graduandas, na própria PUC, em um laboratório do curso de Ciências Sociais. Das cinco confirmadas, apenas três compareceram, uma situação parecida com a do primeiro grupo focal – poucas pessoas, mas, mesmo assim, realizado e rendendo bons resultados para a investigação proposta na pesquisa.

No terceiro e último grupo focal, tínhamos como intenção inicial um grupo misto. Deixamos ele por último por considerar que, nesse ponto, já teríamos conseguido uma rede maior de interessados para participar da pesquisa. Começamos a busca por estudantes da PUC, dessa vez, usando uma estratégia mais braçal. Buscamos um grupo de Ciências Sociais da PUC nas redes sociais e enviamos mensagens para todos os membros do grupo, aproximadamente 70 pessoas. Obtivemos 20 respostas, conseguimos marcar um horário com cinco das pessoas que responderam, então marcamos também com quatro estudantes da UFPR. O grupo ocorreria na mesma sala em que aconteceu o segundo grupo focal, providenciamos transporte para os aplicadores (bolsistas do PET) e para os participantes da UFPR. Apenas dois estudantes apareceram, um da UFPR e outro da PUC. O grupo focal ficou inviabilizado por conta disso e, então, decidiu-se fazer entrevistas semiestruturadas com os graduandos que compareceram, contudo, elas não foram utilizadas na análise de categorias da pesquisa.

Após essa tentativa, e também pela falta de sucesso no contato com os estudantes da PUC, decidimos realizar mais um grupo focal com graduandos da UFPR apenas - já que considerarmos mais fácil encontrar alunos disponíveis no mesmo horário. O último grupo foi feito durante o Horário CACS: uma hora na grade curricular do curso, na qual professores não podem dar aula para que os alunos se reúnam e tenham espaços formativos e assembleias de curso.

Por ser um momento no meio da manhã de terça-feira, horário que fica como um intervalo entre as aulas, o grupo contou com uma surpreendente quantidade de alunos participantes. Sete alunos participaram, em um período de realização um pouco mais curto, cerca de 50 minutos. Por conta da quantidade de pessoas e do curto tempo disponível, a discussão não foi tão aprofundada como poderia ter sido. Ainda assim, ela nos rendeu resultados pertinentes, principalmente por contarmos com a participação de alunos de diferentes períodos. Nesse grupo, percebemos uma ênfase maior em questões relacionadas aos movimentos sociais, especialmente as ocupações dos estudantes secundaristas.

Todo o processo de pesquisa levou cerca de dois anos, o que aponta para uma de nossas maiores dificuldades. Por terem sido aplicados em períodos relativamente distantes uns dos outros, e cada vez mais distantes do anúncio da reforma, os grupos focais apresentaram-se para nós enquanto uma dificuldade prática, fazendo com que fosse cada vez mais difícil apontar as percepções dos graduandos com relação à reforma, exigindo deles um exercício de memória sobre como estavam se sentindo na época em que foi publicada a MP 746.

Apesar disso, pudemos obter resultados interessantes no que tocam as inquietações com relação a recepção do anúncio da Reforma do Ensino Médio. Uma escolha que trouxe avanços interessantes para a pesquisa foi analisar o recorte entre a UFPR e PUC. Esse caminho nos possibilitou conhecer a realidade de algumas estudantes da PUC e perceber as diferenças entre perfis, como enxergam a experiência da universidade e também a ideia de atuar como professores.

Após a realização e transcrição dos grupos focais, chegava o momento de analisar resultados obtidos. As categorias de análise foram criadas conforme as hipóteses elaboradas. Utilizamos o software de análise qualitativa Nvivo, antes disso, tivemos um curso de formação também ministrado por nosso tutor. Portanto, a análise dos grupos foi também para nós um exercício prático de utilização do programa em pesquisa qualitativa.

Com o software, conseguimos reunir os três grupos focais transcritos e, então, criamos as categorias de análise. Essas categorias tinham o objetivo de mapear a forma como os estudantes obtiveram informações sobre a reforma do Ensino Médio e como a perceberam na mídia e na esfera da discussão pública. Finalmente, pontuar as percepções dos estudantes acerca do futuro como professor e do sistema de ensino.

Percebemos que em todos os grupos focais havia estudantes que obtiveram informações sobre a reforma pela internet, por meio dos movimentos sociais ou ainda em debates dentro da universidade. Nos grupos focais realizados na PUC, chamou nossa atenção a percepção de uma maior adesão dos estudantes aos movimentos sociais, visto que as ocupações dos secundaristas foram seu principal meio de informação — todos os estudantes da Pontifícia tiveram acesso ao material da reforma do Ensino Médio por meio dos secundaristas —, os alunos da universidade privada também deixaram claro que participaram ativamente das ocupações.

A militância dos estudantes da PUC nos parece um indicador importante, uma vez que, na UFPR somente uma estudante no terceiro grupo focal disse ter participado ativamente das ocupações. Ela também disse ter obtido as informações sobre a reforma nos movimentos sociais, essa aluna é integrante do Pibid³ e afirmou que a reforma está sendo debatida dentro do projeto e nos movimentos partidários que frequenta.

É interessante lembrar que nos três grupos focais tivemos estudantes que integram o Pibid. Os alunos da UFPR participantes do projeto disseram estar debatendo a reforma junto de seus coordenadores e supervisores. Já as alunas da PUC pouco mencionaram o Pibid, ressaltando as suas experiências pessoais em seus estágios nas escolas, além da já supracitada participação nas ocupações secundaristas de 2016.

Em relação à forma como a mídia tem tratado a reforma, os estudantes afirmam de forma unânime que ela é veiculada de forma positiva, além disso, apontam que as informações passadas pela televisão só mostram o lado bom da reforma, omitindo quaisquer críticas. Abaixo, selecionamos três comentários de graduandos advindos dos grupos focais que alegam ver a reforma "positivada" na mídia.

[...] Eu vi as propagandas do governo também muito otimistas assim sobre[...] É bem aquela coisa comercial de margarina todo mundo sorrindo todo mundo de mochila e tal empolgado e jovem tomando açaí muito contentes que vão fazer fazer

³ Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em que os estudantes de licenciatura participam e promovem atividades em salas de aula de escolas públicas, tendo seu primeiro contato com a docência.

o ensino e vão poder escolher e tal [...] (Trecho do primeiro grupo focal realizado na UFPR).

- [...] Aí vem aquela ideia que o aluno vai poder escolher a escola que ele quer... Isso é mentira... Isso é a maior mentira de toda essa propaganda que eles fizeram...[...] (Trecho do segundo grupo focal realizado na PUC).
- [...] Só vê pelo lado positivo... Na tv. só o lado positivo... Você tem propagandas do governo falando que vai ser uma coisa muito boa e não é isso né [...] (Trecho do terceiro grupo focal realizado na UFPR).

Quanto à percepção dos estudantes sobre a implementação da reforma, conseguimos captar duas visões presentes tanto na universidade pública quanto na privada: o primeiro, do estudante que vê a reforma como negativa com relação ao futuro como professor; e o segundo, do estudante que demonstra incerteza com o futuro ou que não tem ainda um apontamento por não saber o que vai acontecer. Uma aluna da PUC participante do grupo focal apontou para a instabilidade das Ciências Humanas:

> [...] Eu acho que todo professor até da área de humanas a gente tá em um cenário de instabilidade... Seja História... Português... Só que a gente que é da sociologia a galera da filosofia a gente tá num cenário muito mais instável... Porque a nossa matéria pode ser optativa em uma escola e a gente tem que pensar também não é todo colégio que vai conseguir disponibilizar para todos os alunos esses cinco quadrantes que eles formularam na reforma [...] (Trecho do segundo grupo focal realizado na PUC).

Percebe-se no seu discurso, a percepção de que as Ciências Humanas estão sob constante instabilidade. Essa instabilidade é ainda maior para aos professores da Sociologia e Filosofia, por serem disciplinas historicamente incluídas e excluídas no currículo escolar. No terceiro grupo focal da UFPR. os estudantes também aludiram a inconstância da disciplina de Sociologia:

> [...] Acho que né... Imagino que todo mundo aqui saiba... A disciplina de sociologia o ensino de sociologia no Brasil ele é instável historicamente... É uma disciplina que vai volta... Você tem vários ciclos ela ta no auge depois ela cai depois ela volta depois ela cai... Então assim é meio que uma constante não é um comentário como dizem tipo... A não a gente vai... cai... depois a gente volta... mas é uma constante histórica no processo de disciplina da sociologia aqui no Brasil essa oscilação da disciplina no ensino médio... e eu imagino assim que dado o histórico e pensando a partir dessa proposta da reforma do ensino médio e desse projeto de educação brasileira e de sociedade... a disciplina tem tudo pra continuar nessa

condição de instabilidade por muito tempo ainda e eu acredito que esse não é um dos melhores momentos pra disciplina de sociologia... da contemporaneidade assim... ela volta em 2009 no auge da disciplina nos anos 2000... depois de quase 10 anos está de volta no processo de decadência assim... e eu acho que assim... eu tendo a ser muito pessimista assim... não deveria né porque enfim é minha profissão que tá em jogo mas eu não vejo assim com olhos muito otimistas pelo menos nos próximos 5 ou 10 anos alguma coisa diferente do panorama que a gente tá. (Trecho do terceiro grupo focal, realizado na UFPR)

Com relação à incerteza da carreira enquanto professor de Sociologia, os estudantes da Universidade Federal levantaram a possibilidade de trocar a Licenciatura pelo Bacharelado. Há comentários de estudantes que não fariam Licenciatura caso a reforma tivesse sido anunciada antes de escolherem suas linhas de formação e também críticas com relação à grade curricular da Licenciatura, que os estudantes consideram truncada:

- [...] Eu sei que eu estou seguindo o curso insegura assim, pensando porque que eu tô aqui, o que eu tô fazendo aqui, porque que eu tô estudando essas coisas. Tipo, eu continuo mais porque eu gosto do curso. [...] Porque como é muito incerto, a gente não sabe se tipo, necessariamente vai ser ruim. Tipo, tem essa incerteza assim. Se vai ter alguma... algum tipo de luta contra isso. (Trecho retirado do primeiro grupo focal, realizado na UFPR)
- [...] Acho que como a sociologia deixou de ser matéria obrigatória... por esse lado da reforma uma série de outras medidas... o PSS que era quadrado e já era uma terceirização... sem dúvida... eu tava até comentando com um colega nosso hoje que talvez se fosse um ano antes da gente fazer escolha... eu sou mais velho até mas se fosse um ano antes da gente fazer a escolha eu não teria essa certeza de fazer licenciatura justamente por causa dessa insegurança sobre o futuro. (Trecho retirado do primeiro grupo focal, realizado na UFPR)

MODERADOR: Então, só para ficar claro, você quis dizer que, além da reforma do ensino médio ela meio que desilude o estudante a seguir para licenciatura e também pelo fato de ser um curso pesado, isso que você quis dizer, de ser difícil. PARTICIPANTE: Também, acho que se fosse... Acho que até se a carga horária fosse tivesse um resultado... mas muitas vezes eu penso que o esforço que eu faço... pra meio que dissolver assim, muito esforço que eu faço pra não ter tanto retorno. Fico pensando sobre, eu acho que a carga horária para ter esse conhecimento é muito bom... só que eu pelo menos me questiono se valeria.

Na PUC, houve até mesmo quem pensasse em trocar de profissão:

PARTICIPANTE: Eu não tenho pretensão de trabalhar muitos anos como professora apesar de eu gostar muito de estar em sala de aula gosto muito do contato com os alunos gosto muito da sociologia... Mas essa instabilidade deixa a gente numa corda bamba uma tensão do que será da nossa vida porque guerendo ou não a gente precisa se manter a gente precisa estar em atividade com os nossos estudos e tudo isso envolve também o nosso emocional a nossa carreira a nossa visão do que a gente quer fazer daqui dez anos por exemplo. MODERADOR: E você enquanto profissional que vai ser habilitada a dar aula de sociologia no ensino médio você acha que não vai ter essa aula para dar? Ou você vai tentar outros caminhos? PARTICIPANTE: Eu tenho medo de não ter essa aula para dar... de não ter preparo o suficiente para alcancar para competir com outras pessoas melhores do que eu. MODERADOR: Nisso então você acha que poderia fazer outras coisas? PARTICIPANTE: Eu pretendo fazer outras coisas. MODERADOR: Já tem coisas em mente assim? PARTICIPANTE: Eu pretendo cursar serviço social. (Trecho retirado do segundo grupo focal, realizado na PUC)

A constatação que mais se destacou ao longo da realização dos grupos focais foi a insegurança e nebulosidade que os graduandos sentem com relação ao futuro da profissão na docência. Esse tema retornava independente da etapa em que estávamos no roteiro dos grupos focais. Esse é o retrato que buscamos demonstrar com a nossa pesquisa: o momento de transição em que a mesma foi realizada, com a publicação da Reforma e o movimento que ela gerou, mas ainda sem a implantação concreta dela. Assim, percebemos que essa medida transforma a vivência dos estudantes de graduação, trazendo – além das já tradicionais incertezas pelas quais os graduandos passam com relação à sua formação e profissão – preocupação para os alunos, podendo ocasionar em aumento na taxa de evasão do curso e, consequentemente, resultados negativos para as Ciências Sociais.

CONCLUSÃO

A pesquisa passou por diversas fases diferentes e, durante todo nosso trajeto enquanto sujeitos pesquisadores, pudemos construir uma série de importantes reflexões e debates entre as partes constituintes dela. Desde a escolha da metodologia e levantamento bibliográfico até a finalização e escrita coletiva do que será, então, nosso projeto, fizemos descobertas e aprendizados que nos edificam como estudantes de Ciências Sociais, futuros professores e pesquisadores da área.

Surgido em um contexto particular e bastante conturbado na política brasileira no qual os mecanismos políticos do Estado se articularam em esferas bastante específicas, gerando consequências em diversos setores –, o tema nos chamou atenção não só por se tratar de um assunto "novo" na vida pública brasileira, mas também por se tratar de um tópico que pode afetar negativamente o futuro de milhões alunos dentro do sistema básico de ensino. Além disso, no que diz respeito ao nosso contexto específico enquanto possíveis professores, a reforma do Ensino Médio cria um grande nevoeiro em torno do que almejamos e esperamos para os próximos anos após a conclusão da graduação.

Por se tratar de um tema em constante atualização – visto que ele pulula nas redes sociais, na grande mídia e também no meio político –, tivemos que lidar não só com a flutuação decorrente da insegurança que a reforma traz para nós, enquanto futuros graduados em Ciências Sociais, mas também com toda a movimentação que o debate causou na sociedade enquanto a MP trilhava seu caminho até sua aprovação.

Acreditávamos que se consequíssemos absorver os sentimentos e percepções dos estudantes de Ciências Sociais sobre a reforma do Ensino Médio, constataríamos que existiria uma insegurança latente que pairava sobre a docência em Sociologia. Contudo, além da disciplina, acreditávamos que os medos e os sentimentos negativos com relação a reforma se davam também em torno da Educação de forma generalizada, como ferramenta emancipatória de indivíduos e formadora de opiniões críticas em relação ao mundo.

Por isso, perceber que não só nossas hipóteses foram contempladas, mas também que obtivemos ainda mais informações sobre os sentimentos e percepções que estavam circundando pelos estudantes entrevistados foi surpreendente. Nesse sentido, a utilização do método de Grupo Focal foi fundamental para a realização da pesquisa, já que a quantidade e riqueza das informações obtidas com os grupos foram suficientes para atingirmos nossos obietivos com a pesquisa, além de enriquecer ainda mais o debate teórico sobre o tema.

Como já mencionado previamente, os impactos causados pela implementação de políticas públicas podem ser avaliados com clareza após certo período – normalmente anos. Só passado esse tempo, ficará possível partir para elaborações e planejamentos que alterem a realidade transformada por tal política pública. Com isso em mente, notamos que nossa pesquisa pode ter um caráter relevante no agora e também no futuro, em possíveis análises dos impactos dessa medida, já que elas podem levar em conta aquilo que levantamos como percepções e sensações dos estudantes, traçando paralelos entre as previsões e uma realidade posterior. Diante disso, acreditamos que nossa pesquisa pode ser um entre-lugar, está muito além de ser um início e muito longe de um fim no que toca a reforma do Ensino Médio.

Os sentimentos e incertezas, medos e angústias nos parecem constâncias advindas do tema, possivelmente eles continuarão existindo para além da implantação da medida nas escolas brasileiras. Compreendemos, então, que a reforma do Ensino Médio é uma alavanca em direção a um futuro de inseguranças dentro do cenário político

e educacional brasileiro. A necessidade de nos manter atentos aos próximos capítulos dessa trama nos parece evidente, não só por parecer difícil prever os resultados do que se desenrola diante dos nossos olhos, como também por se tratar de nossos futuros enquanto estudantes, professores e agentes construtores do atual panorama educacional do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Medida Provisória MPV 746/2016, Brasília, 22 set. 2016a, Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 01setembro, 2018.

LINDNER Julia: MONTEIRO, Tânia, Carlos Marun faz apelo para parlamentares votarem 'pelo menos' MP 840 na próxima semana. **O Estado De São Paulo**, out, 2018, Disponível em: < https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,carlos-marun-faz-apelo-para-parlamentares-votarem-pelo-menos-mp-840-na-proxima-semana, 70002542859 > . Acesso em: 11 out. 2018.

FERRETI, Celso João; RIBEIRO DA SILVA, Monica. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546. Acesso em: 11 out. 2018.

MORAES. Licenciatura em ciências sociais e o ensino da sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social USP, São Paulo, abr. 2003.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. Revista Espaço Acadêmico, ano I, n. 5, out. 2001.

SIMÕES. Carlos Artexes. Vozes dissonantes na reforma do ensino médio. Anped. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < http://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reformado-ensino-medio > . Acesso em: 27 ago. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes: SOUZA, Raquel, Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62. Disponível em: http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/45285. Acesso em: 27 ago. 2018.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS (OPPS)

Deivison Henrique de Freitas Santos Murilo Brum Alison Djiovanni Jonas França Marioto Aline Adriana de Oliveira Valentina Françóia

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve uma significativa entrada de estudantes em universidades públicas no Brasil, sendo muitos oriundos de classes mais populares¹. Dentre outros motivos, isso se deu por conta das cotas sociais e raciais implementadas para compensar a falta dessas camadas da população dentro das instituições de ensino superior², funcionando como forma de reparação histórica e tornando a universidade um espaço mais plural³. Esse processo de transformação também veio acompanhado de uma maior atenção para a assistência de alunos com vulnerabilidades socioeconômicas e psicossociais no caso brasileiro.

¹ FORMENTI, Lígia; PALHARES, Isabela; VIEIRA, Victor. 2 em 3 alunos de universidades federais são da classe D e E. O Estado de S. Paulo, São Paulo, ago. 2016. Disponível em: https://educa-cao.estadao.com.br/noticias/geral,2-em-3-alunos-de-universidades-federais-sao-das-classes-d-e-e,10000070529. Acesso em: 18 set. 2018.

A Lei de Cotas, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 2012, atribui cota de 50% das vagas em instituições e universidades federais destinadas a estudantes de escolas do ensino público e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, assim como adota critérios para as cotas raciais por auto declaração (pretos, pardos e indígenas). BRASIL. Lei 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: httm. Acesso em: 18 set. 2018.

³ BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. Agência Brasil, Brasília, mai. 2018. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma especialista. Acesso em: 18 set. 2018.

Nesse sentido, o Programa de Educação Tutorial (PET) de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná desenvolveu o Observatório de Políticas Públicas e Sociais (OPPS). O OPPS tem por objetivo o mapeamento das políticas voltadas à permanência universitária de alunos com fragilidades socioeconômicas nas universidades públicas, tendo em vista que não basta garantir a entrada, deve-se pensar, também, em quais são os mecanismos para manter esse alunato nas instituições de ensino superior. Desse modo, as políticas de assistência estudantil são compreendidas enquanto traduções dos princípios de equidades garantidas no âmbito institucional.

O interesse pela pesquisa surgiu por parte dos alunos do PET em identificar a extensão das políticas públicas de permanência estudantil, movidos, primordialmente, pela pesquisa de evasão realizada no ano de 2017 pelos membros do grupo⁴. Os resultados dessa pesquisa indicaram a necessidade de bolsas e auxílios que garantissem aos alunos formas de manutenção no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. Dessa maneira, buscando compreender os meios pelos quais são efetivadas as políticas de permanência nas universidades brasileiras, este estudo se dedica a elencar algumas destas medidas, bem como sob quais aspectos da vida estudantil elas buscam atuar. São exemplos: os auxílios alimentação, moradia, creche, atendimentos psicológicos, entre outros que agem colaborando tanto financeiramente quanto nas particularidades psicossociais dos graduandos. Por conseguinte, também temos por objetivo oferecer detalhes em relação as experiências adquiridas ao longo da pesquisa e as especificidades que podem ser levadas em consideração durante o desenvolvimento de investigações similares por pesquisadores iniciantes.

Adotamos como recorte de pesquisa somente as universidades estaduais e federais e institutos federais do sul do Brasil – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná –, excluindo-se, portanto, as universidades particulares e comunitárias, faculdades e centros universitários. Pretende-se elucidar as políticas de permanência estudantil para alunos social e economicamente vulneráveis, haja visto que as universidades criam programas específicos para suas realidades. Para isso, coletamos algumas das informações disponíveis nos portais digitais das instituições, a fim de traçar as possibilidades de assistência estudantil oferecidas em âmbito federal e estadual. No curto prazo, intencionase formar os estudantes do PET para: (1) a análise de documentos e editais oficiais; (2) o mapeamento de políticas públicas; e, por fim, (3) a apreensão das características locais e nacionais das instituições investigadas. Dentro dos nossos primeiros achados, observamos que as universidades federais tendem a ter uma maior oferta de bolsas e auxílios em

⁴ Pesquisa realizada entre os anos de 2015 a 2017 pelos alunos do PET de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, visando entender o fenômeno da evasão no curso de Ciências Sociais da UFPR. Foram pesquisados tanto os fenômenos quantitativos, através da aplicação de questionários, quanto os qualitativos, por meio de grupos focais realizados com os estudantes do curso.

comparação com as universidades estaduais. Não obstante, as políticas estaduais são voltadas às características das localidades onde as instituições se situam.

A seguir são apresentados mais detalhes sobre as avaliações realizadas e informações obtidas. Todavia, é importante ressaltar que apesar de nossas análises serem centradas tanto em instituições públicas de ensino superior de caráter federal quanto estadual, a presente pesquisa, em um primeiro momento, destina-se a apresentar algumas das medidas propostas apenas em universidades e institutos federais do sul do país. Em decorrência da maior facilidade de acesso às informações (sites mais organizados e com repartições bem delimitadas), da quantidade superior de políticas oferecidas pelas instituições federais (padrão identificado ao longo das coletas) e pelo maior número de estudantes associados as mesmas⁵, optamos por esse recorte visando promover uma abertura a esse tipo de trabalho, não deixando de lado a possibilidade de expandir as investigações, em um segundo momento, ao restante das universidades.

O trabalho divide-se da seguinte maneira: inicialmente ressaltamos a relevância de se trabalhar com tal temática, detalhando a influência dessas políticas ao longo do processo de universalização de matrículas no ensino superior. Em seguida, apresentamos as principais características sobre a literatura acerca do tema, destacando autores e perspectivas. Em um terceiro momento, realizamos um relato acerca das experiências adquiridas por meio do desenvolvimento da pesquisa. Por fim, apresentamos parte dos resultados obtidos, acompanhados, subsequentemente, de uma breve discussão e conclusão.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE

Políticas de permanência são instrumentos fundamentais nas universidades públicas, tanto por garantirem a oportunidade de alunos com fragilidade socioeconômica darem continuidade aos seus estudos no ensino superior, quanto por fazerem da Universidade um ambiente mais acessível e heterogêneo, o que levou ao grupo sugeri-lo como tema de pesquisa inicial do OPPS ao tutor do PET. Esse assunto entrou, e foi facilmente aceito, em nossas discussões devido à grande utilização – por parte de nossos colegas da Universidade e até mesmo de membros do OPPS – das políticas de assistência ofertadas pela UFPR. Nesse sentido, interessava-nos determinar as medidas essencialmente voltadas à promoção da inclusão de parcelas da sociedade que, geralmente, são excluídas de meios importantes para o seu desenvolvimento pessoal e para a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária.

INEP. Sinopses Estatísticas do Ensino Superior. 2016. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-nthm. -estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 set. 2018.

A quantidade de matrículas realizadas em instituições de ensino superior (IES) cresceu significativamente nos últimos anos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possuía, em 2016, um valor de 8.048.701 de estudantes matriculados em cursos presenciais e à distância em IES. O gráfico abaixo esclarece um pouco mais esse processo de aumento no número de discentes matriculados no ensino superior brasileiro. Destarte que nos valores referentes aos anos de 1995 e 2005 não constam a quantidade de estudantes matriculados em cursos de educação à distância, muito em razão dessa modalidade de ensino, à época, ainda não ser oferecida em grande escala como atualmente.

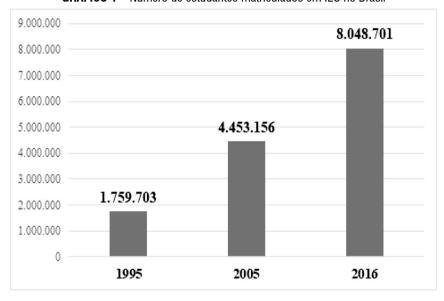


GRÁFICO 1 - Número de estudantes matriculados em IES no Brasil

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP, 1995; 2005; 2016).

Esse processo de crescimento ao longo dos últimos anos também veio acompanhado pela expansão do número de instituições de ensino superior, principalmente no setor privado⁶. Para mais, o desenvolvimento de políticas públicas que visavam expandir a educação superior e facilitar o ingresso de jovens em universidades como, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Programa de Estímulo à Reestruturação

⁶ GUILHERME, Paulo; GLENIA, Fabíola. Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, diz estudo. Portal G1, São Paulo, ago. 2013. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html. Acesso em: 23 set. 2018.

e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Universidades Federais (Reuni) e o Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior (Fies), também colaboraram para esse incremento no número de matrículas realizadas nesse período7.

Além disso, essas políticas foram complementadas com outras medidas que pretendiam permitir a entrada de parcelas historicamente marginalizadas da sociedade brasileira em níveis de ensino que, até então, dificilmente alcançavam. Uma das providências mais importantes que pode ser mencionada é a Lei 12.711 de agosto de 2012, comumente conhecida como Lei de Cotas, que instituiu a obrigatoriedade de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) reservarem percentuais específicos de suas vagas em vestibulares para estudantes de baixa renda, que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e/ou discentes que se auto declarem pretos, pardos ou indígenas. Ademais, essa lei foi seguida por vários estados que também aprovaram matérias que objetivavam instituir ferramentas semelhantes em suas instituições públicas estaduais para promover tal processo de inclusão social8.

A partir do momento em que a educação brasileira, especificamente o ensino de nível superior e público, sofre tamanho crescimento e mudança em suas políticas estruturais e de admissão, principalmente no que se trata a inserção de parcelas da sociedade até então afastadas desse meio, torna-se relevante investigar quais são os mecanismos existentes para a manutenção e garantia da permanência desses estudantes nas instituições de ensino as quais passaram a ter a oportunidade de integrar.

A partir de análises acerca das informações contidas nos questionários socioeconômicos aplicados a estudantes que participaram dos dois primeiros ciclos completos do Enade, Ristoff (2014) demonstra que, entre 2004 e 2012, mesmo persistindo um perfil ainda elitizado, houve uma queda no percentual de estudantes provenientes de famílias de alta renda nas universidades. Além do mais, com a aprovação das medidas de inclusão já mencionadas houve um expressivo aumento no número de estudantes ingressos, não só oriundos de famílias de baixa renda, mas também de escolas públicas e discentes de

PINHO, Angela; SALDAÑA, Paulo. FIES e PROUNI bancam mais de um terço das matrículas em 18 estados. Folha de S. Paulo. São Paulo. ago. 2016. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com. br/educacao/2016/08/1806307-fies-e-prouni-bancam-30-das-matriculas-universitarias-no-pais. shtml>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. 90% das obras de expansão das universidades foram concluídas, diz CGU. **Notícias**, abr. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/04/90-das--obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>. Acesso em: 18 set. 2018.

NEVES, Fernanda. Conselho da USP aprova cotas sociais e raciais para vestibular 2018. Fo-Iha de S. Paulo, São Paulo, jul. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educa- cao/2017/07/1898485-conselho-da-usp-aprova-cota-de-50-para-alunos-de-escola-publica-ate-2021.shtml>. Acesso em: 23 set. 2018.

grupos populacionais tradicionalmente mais frágeis do ponto de vista econômico, como jovens pretos e pardos⁹.

A entrada no universo acadêmico desses estudantes originários de famílias, de modo geral, ligadas a grupos econômico e socialmente mais frágeis deve ser, de maneira indispensável, acompanhada de políticas que garantam a permanência desses indivíduos nas instituições que vierem a ingressar. Caso contrário há pouca serventia em garantir a entrada por meio de políticas específicas se o discente não terá condições de permanecer estudando depois de sua aprovação. Logo, importa destacar quais são as ferramentas existentes hoje em IES para que tais discentes tenham a oportunidade de manter seus estudos.

Para isso, propomo-nos a mapear quais são as atuais políticas de permanência voltadas para estudantes com deficiências socioeconômicas nas universidades públicas do sul do país. A escolha de tais universidades foi realizada pelo seu caráter público, visto o papel constitucional do Estado em oferecer educação de qualidade à população, e a importância do mesmo para a preservação de tal direito. Além disso, a escolha da região específica se deu em razão da localidade da instituição a qual pertencem os pesquisadores responsáveis pelo presente trabalho. Por fim, também é importante mencionar que a presente pesquisa trata de um ponto de partida para a elaboração de mais mapeamentos e investigações aprofundadas acerca das políticas existentes em outras universidades brasileiras de outras regiões do país.

A seguir, são apresentados alguns trabalhos que destacam e dão enfoque a importância desses programas na realidade educacional brasileira e as consequências que os mesmos podem gerar no cotidiano de certos estudantes que possuem a oportunidade de serem beneficiados. Além do mais, também são destacadas algumas legislações implementadas ao longo dos anos objetivando proporcionar melhores condições de acesso e permanência a graduandos com dificuldades sociais e financeiras.

REFLEXÃO TEÓRICA

A entrada de estudantes no ensino superior é permeada por uma mudança de atitudes, comportamentos e de ambiente, bem como pelo aprendizado de uma linguagem específica do meio acadêmico, aspectos que condensam uma mudança de *habitus* (GISI, 2004). Tal mudança se mostra ainda mais intensa no que tange à entrada de estudantes de baixa renda e/ou advindos de escolas públicas nesse grau de ensino. Esse choque pode ser um dos motivos pelos quais ainda existe uma grande evasão em universidades públicas —

⁹ FERNANDES, Letícia; FERREIRA, Paula. Cresce índice de alunos negros e de baixa renda nas universidades federais. O Globo, Rio de Janeiro, ago. 2016. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cresce-indice-de-alunos-negros-de-baixa-renda-nas-faculdades-federais-19944601>. Acesso em: 18 set. 2018.

cerca de 20% em 2009 – (BAGARDI: HUTZ, 2009), Entrevistas com discentes realizadas por Bagardi e Hutz (2009), revelam que a evasão aparece, dentre outros fatores, como uma saída mediante o sentimento de abandono por parte da instituição de ensino.

Em relação à entrada desses jovens de camadas populares na universidade, a pesquisa de Zago (2006) aponta a existência de uma barreira de acesso que vai se levantando ao longo de toda a trajetória escolar desses indivíduos. Diferente daqueles vindos da classe média, os universitários de camadas populares não possuíam o ensino superior como destino evidente, seja por conta da situação econômica ou pela lacuna educacional associada ao acesso. Zago retoma, ainda, dados que apontam a desigualdade na admissão. Segundo a autora, apenas 9% da população com idade entre 18 e 24 anos frequentava, conforme dados do Inep de 2004, o ensino superior, sendo que 25% dos frequentadores apresentavam uma situação econômica familiar tão carente que até o ensino superior público seria inviável. Por isso, além da expansão do acesso, fazia-se necessário desenvolver ferramentas que permitam a permanência e formação desses jovens. As políticas de assistência estudantil na educação superior têm a finalidade de destinar recursos e mecanismos para que os alunos possam permanecer nas universidades e concluir seus estudos de modo eficaz, conforme aponta Costa (2010). Essas políticas devem focar tanto para a questão econômica quanto para as questões pedagógicas e psicológicas. Elas devem fomentar condições justas de oportunidades para que todos os estudantes possam competir igualmente no mercado de trabalho.

Como aponta Mayorga (2012), as universidades públicas, até certo ponto, adotam medidas de permanência com a finalidade de promover os recursos que os estudantes necessitam para superar os obstáculos financeiros e materiais, objetivando o bom rendimento acadêmico. Essas políticas, em certa medida, atendem os requisitos mínimos para permanência, fornecendo alimentação, moradia e auxílio financeiro, podendo compreender também o atendimento de saúde, acesso a materiais, e acompanhamento pedagógico. Ao refletir acerca da inclusão destes estudantes por meio das leis de cotas, por exemplo, seiam cotas raciais ou para estudantes de baixa renda, tais programas devem considerar as especificidades destes alunos e a forma como se dá sua inclusão, agindo, por vezes, frente aos processos de exclusão que estes podem sofrer na universidade.

O levantamento realizado por Mayorga (2012), cujo caráter se assemelha à proposta do Observatório de Políticas Públicas e Sociais, possibilita ter um panorama das políticas de permanência nas universidades federais no Brasil entre maio e julho de 2009. Nesse contexto, muitas instituições apresentavam políticas sustentadas por: (1) alimentação, visando garantir a refeição do estudante, seja por restaurante universitário ou vale-refeição; (2) moradia, mais comum para universitários oriundos de outras cidades, a exemplo de Casas de Estudantes ou podendo, também, vir em formato de bolsas para o pagamento de despesas com aluguéis; e (3) auxílio financeiro mediante trabalho ou para permanência do estudante, geralmente bolsas destinadas às pessoas que desenvolvem alguma atividade pelas instituições ou que declarem e comprovem possuir baixa renda.

Prosseguindo com suas análises, a autora também destaca que em algumas universidades era comum encontrar políticas de saúde, assistência psicológica, auxílio transporte, ensino de língua e informática. Eram raros os programas que integravam, segundo Mayorga, ações de repasse com o planejamento da universidade como um todo, no sentido de mobilizar o corpo docente e demais pró-reitorias para a recepção desse novo público. "As trajetórias de estudantes pobres e negros na universidade nos ajudam a pensar e a tracejar uma política de permanência que considere as dificuldades apresentadas e busque enfrentá-las" (MAYORGA, 2012, p. 273). A presença desses alunos tenciona as universidades a ampliarem suas políticas de permanência não só enquanto expansão de número de bolsas, por exemplo, mas também no sentido de uma abertura de toda a instituição e do ambiente acadêmico em si para a diferença.

A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da "carência" (MAYORGA, 2012, p. 274).

Campos e Mello (2011), ao entrevistar estudantes de baixa renda que adentraram a universidade, percebem que a necessidade de bolsas de permanência foi fortemente verbalizada nas falas dos alunos, reiterando a importância desses investimentos. Outra pesquisa com estudantes economicamente desamparados que podemos citar é a de Zago (2006), porém com a diferença de que os entrevistados derivavam da zona rural e possuíam uma reserva monetária (ou poupança) que garantia seus primeiros momentos nas cidades universitárias. Além disso, esses estudantes passaram a trabalhar assim que ingressaram na universidade, seja em trabalhos de tempo integral ou parcial, trabalhos flexíveis, bolsas de estágio, iniciação científica ou outros projetos dentro das próprias instituições. A atenção aqui vai basicamente para os trabalhos dentro da universidade, pois eles concedem uma flexibilização de horários, transformando-se em vantagem para o estudante, que ainda ganha a possibilidade de utilizar o computador, internet e espaço físico para estudar. São esses mesmos estudantes que acabam se apropriando com maior intensidade da cultura acadêmica e declaram planos para prosseguir na academia através da pós-graduação.

O contexto que desencadeou o surgimento das políticas de ampliação de acesso ao ensino superior, que tiveram como consequência a necessidade de expansão dos programas de permanência, é explorado por Caôn e Frizzo (2010). As autoras ressaltam que a expansão do ensino superior no Brasil teria se iniciado na década de 1990, devido

ao aumento da procura de vagas. Esse processo, denominado "democratização de oportunidades educacionais no ensino superior", confundiu-se com atropelada massificação de matrículas. Ressalta-se, também, que o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu como meta o aumento para 30% da proporção de jovens entre 18 e 24 anos matriculados em cursos superiores até 2010 (Catani et al., 2006 apud Caôn; Frizzo, 2010). Dessa forma, o governo precisou criar medidas para a ampliação da rede de ensino superior, dentre elas estariam o Fies (Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior), o Prouni (Programa Universidades Para Todos), o Pibid (Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência) e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Universidades Federais).

Costa (2010) aponta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 como um dos primórdios das políticas de permanência no país, uma vez que estabelecia, no artigo 90, a assistência social, médica odontológica e de enfermagem aos alunos. Não obstante, o artigo 91 da mesma legislação oferecia bolsas de custeio total ou parcial dos estudos financiando para reembolso no prazo de quinze anos. A LDB colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes. Após a redemocratização e a instauração de uma nova Constituição Federal em 1988, a educação foi colocada como direito fundamental e, a partir daí, foi reconhecida como um dos elementos para a construção de uma sociedade livre e justa. Na "Constituição" Cidadã", o artigo 214 estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser elaborado pela União com a colaboração dos estados, Distrito Federal e municípios. Esse Plano foi regulamentado pela lei 10.172 de janeiro de 2001¹⁰, e busca a melhoria da qualidade do ensino, a redução da desigualdade social – no que se refere ao acesso – e a permanência na escola. O PNE define as diretrizes com o objetivo de promover a articulação e o desenvolvimento de todos os níveis de educação, bem como a integração das ações do Poder Público.

Esse cenário de discussão e aprovação de leis que tornam a educação direito de todos vem se formando a partir do final da década de 1980 e culminou na elaboração de vários projetos voltados para a melhoria da educação pública no país. No entanto, a assistência estudantil, enquanto auxílio promovido e sustentado por parte do governo, só se concretizou em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como preocupação o apoio para a permanência de estudantes de universidades federais. O PDE foi criado paralelamente ao PNE com o objetivo de executar ações que visam atender as demandas e articular os graus de ensino.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2018.

Em 2001, o Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), cumprindo com sua meta, elaborou uma proposta de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, desafiados pelos dados levantados na primeira pesquisa sobre o perfil discente. Nesse plano, as áreas estratégicas eram voltadas para: (1) desempenho acadêmico, através de bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, acompanhamento psicopedagógico; e (2) permanência, com moradia, alimentação, saúde física e mental, transporte e creche. No mesmo ano da criação do REUNI, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes (SILVEIRA, 2012).

Como foi observado no decorrer da pesquisa bibliográfica e da vivência dentro da universidade, a garantia de inclusão dos indivíduos pertencentes às parcelas mais desfavorecidas da população nas IES não é por si suficiente. Assim como o pensamento da autora Silveira (2012), de que a assistência estudantil é indissociável do processo de direito à Educação – principalmente pensando no contexto em que o novo perfil de estudantes advém de camadas populares a partir da ampliação do acesso e de vagas cotistas –, o OPPS tem como premissa a ideia de que as políticas de permanência são indispensáveis para o direito igual de todas as camadas para uma educação superior de qualidade, não sendo suficiente a ampliação do acesso com a elevação do número de vagas. A inclusão de fato desses estudantes, enquanto política pública, deve atender também projetos que integrem as IES como um todo, visando oportunizar a real inserção ao meio e adequação ao *habitus* acadêmico exigido nesse ambiente.

Na próxima seção, apresentamos algumas dificuldades e peculiaridades identificadas ao longo do processo de coleta e pesquisa sobre as políticas vigentes nas instituições de ensino do Sul no Brasil. O objetivo dessa seção é proporcionar aos leitores interessados detalhes sobre os caminhos seguidos pelos pesquisadores e empecilhos encontrados durante os trabalhos. Dessa forma, buscamos oferecer uma contribuição no que se trata a métodos não recomendáveis e recomendáveis para desenvolver investigações sobre o assunto, essencialmente para pesquisadores que estão iniciando sua trajetória de pesquisas por essa área de conhecimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início de cada ano, os membros do PET trazem ideias de projetos e pesquisas para serem elaboradas coletivamente. Assim, em janeiro de 2017, dois integrantes do grupo propuseram o Observatório de Políticas Públicas e Sociais (OPPS). Depois de muita discussão, adequação e novas ideias, o projeto foi aceito e preparado para ser executado no decorrer do ano. Tendo em vista o caráter de educação tutorial, bem como

a emergência do debate sobre políticas afirmativas nas instituições brasileiras de ensino (GUIMARÃES, 2003: MAGGIE: FRY, 2004: OLIVEN, 2007: DAFLON: JÚNIOR: CAMPOS. 2013), observou-se a oportunidade de desenvolver um proieto que ajudasse a pensar essas medidas nas diferentes interfaces das Ciências Sociais.

Desde a idealização do projeto até sua execução ocorreram alguns desencadeamentos inesperados, além de mudanças no escopo da pesquisa. No início não havíamos estabelecido o objeto de estudo de forma clara e objetiva, o que ocorreu depois de algumas reuniões do grupo levando em consideração os interesses pessoais e de pesquisas dos participantes. Após um grande legue de opcões, determinamos como possíveis interesses gerais do observatório os Portais do Futuro de Curitiba¹¹, as políticas públicas de acões afirmativas do Paraná e as políticas de permanência estudantil nas Instituições de Ensino Superior do mesmo estado. Subdividimos os membros entre os três temas e, a partir disso, iniciamos a coleta das políticas. Nesse interim, foi percebido que as informacões sobre os dois primeiros objetos não constavam nos sites da prefeitura ou instituições encarregadas, sendo que as plataformas digitais seriam nossa fonte de informações para pesquisa e análise dos materiais, de acordo com a metodologia estabelecida.

Portanto, inicialmente voltada para a coleta de três tipos de políticas públicas, a pesquisa foi enxugada para apenas uma dessas opções – políticas públicas de permanência estudantil nas IES. Primeiro, porque não havia muita informação online disponível sobre os demais temas, da forma como pretendíamos abordá-los, e, segundo, por conta do grande material encontrado sobre as providências de permanência estudantil nas universidades do Paraná, voltando a atenção de todos os membros para a análise desses dados disponíveis.

Dessa maneira, como ponto de partida, delimitados nossos trabalhos de modo que conseguíssemos pesquisar somente as universidades públicas do Paraná, em um primeiro momento, para averiguarmos quais poderiam ser as dificuldades e empecilhos, além da proximidade com a nossa instituição de origem, a Universidade Federal do Paraná. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa surgiram vários contratempos. Alguns em decorrência da pouca informação que algumas universidades oferecem através de suas plataformas digitais, outros pela dificuldade organizacional dos próprios pesquisadores envolvidos. No primeiro caso, notou-se que poucas universidades possuíam plataformas mais profissionalizadas para a disponibilização de dados sobre as políticas vigentes nas instituições, principalmente entre as universidades estaduais. No segundo caso, as deficiências organizacionais tratam-se especificamente da definição acerca do que mais interessava na busca pelas informações de cada política, por exemplo, se era o público alvo, o valor, as condições para o recebimento de benefícios, os valores totais destinados pelas instituições para o desenvolvimento dessas medidas, entre outras possibilidades.

KLEIN, Débora. Portal do Futuro. 2016. Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/ noticias/portal-do-futuro/8587>. Acesso em: 14 set. 2018.

Após a coleta das políticas de permanência das instituições paranaenses e em decorrência do aumento de petianos voltados a esse tema, decidimos ampliar nossas análises, deixando de cobrir apenas as políticas estudantis das IES do Paraná, para analisar todas as universidades públicas da região sul do Brasil. Para isso, selecionamos as universidades com as quais poderíamos trabalhar (públicas de caráter estadual, federal, municipal etc.), o que não havia sido definido anteriormente. Nessa seleção, foram excluídas as universidades comunitárias e filantrópicas, em circunstância dos cursos não serem necessariamente gratuitos, havendo a cobrança de mensalidades em alguns casos (a exclusão desses órgãos de ensino também gerou dificuldades pelo pouco conhecimento dos pesquisadores à época acerca da existência dessas instituições). Além disso, faculdades, centros universitários e universidades particulares também foram desconsideradas, principalmente em razão do foco dessas instituições em apenas algumas áreas de conhecimento ou pelo seu caráter mercadológico. Por fim, nossa amostra compreendeu 24 universidades públicas e institutos federais da região sul do Brasil, sendo que no presente trabalho serão apresentadas políticas de 14 dessas instituições.

Concomitante à coleta e divisão das universidades e no decorrer da análise dos dados sobre as bolsas e auxílios disponibilizados aos estudantes da UFPR, surgiu nossa primeira inquietação teórica. A princípio, não estabelecemos os conceitos nos quais apoiaríamos nossos dados, assim, a própria noção de política pública não era óbvia. Na primeira etapa, coletamos todas as bolsas e auxílios disponibilizados pelas universidades, garantindo um banco de dados. Incluímos bolsas de pesquisa e extensão que não tinham o demarcador de renda como critério de distribuição, além das políticas públicas que asseguram a permanência dos estudantes com fragilidades socioeconômicas.

Sendo assim, antes de nos debruçarmos na avaliação das políticas de permanência vigentes nos estados supracitados, foi necessário realizar uma revisão bibliográfica a respeito do tema das políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras e como elas afetam a vivência de estudantes que delas se beneficiam. Nessa etapa, todos os 16 membros do PET de Ciências Sociais, naquele período, participaram. Cada membro buscou dois ou três artigos sobre o tema, escreveu um fichamento desses artigos e apresentou-os em uma reunião semanal com todo o grupo.

A escolha das instituições públicas se deu em razão dos princípios constitucionais que defendem o direito da população à educação e a permanência na escola¹². Apesar de já existirem ferramentas que visam garantir o direito de acesso ao ensino superior a grupos sociais marginalizados, como a Lei de Cotas, também é relevante a presença de mecanismos que garantam a permanência estudantil após o ingresso nesse grau de ensi-

Brasil. Art. 205. Inciso I da Constituição de 1988. "Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988". Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edicões Técnicas, 2016. 496 p.

no. Em razão disso, após um período de discussões e problematizações, estabelecemos aquilo que chamaríamos de políticas públicas de permanência estudantil.

Inicialmente, foi delimitado que qualquer política que pudesse promover a permanência estudantil poderia entrar no corpus da pesquisa como, por exemplo, bolsas de iniciação científica e de projetos de extensão. Esses benefícios não são destinados, primordialmente, a permanência estudantil, mas sim ao desenvolvimento científico. Depois disso, chegou-se a um acordo de que tais benefícios não entrariam em nossas análises, sendo os únicos auxílios do nosso interesse os que tivessem clara intenção de promover a permanência. Enfim, ficou definido que os dados de nosso interesse seriam todas as políticas públicas voltadas à permanência de estudantes com fragilidade socioeconômica, entrando também medidas relacionadas a aspectos de saúde estudantil, como atendimentos básicos de saúde física e psicológica. Visto isso, projetos de extensão, pesquisa e de iniciação à docência ficaram de fora das nossas investigações. Como essa conceituação foi acordada após a coleta, o baixo critério estabelecido entre os pesquisadores para a seleção dos benefícios que nos interessavam resultou em incoerências no primeiro material.

Além desses aspectos já mencionados, outras questões também geraram problemas no desenvolvimento da pesquisa como, por exemplo, a confusão entre os campi das instituições analisadas, como foi o caso entre as universidades Unila (Universidade Federal da Integração Latino Americana) e UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Ademais, como tratado acima, a divisão entre as coletas também foi um fator que gerou conflitos, muito em razão do baixo rigor metodológico, principalmente na delimitação de que especificidades seriam mais importantes na hora de avaliar e selecionar as características das políticas vigentes nas universidades pesquisadas. Enquanto alguns pesquisadores focaram suas buscas nos valores dos benefícios, outros se concentraram nos critérios de participação nos programas encontrados.

No processo de realização da pesquisa, foram muitas as singularidades identificadas entre as instituições. Em alguns casos, as informações sobre os programas para a assistência estudantil estavam bastante disponíveis e organizadas em plataformas digitais, com repartições que possuíam a função específica de informar e esclarecer as dúvidas dos estudantes em relação às políticas existentes, como é o caso da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR. Em outros casos, encontrar informações sobre os programas vigentes era um processo bastante oneroso, principalmente em decorrência da pouca profissionalização de certas universidades em oferecer dados sobre as políticas que ofertavam. Por conseguinte, a busca pelos dados nos alertou para um problema muito recorrente, que era a dificuldade em achar essas informações em certos casos. Enquanto alunos bolsistas de um programa de pesquisa, ensino e extensão da universidade, em etapa já mais avançada do curso de graduação, sabíamos que tais iniciativas geralmente são relatadas em editais periódicos para a inscrição de alunos, bem como a existência de resoluções prévias à publicação desses editais que regulamentam sua existência. Mesmo diante de tal perspectiva, muitos dos programas pesquisados eram particularmente difíceis de serem localizados mediante editais ou resoluções.

Uma outra característica notada foi a diferença no que se trata a facilidade de contato com algumas instituições. Enquanto algumas respondiam os e-mails com informações relevantes sobre os programas vigentes com agilidade, outras dificilmente respondiam. Partiu-se, desse modo, para as ligações aos setores responsáveis nos órgãos de ensino, em geral pró-reitorias de graduação, que além de ser um contato direto com as instituições, foi importante para aumentar a confiabilidade dos dados coletados. Porém, muitas das pró-reitorias com as quais entramos em contato solicitaram que enviássemos um e-mail pedindo os dados que desejávamos. Mas somente algumas responderam ao e-mail – geralmente com informações incompletas – ou ficavam transmitindo as ligações para setores com pouca competência sobre o assunto.

Posteriormente, os dados que não haviam sido localizados nem pela internet, nem por contato telefônico e nem via e-mail foram solicitadas através da Lei de Acesso à Informação (LAI)¹³ (ferramenta pouca utilizada, inicialmente, por desconhecimento por parte dos membros quanto ao seu modo de aplicação). Diante de tal pedido, algumas universidades que foram abordadas com a LAI responderam ao formulário enviando editais e resoluções, que antes não haviam sido localizados na internet. Assim, para conferir as informações, redistribuímos as universidades para cada membro e alimentamos o banco de dados que já tínhamos reunido com as novas informações obtidas. Cabe a observação que: universidades federais, via de regra, têm portais, canais e plataformas digitais mais completos que os de universidades estaduais, assim como oferecem a maior quantidade de programas de permanência, de acordo com o que foi observado. Assim, ficou evidente ao longo da coleta que os principais problemas com as plataformas ou com relação às tentativas de contato direto com as universidades se deram, principalmente, entre as universidades estaduais.

O capítulo seguinte apresenta parte dos dados encontrados na pesquisa em relação as universidades avaliadas. Os dados estão separados por estado, iniciando pelo estado do Paraná, depois Santa Catarina e, finalmente, Rio Grande do Sul. Além disso, a existência ou não das políticas delimitadas é explicitada por meio de marcações numéricas, sendo a marcação "0" referente a ausência da política em questão e a marcação "1" a presença da mesma.

BRASIL. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

RESULTADOS PRELIMINARES

Como destacado nas seções anteriores, é inegável a relevância de medidas que visem a permanência de certas camadas sociais nas universidades públicas no Brasil. Nossa pesquisa se concentrou em diversas universidades tanto estaduais quanto federais. Todavia, decidimos por apresentar os dados referentes as instituições federais de ensino em razão dos motivos já abordados na introdução do presente trabalho, sendo eles, novamente: (1) em decorrência da maior facilidade de acesso às informações nas lfes (sites mais organizados e com repartições bem delimitadas); (2) da quantidade superior de políticas oferecidas pelas instituições federais (padrão identificado ao longo das coletas); e (3) pelo maior número de estudantes associados a essas universidades.

Para a apresentação das informações, optamos por tratar algumas políticas que julgamos possuírem uma maior centralidade no universo acadêmico desses discentes com fragilidades socioeconômicas, assim como certos padrões encontrados por Mayorga (2012). Separamos as providências que tenham ligação direta com a vivência estudantil e com as necessidades básicas dessa parcela da comunidade acadêmica como, por exemplo, moradia, aquisição de material de ensino, locomoção urbana, saúde física e mental, cuidados infantis para pais com crianças pequenas e alimentação. Acreditamos que essas medidas, quando oferecidas pelas instituições, podem garantir um substantivo diferencial na vida e no cotidiano desses indivíduos não só do ponto de vista acadêmico (rendimento dentro da universidade), mas também nas relações sociais entre os atores vinculados aos órgãos de ensino. O quadro abaixo descreve melhor o que consideramos em cada um desses segmentos delimitados.

QUADRO 1 - Definição das políticas analisadas

Auxílio Moradia

Toda e qualquer política que vise proporcionar melhores condições de moradia aos universitários. Nesse caso, podemos usar como exemplo: (1) a disponibilidade de vagas em Casas de Estudantes, espaços destinados a abrigar discentes que, geralmente, não possuem residência na cidade na qual pretendem estudar; e (2) a oferta de bolsas que contribuam com as despesas dos graduandos relacionadas ao pagamento de aluguéis e afins.

Auxílio Refeição

Apesar de algumas instituições oferecerem refeições a preços bem abaixo da média, nem todas possuem restaurantes universitários ou, mesmo possuindo, oferecem bolsas que garantem a isenção de qualquer tipo de pagamento a estudantes que declarem e comprovem fragilidade socioeconômica. Sendo assim, consideramos aqui a existência de auxílios além Restaurantes Universitários.

Auxílio Permanência

Auxílio financeiro destinado a subsidiar gastos associados a formação acadêmica dos estudantes como, por exemplo, a compra de equipamentos para aulas práticas, livros e a impressão de fotocópias.

Auxílio Transporte

Definimos esse auxílio como qualquer política vigente nas instituições que vise facilitar a locomoção dos estudantes como, por exemplo, a disponibilização de linhas de ônibus próprias das universidades para o translado entre os campi ou colaborações financeiras para os gastos com passagens do transporte público.

Auxílio Creche

Programas de todo tipo que ofereçam condições favoráveis para que discentes com crianças de até 06 anos de idade possam dar continuidade aos seus estudos e, ao mesmo tempo, garantir a segurança e a educação de seus filhos através de creches pagas com auxílios da universidade ou de lugares específicos destinados ao cuidado das crianças disponibilizados pelas próprias instituições.

Auxílio Material de Ensino

Oferta direta de material de ensino de alto custo para aulas práticas como notebooks e outros equipamentos eletrônicos.

Auxílio Saúde

Nesse caso, consideramos todos os programas oferecidos pelas instituições que contribuam com a saúde física ou mental dos estudantes como atendimento odontológico, pedagógico e psicológico.

Restaurante Universitário

Trata-se da existência ou não de Restaurantes Universitários nas instituições analisadas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Após a definição dessas políticas, disponibilizamos as informações referentes às medidas encontradas nos portais digitais das universidades e institutos que foram o foco das investigações. Ressaltamos, novamente, que o aprofundamento do processo de coleta e a expansão das análises será realizada em próximos trabalhos, ainda desenvolvidos sob o contexto das políticas de permanência e do Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Sociais da UFPR. Logo, as informações agui apresentadas tratam-se de dados exploratórios sobre o assunto, visando não só ressaltar a importância da atividade aqui abordada, mas também de algumas características vigentes em instituições de ensino da nossa região. Como descrito no fim da seção anterior, os dados serão expostos divididos por estados e com detalhes indicando a ausência (0) e a presença (1) de cada uma das políticas delimitadas.

Além do mais, também é importante ressaltar que nem todas as universidades possuem programas estritamente bem delimitados, ou seja, certas instituições possuem políticas voltadas para "atendimentos básicos", como é o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nessas circunstâncias, os atendimentos seriam recursos oferecidos aos estudantes que deveriam, a princípio, colaborar com despesas associadas a transporte, impressão de material para uso em sala de aula, compra de equipamentos, entre outras utilidades. Em casos como esses, foram marcadas todas as medidas delimitadas que essa política em especial poderia contemplar. O mesmo procedimento foi adotado nas outras universidades, mas não em todas as medidas, afinal, programas como o auxílio creche, alimentação e moradia são providências bem demarcadas e que, em consequência disso, não demonstraram tal necessidade.

Partindo para as análises, podemos avaliar logo abaixo (Tabela 1), os dados referentes as instituições federais do estado do Paraná. Prontamente, identificamos a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como a universidade que mais se destaca no oferecimento das políticas avaliadas, seguida pela UTFPR, pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila) e, por fim, pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Enquanto a UFPR disponibiliza todos os programas analisados, a UTFPR não dispõe de políticas voltadas ao auxílio de pais universitários com filhos na primeira infância, assim como o IFPR. Além disso, a Unila evidencia deficiências quanto ao oferecimento de auxílios com fins diretos para a aquisição de materiais de ensino e a alimentação dos discentes da universidade. Por sua vez, o IFPR demonstra a mesma especificidade quanto aos RU's e, também, apresenta falhas na disponibilização de medidas que visem a saúde dos estudantes da instituição.

	UFPR ³⁰	UTFPR ³¹	UNILA ³²	IFPR ³³
AUXÍLIO MORADIA	1	1	1	1
AUXÍLIO REFEIÇÃO	1	1	1	1
AUXÍLIO PERMANÊNCIA	1	1	1	1
AUXÍLIO TRANSPORTE	1	1	1	1
AUXÍLIO CRECHE	1	0	1	0
AUXÍLIO MATERIAL DE ENSINO	1	1	0	1
AUXÍLIO SAÚDE	1	1	1	0
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	1	1	0	0

TABELA 1 – Parte das políticas vigentes em instituições federais do Paraná

Obs. 0 = ausência de políticas; 1 = presença de políticas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Notamos também que dois fatores são recorrentes entre as universidades, sendo estes a ausência do auxílio creche (UTFPR e IFPR) e do auxílio saúde (Unila e IFPR). No caso do primeiro, sua relevância se encontra no fato de que hoje no Brasil não é uma tarefa fácil encontrar vagas em creches públicas para crianças¹⁸, muito menos, no caso de famílias de baixa renda, efetuar o pagamento desse tipo de acompanhamento via órgãos privados. Além do mais, tratando do segundo caso, a inexistência de programas que visem o oferecimento de políticas voltadas para a saúde estudantil também é algo preo-

¹⁴ Dados disponíveis em: UFPR. Pró-reitoria de assuntos estudantis. Disponível em: http://www.prae.ufpr.br/. Acesso em: 17 set. 2018; UFPR. Restaurante Universitário. Disponível em: http://www.pra.ufpr.br/portal/ru/. Acesso em: 17 set. 2018.

Dados disponíveis em: UTFPR. Assessoria Estudantil: auxílio estudantil. 2018. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2018; UTFPR. O Nuape. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/deped/nuape. Acesso em: 19 set. 2018.

¹⁶ Dados disponíveis em: UNILA. Auxílios. Disponível em: https://www.unila.edu.br/auxilios#apre-sentacao-tab>. Acesso em: 16 set, 2018.

¹⁷ Dados disponíveis em: IFPR. Edital n. 08/2018: Programa de assistência complementar ao estudante. 2018. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Edital-n.-008-2018-Pace-5.pdf. Acesso em: 16 set. 2018; IFPR. Lançados os editais de Assistência Estudantil para 2017. 2017. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudantil/. Acesso em: 16 set. 2018.

¹⁸ GUIMARAES, Lígia. Brasil levará mais 25 anos para oferecer creches para 50% das crianças. Valor Econômico, out. 2017. Disponível em: https://www.valor.com.br/brasil/5160972/brasil-levara-mais-25-anos-para-oferecer-creches-para-50-das-criancas. Acesso em: 19 set. 2018.

cupante, em decorrência do ambiente de estresse muitas vezes vinculado às experiências acadêmicas desses discentes (LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016).

Prosseguindo com nossas investigações, passamos agora as instituições de Santa Catarina (Tabela 2). Possuindo apenas 3 IFES, Santa Catarina é o estado com o menor número de instituições analisadas. Novamente, percebe-se uma maior quantidade de políticas de permanência vigentes na universidade mais bem avaliadas do estado em rankings nacionais¹⁹ e sediada na capital do mesmo, sendo essa a Universidade Federal de Santa Catarina, que apenas não possui medidas voltadas para o auxílio transporte dos estudantes. Em contrapartida, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) se destacam negativamente com um número menor de políticas. A primeira não possui medidas destinadas a auxiliar estudantes com filhos pequenos (auxílio creche) e para auxiliar na aquisição de materiais de ensino. Por sua vez, o IFSC possui apenas duas políticas de permanência, sendo essa o auxílio moradia e o auxílio permanência.

TABELA 2 – Parte das políticas vigentes em instituições federais de Santa Catarina

	UFSC ³⁶	UFFS ³⁷	IFSC ³⁸
AUXÍLIO MORADIA	1	1	1
AUXÍLIO REFEIÇÃO	1	1	0
AUXÍLIO PERMANÊNCIA	1	1	1
AUXÍLIO TRANSPORTE	0	1	0
AUXÍLIO CRECHE	1	0	0
AUXÍLIO MATERIAL DE ENSINO	1	0	0
AUXÍLIO SAÚDE	1	1	0
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	1	1	0

Obs. 0 = ausência de políticas; 1 = presença de políticas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

¹⁹ RANKING Universitário Folha (RUF) 2017. Folha de São Paulo, 2017. Disponível em: < http://ruf. folha.uol.com.br/2017/>. Acesso em: 19 set. 2018.

²⁰ Dados disponíveis em: UFSC. PRAE. Isenção alimentação. Disponível em: http://prae.ufsc.br/ isencao-alimentacao/>. Acesso em: 16 set. 2018.

Dados disponíveis em: UFFS. Auxílios socioeconômicos. Disponível em: https://www.uffs.edu. br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/auxilios-socioeconomicos>. Acesso em: 16 set. 2018.

Dados disponíveis em: IFSC. Assistência estudantil. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/assis- tencia-estudantil>. Acesso em: 19 set. 2018.

É interessante analisar a recorrência entre as instituições em relação a não existência de políticas voltadas a estudantes que já são pais ou mães. Além disso, no caso dos institutos federais, assim como no Paraná, o IFSC figura entre a instituição que menos possui medidas voltadas à permanência estudantil.

O Rio Grande do Sul é o estado com maior número de instituições de caráter federal entre as localidades analisadas, sendo responsável por metade (7) dos órgãos de ensino aqui avaliados. Não obstante, as instituições de ensino gaúchas também demonstram alguns problemas, por mais que, como um todo, consigam se destacar pelo número de universidades e pela homogeneidade de políticas espalhadas pelas mesmas. Em vez de começarmos pelas universidades sediadas na capital, vamos iniciar nossas análises pelas universidades mais periféricas como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a única instituição em xeque que não é sediada em uma capital e possui todas as políticas delimitadas anteriormente. Em seguida, a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) também merece atenção, não possuindo apenas medidas destinadas a atender estudantes necessitados de auxílio moradia. Por sua vez, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) é o instituto federal mais bem colocado em relação ao número de políticas vigentes, quando comparado com os outros estados, não possuindo restaurante universitário, mas disponibilizando auxílio refeição aos estudantes.

TABELA 3 – Parte das políticas vigentes em instituições federais do Rio Grande do Sul

	FURG ³⁹	UFSM ⁴⁰	IFRS ⁴¹
AUXÍLIO MORADIA	0	1	1
AUXÍLIO REFEIÇÃO	1	1	1
AUXÍLIO PERMANÊNCIA	1	1	1
AUXÍLIO TRANSPORTE	1	1	1
AUXÍLIO CRECHE	1	1	1
AUXÍLIO MATERIAL DE ENSINO	1	1	1
AUXÍLIO SAÚDE	1	1	1
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	1	1	0

Obs. 0 = Ausência de políticas; 1 = Presença de políticas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

²³ FURG. Pró-reitoria de assuntos estudantis. Disponível em: http://prae.furg.br/. Acesso em: 17 set. 2018.

Dados disponíveis em: UFSM. Assistência estudantil. Disponível em: https://www.ufsm.br/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 19 set. 2018; UFSM. PRAE. Moradias: Como residir nas moradias estudantis e perguntas frequentes. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/moradias/>. Acesso em: 19 set. 2018; UFSM. PRAE. Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). Disponível

	Unipampa ⁴²	UFRGS ⁴³	UFCSPA ⁴⁴	UFPel ⁴⁵
AUXÍLIO MORADIA	1	0	1	1
AUXÍLIO REFEIÇÃO	1	0	1	1
AUXÍLIO PERMANÊNCIA	0	1	1	0
AUXÍLIO TRANSPORTE	1	1	1	1
AUXÍLIO CRECHE	1	1	0	1
AUXÍLIO MATERIAL DE ENSINO	0	1	0	1
AUXÍLIO SAÚDE	0	1	0	1
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	1	1	0	0

TABELA 4 (CONT.) – Parte das políticas vigentes em instituições federais do Rio Grande do Sul

Obs. 0 = Ausência de políticas; 1 = Presença de políticas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/nucleo-de-atencao-ao-estudante-nae/. Acesso em: 19 set. 2018; UFSM. PRAE. Setor de bolsas. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/setor-de-bolsas/. Acesso em: 19 set. 2018; UFSM. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/servico-social-e-atendimento-ao-aluno-nas-unidades-descentralizadas-da-ufsm/. Acesso em: 19 set. 2018; UFSM. Restaurante universitário UFSM. Disponível em: https://ru.ufsm.br/. Acesso em: 19 set. 2018.

- Dados disponíveis em: IFRS. Assistência estudantil. Disponível em: https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 18 set. 2018; Dados disponíveis em: IFRS. Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf/>. Acesso em: 18 set. 2018.
- 26 Dados disponíveis em: UNIPAMPA. Assistência estudantil. Disponível em: http://porteiras.r.uni-pampa.edu.br/portais/praaec/assistencia-estudantil/. Acesso em: 17 set. 2018.
- 27 Dados disponíveis em: UFRGS. Bolsas e auxílios PRAE. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/bolsas-auxilios>. Acesso em: 19 set. 2018; UFRGS. PRAE. Benefícios e assistência. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/dsssae>. Acesso em: 19 set. 2018; UFRGS. PRAE. Programa de bolsa permanência. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae/dsssae/programa-de-bolsa-permanencia-mec>. Acesso em: 19 set. 2018.
- 28 Dados disponíveis em: UFCSPA. Assistência estudantil. Disponível em: https://www.ufcspa.edu.br/index.php/assistencia-estudantil>. Acesso em: 17 set. 2018.
- Dados disponíveis em: UFPEL. Bolsas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pre/coord-ensino-e-curriculo-cec/coord-de-programas-e-projetos/bolsas/. Acesso em: 19 set. 2018; UFPEL. PRAE. Programa de bolsa permanência. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prae/programa-bolsa-permanencia/. Acesso em: 19 set. 2018; UFPEL. PRAE. Programa auxílio alimentação no período de recesso e férias. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prae/category/restaurante-universitario/. Acesso em: 19 set. 2018; UFPEL. PRAE. Coordenação de políticas

Ao avaliar o restante dos órgãos de ensino, percebe-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) toma uma posição de destaque entre as restantes. Entretanto ainda deixa a desejar no que se trata a políticas de moradia e refeição (porém, no caso da segunda, ela pode ser compensada pela existência do RU). Posteriormente, vem a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), não possuindo auxílio permanência e RU, acompanhada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que falha no oferecimento de políticas destinas a estudantes que precisam de auxílio permanência, material de ensino e saúde. Por fim, a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) figura entre a que menos possui políticas, tendo apenas medidas como o auxílio moradia, refeição, permanência e transporte.

Na seção final do trabalho, discutimos alguns aspectos referentes aos resultados aqui apresentados e explicitamos nossas considerações finais sobre a temática da pesquisa.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de políticas que buscam garantir a permanência de estudantes social e economicamente mais frágeis nas universidades brasileiras é um fato que só tem a beneficiar o desenvolvimento educacional do país. Os dados apresentados mostram uma boa realidade no ensino superior público na qual grande parte das universidades no sul do Brasil oferecem, ao menos, medidas básicas para a permanência estudantil. No entanto ainda há um caminho a ser percorrido, principalmente no que se trata das instituições federais mais periféricas dos estados e aos institutos federais do Paraná e de Santa Catarina.

Claro que as universidades devem se adequar as necessidades mais imediatas de sua comunidade acadêmica. Ademais, as particularidades de cada instituição acerca da quantidade de recursos recebidos para a implementação de tais políticas também é um fator a ser levado em consideração, além do número de estudantes de cada órgão de ensino, dos perfis dos cursos ofertados e do grau de institucionalização das políticas de permanência dessas universidades e desses institutos — por exemplo, com a criação de pró-reitorias e/ou repartições no aparato burocrático das instituições responsáveis unicamente pela implementação das medidas.

Além do mais, não deixa de ser interessante o fato de apesar de haver diferenças entre as instituições dentro de cada estado e entre os estados em si, todas as universidade e institutos possuem, pelo menos, metade das 4 primeiras políticas elencadas (Moradia, Refeição, Permanência e Transporte). Podemos dizer que essas políticas são, potencialmente, as mais relevantes entre as medidas delimitadas. Um estudante precisa

ter onde morar (auxílio moradia), o que comer (auxílio refeição), precisa se locomover pela cidade (auxílio transporte) e possui despesas gerais para se manter na universidade (permanência). Ademais, também merece destaque o fato de que todas as instituições analisadas pertencentes ao estado do RGS possuem auxílio transporte. No entanto, medidas ainda podem ser tomadas para o aprimoramento de políticas como o auxílio creche e o auxílio saúde para as comunidades acadêmicas de algumas instituições.

Enfim, a presente pesquisa teve por objetivos: (1) levantar a discussão sobre o tema das políticas de permanência nas instituições de ensino superior no sul do país; (2) apresentar algumas medidas já existentes nesses órgãos de ensino – bem como a ausência de outras políticas – e, por fim, (3) oferecer uma contribuição a jovens pesquisadores que deseiam ingressar por essa seara de pesquisa.

O trabalho possui certas limitações como, por exemplo, o pouco rigor metodológico, justificado pela sua função mais propositiva e incentivadora do que estritamente científica, a não apresentação de dados mais aprofundados sobre as características de gestão e organização institucional das universidades e institutos analisados, e o próprio recorte realizado tanto nas políticas investigadas quanto nas instituições. Ressalta-se que existem políticas que não foram contempladas por nossas análises como, por exemplo, medidas voltadas para estudantes quilombolas e indígenas e estudantes com deficiências físicas.

De toda maneira, a presente pesquisa, com seu caráter exploratório, buscou oferecer meios e modos pelos quais podemos enxergar a significativa relevância das políticas de permanência no contexto universitário brasileiro. Demonstrando, dessa forma, a importância da realização de estudos como o aqui apresentado para o desenvolvimento de tal área do conhecimento. Futuras investigações podem proporcionar major profundidade nas análises através de métodos mais elaborados e recortes mais específicos sobre a temática aqui tratada, além de expandir o conhecimento adquirido acerca de outras instituições brasileiras de ensino superior.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, Marucia P.; HUTZ, Cláudio S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, abr. 2009.

CAMPOS, Douglas A.: MELLO, Maria A. Inclusão: acesso e permanência no ensino superior brasileiro. Políticas Educativas, v. 5, n. 1, p.15-31, 2011.

CAÖN, Giovana F.; FRIZZO, Heloisa C. F. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. Revista Vertentes, São João del-Rei, v. 19, n. 2, 2010.

COSTA, Simone G. **A equidade na educação superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DAFLON, Verônica T.; JÚNIOR, João F.; CAMPOS, Luiz A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 11, p. 1-10, jan./abr. 2004.

GUIMARAES, Antonio S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 1995** [online]. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 28 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2005** [online]. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 28 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação superior 2016** [online]. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 28 jun. 2018.

LAMEU, Joelma N.; SALAZAR, Thiene L.; SOUZA, Wanderson F. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 42, p. 13-22, 1º sem. de 2016.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SILVEIRA, Míriam M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior:** uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

OLIVEN, Arabela C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

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

SCI-FI NO ENSINO MÉDIO: Trabalhando a sociologia através de filmes de ficção científica

Ana Heloise Lopes Diniz João Pedro Gonçalves da Silva Aline Adriana de Oliveira Gabriel Lucas Bachmann Ribeiro Pedro Henrique Vanzo de Paula Yasmin Vitória Pschera

PROBLEMATIZAÇÃO

O Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Sociais tem como base a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A pesquisa, como explicitado em outras seções do livro, se voltou para a compreensão dos problemas inerentes à vivência dos estudantes universitários e, mais especificamente, de acadêmicos do curso de Ciências Sociais. O Sci-fi no Ensino Médio se iniciou no fim do ano de 2016 em nosso grupo do PET de Ciências Sociais, buscando ser um projeto de ensino que promova tanto a interação dos estudantes petianos com o público externo, numa relação de ensino-aprendizagem quanto articular a experiência do grupo no trabalho com filmes no contexto das Ciências Sociais.

A ideia inicial do projeto surgiu através de duas principais referências. A primeira veio de uma ex-integrante do PET¹, que, em uma viagem de mobilidade acadêmica pela UFPR, em uma universidade na Croácia, cursou uma disciplina sobre Ficção Científica e sua relação com as Ciências Sociais. A partir das discussões realizadas lá, trouxe ideias novas de projetos a serem desenvolvidos por nós. Nossa segunda referência veio de um trabalho realizado pelo PET do curso de História da UFPR, que realizou um trabalho semelhante ao qual viemos a propor aqui, elencando filmes de um determinado gênero/diretor e elaborando posteriormente um material para divulgação, com finalidade didática. A partir de tais referên-

¹ Agradecemos a ex-petiana Gabriella Ane Dresch, que detalha a ideia do projeto nos anexos do livro.

cias, ao longo de 2017 nosso projeto foi estruturado e aplicado em escolas e, no início de 2018, foi finalizado através da elaboração de um *e-book* para distribuição.

Para a formulação da atividade, nos separamos em três grupos, cada um composto por três integrantes. Cada grupo ficou responsável pela elaboração de um plano de aula referente a um filme de ficção científica em alguma turma do ensino médio, e, consequentemente, por trabalhar conceitos sociológicos na disciplina de Sociologia. Portanto, a busca da escola, o contato com professores, a organização do tempo e do espaço, ficou a cargo de cada subgrupo.

Após todas as etapas de elaboração, o projeto passou a ser encaminhado para a fase das aplicações, o que nos gerou inúmeros desafios, porém muitos aprendizados. Tais aplicações ocorreram ao longo de 2017, em três escolas diferentes, tanto na modalidade regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Curitiba (PR). Os filmes foram selecionados e aplicados em diferentes instituições com o intuito de serem trabalhados conteúdos e conceitos sociológicos, que fomentassem discussões e pensamentos críticos sobre a sociedade. Num primeiro momento, tais conceitos eram relacionados mais estritamente ao filme exibido; o intuito, porém, era construir paralelos com as realidades sociais vividas pelos próprios alunos, ouvi-los e dialogar com estes, buscando construir um conhecimento em cada aula aplicada tanto para os secundaristas quanto para nós. Apesar das dificuldades, as aplicações ocorreram com êxito, possibilitando aprendizado tanto para nós, estudantes de graduação quanto para os secundaristas que foram o público da nossa atividade.

Inicialmente, pretendíamos fazer outras aplicações em escolas e turmas diferentes. Apesar de nossa primeira etapa ser concluída com eficácia, a inserção nas escolas, como será tratado ao longo do trabalho, foi um passo dado com muitas dificuldades e limitações. Isso se deu por conta de a nossa presença dentro das escolas ter sido um fator delicado devido ao tempo curto que professores de Sociologia possuem para trabalhar todos conteúdos programados ao longo do semestre. Por ser um projeto externo ao planejamento das escolas e das disciplinas, fez-se necessário contar com professores que conseguiram disponibilizar horas para a aplicação e aliar o conteúdo das aulas ao andamento de sua própria matéria. Ressalta-se que a disciplina de Sociologia possui uma carga horária semanal de somente 2 horas/aula, constituindo o rol de disciplinas que menos horas possuem para a aplicação dos conteúdos no Ensino Médio no estado do Paraná.

Devido às dificuldades encontradas na aplicação de nosso projeto, decidimos prosseguir de forma diferente. Como havia três experiências concretas de aplicação de filmes que tiveram êxito, mesmo com todas as dificuldades encontradas, optamos por não mais aplicar os filmes em sala de aula, mas elaborar planos de aulas baseados em diferentes filmes de ficção científica, agora para um público diferente — os professores do

ensino médio. Foi assim, portanto, que, além das três aplicações já realizadas, todos os grupos elaboraram ao todo mais sete planos de aulas, com filmes diferentes, porém do mesmo gênero, seguindo a proposta das aulas já realizadas.

Assim, entre o final de 2017 e início de 2018 finalizamos nosso projeto, tendo como produto final um *e-book* produzido por nós. A ideia foi formular um material de apoio que futuros e/ou atuais professores de Sociologia possam utilizar em suas aulas, como uma espécie de repertório de atividades. O material será divulgado a professores e diretores de escola, para que o consultem e trabalhem a ficcão científica de acordo com a Sociologia.

Neste capítulo, ressaltamos o processo que envolveu a elaboração dos materiais, aplicação das aulas e formulação do e-book. Desse modo, relatamos a importância da atividade, trazendo também uma reflexão teórica sobre o uso de filmes em sala de aula e o gênero ficção científica e, por fim, o relato de experiências e de dificuldades encontradas. Ressaltamos que tal processo foi fonte de aprendizado tanto pessoais aos participantes. no papel de estudantes de graduação que somos, ou futuros professores da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, quanto uma possibilidade de devolver à comunidade e à sociedade nosso conhecimento, em forma de abordagens diferenciadas da aula tradicional, que dialoguem mais com a juventude.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE

O cinema é uma plataforma que possibilita uma interação com as Ciências Sociais, percebida no momento em que se passa a conceber que nos filmes há relações sociais retratadas, bem como traços ideológicos e políticos. Produções cinematográficas podem ser analisadas, portanto, através de conceitos emprestados da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política. Tais análises podem ser apropriadas de maneira didática, proporcionando uma reflexão com alunos de ensino médio. Tal é a proposta do trabalho aqui apresentado. Além disso, o diálogo com o cinema, quando realizado no contexto escolar, se mostra frutífero no sentido de proporcionar aos estudantes uma aproximação distinta com a disciplina de Sociologia. Por vezes a Sociologia é vista como uma disciplina estritamente teórica pelos estudantes, que não consequem visualizar a relação dela com a sua realidade e a sociedade em que estão inseridos. O intuito da atividade é justamente possibilitar a tais alunos compreender que as relações sociais, que são imbricadas por conflitos, tensões e negociações, podem ser encontradas em todos os espaços, mesmo nos filmes, mesmo em realidades utópicas/distópicas retratadas pelo cinema.

Apesar de sua característica fantástica, imaginativa, o gênero Ficção Científica possui esse lado analítico da epistemologia social, uma vez que se trata de uma retratação ou releitura de uma realidade imaginada a partir da nossa sociedade. Dessa forma, podemos expor os alunos a diversas questões paradigmáticas e estimulantes. Alguns

exemplos: a partir do exame de nossa sociedade atual, se projeta um futuro alarmante. como em Mad Max (GEORGE MILLER, 2015), Blade Runner (RIDLEY SCOTT, 1982), Idiocracy (MIKE JUDGE, 2006), Brazil (TERRY GILLIAM, 1985), Wall-e (ANDREW STANTON, 2008), ou se problematiza uma possível criação humana que gera contradições na sociedade, como formas de inteligências artificiais, dispositivos de monitoramento e seguranca, alterações genéticas eticamente questionáveis, tal qual em *Her* (SPIKE JONZE, 2013). Minority Report (STEVEN SPIELBERG, 2002), Ex Machina (ALEX GARLAND, 2015), Gattaca (ANDREW NICCOL, 1997), ou se gera situações nas quais somos obrigados a nos unir ou nos isolar como humanidade face à um perigo eminente, como retratado em Wor-Id War Z (MARC FOSTER, 2013), Independence Day (ROLAND EMMERICH, 1996), War of the Worlds (STEVEN SPIELBERG, 2005) ou ainda, se imaginam situações nas quais precisamos conviver com o diferente, tratando de segregação e preconceito, exposto, por exemplo, em *Distrito 9* (NEILL BLOMKAMP, 2009) e *Bright* (DAVID AYER, 2017)). Os filmes do gênero Sci-fi possuem um forte respaldo na realidade social e partem dela para imaginar sua problemática. Desse modo, as propostas de discussão e reflexão a partir dos filmes devem suscitar uma oportunidade de desenvolver o senso crítico dos alunos. Perguntas como "o que podemos fazer para que não cheguemos a esse ponto distópico?", bem como discussões a respeito dos conceitos de "utopia" e "distopia", são questões que podem fazer com que os estudantes pensem em soluções para problemas da nossa sociedade e, mais do que isso, fazer com que reconheçam os problemas na sociedade em que estão inseridos.

Em síntese, os filmes *Sci-fi* são, geralmente, fontes de entretenimento, uma vez que contém cenas de ação, suspense, diálogos empolgantes e efeitos especiais. Entende-se que trabalhar com tais produções sejam uma possibilidade de captar a atenção de estudantes. Tudo isso promove a possibilidade de uma aula desenvolvida a partir de discussões abertas, dinâmicas e envolventes, que por um momento viabilizam uma válvula de escape daquela – por vezes monótonas – realidade de um estudante de ensino médio em sala de aula. Como consequência, é uma atividade que possui um potencial de fazer jovens se interessarem pela Sociologia.

REFLEXÃO TEÓRICA

Para realização desta reflexão teórica que embasa o projeto que realizamos em escolas públicas da cidade de Curitiba/PR, iremos fazer um breve panorama da presença do cinema nas escolas brasileiras e o papel dessa arte na educação. Além disso, é colocada também uma discussão sobre a questão do cinema enquanto peça promovedora da educação emancipadora e do fenômeno de comunhão ignorante (FONSECA, 2016) entre professores e alunos, e da atualização de práticas educacionais de forma a tomar esta arte como meio de diálogo com as juventudes de forma a "transgredir a institucionalidade"

das fronteiras entre enunciador e receptor" (BERINO: FILHO, 2017, p. 457), Por último. haverá uma reflexão direcionada ao gênero fílmico que abordamos em sala de aula: a ficção científica, as distopias e como essas podem contribuir para o ensino da Sociologia no ensino médio.

Mirna Fonseca (2016), em seu artigo "Cinema na escola para quê?". faz uma reflexão a partir da aprovação da Lei n. 13.006/14, que obriga as escolas da rede básica brasileira a exibirem no mínimo duas horas de produções audiovisuais aos estudantes. Fonseca faz, inicialmente, um breve apanhado da utilização da cinematografia nas escolas e seus objetivos ao longo da história do Brasil. Segundo a autora, o cinema adentra a escola em nosso país na década de 1930. Nessa época, a linguagem cinematográfica era utilizada apenas para a reprodução de ideias aos espectadores. Por ser possivelmente. considerada como uma linguagem mais simplificada, o cinema foi utilizado como forma de "educar" pessoas analfabetas ou que sabem ler mas têm pouco (ou nenhum) acesso a produções literárias ou acadêmicas, uma vez que o analfabetismo era um problema social difundido no Brasil, na época analisada. Raquel Pacheco (2016), em seu artigo "Reflexões sobre o campo do cinema e educação", também faz um breve histórico da tônica agui abordada. Com relação à década de 30, a autora utiliza trechos da obra de Castelli (2010 apud PACHECO, 2016) sobre os documentários produzidos pelo INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), os quais serviriam para educar as massas no sentido em que o discurso moralista dos produtores de cinema casava com os intuitos da escola, à época. A partir da década de 60, a sétima arte popularizou-se nos meios acadêmicos universitários por meio de cineclubes e cine debates, porém esse movimento passou a entrar em declínio após a imposição do regime militar. Portanto, após o golpe militar, a maioria desses cineclubes encerraram as atividades ou passaram a atuar nos movimentos de resistência política (PACHECO, 2016, p. 89).

Posteriormente, o uso instrumental do cinema na escola se modificou. Deixou de ser amplamente utilizado para "dar cultura às massas" e transformou-se em uma utilização de filmes para ilustrar conteúdos iá abordados em sala de aula, sendo apenas uma técnica variada.

A proposta que Fonseca (2016) traz para a abordagem do cinema em sala de aula é outra, não se trata apenas da exposição de filmes que tenham ligações óbvias com a temática abordada em sala de aula. Partindo dos pilares de Paulo Freire para tratar da temática do cinema na escola, conclui-se que é possível que se tenha uma experiência muito mais significativa caso haja a aceitação do professor de que ele não é superior ou que detém o conhecimento fechado e inteiro. A linguagem e estética aprofundada das obras cinematográficas são tão desconhecidas ao professor quanto são aos seus alunos, isso permite com que se crie uma conversa em igualdade, em que o professor não detém todo o conhecimento e a "resposta correta", mas sim uma situação em que há uma troca. em que a opinião do aluno vale tanto quanto a do professor, pois ambos estão ousando conhecer juntos a narrativa estética da sétima arte.

Acerca da utilização do cinema no contexto escolar, Aguiar (2012) aponta que se trata não somente de um recurso didático ou de ilustrar uma situação através de produções cinematográficas; o cinema é, em si, uma linguagem, um objeto cultural que condensa a visão de mundo de seus autores. Neste sentido, a autora aponta que trazer filmes para a sala de aula gera uma experiência cultural, uma vez que, ao se depararam com tal linguagem diferenciada, os estudantes refletem sobre os diferentes olhares e interpretações que cada um tem sobre o mesmo filme. Aqui, cabe relatar que durante a apresentação do filme *Mad Max*, ao exibirmos o final, em que as mulheres tomam o poder e levam consigo algumas pessoas da multidão, um aluno questionou se esse novo poder seria tirânico ou democrático, se incluiria de fato o povo, contrariando a nossa percepção prévia ao seu questionamento. Através desses diferentes olhares frente a uma linguagem distinta, o cinema se torna fonte de conhecimento, conforme aponta Aguiar (2012, p. 27). Trabalhar filmes em sala de aula possibilita, nesse sentido, colaborar no processo de tornar os estudantes mais críticos no momento em que passam a compreender que tais produções contém uma lógica própria e uma linguagem específica, e que cada um terá um diferente olhar sobre ele.

Segundo Berino e Filho (2017), é necessário problematizar as relações de hierarquias de conhecimentos que se estabelecem no ambiente escolar; questionando tais relações, torna-se possível pensar para quem e para que serve a educação. Desse modo, tornar a escola um ambiente mais crítico e plural. Portanto, é possível que a exposição de produtos audiovisuais em sala de aula seja feita de forma mais complexa do que simplesmente sendo utilizada para ilustrar conteúdos que seriam transmitidos de outra forma. Repensar a forma como se assiste e discute filmes em sala de aula é também repensar a relação aluno-professor, que pode ocorrer de modo que conhecimentos sejam trocados de forma mais recíproca, igualitária e interessante para ambos, ou seja, mais dialógica.

Esse formato proposto pelos autores nos permite compreender os diversos caminhos de formação que existem, também, fora do ambiente escolar formal. Pensar a formação dos jovens é também pensar o que os perpassa, e quais são suas referências. Dessa forma, a cultura visual e, mais especificamente, o cinema tem um papel revelador, de forma a compreendermos que "as juventudes, em número cada vez maior, se desenvolvem e se formam na familiaridade com as imagens em movimento e as suas pontes para os mais longínquos e inusitados mundos" (BERINO; FILHO, 2017, p. 460).

Na mesma direção, Roque (2015) aponta que a relação entre cinema, sociedade e sujeito aparece no momento em que se tem em vista que as produções cinematográficas tanto refletem o imaginário de uma época quanto, ao apresentar diferentes valores, podem ter influências sobre os sujeitos, contribuindo para a formação de opiniões de uma geração. O autor aponta ainda que mesmo a forma narrativa adotada pela indústria cinemato-

gráfica norte-americana contribuiu para reiterar os valores da sociedade e criar distintas classificações, tais como cinema para crianças e para adultos. Iniciativas contrárias ao cinema comercial, porém, apareciam na União Soviética, na Alemanha e na Itália, na primeira metade do século XX. Tais iniciativas contribuíram, segundo o autor, para questionar as desigualdades e a ordem imposta socialmente. A nouvelle vague francesa, após os anos 1950, teria contribuído para que producões de outros lugares, não só da indústria comercial norte-americana, aparecessem e tomassem força no cenário (ROQUE, 2015).

Filmes do gênero de ficção científica, em especial, se mostram interessantes para serem discutidos em sala de aula uma vez que apontam questionamentos profundos a respeito da realidade social e do que ela pode se tornar no futuro. Tal gênero pode ser um recurso para o ensino de ciência uma vez que possibilita uma analogia entre futuro, passado e presente, bem como suas versões alternativas. No Sci-fi, aquilo que não é pode vir a ser (MARTINS, 2018, p. 70).

Acerca ainda do gênero Ficção Científica, um movimento importante, que vira tendência na literatura e no cinema nos anos 80 e se torna um subgênero clássico na ficcão científica, é o *Cyberpunk*. Essas obras retratam futuros nos quais a tecnologia se sobrepõe ao homem, o mundo do crime se intensifica, prostituição e tráfico de drogas assumem formas futuristas, com inteligências artificiais e drogas sintéticas ultrapoderosas etc.

Kellner (2001), filósofo contemporâneo, discute em A cultura da mídia - estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno, o Cyberpunk na literatura e sua relação com o pós-modernismo, partindo inicialmente de uma grande obra literária do gênero, publicada em 1984 por Gibson, chamada Neuromancer, descrita por Timothy Leary como "a lenda nuclear do próximo estágio de evolução da humanidade" (LEARY, 1990, apud KELLNER, 2001, p. 379). Para ilustrar a influência da obra, foi Gibson em Neuromancer que inventou (antes das Irmãs Wachowski) a Matrix². Kellner coloca que essa obra, junto com outras obras de Gibson, "destruíram as fronteiras entre filosofia, teoria social, literatura e cultura da mídia, criando textos que tentam captar as vertiginosas vicissitudes e a pungente intensidade de nossos ambientes high-tech" (KELLNER, 2001. p. 379). Gibson e o *Cyberpunk* figuram como excelentes exemplos para a discussão do Sci-Fi, partindo do princípio introduzido anteriormente de que se projeta criativamente um futuro ficcional a partir de percepções de mazelas do presente.

Aqui, influem duas questões: 1) O surgimento de tecnologias e as críticas ao consumismo desenfreado na década de 80 (KELLNER, 2001, p. 385) e 2) a percepção do *Punk* no contexto histórico em guestão. O *Punk* representa a contracultura, que contém uma identidade visual e estética desafiadora. Nessas obras, essa contracultura se torna dominante nas partes subalternas da sociedade. Isso e as características distópicas do

² O filme Matrix (1999) popularizou a criação de Gibson. Simplificando, a Matrix é um tipo de realidade virtual na qual muitos estão presos e não sabem, vivendo assim em uma "falsa realidade".

futuro mostram como essa projeção é assustadora para leitores e para o autor. No caso de Gibson, as projeções para o futuro se tornam ainda mais espantosas à medida que saem do papel e se tornam realidade. Um exemplo disso foi a criação da expressão "cyberspace" (ciberespaço), 26 anos antes do Pentágono definir o termo³. O gênero literário de Gibson (2013) é denominado ficção especulativa e não por acaso.

Um notório filme que possui a estética e a temática *Cyberpunk*, anterior ao livro "Neuromancer" (1984), é *Blade Runner* (1982). Adriana Amaral (2004) discute a obra junto a *Minority Report* (2002) e *Total Recall* (1990), as três inspiradas em livros de um precursor do *Cyberpunk*, Philip K. Dick. A autora descreve em um momento a aproximação de suas obras com a realidade:

Após a sua morte, as obras de K. Dick tornam-se objeto de culto entre os fãs de ficção científica e de pesquisa nos meios acadêmicos, principalmente pela atualidade das temáticas: paranoias em relação ao uso da tecnologia pelo estado, dissolução das distinções entre humanos e androides, futuro sombrio e distópico, entre outras. Em tempos de sociedade de rede, excesso de informações, próteses de silicone, clonagens e o progressivo esvaziamento da figura do ser humano, os personagens quase esquizofrênicos e comuns de Dick parecem-nos cada vez mais familiares. (AMARAL, 2004, p. 37)

Sobre essa atualidade das obras, parece interessante observar que *Blade Runner* retrata o ano de 2019. Carros voadores, animais sintéticos e inteligências artificiais idênticas às humanas são realidade e convivem junto a televisores "tubo". Ridley Scott certamente não tentou fazer um filme fiel à realidade em todos os aspectos e seu objetivo claramente não era fazer uma previsão pormenorizada do futuro. O que se percebe em contrapartida é uma distopia exagerada, na qual não existe natureza, numa Los Angeles coberta por uma névoa de poluição, que sofre de superpopulação e é dominada por grandes conglomerados empresariais. Portanto, no caso de *Blade Runner*, assim como em outras obras *Cyberpunks*, como *Mad Max 2* (1981), o futuro retratado funciona mais como um aviso do que como uma premonição. Scott percebeu a responsabilidade embutida em fazer um filme sobre um futuro próximo e conseguiu incluir no seu universo, de forma sutil, características que incentivaram as pessoas a questionarem sua realidade e debaterem pautas fundamentais, como ética na ciência, corporativismo e ecologia nos Estados Unidos nos anos 1980.

Em suma, a literatura possibilita compreender que a utilização de filmes em sala de aula se dá no sentido de construção coletiva de uma possibilidade de discussão e

³ SHACHTMAN, Noah. 26 Years After Gibson, Pentagon Defines 'Cyberspace'. Wired, may 2008. Disponível em: https://www.wired.com/2008/05/pentagon-define/. Acesso em: 24 set. 2018.

pensamento crítico acerca destas produções, uma vez que se trata de uma linguagem específica, dotada de ideologias, valores, ideais, Filmes podem condensar ou questionar a ordem social estabelecida; ressalta-se o papel do gênero Ficção Científica no sentido de ser contracultura, de proporcionar justamente o contraponto à moral imposta socialmente. O Sci-fi ajuda, portanto, a questionar os valores, crenças e práticas socialmente difundidas, no momento em que mostra outras realidades possíveis, trabalha a nocão de passado, presente e futuro de forma não necessariamente linear e cria distopias de um futuro marcado pela degradação ambiental e social.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES

O proieto Sci-fi no Ensino Médio foi aplicado em três escolas estaduais, duas na modalidade Ensino Médio Regular (Colégio Loureiro Fernandes, Colégio Padre João Winslinski) e uma na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Colégio Tiradentes⁴. Em todas as escolas, foi exibido o filme proposto de acordo com cada plano de aula e realizada uma exposição dos conceitos das Ciências Sociais trabalhados no filme.

O primeiro colégio que nos recebeu para a aplicação da atividade foi o C. E. Tiradentes. O Professor de Sociologia nos cedeu quatro aulas de cinquenta minutos cada, divididas em dois dias. No primeiro dia, realizamos uma aula expositiva trabalhando os conceitos de etnocentrismo, racismo e segregação social; em seguida o filme Distrito 9 (NEIL BLOMKAMP, 2009) foi exibido e, no último horário, realizamos um debate relacionando o longa metragem aos conteúdos apresentados primeiramente. O filme foi exibido de forma tranquila em um espaço do colégio específico para atividades complementares, filmes, palestras etc. Não houve desinteresse por parte dos estudantes, todavia notamos que a maioria da turma chegou atrasada à aula, fazendo com que alguns perdessem nossa explicação inicial dos temas e o começo do filme. Acreditamos que tal dificuldade com o horário ocorra devido à maioria dos estudantes da modalidade EJA terem responsabilidades que não se restringem à escola, como trabalho, filhos, etc.

Os debates durante a aula ocorreram melhor do que esperávamos, já que os discentes demonstraram que apreenderam os temas trabalhados. Os estudantes mais ativos no debate utilizavam analogias de sua vida pessoal. A questão do racismo se mostrou mais presente e criou uma multiplicidade de opiniões na sala de aula. Quando um aluno problematizou o tema das cotas raciais nas universidades públicas e concursos, tal questão dividiu a turma em argumentos favoráveis e contrários, mas todos com seus pontos de vista respeitados.

Agradecemos imensamente aos professores e diretores das escolas nas quais aplicamos a atividade, por compreenderam a importância de tal e possibilitarem que aprendêssemos tanto com essa experiência.

Já no Colégio Estadual Padre João Winslinski, o filme A Chegada (DENIS VILLE-NEUVE, 2016) foi exibido aos estudantes do ensino médio regular, no período da manhã, a uma turma de aproximadamente 30 discentes. A maioria dos estudantes mostrou interesse no conteúdo do filme, não houve momentos de desatenção, conversa ou qualquer interrupção. Trabalhamos primeiramente com o conceito de alteridade e como ela se mostra presente no trabalho de campo da Antropologia. Seguimos então para a discussão acerca das diferentes noções de "pessoa", mostrando que se altera em cada sociedade em diferentes períodos, utilizando como referência o antropólogo Marcel Mauss. Explicamos também que de acordo com a sociedade e cultura pode haver inúmeras formas de compreender a questão do tempo, mostrando que a forma como o vemos não é "naturalizada" a todas as culturas. Aproveitando esse mesmo gancho de desconstrução acerca do tempo, exemplificamos as diferentes concepções de religião, alimentação, reprodução, existência, etc. Em especial, procuramos denotar no filme o papel que a protagonista assume quando se depara com algo diferente de seus costumes. Esse papel é similar à forma como atuam antropólogos em campo, sem ter "medo" do nativo. Ressaltamos que a produção cinematográfica também foi aproveitada pelo professor de Sociologia da escola em outros momentos de aula, abordando em sala o conceito de "etnocentrismo", o que demonstra o interesse gerado na produção e no trabalho com filmes do gênero, contemplando nossa proposta de ação.

Por fim, o filme Mad Max – Estrada da Fúria (GEORGE MILLER, 2015) foi trabalhado no Colégio Estadual Loureiro Fernandes. Para tanto, foram reunidas duas turmas do ensino médio, uma do segundo e outra do terceiro ano, totalizando 22 estudantes, o que consideramos um número abaixo do esperado, ainda mais pela junção das turmas e por se tratar do período matutino. A professora de Sociologia nos explicou, porém, que, por se tratar de um período de fechamento de notas, muitos dos discentes faltaram às aulas. Dadas as condições explicitadas, houve, de início, muita conversa e necessidade de intervenção da professora. Ao iniciarmos nossa apresentação, porém, a turma se acalmou. Quando começamos o filme, estavam atentos e interessados; no momento em que foi necessário realizar os cortes entre uma cena e outra, por conta do tempo, porém, a atenção se dispersou e voltaram os focos de conversa entre os alunos. Em relação ao conteúdo, a partir de exemplos que são bastante latentes no longa, expusemos alguns conceitos trabalhados nas Ciências Sociais: luta de classes, escassez de recursos e questões de gênero. A questão da luta de classes foi exemplificada a partir da relação de dominação mostrada no filme, no qual os que detêm recursos (água, gasolina) colocam os não detentores em estratos inferiores, sendo apenas subordinados. Quanto à questão de gênero, apontamos para a objetificação do corpo da mulher, que no filme as trata como "troféus" ou, ainda, reprodutoras passivas. Também problematizamos o fato de o protagonista do filme ser um homem, apesar de se tratar da história de uma mulher que ocupa uma posição de comando e se rebela contra o líder tirânico.

Em razão de termos que tomar considerável parte do horário das aulas, algumas dificuldades se interpuseram durante a aplicação do projeto. Ainda durante a formulação das aulas e escolha dos filmes, tentamos entrar em contato com algumas escolas para realizar tal aplicação. Alguns professores se dispuseram a nos receber. porém depois de passado algum tempo e enviados os planos de aula, as suas necessidades de trabalhar certos conteúdos e realizar avaliações e outras atividades fizeram com que não mais pudessem nos responder. Outros professores negavam acolher o projeto já no primeiro contato, por entender que a questão do tempo seria um problema. Após essa etapa inicial, de contato com docentes, optamos por uma estratégia diferente, qual seja, entrar em contato com professores com os quais tivéssemos alguma ligação. Nessa fase, os petianos buscaram ex-alunos de Ciências Sociais da UFPR, que já estão trabalhando nas escolas e estudantes de pós-graduação, que exercem atividade docente na rede estadual. Essa rede de contatos possibilitou, enfim, aplicar a atividade. Na fase de aplicação, alguns dos filmes tiveram que ser cortados, sendo transmitidas somente suas cenas mais emblemáticas. Como citado, observou-se que o corte de filmes tirou a atenção dos estudantes, que passaram a ficar dispersos e a interagir mais com os colegas, dificultando a transmissão do conteúdo.

Houve, também, uma necessidade de retirar algumas propostas que havíamos planejado, por exemplo, uma avaliação acerca dos conteúdos trabalhados. Observou-se ainda que o tempo de aula de cinquenta minutos não necessariamente é respeitado, uma vez que é comum que a volta para sala após os intervalos demore mais do que o previsto ou que as aulas acabem alguns minutos antes do previsto, seja por conta da falta de atenção dos estudantes, seja por uma decisão da direção da instituição, cujas demandas internas levaram, como observado em uma das instituições de ensino parceiras do projeto, a acabar a aula mais cedo.

Dadas as dificuldades na aplicação dos planos de aula por parte dos membros do PET, observamos que tais não se verificavam no caso de docentes que já estivessem nas escolas. Os professores poderiam escolher como fazer – ou seja, escolhendo quais cenas, ou optando por trabalhar o filme na íntegra –, quando fazer – aliando o conteúdo a ser trabalhado com o filme ao seu planeiamento anual de trabalho – e. em caso de falta de tempo para a discussão, bem como para a avaliação, poderiam utilizar outras aulas da sua própria disciplina. Além disso, caso a exibição do filme fosse dificultada por conta do horário, é possível realizar trocas com outros colegas docentes, visando possibilitar tal atividade.

Passada a etapa de aplicação das aulas, passamos a formular um material para consulta dos professores, que o utilizasse sempre que tivessem interesse, um material para distribuição on-line. A execução do e-book Sci-Fi no Ensino Médio foi a forma que encontramos para finalizar o projeto de aplicação dos planos de aula com uma produção que pudesse demonstrar como foi nossa experiência e ajudar os graduandos em Licenciatura, professores de Sociologia, e demais públicos possivelmente interessados em educação e ficção científica. O livro digital tem como conteúdo planos de aula, referências teóricas e diversas dicas de como, por que e o que trabalhar em Sociologia utilizando filmes desse gênero cinematográfico tão rico. Em conjunto, pensamos diversas vezes em como fazer para que ele fosse um material interessante, abrangente e útil, o que exigiu muita inventividade e trabalho em grupo para elaboração de propostas. Por meio das reuniões realizadas, tivemos ideias como a inclusão de bibliografia acadêmica sobre o tema, uma lista de filmes *Sci-fi* e quais conteúdos sociológicos abordar com cada um, além da produção de mais dez planos de aula, que se baseiam nas três aplicações de filmes de ficção científica.

Nesses dez planos de aula, incluímos possíveis dificuldades para sua aplicação, também como uma forma de demonstrar que o fato de estar aplicando um filme em sala de aula não faz necessariamente com que seja uma aula sem dificuldades para o professor. Foi preciso também usar a criatividade para pensar variadas propostas de avaliação para cada plano de aula, de modo a gerar várias sugestões para os leitores. Para tanto, pesquisamos sobre o tema e assistimos diversos filmes. Além disso, fizemos mais uma lista prática de filmes e conceitos sociológicos possíveis de serem trabalhados com cada um. A tentativa de pensar como alinhar entretenimento e aprendizado, e ter em sala de aula uma visualização prática e interessante para os alunos daquilo que costumamos ensinar na teoria, foram ideias que nos guiaram durante todo processo do *e-book*. Usar os filmes como uma ferramenta para mostrar que os conteúdos das Ciências Sociais detêm aplicabilidade, pois dizem respeito ao mundo social concreto, e estão sendo ensinados justamente por ser uma leitura de mundo baseada em nossas vidas, porém através de conhecimento científico, foi a intenção ao redigirmos o *e-book*.

O processo de realização do *Sci-fi no Ensino Médio* foi permeado por dificuldades que nos fizeram compreender, por vezes, os desafios que se interpõem à prática docente na disciplina de Sociologia tanto por conta de questões de ordem prática, como limitações de recursos como tempo e espaço, quanto por questões de ordem didática, como lidar com o andamento da disciplina e buscar metodologias alternativas, outros meios de ensinar e aprender com os estudantes. A princípio o objetivo era levar conhecimento da academia ao público de estudantes secundaristas, mas quando nos deparamos com tal realidade, mudamos o foco do projeto – alterando o público –, buscando realizar uma atividade que colaborasse com os docentes neste processo de construção de saber sobre a vida em sociedade através da disciplina de Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na introdução deste capítulo, o intuito foi relatar, problematizar e pôr em perspectiva, de acordo com as discussões teóricas acerca do tema, o processo de construção dos planos de aula, aplicação e, num momento posterior, do e-book Sci-fi no Ensino Médio. Para compreender a utilização de filmes em sala de aula, buscamos realizar uma revisão teórica acerca do tema, que proporcionou compreender a forma como cinema e educação foram historicamente articulados no Brasil. Além disso, foi possível discutir formas pelas quais o uso do cinema na escola deixa de ser uma ferramenta alienante, de instrução das massas, e passa a ser uma possibilidade de se defrontar com outra linguagem, portanto outra lógica e outros valores, em sala de aula. Usar o gênero Ficção Científica é uma opção que tomamos neste trabalho justamente nesse sentido, ou seja, buscando ver a diferença e, a partir dela, gerar coletivamente conhecimento e discussão, fortalecendo o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Liliane Nonnenmacher de. Cinema e educação: o que dizem os professores de arte da rede municipal de Criciúma SC. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

AMARAL, Adriana. Blade Runner, Total Recall e Minority Report: cinema distópico e cyberpunk de Philip K. Dick. **Sessões do Imaginário**, v. 9, n. 11, 2004.

BERINO, Aristóteles de Paula: FILHO, Aldo Victorio, Conversas com Jovens e Escolas que Passam pelos Filmes e por Nossas Vidas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 455-472, jun. 2017.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê? Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016.

GIBSON, Willian. **Neuromancer.** 5. ed. Trad. Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2013.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001. 454 p. (Coleção Verbum). Disponível em: https://ufabcpoliticacultural.files.wordpress.com/2015/08/kellner a-cultura-da-mc3addia 2001.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

MARTINS, Tailur Mousquer. A ficção científica na escola: perspectivas para o ensino das ciências. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: < https://sucupira. capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.isf?popup=true&id trabalho=6316136>. Acesso em: 24 set. 2018.

PACHECO, Raquel. Reflexões sobre o campo do cinema e educação. **Revista Teias**, v. 17, p. 85-100, 2016.

ROQUE, José Roberto. **0 cinema e as artes visuais:** diálogos com novas tecnologias na escola. 2015. 58 f. TCC (Graduação em Artes Visuais) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/3704. Acesso em: 1º out. 2018.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

A CHEGADA. Direção: Denis Villeneuve. Roteiro: Eric Heisserer. Produção: Dan Levine, David Linde e Shawn Levy. EUA: FilmNation Entertainment, 2016. (116 min.)

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. Produção: Charles de Lauzirika, Michael Deeley. Estados Unidos: Michael Deeley Production; Ridley Scott Productions; Shaw Brothers; The Ladd Company; Warner Bros. Pictures, 1982. 1 DVD (118 min.).

BRIGHT. Direção: David Ayer. Roteiro: Max Landis. Produção: David Ayer e Eric Newman. [s.l.]: Netflix, 2017. (117 min.)

DISTRITO 9. Direção e Roteiro: Neil Blomkamp. Produção: Peter Jackson e Philippa Boyens. Nova Zelândia, África do Sul, EUA: WingNut Films, 2009. (112 min.)

ELYSIUM. Direção e Roteiro: Neil Blomkamp. Produção: Bill Block, Sue Baden-Powell, Simon Kinberg e Neil Blomkamp. EUA: Sony Pictures, 2013. (109 min.)

EXPRESSO do Amanhã. Direção: Bong Joon-ho. Produção: Tae-Sung Jeong e Park Chan-Wook. Roteiro: Joon-Ho Bong. Coréia Do Sul; França; EUA; República Tcheca: Moho Film; Opus Film; Stillking Film, 2013. (126 min.)

EX-MACHINA. Produção, Direção e Roteiro original: Alex Garland. EUA: DNA Films; Film4; Scott Rudin Productions, 2015. (108 min.)

GATTACA: Experiência genética. Direção: Andrew Niccol. Produção: Danny Devito, Michael Shamberg, Stacey Sher. EUA: Columbia Pictures Corporation; Jersey Films, 1997. (106 min.)

HER. Direção, Produção e Roteiro: Spike Jonze. EUA: Warner Bros Pictures, 2013. (126 min.)

IDIOCRACY. Direção e produção: Mike Judge. Roteiro: Mike Judge e Etan Cohen. EUA: 20th Century Fox, 2006. (84 min.)

INDEPENDENCE Day. Direção: Roland Emmerich. Roteiro: Roland Emmerich e Dean Devlin. Produção: Dean Devlin. EUA: 20th Century Fox, 1996. (120 min.)

MAD Max: Estrada da Fúria. Direção: George Miller. Produção: Doug Mitchell, George Miller, P. J. Voeten. EUA; Austrália: Warner Bros. Pictures, 2015. (120 min.)

MATRIX. Direção, roteiro e produção: Irmãs Wachowski (como irmãos Wachowski). EUA: Warner Bros Pictures, 1999. (136 min.)

MINORITY Report. Direção: Steven Spielberg. Roteiro: Scott Frank. Produção: Jan de Bont e Tom Cruise. EUA: 20th Century Fox, 2002. (145 min.)

O PREÇO do Amanhã. Direção e Roteiro: Andrew Niccol. Produção: Andrew Niccol, Marc Abraham e Eric Newmann, EUA: Regency Films, 2011, (109 min.)

WALL-E. Direcão: Andrew Stanton. Roteiro: Andrew Stanton e Pete Docter. Produção: Jim Morris. EUA: Walt Disney Pictures, 2008. (98 min.)

WAR of the Worlds, Direção: Steven Spielberg, Roteiro: Josh Friedman e David Koepp, Produção: Kathleen Kennedy e Colin Wilson. EUA: Paramount Pictures, 2005. (116 min.)

WORLD War Z. Direção: Marc Foster. Roteiro: Mathew Michael Carnahan. Produção: Brad Pitt. EUA: Paramount Pictures, 2013. (116 min.)

ArtePET: uma experiência de inclusão de atividades com temáticas artísticas no curso de Ciências Sociais

Yasmin Vitória Paschera Ana Heloise Lopes Diniz João Pedro Gonçalves da Silva Gabriela Chaves Aguiar João Artur Guimarães Cavallet

INTRODUÇÃO

Da vontade de estudar e discutir cinema surgiu a ideia do CinePET. No começo, o objetivo principal era reunir estudantes e professores para debater cinema relacionado com Ciências Sociais dentro da universidade. No entanto, esse projeto evoluiu, adquiriu maior porte e virou mais do que apenas essa ideia. Os eventos do CinePET ainda acontecem, mas o projeto ganhou um novo nome, novas perspectivas e adquiriu maior abrangência: ArtePET. O nome é um tanto quanto autoexplicativo. Em vez de estudarmos apenas o cinema e fazermos eventos a ele relacionados, decidimos englobar todos os tipos de arte. Performance, capoeira, hip-hop são exemplos de manifestações artísticas com as quais decidimos nos envolver em projetos passados e futuros.

Vimos uma necessidade de trazer arte para o nosso meio, e como parte da comunidade do curso de Ciências Sociais, achamos importantíssimo contribuir à formação dos alunos – e à comunidade externa interessada na nossa área – com eventos que agreguem elementos que não necessariamente fazem parte do currículo, e que nos tragam a possibilidade de pensar as Ciências Sociais para fora da "caixinha". A arte é um elemento inseparável das ciências humanas, e traz um reflexo de como a sociedade se percebe, se projeta, de como nossas subjetividades se apresentam, se comportam e são percebidas pelo coletivo. É o meio pelo qual podemos externar essas subjetividades, por vezes podadas pelos imensos muros da nossa realidade objetiva.

Nós acreditamos que a arte e as Ciências Sociais devem conviver e se misturar, e nada melhor do que realizar atividades de extensão para tal fim. Dessa forma, não

apenas trazemos arte aos nossos colegas, mas atraímos a comunidade externa, promovemos uma maior interdisciplinaridade entre áreas afins e damos um espaço, por mais que modesto, aos nossos artistas locais, que passaram e continuam passando até hoje por imensas dificuldades para trazer alguma poesia, alguma alegria para nossas vidas.

Portanto, esse texto objetiva apresentar reflexões teóricas e especialmente práticas sobre a realização de tais eventos e curso de extensão, que buscam justamente incrementar a consciência de discentes e do público externo sobre essa relação, como desenvolvemos agora.

REFLEXÃO TEÓRICA

Reconhecendo a arte como elemento relevante das sociedades, diversos clássicos e pensadores das Ciências Sociais pautaram a relação arte e ciências humanas. Serão apresentadas aqui algumas linhas de raciocínio sobre tema, passando pela sociologia, filosofia e antropologia, de forma a termos um panorama geral de como a arte foi vista na teoria, para depois demonstrar como ela foi incluída na prática em nossos projetos de extensão.

O clássico Karl Marx, embora não coloque em destaque em seus ensaios temas como o estudo da arte, acaba abordando seu papel na sociedade através da utilização do materialismo dialético, pois, segundo ele, os meios de produção são a capilaridade do mundo intelectual (arte e literatura), visto que são os determinantes da vida social de cada indivíduo. O autor alegava que a arte e a cultura estariam diretamente ligadas às classes sociais em que o cidadão está inserido. Isto é: a arte como reflexo da realidade social com papel fundamental para representação da sociedade e os ideais socialistas. Além disso, Marx colocava a arte como uma forma de conhecimento de caráter libertador, que, de alguma maneira, era capaz de expressar a luta de classes e que, assim como as outras formas de conhecimento, tinha potencial para modificar a sociedade. Outro momento em que pensador ressalta a importância da arte é quando aborda a questão da natureza e da raça, usando o exemplo da arte dos gregos, e como ela é tomada como um momento histórico de momento ideal, conforme o apresentado na citação exposta no artigo *Arte e Sociedade: pinceladas num tema insólito* (2006) de Dora Bay, estudiosa de pesquisas interdisciplinares em ciências humanas:

[...] a dificuldade não está na idéia de que a arte e a epopéia gregas estejam ligadas a certas formas de desenvolvimento social. A dificuldade está em compreender por que ainda hoje nos proporcionam um prazer artístico e valem, em certos aspectos, como norma e modelo insuperáveis. (MARX, 79, p. 35 apud BAY, 2006, p. 6).

Como Marx, Pierre Bourdieu atenta para o fato que as classes sociais têm um papel importante na análise. Elegendo a arte e a cultura como alguns dos seus obietos de estudo sociológico, o autor expande sua análise também para o público, desnaturalizando as formas como se aprendia a apreciação pela arte. Para ele, os processos de socialização e aprendizagem influenciam diretamente sobre os sujeitos, os permitindo observar e apreciar nuances das expressões artísticas que outros agentes não conseguem. A esse repertório. que é tanto fruto das diferenciações internas na sociedade como reprodutora delas. Bourdieu chama de capital cultural, algo que parte tanto do seio familiar quanto de instituições de consagração, como as universidades (GOLDSTEIN, 2008). A pesquisadora Goldstein, que observou como diversos intelectuais das ciências sociais abordaram a arte, ressalta que:

> O sociólogo francês argumentava que os atores sociais fazem um uso estratégico do gosto, maneiando sua destreza lingüística e estética como maneira de se demarcar socialmente de grupos com menor capital cultural e de obter reconhecimento simbólico e prestígio. Nessa lógica, o consumo cultural e o deleite estético são acionados como forma de distinção, ou seja, a familiaridade com bens simbólicos traz, consigo, associações como "competência", "educação", "nobreza de espírito" e "desinteresse material". E o cruel é que a divisão da sociedade entre "bárbaros" – incapazes de se deleitar com uma bela sinfonia ou uma pintura expressionista – e "civilizados" – eruditos e dotados de "bom gosto" – acaba tendo consequências políticas: justifica o monopólio dos instrumentos de apropriação dos bens culturais por parte desses últimos. (GOLDSTEIN, 2008, p. 3)

Assim, para Bourdieu a arte passa muito mais por questões de poder simbólico e dominação do que pelos aspectos subjetivos de seus criadores, algo tratado pelo próximo autor a ser abordado: Michael Foucault. O francês traz em seus estudos o papel social da arte, no intuito de entender aos modos de subjetivação dos seres humanos, apresentando ao lado da arte, a loucura. Ambas exercem papel de ruptura e desconstrução no imaginário do público receptor (insanidade e genialidade). Para ele, o papel da arte na sociedade moderna tem um cunho trágico, pois as formas de carência e miséria espiritual se manifestavam na loucura e logo na arte, que é colocada pelo autor como uma outra forma de dialogar. Ao analisar algumas obras de arte, Foucault sempre destacava o jogo que havia entre o visível e o invisível, o que fica explícito e implícito na mensagem que quer ser passada. Como é possível observar no conteúdo apresentado no texto Arte & Sociedade: pinceladas num tema insólito: "É, talvez, por meio desta linguagem nebulosa. anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco, acenderá suas luzes" (FOUCAULT, 2002, p. 12).

As teorias dos sociólogos vistas acima podem dar vários elementos e ferramentas para observar as expressões artísticas da nossa sociedade. Utilizar esses conceitos, porém, para analisar a arte em povos não ocidentais seria problemático. Nesse sentido, a Antropologia pode nos auxiliar fornecendo meios de expandir e testar os limites do nosso (iá não consensual) conceito de arte, nas diversas acepções, utilizações e formas que ela pode tomar.

O antropólogo Clifford Geertz, por exemplo, ao analisar manifestações artísticas iorubá, ilustra que para eles a grande preocupação está na precisão linear dos traços esculpidos (GOLDSTEIN, 2008). Ao mesmo tempo, porém, é difícil dizer que isso se dá devido a uma preocupação estética, uma vez que, segundo Goldstein, eles usam também esse tipo de inscrição nos rostos, marcando cicatrizes que fazem alusão tanto a posições de status quanto a diferentes linhagens. Além disso, "na língua iorubá, para afirmar que um país é civilizado, diz-se 'esta terra tem linhas em sua face'. O mesmo verbo é usado para limpar o mato, abrir fronteiras na floresta e marcar o rosto num ritual" (GOLDSTEIN, 2008, p. 9).

A partir dessa breve reflexão em torno da abordagem de alguns clássicos sobre a arte num plano geral, é possível observar como essa temática pode ser lida de diversas formas. Além de ser uma expressão humana amplamente ramificada e em constante ressignificação, ela pode ser analisada de diversos ângulos. Ou seja, há muito o que se estudar com relação aos mais variados tipos de manifestações artísticas, assim como há muitos atores que podem ser averiguados (os consumidores das artes, os artistas, a recepção das obras, os contextos históricos em que as mesmas são produzidas etc.). Considerando isso, fazemos a partir de agora um recorte para uma forma mais específica de se fazer e consumir arte, lidando com um tipo específico de público e de evento que essa expressão é consumida; trataremos aqui do cinema, e mais especificamente dos cine-debates realizados em escolas e universidades, como são nossos projetos CinePET e o curso de extensão em Sociologia e Cinema, que serão melhor explicados no decorrer do capítulo.

O cinema é uma forma de expressão artística muito particular por alguns fatores únicos. Dentre estes, estão sua mecanicidade e sua reprodução. Por se tratar de uma filmagem, o cinema envolve sempre uma máquina que transita entre o olhar humano, sua interpretação e a "realidade". Em seu livro *O que é cinema*, o professor Jean Claude-Bernardet (2017) faz uma discussão sobre a sétima arte ter sido vista e utilizada, em sua origem, como a arte do real; justamente por conta das passagens serem expostas como se enxerga a "olho nu". Em conjunto disso, o cinema, segundo ele, traz a sensação de que não foi produzido por um indivíduo, mas sim por máquinas, tirando das produções a interpretação humana, a opinião, sendo visto apenas como uma "verdade". A outra característica aqui trazida é a questão da reprodução do cinema. Diferente de outras formas de se expressar artisticamente, os filmes podem ser vistos no mundo inteiro simultaneamente, e isso facilita com que haja uma maior disseminação de ideias e culturas, uma simplificação em olhar e ter contato com o outro, e sua interpretação sobre fenômenos, além de traços culturais como vestimentas, alimentação, língua e outros.

É também sobre essa possibilidade de se colocar no lugar do outro que tratam Ananda Vargas Hilgert e Rosa Maria Bueno Fischer em seu artigo "Educação estética, cinema e alteridade" (2016). As autoras realizaram essa pesquisa com estudantes estrangeiros

durante uma disciplina sobre cinema brasileiro realizada no Programa de Português para Estrangeiro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo as autoras, o fato de se tratarem de alunos estrangeiros que tinham o objetivo de aprender a língua portuguesa fez-se um solo fértil para a pesquisa da relação entre cinema e alteridade. Hilgert e Fischer citam Alan Baidou (2004) para discorrer sobre essa relação: "[...] tratamos o cinema como algo que, de alguma forma, propõe certas rupturas, valoriza o acontecimento e, em suma, nos coloca em contato com 'o outro'." (HILGERT; FISCHER, 2016, p. 1237)

Portanto, enxerga-se o cinema como uma provocação, um convite a perceber outros universos, outras realidades, outras interpretações, Semelhante a isso é o conceito de experiência elaborado por Jorge Larrosa e citado pelas autoras Andreza Berti e Rosa Malena Carvalho no artigo "O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola" (2013). Essa nocão de experiência permite ainda mais pensar o cinema enquanto um artefato para o exercício da alteridade, pois coloca esses filmes produzidos enquanto possíveis tocantes e modificadores das visões de mundo dos indivíduos; nesse caso, os estudantes estrangeiros de Hilgert e Fischer ou os estudantes de escola pública do ensino médio no Rio de Janeiro em que as autoras Berti e Carvalho aplicaram os cine-debates. Percebe-se então, como muito bem expressado pelas autoras, que:

> O cinema – por se apresentar como um grande território – permite-nos fazer escolhas. A partir de um filme, por exemplo, podemos ser outro, viver em outro lugar, pertencer a outra cultura. O cinema, portanto, pode ser uma frutífera experiência de agenciamento com o outro. (BERTI; CARVALHO; 2013; p. 185)

São estas às reflexões nas quais nos apoiamos para a realização dos projetos CinePET e ArtePET com os alunos da UFPR e demais interessados. A experiência artística (seja audiovisual, teatral, performática ou visual) gera à possibilidade de se colocar em debate temáticas abordadas por elas, e que se relacionam com os conceitos estudados nos cursos de Humanas e, especialmente, nesse caso, o de Ciências Sociais.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CINEPET

Em 2013, o PET Ciências Sociais da UFPR iniciou um projeto intitulado "CinePet", que consistia em expor um filme para o público geral (com ênfase nos estudantes de Ciências Sociais) e discuti-lo sob uma ótica sociológica, antropológica e/ou política. Com discussões ministradas por professores ou pós-graduandos, dos departamentos de Ciências Sociais ou não, os eventos suscitaram extensos e prolíferos debates, o que acarretou na manutenção do projeto enquanto atividade permanente do PET.

A organização dos eventos é inteiramente realizada pelos membros do PET, que selecionam filmes a serem expostos e debatidos, sugerindo temáticas a serem abordadas, e pessoas a serem convidadas a debatê-las. Essa seleção é discutida previamente em coniunto com todos os integrantes do PET e com o tutor. Além disso, também cabe aos petianos se engajarem na divulgação do evento, normalmente feita via Facebook, e-mail e também presencialmente. Aqui será apresentado o histórico do CinePET, a traietória desse projeto, os filmes já expostos, os sucessos e a dificuldades, que culminaram ao fim na ampliação do projeto para às demais áreas artísticas. Assim, neste subcapítulo, objetiva-se apresentar percalços e ganhos para quem deseja organizar esse tipo de evento.

Os três primeiros filmes para os quais foram organizados os debates são: *Rede* de Intrigas (1976), Hannah Arendt (2013) e As Sufragistas (2015)¹. Esses eventos iniciais não tiveram uma ocorrência periódica, sendo que o primeiro aconteceu em 12 de novembro de 2013, o segundo em 24 de novembro de 2015 e o terceiro em 5 de abril de 2016. É possível afirmar que esses três primeiros cine-debates tinham uma proposta diferente da que praticamos no PET atualmente. Nos dois primeiros, não havia convidados para comentar o filme e direcionar o debate, além disso pode-se perceber que dois dos filmes tem temas de períodos históricos marcantes (Hannah Arendt trata da participação da filósofa em um processo judicial contra um homem nazista, abordando a trajetória da autora no Holocausto, enquanto As Sufragistas aborda a luta das mulheres feministas inglesas pelo direito ao voto universal). Além disso, apenas a partir do terceiro cine-debate criou-se o hábito de convidar pessoas que tenham algum tipo de pesquisa, estudo ou interesse pessoal pela temática abordada, podendo proporcionar uma visão mais aprofundada do tema e incitar e direcionar o debate.

A partir do quarto cine-debate realizado em abril de 2016, uma nova tradição se iniciou na organização do CinePET. Esse evento trouxe a exposição o filme *Capitão Fantástico*² (2016), que tem como temática central uma família que decidiu levar uma vida desligada da sociedade capitalista, e busca realizar um velório budista para a mãe (que cometeu suicídio), trayando uma batalha com os familiares da mãe que eram tradicionais cristãos. Por ser um filme muito recente na época em que o cine-debate foi realizado, e principalmente por uma ampla divulgação no Facebook (mais de 130 confirmações de presença e 400 interessados no evento), o evento foi um sucesso, contando com a Dra Edilene Coaraci de Lima, professora do Departamento de Antropologia da UFPR, como debatedora convidada. Foi esse também o evento que deu início a periodicidade do CinePET.

Após o sucesso desse cine-debate, começamos então duas novas práticas que percebemos funcionarem bem: foco em divulgação dos eventos pelo Facebook e a escolha de filmes e temas mais atuais e com caráter menos obviamente sociológico. Partimos

¹ Dirigidos respectivamente por: Sidney Lumet, Margarethe von Trotta e Sarah Gavron.

² Dirigido por Matt Ross.

da ideia de que é possível olhar qualquer filme e produção artística a partir de uma lente ligada às ciências sociais, afinal, elas são escritas por integrantes do social, tendo dessa forma interpretações da realidade, da cultura e dos indivíduos; de forma a compreendermos que toda parte do social é representativa do social.

Pensando nisso, selecionamos o filme de ficcão científica lancado em 2016. A Chegada para o CinePET seguinte de Capitão Fantástico. O longa, dirigido por Denis Villenueve, aborda o tema da chegada de alienígenas à Terra. Entretanto, essa chegada é muito diferente daquela usualmente narrada na cinematografia, pois os aliens chegam de forma pacífica, sem destruir grandes arranha-céus ou obietivar a conquista do mundo. É aí que entra na trama a personagem principal. Dra Louise Banks, que é convocada pelo governo dos EUA para estabelecer uma comunicação com os aliens e entender sua linguagem. Para debater o filme, tivemos a presença de um doutorando em linguística pela UFPR, Diogo Simão. Esse convite foi também uma novidade para o CinePET, já que pela primeira vez convidamos um professor que não era da área de Ciências Sociais. O debate foi muito interessante justamente por isso, já que o professor trouxe diversas informacões sobre a questão morfológica da língua e também a forma como ela pode influenciar diversas características culturais. No caso exposto no filme, a forma como os alienígenas viam o tempo (de forma cíclica, e não linear com a qual estamos acostumados). Toda essa discussão trazida pelo professor somou-se com os comentários dos discentes presentes, possibilitando o diálogo sobre diversos aspectos abordados durante as aulas de antropologia de forma diferente, fluida e interdisciplinar.

O cine-debate seguinte ocorreu no início do ano de 2018, durante a semana de recepção dos calouros e das calouras. Decidiu-se que seria ideal fazer o CinePET durante essa semana para que os novos graduandos tivessem a oportunidade de conhecer como funciona o espaço e, quando ocorressem os próximos, já teriam alguma noção sobre a atividade. Para esse encontro, selecionamos o filme Era o Hotel Cambridge, filme nacional que mistura documentário com ficção, lançado em 2016 e dirigido por Eliane Caffé. O filme retrata a luta pela moradia dos ocupantes de um prédio abandonado no centro de São Paulo. Por misturar atores com participantes reais do movimento, o filme se faz uma obra muito emocionante e envolvente. Para debater esse filme, convidamos o professor do departamento de Sociologia da UFPR Alexandro Trindade, que tem pesquisas na área de pensamento social brasileiro e também na temática do cinema nacional. A discussão do filme foi também muito rica, afinal o filme traz muitas perguntas para nós estudantes de Ciências Sociais sobre a imersão no campo e a produção desse cinema que é real e ficcional ao mesmo tempo, gerando à pergunta: onde está o fazer sociológico nessa produção cinematográfica?

Para nós é muito importante que as atividades acadêmicas estejam em conexão com a conjuntura nacional política e social, justamente o que orientou o evento seguinte. Em março de 2018 ocorreu um assassinato muito emblemático e desconcertante. A vereadora do Rio de Janeiro e socióloga Marielle Franco foi morta a tiros saindo de um evento, em um ataque que não teve características de assalto. Marielle era da favela da Maré, mulher negra e bissexual, que lutava contra a milícia e militava em nome das pessoas de periferia há muitos anos. Para promover o debate desse caso, decidimos expor o filme "Tropa de Elite 2"³ e, em seguida, debater o caso e as temáticas abordadas no filme com a presença do antigo professor substituto do departamento de sociologia da UFPR, Danilo Arnaut, que tem estudos na área de Sociologia dos Direitos Humanos. A escolha do filme se deu por uma extrema semelhança entre as temáticas abordadas, o recente acontecimento, e a exposição da milícia na polícia militar do Rio de Janeiro. O filme trazia muito do que se podia refletir sobre o caso de Marielle Franco. Assuntos como o controle social, o uso da força policial, a formação dos policiais, o funcionamento das instâncias do Estado entrou nos assuntos comentados no debate.

O evento realizado em seguida contou com novas estratégias como resposta à algumas das dificuldades que enfrentamos durante a organização dos cine-debates anteriores. Muitas vezes achávamos que o público era baixo para o que desejávamos. Dentre outras razões, percebemos que o horário em que realizamos os eventos e a sua longa duração poderiam ser fatores inibidores para os discentes. Além disso, uma das propostas para o CinePET é justamente a exposição de audiovisuais não tão explicitamente conectados a assuntos acadêmicos. Para colocar isso em prática, optamos por fazer a exibição de dois episódios da série de animação Rick and Morty. A série conta as aventuras de um cientista genial e seu neto por diferentes dimensões e universos. Tratava-se justamente de uma animação de grande sucesso naquele momento. Para promover o debate, contamos com a presença da professora do Departamento de Filosofia da UFPR, Juliana Fausto, que tem alguns estudos sobre distopias e compõe o Species (Núcleo de Antropologia Especulativa). Esse debate foi bem divulgado nas redes sociais, e o evento no Facebook obteve mais de 200 confirmações de presença e interesse. Podemos considerar esse como um evento de sucesso, pois conseguimos cumprir com todas as metas que havíamos estabelecido. Um público superior ao dos CinePETs anteriores compareceu ao evento, sendo dessa vez composto por alunos de diferentes cursos, notadamente Ciências Sociais e Filosofia. Os dois episódios escolhidos, tinham em conjunto 40 minutos de duração, menos da metade do que costuma ter um filme de longa-metragem. Isso possibilitou que o evento todo fosse menos extenso e cansativo, mais objetivo e com um debate mais alongado.

Essa longa jornada que tem o CinePET, tendo sido organizado por três gerações de petianos, se tornou uma tradição dentro do curso de Ciências Sociais da UFPR. O evento vem ocorrendo periodicamente, a cada três meses. Percebemos cada vez mais como é importante lidar de outra forma com os conhecimentos obtidos ao longo das

³ Dirigido por José Padilha.

aulas da graduação, e os cine-debates são uma dessas diferentes formas que tem contribuído para a formação de diversas pessoas interessadas. Além disso, o evento promove também um diálogo dos estudantes de Ciências Sociais com professores e pesquisadores de outros cursos, possibilitando conversas interdisciplinares e muito produtivas.

ARTEPET

O aprendizado que o projeto do CinePet gerou culminou na criação do ArtePET em 2017, um projeto que consiste em realizar eventos de diferentes naturezas, como mesas, apresentações, palestras, debates e oficinas, relacionando às temáticas artísticas com os conceitos do curso e, também, ampliando as linguagens para além da cinematográfica. Esses eventos tiveram o nome e o formato de "ArtePET Convida", com temáticas que vieram por demanda dos alunos de Ciências Sociais e sua relação com as mais diversas áreas das artes e formas expressão artística. Até o presente momento, realizamos dois eventos: "ArtePET convida: performance4 enquanto ato político" e "ArtePet Convida: Capoeira".

O primeiro evento do projeto, "ArtePET convida: performance enquanto ato político", ocorreu em setembro de 2017 na biblioteca do campus Reitoria UFPR, a partir dos interesses de pesquisa de uma das petianas. O evento, voltado para às artes cénicas e performativas, debateu a questão do fazer artístico e suas implicações políticas e de resistência. A mesa contou com cinco convidadas e mediação de uma petiana. Entre as convidadas estavam duas palhaças, uma drag queen⁵, um performer e uma pesquisadora, que iniciaram com apresentações e seguiram para um debate.

A primeira apresentação foi das palhaças, Mina e Nanique, do coletivo Risas y Rebeldia⁶, que pautaram as condições precárias de trabalho, principalmente referentes aos direitos trabalhistas, fazendo um recorte de gênero sobre diversos temas, como a diferença salarial entre homens e mulheres e a negação da mulher que tem ou pretende ter filhos dentro do mercado de trabalho. Em seguida, o performer LuaNegra fez uma leitura dramática de um texto autobiográfico falando da sua "resistência enquanto artista e enquanto pessoa na sociedade de hoje". O texto permeia questões que estão sempre presentes em seu trabalho, relacionados a dor dos povos negros escravizados e a so-

Aqui se referindo ao termo "Performance Arte", uma modalidade oriunda do teatro, que consiste em uma manifestação artística derivada do processo de hibridização dos gêneros artísticos na modernidade, sendo o performer o artista que a executa. Para maior aprofundamento consultar: Renato Cohen, Performance como linguagem (1989).

Atriz ou ator transformistas, performers ou simplesmente drag queen/drag king, que assumem uma performatividade de gênero oposta à sua, ou mantendo à performatividade de seu gênero, porém sempre incorporando uma personagem. Para maiores informações consultar Igor Amanajás, Drag Queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas (2014).

RISAS Y REBELDIA. Página do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/risasyrebel- dia>. Acesso em: 16 nov. 2018.

brevivência diária da pessoa negra e LGBT em um país racista e violento, com corpos negros e divergentes da norma binária de dominação masculina. Sua luta permanece no reconhecimento e respeito a seus ancestrais, além da ocupação dos espaços, sabendo que seu corpo é um símbolo de resistência por si só.

A terceira convidada a se apresentar, Greyce Santos, pesquisadora licenciada em artes visuais pela UFPR, apresentou sua pesquisa sobre a arte na esfera pública como forma de ação política. Seu objeto de pesquisa é o movimento chamado "Siluetaço", organizado em 1983, no fim da última ditadura argentina. Nesse movimento os artistas locais tiveram a ideia de desenhar 30.000 silhuetas para representar os 30.000 desaparecidos, e tiveram ajuda das mães e outros manifestantes para produzi-las e pregá-las na chamada Praca de Maio. Grevce mostrou fotografias históricas do movimento, e explicou em detalhes como ele ocorreu, até à formação do grupo "Mães da Praça de Maio", que é ativo até hoje na Argentina buscando direitos aos desaparecidos na ditadura.

Por fim, Dalvinha Brandão⁷, uma drag queen e comediante conhecida por ser uma das primeiras drag queens curitibanas e desde então impulsionar à cena local, fez uma breve apresentação e um stand-up, o que ajudou a descontrair à atmosfera acadêmica da mesa. Dalva também é uma pesquisadora e professora não só das técnicas, mas principalmente da história do transformismo brasileiro, o que contribuiu para a discussão sobre as corporalidades e identidades dissidentes, colocando que toda sua "montação", sua presença e personagem já eram explicativos e políticos por si só.

Foi debatida a guestão da arte enquanto retrato da sociedade e, em muitos casos, da parte contraditória, esquecida e não tão explícita da mesma. A performance mais cotidiana, como foi colocado, é a do próprio corpo, andando na rua e causando reações nas pessoas ao redor. Corpos que por si só já causam estranhamento, conjuntamente com objetos e características que parecem estar fora do lugar. É isso que acontece quando Dalvinha Brandão, montada, anda pelas ruas; quando LuaNegra, homem, negro, veste uma saia, sai de casa e permanece em algum lugar; quando palhacas, mulheres, vestem roupas consideradas masculinas e se apresentam. Essa interação cotidiana é importante para que a arte saia de seus moldes institucionais e chegue, de fato, as pessoas; a arte em si já tem uma potencialidade política, pois ela é reflexiva e pode promover questionamentos profundos.

Não obstante, para esses artistas, esse alvoroço causado não é suficiente; é necessário criar um diálogo e uma forma de ação efetiva que ultrapasse a sensibilização. As crescentes relações e discussões feitas entre a arte e a política não são coincidência. Os artistas foram justamente aqueles que sentiram fortemente uma onda de repressão e conservadorismo, após 2016 (com o impeachment de Dilma Rousseff), vindo para cima de seus corpos e trabalhos. Agora, estão em um momento de aprender a criar diálogos para possibilitar nossa existência e a de nossos trabalhos, não só nas esferas jurídicas, mas

⁷ DALVINHA BRANDÃO. Página do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/dalva. brand/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

também nas civis. As constantes censuras vividas pela arte no Brasil demonstram que iá não é o bastante ser artistas, é preciso se organizarem enquanto grupo e se fazerem presentes. Conclui-se o debate com a forte ideia de que é preciso cada vez mais ocupar e estar presentes como artista, seja como um meio para à mudança, ou um escape para resistir.

Nossa segunda experiência com o projeto, "ArtePet Convida: Capoeira", consistiu em uma roda de conversa e oficina de capoeira. O evento ocorreu, em agosto de 2018, em uma sala também localizada no campus Reitoria UFPR. Como convidados, tivemos a pesquisadora Geslline Braga, que atua nas áreas de patrimônio imaterial, antropologia visual, antropologia das populações afro-brasileiras e de formas expressivas, bem como na realização de documentários etnográficos, e o mestre capoeirista Marcio Wellington. da Associação de Capoeira Angola Dobrada, conhecido como mestre Negão, Esse evento integrou a XII Semana Acadêmica de Ciências Sociais, e surgiu a partir de uma sugestão de um aluno de Ciências Sociais ao PET. A organização física das cadeiras, em círculo, foi feita para encorajar a abertura ao diálogo, e também para a realização da oficina.

O espaco foi pensado dividido em dois momentos. Primeiro, uma roda de conversa com os convidados e participantes para discutir e levantar aspectos políticos, culturais e sociais da capoeira, como uma forma de resistência negra durante toda sua história, e, em seguida, no mesmo local, iríamos passar para a oficina de capoeira, visto que o conhecimento da capoeira se dá principalmente pela prática. Houve uma tentativa de trazer para a universidade outras formas de conhecimento que vão além da fala e do texto, uma forma de conhecimento que se dá pelo corpo. A doutora em antropologia social pela Universidade de São Paulo, Geslline Braga, falou sobre os aspectos históricos da capoeira, como o fato de que a capoeira sempre foi combatida através da proibição legal, reforcando que a repressão cultural às populações afro-brasileiras sempre foi, e é, política de governo do Estado brasileiro.

Em seguida, passamos à fala do mestre Wellington sobre à resistência que ele via em sua prática capoeirista, como homem negro, e como alguém de fora da academia, o que lhe permitia traçar críticas ao meio e aos pesquisadores, que preferem os conhecimentos falados e escritos e, frequentemente, fecham os olhos aos conhecimentos práticos. Durante sua fala, já buscando encaminhar o espaço para a oficina, o mestre nos convidou para que fossemos todos à sede de sua academia, que ficava a cerca de 5 quadras da reitoria, algo que nos pegou de surpresa, já que o combinado era a realização da oficina no local do debate mesmo. Encerrado o debate, nos dirigimos à sede, que se situa no Centro de Curitiba, e lá passamos cerca de duas horas, aprendendo movimentos básicos e como tocar os instrumentos que indicavam o ritmo da prática. O mestre cantava músicas também comuns à prática e por vezes paraya para nos dizer conhecimentos que, partindo da prática da capoeira, iam além, tecendo considerações sobre a resistência negra e modo de vida e dificuldades da população negra escravizada. Aos poucos, fomos de fato formando uma roda de capoeira, adicionando instrumentos e reduzindo o número de pessoas jogando. Ao final, tínhamos a roda formada: de um lado, cerca de sete pessoas tocavam os instrumentos: pandeiros, reco-recos, berimbaus, agogôs, caxixis e um atabaque. Formouse um círculo: todos ficavam sentados, menos o mestre — que conduzia as pessoas — e dois jogadores que praticavam no interior. Como momento de descontração, a roda foi se fechando, e em vez de tocar e cantar músicas tradicionais da capoeira, passamos a tocar no ritmo de samba, e aqueles no interior do círculo deveriam sambar. Assim, se encerrou o espaço, com o convite para que todos visitassem mais vezes a academia de capoeira, e que olhassem o espaço naquele momento: cheio de referências a antigos mestres, com retratos, bandeiras e instrumentos pendurados nas paredes.

Ambos os eventos nós trouxeram elucidações sobre a forma como esse projeto explicita a relação dos alunos universitários com a arte e a necessidade de sua presença como uma ferramenta educacional, de resistência e de simbolização. Percebemos que os alunos querem trazer temáticas consideradas "não convencionais" à academia, de forma a conectar cada vez mais vida, resistência, arte e pesquisa. Ambos os espaços tiveram bastante engajamento. Percebemos que as dificuldades e realização de eventos acadêmicos consistem justamente na tendência de eles serem esvaziados, o que não aconteceu em ambos eventos.

As dificuldades específicas dos encontros do ArtePET foram falta de estrutura para divulgação e, após, para registro dos mesmos. O primeiro evento, com cinco convidados, mostrou que quanto maior o evento, mais ele demanda esforço e tarefas dos que estão envolvidos na sua realização, mas por outro lado, geram mais público, sabendo que cada um dos integrantes traz o "público" que os acompanha, especialmente nesse caso se tratando de artistas. O segundo relato evidencia uma outra dificuldade: a conjugação entre diferentes formas de conhecimento, no mesmo espaço. As críticas feitas pelo Mestre mostram que, muitas vezes, acreditamos que a simples presença de sujeitos tradicionalmente excluídos do espaço público – no caso, da universidade, populações negras e capoeiristas – será suficiente para inverter o curso de afastamento deles. Na realidade, a inclusão dessas pessoas não vem de graça. Sua presença efetiva ali traz consigo outras formas de conhecimento, que por vezes podem contestar os nossos, formalizados nos modelos acadêmicos. Tentar enquadrar essas pessoas nas nossas formas de transmissão de saberes é apenas mais uma forma de supressão da diferença. Sua alternativa é tanto fomentar e incentivar a presença deles, quanto estarmos abertos para outros modelos de saberes que não o institucional.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve como propósito a apresentação do projeto ArtePET que buscou, por meio de organização de eventos, trazer a temática da arte para dentro do curso de Ciências Sociais. No início, a atividade consistia apenas na organização de cine-debates, os intitulados CinePET, mas, percebendo o engajamento dos estudantes

da graduação nos eventos e também levando em consideração o interesse pessoal dos próprios petianos e petianas na área de estudos da arte, novas ideias de projetos e pesquisas surgiram.

Dois dos artigos trazidos na reflexão teórica mostram o resultado de pesquisas de autoras que trabalharam com a prática de cine-debates em sala de aula. Em um deles, o contexto é de escolas do ensino médio público no Rio de Janeiro e, no outro, trata-se de uma disciplina de cinema brasileiro para um curso de Língua Portuguesa para estrangeiros na universidade. Em ambos os casos, o principal conceito que se destaca é o de alteridade. O audiovisual tem a capacidade de permitir que o telespectador se coloque no lugar do outro, perceba o que sentem os personagens da trama e, assim. vivencie a proposta do filme. Isso é uma experiência de alteridade espontânea e facilitada.

A partir dessa reflexão e pensando nos CinePETs realizados, podemos retomar a importância de se discutir, estudar e até mesmo produzir cinema de forma conectada com o estudo e a prática das Ciências Sociais. Pensando em tudo isso, durante um cine-debate por nós realizado, em que contamos com a presença do professor e atual coordenador do curso de Ciências Sociais na UFPR, Alexandro Trindade, surgiu a ideia da organização de um curso de extensão que colocasse em diálogo essas duas áreas: o Cinema e a Sociologia. A ideia era a de colocar em contato profissionais da área de cinema que atuam na cena local curitibana (diretores, produtores, roteiristas, sonoplastas etc.) com estudantes dos cursos de Ciências Humanas da UFPR. O mesmo está melhor descrito nos anexos do livro.

Desde sua criação no PET de Ciências Sociais, o ArtePET se dedicou largamente à produção de eventos relacionadas à extensão, entre encontros, apresentações, debates e mesas. Os eventos de extensão são especialmente importantes nesse caso, uma vez que se constituem como um meio privilegiado de abrir a universidade pública para a comunidade não acadêmica. Entretanto, o desenvolvimento de pesquisas que conjuguem ciências sociais e artes (em suas diversas formas) é algo que ainda não foi iniciado.

Por conta disso, um dos projetos futuros, visando uma pesquisa de extensão dentro do ArtePET, envolve a cena do rap feminino em Curitiba. Embora seja inegável que o crescimento do Hip-hop tenha extrapolado suas origens e hoje é realizado por diferentes classes sociais, buscaremos estudar especificamente aquele feito por mulheres periféricas, apoiando-se nas Ciências Sociais para tecer o fio condutor que vai nos ajudar a compreender esse fenômeno. Nosso ponto de partida para a pesquisa, atrayés de entrevistas semiestruturadas, é buscar entender como a criação de letras de rap auxiliam na busca de uma identidade para as mulheres periféricas ativistas do movimento Hip Hop, ajudando a plasmar a realidade que vivem e dando a ela uma significação; entender os contextos de produção dessas expressões; as diferentes significações que os sujeitos envolvidos dão ao seu trabalho cultural; as dificuldades de

sua realização; e suas reivindicações presentes nas letras de suas músicas, sendo uma delas o machismo. O projeto também pretende, em momentos futuros, desenvolver um produto audiovisual documental, que traga tanto entrevistas com as produtoras desse conteúdo como cenas de sua prática.

Colocando as nossas perspectivas para o futuro do ArtePET também demonstramos na prática a importância que damos a essa valorização da temática artística nas atividades por nós pensadas e realizadas. Percebemos que os eventos que promovemos contam com cada vez mais participantes e também almejamos modificar – nem que de forma singela – a formação de estudantes de Ciências Sociais, colocando em suas reflexões e estranhamentos um pouco dessa tão vital e ao mesmo tempo marginalizada área de estudos. Além disso, com nossos eventos de extensão buscamos proporcionar reflexões sociológicas e antropológicas a partir de produtos e expressões artísticas, colocando a arte então como canalizadora de uma troca intelectual entre estudantes das Ciências Humanas, das artes, ou apenas artistas interessados nesse tipo de reflexão intelectual.

REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Igor. Drag queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. Revista Belas Artes, v. 6, 2014.

BAY. Dora Maria Dutra, Arte & sociedade: pinceladas num tema insólito. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, v. 7, n. 78, p. 2-18, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2017

BERTI, Andreza: CARVALHO, Rosa Malena, O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 183-200, 2013.

COHEN, Renato, Performance como linguagem, São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Arte em contexto: o estudo da arte nas ciências sociais. In: ENE-CULT-Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 4, 2008, Salvador, Trabalho apresentado... Salvador, 2008.

HILGERT, Ananda Vargas; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Educação estética, cinema e alteridade. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 162, p. 1234-1257, 2016.



SELEÇÃO DO PET

Rafael Cardoso Sampaio

Como tutor de qualquer PET, um dos maiores desafios está na seleção de novos petianos e novas petianas. Evidentemente, há diferentes realidades de acordo com a universidade e com o curso em questão. No caso das Ciências Sociais da UFPR, um desafio era promover uma maior homogeneidade entre as quatro ênfases da Ciências Sociais (Bacharelado em Antropologia, Ciência Política ou Sociologia ou Licenciatura), uma vez que havia mais estudantes de Sociologia e havia pouca procura entre a Licenciatura.

No primeiro ano, recebi um modelo que havia sido utilizado por tutores anteriores, que consistia na aplicação de uma prova discursiva com questões das três áreas do curso. A prova era corrigida pelo tutor do PET em conjunto com dois colegas, assegurando-se que as três áreas estivessem representadas. Os mesmos docentes, então, participavam também das entrevistas com os candidatos, acompanhados por petianos. Fazia-se uma média entre as notas do currículo, prova e da entrevista e, ao final, eram selecionados aqueles com melhor rendimento.

Após aplica-lo no primeiro ano, conclui que se tratava de um modelo problemático por uma série de razões. Em primeiro lugar, o processo se concentrar nos docentes não é ideal, porque as agendas são, usualmente, difíceis de serem conciliadas e tende a ser um fardo extra na já atarefada carreira dos professores. Ademais, acredito ser questionável excluir uma participação mais ativa dos próprios petianos, que tendem a ser justamente os melhores avaliadores das performances dos colegas durante o curso. Finalmente, do lado dos candidatos, uma banca formada por professores também não é algo convidativo, o que pode ter efeitos negativos para a concorrência. Em segundo lugar, a prova, a exemplo do que ocorria com os professores, tende a ser inibidora. Qualquer curso de graduação (e notadamente em Ciências Sociais) já apresenta testes e provas em demasia e isso, em minha experiência, tende a diminuir o número de candidatos. Em outras palavras, a seleção do PET se torna um outro fardo ("outra prova?") na vida dos estudantes. Na dúvida, eles apenas desistem. Em terceiro lugar, para além dos problemas inerentes da prova como forma de avaliação (e.g. nem todo

tipo de habilidade ou conhecimento prático pode ser medido em uma prova), ela tende a tornar o PET ainda mais uma elite dentre a elite universitária. Enquanto o mérito deve ser, indubitavelmente, um dos objetivos da universidade pública, eu creio que o PET não precisa ser formado exclusivamente por essa elite. Ele pode (e deve) ter um objetivo de formação de alunos. Em último lugar, esse modelo tende a dificultar o equilíbrio do PET em termos das diferentes ênfases existentes no curso de Ciências Sociais. Notadamente, as questões de certa área tiveram efeitos negativos para estudantes que preferiam outra ênfase (e.g. uma questão muito difícil de Antropologia poderia eliminar bons candidatos da Ciência Política ou vice-versa).

Em meu segundo ano como tutor, experimentei então o caminho totalmente oposto, exigindo apenas o histórico escolar, carta de intenção e a entrevista, que passou a contar com um petiano de cada área em vez dos docentes. Esse modelo tem um efeito bastante positivo para atrair mais candidatos, uma vez que a exigência é levada ao mínimo. Logo, facilita realizar um maior equilíbrio entre as áreas de formação. Não obstante, ela carrega um problema prático e um dilema. O problema se resume a ter inscrições de alunos pouco interessados ou sequer conscientes das atividades do PET, buscando apenas se inserir em qualquer atividade extra aula ou (mais normal) visando apenas a bolsa. O dilema é o sobrepeso dado à entrevista. Enquanto os alunos acabam ajudando na seleção dos outros discentes, o peso da análise qualitativa de um único momento se mostra desproporcional. Em suma, um candidato pode se destacar notadamente em uma entrevista e, posteriormente, se mostrar pouco apto para as atividades do PET. Infelizmente, nesse ano, como as cartas de intenção não tinham notas, elas se provaram pouco valiosas para a seleção.

Em minha terceira seleção à frente do PET, após o debate com os próprios petianos, optamos por um modelo intermediário entre os dois primeiros. Foram mantidos o currículo, carta de intenção e entrevistas, porém foi acrescentada uma redação a ser entregue no ato da inscrição. No próprio edital, foram divulgados temas para a redação, que tinham relação direta com os diferentes projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento do PET. O primeiro efeito foi justamente atacar o problema da falta de conhecimento dos candidatos sobre nossas atividades. Agora, o objetivo geral era ter um outro instrumento de avaliação que pudesse diluir a nota do processo seletivo, facilitar a compreensão da capacidade de escrita do candidato e também permitir o seu posicionamento. Com a exceção de provas e trabalhos finais, a discussão sobre a seleção concluiu que os alunos de Ciências Sociais tendem a ler em demasia, mas a escrever pouco. Foi, portanto, uma forma de verificar também a criatividade e capacidade de utilização e engajamento com as teorias por parte dos candidatos. Por fim, a carta de intenções passou a também receber nota e foi realizada a média entre todas as notas.

Esse terceiro modelo foi, em nossa avaliação interna, o mais bem-sucedido, pois conseguiu equilibrar diversas demandas de nosso PET, a saber: equilíbrio entre as áreas. nível de exigência aceitável para uma seleção, diluição das notas em diferentes etapas, espaço para criatividade dos candidatos e maior aderência aos projetos já existentes. É claro que há espaços para melhorias e a possibilidade de termos outras atividades avaliativas no lugar da redação podem ser consideradas. Notadamente, parece-me que há um problema dos estudantes do curso em fazerem avaliações práticas de situações reais com os conhecimentos teóricos adquiridos. Uma possibilidade seria justamente propor um problema ou dilema a ser enfrentado por um profissional atuante de alguma das áreas. Essa dinâmica pode ser escrita ou mesmo oral. Por exemplo, em nossa entrevista, para além das habilidades e interesses do candidato, incluímos a pergunta final: "Se você fosse tutor(a) do PET, qual projeto promoveria?". Dessa maneira, poderíamos dar mais chance de o candidato apresentar propostas e mesmo mostrar criatividade na apresentação de ideias e no uso das teorias.

DIVULGANDO ON-LINE AS ATIVIDADES DO PET

Ana Heloise Lopes Diniz Alana de Matos Martins

O Facebook é, atualmente, a rede social mais utilizada no mundo¹. Com mais de 2 bilhões de usuários, o site permite diversos tipos de interações, não só entre pessoas, mas também relações entre indivíduos e entidades, tais como empresas, ONG's e instituições das mais diversas categorias. É uma das principais formas de se colocar no mundo atual, de publicar atividades, ideias, iniciativas e opiniões.

Desde 2013, o PET de Ciências Sociais aderiu à página do Facebook como forma de estabelecer contato com a comunidade acadêmica e externa da UFPR, além do já existente blog², no qual eram postados artigos escritos pelos petianos com base em suas pesquisas e interesses acadêmicos individuais. Nossa página no Facebook pode ser considerada, nos dias de hoje, como a página de referência para estudantes do curso de Ciências Sociais, já que tem mais de mil curtidas³.

Essa grande visibilidade da página faz com que possamos divulgar as nossas atividades, tais como minicursos e eventos que abrimos ao público. Portanto, para cada encontro que promovemos é criado um evento no Facebook promovido pela página do PET. Esses eventos devem conter três características principais: arte, descrição e divulgação.

A arte do evento é produzida pelos próprios bolsistas do PET, que sempre procuram seguir a identidade visual já definida para o nosso programa, além de cores, figuras e imagens que combinem com o caráter e a proposta que o evento pretende ter.

MOST popular social networks worldwide as of October 2018, ranked by number of active users (in millions). Statista, oct. 2018. Disponível em: https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/. Acesso em: 2 out. 2018.

² SANTOS, Deivison. Os diferentes significados da expressão "opinião pública". PET Ciências Sociais UFPR, abr. 2017. Disponível em: https://petsociaisufpr.wordpress.com/. Acesso em: 2 out. 2018.

³ PET Ciências Sociais UFPR. Página do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/PetCienciasSociaisUfpr/. Acesso em: 2 out. 2018.

Por exemplo, nos eventos de CinePET⁴, normalmente há artes mais chamativas, com imagens ou aspectos que lembram o filme que será exibido ou o que propomos discutir no debate. Além disso, a imagem do evento deve estar ligada à descrição. As artes contêm o título do evento, horário e local onde irá ocorrer, além do(s) convidado(s) que estarão presentes. Logo, as informações sobre o encontro devem estar contidas nas imagens de divulgação e também nas categorias exigidas pelo Facebook (data, horário de início e tempo de duração e local). Por último, é acrescentada na descrição do evento um texto curto sobre sua proposta, incluindo o que será exibido e temas a serem discutidos e pontuados, além de uma descrição breve de trajetória dos participantes convidados a expor.

Após finalizada a criação do evento pela ferramenta oficial do Facebook, iniciase a divulgação ativa em outros espaços digitais. Procuramos, como regra, sempre postar em todos os grupos do Facebook que englobam estudantes de Ciências Sociais. Algumas vezes outras páginas de divulgação da UFPR (tal como a página do Setor de Humanas, por exemplo) compartilham as publicações, o que traz uma visibilidade ainda maior. É necessário que os encontros sejam feitos com uma certa antecedência, dependendo do tipo de evento e se deve ser feita inscrição para participação ou não. Tendo como base nossas experiências, percebemos que o ideal para projetos curtos, como cine-debates e mesas redondas é que o evento seja criado e passe a ser divulgado no mínimo duas semanas antes da realização. Enquanto em projetos maiores, com duração maior ou tal como minicursos, em que há a necessidade de inscrição, é ideal que haja mais de um mês de divulgação. Nesses casos, devem haver postagens semanais relembrando a ocorrência do encontro.

Para além dos eventos, a página também tem como objetivo acoplar divulgações de atividades que não são realizadas pelo nosso programa Muitas vezes há solicitação de divulgação na página, tanto de projetos realizados na UFPR como também de encontros de estudantes realizados no Brasil todo, permitindo que os graduandos que curtem a nossa página conheçam oportunidades de apresentar trabalhos e pesquisas em outras universidades do país. Recentemente, por conta dos eventos de caráter artísticos promovidos pelo PET, também recebemos solicitações para divulgar mostras de cinema e outros eventos culturais que acontecem na cidade de Curitiba, mas que não tem vínculo com a UFPR.

Costumamos compartilhar também algumas dicas de estudos, plataformas de pesquisa bibliográfica, divulgação de outros cursos de cunho acadêmico com realização na UFPR, e outros conteúdos com o intuito de facilitar o estudo e a investigação científica.

Toda essa movimentação na página gera conteúdos e maior visibilidade, fazendo com que nossos próprios eventos sejam melhor divulgados e assim obtenham maior su-

Caso deseje saber mais detalhes sobre o evento busque o capítulo ArtePET nesse livro.

cesso de público na realização, que é uma dificuldade com a qual nos deparamos muitas vezes. Essa troca de divulgação faz-se então muito produtiva para a formação acadêmica de muitos estudantes que atingimos e também necessária para a continuidade e desenvolvimento de nossas atividades.

Uma das pretensões do PET para o próximo semestre é retomar as postagens no antigo blog de forma regular, por perceber que essa era uma atividade que incentivava os petianos a não só lerem sobre assuntos de seu interesse e área de estudo, mas também escreverem sobre tais temas. Assim como a página do Facebook, era uma troca de informações produtiva para a formação acadêmica, de forma a identificar as pesquisas individuais de cada um, o que acaba infelizmente ficando muitas vezes de fora do nosso conhecimento, impossibilitando-nos de fazer trocas de aprendizados valiosos. Além disso, o blog também servia como um outro canal a ser usado para registrar as atividades de forma mais extensa do que é feito no Facebook, possibilitando prover mais informações sobre elas e apresentando relatórios. Dessa forma, vamos reiniciar no início do semestre as atividades no blog, contando com uma nova identidade visual e acessibilidade, sendo em conjunto como o Facebook, mais um meio para cada vez mais conectar e informar petianos, alunos, professores e comunidade externa.

AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A FICÇÃO CIENTÍFICA

Gabriella Ane Dresch

O projeto de extensão "Ciência Política e ficção científica nas escolas", descrito nesse livro, foi oriundo de um percurso acadêmico composto de experiências diversas, potencializadas pelo PET Ciências Sociais desde o seu início. Pretendo, neste breve texto, expor alguns dos elementos que levaram ao projeto em seu modelo atual e, através deles, mostrar como o trânsito entre diferentes espaços e áreas abre caminho para um profícuo campo de ideias passíveis de serem trabalhadas pelas Ciências Sociais, relacionadas ao cotidiano de estudantes secundaristas.

A proposta de abordar ficção científica em escolas foi um desdobramento de um intercâmbio realizado em 2015 na University of Zagreb, na Croácia, proporcionado por uma bolsa de estudos cedida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lá, das cinco disciplinas cursadas nas faculdades de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, "Political Science Fiction" teve destaque. Uma turma composta por estudantes croatas e estrangeiros, majoritariamente de países como Polônia, Finlândia e Coréia do Sul, somava-se a uma ementa cuja estrutura se distinguia de modelos habituais.

Political Science Fiction contava com uma carga horária de vinte e oito aulas e vinte e oito seminários durante o semestre. A cada semana, havia um filme a ser assistido previamente, de uma lista organizada pela ordem cronológica de lançamentos. *Metropolis* (1927); *The Time Machine* (1960); *Blade Runner* (1982); *District* 9 (2009); *Elysium* (2013) e a série de filmes *Star Wars* são alguns exemplos do programa.

A matéria consistiu em discussões sobre o que é humanidade, modelos de regimes políticos e especialmente concepções de utopia e distopia, atreladas a contextos históricos e sociais das produções fílmicas. As reflexões foram orientadas por textos clássicos de Filosofia e de Ciência Política, bem como artigos contemporâneos sobre ficção científica e cinema. As aulas eram divididas entre a explanação do professor, seguida dos seminários apresentados pelos alunos e alunas, guiados pelo objetivo de relacionar a leitura teórica ao filme e, então, incitar um debate, que detinha espaço central na sala.

Assim que retornei à UFPR e ao PET, cursei uma disciplina de metodologia de ensino, através da qual tomei conhecimento de perspectivas didáticas alternativas às tra-

dicionais, ampliando a minha visão das possibilidades de atuação docente. Concomitante a isso, houve contato com livros de sociólogas como Eva Illouz, cujo objeto de estudo cerceia a cultura pop (best sellers, por exemplo), considerando-a um elemento importante para a compreensão de movimentos que se desenrolam em distintas esferas da sociedade. Por conseguinte, o intento de elaborar um plano de aula que se apropriasse da ficção científica como fio condutor para trazer temas caros às Ciências Sociais no ensino médio, de forma participativa e aberta, começou a ganhar forma.

A ideia se consolidou em dois momentos. O primeiro, com a demanda do então tutor do PET para que escrevêssemos no blog do grupo sobre tópicos que nos interessavam, atrelados às Ciências Sociais. Na ocasião, publiquei o texto¹ "Literatura, Cultura Pop, Ficção Científica & Ciências Sociais", o que exigiu uma organização didática da miscelânea de referências que culminaram na proposta de atuação nas escolas.

O segundo momento se deu pela construção e a execução de uma oficina em um colégio estadual de Curitiba, durante as ocupações estudantis no Paraná: uma forma de testar na prática as considerações elencadas no blog. Acompanhada de um professor de Filosofia, iniciei a conversa sobre um conjunto de trailers de filmes variados do gênero, projetados na ocasião. Dialogamos de modo a estimular os estudantes a estabelecerem relações entre as obras e o seu contexto de produção; as noções de utopia ou distopia nelas apresentadas; os padrões ou as inovações dos roteiros, personagens e direção; e a assimilação ou exclusão de assuntos considerados polêmicos. Por fim, a questão de encerramento se concentrou no vínculo da discussão com os conteúdos já vistos na escola, retomando tópicos previstos no currículo e conectando-os entre as diferentes áreas. Foram citadas principalmente as aulas de história, filosofia e sociologia, mas o grupo também mobilizou a biologia, a física e a língua portuguesa, dando a certeza de que o propósito da oficina fora cumprido e que, de fato, a abordagem ali colocada fazia sentido para tal público.

A experiência descrita sugere que oficinas de Ficção Científica ministradas pela ótica das Ciências Sociais são efetivas enquanto suporte à matriz curricular do ensino médio² e às aulas de sociologia em formato mais tradicional. Além de promoverem o exercício do olhar crítico e sociológico para as produções de alto impacto no cinema, na televisão ou na literatura; as oficinas propiciam valiosas reflexões de cunho interdisciplinar.

Diante de tal panorama, propus ao PET que desenvolvesse atividades de extensão tendo a ficção científica como mote, entendendo que um projeto nesse viés se adequaria ao perfil do programa e seria agregador à formação de educandos(as) que dele participassem. A sugestão foi acolhida e desenvolvida posteriormente à minha saída do PET: mantém-se até o momento da publicação deste material.

DRESCH, Gabriella Ane. Literatura, Cultura Pop, Ficção Científica & Ciências Sociais. PET Ciências Sociais UFPR, set. 2016. Disponível em: https://petsociaisufpr.wordpress.com/2016/09/07/litera-tura-cultura-pop-ficcao-cientifica-ciencias-sociais/. Acesso em: 30 set. 2018.

² Prévia à reforma curricular proposta em 2017.

MONITORIA E PET

Patrícia Dotti do Prado

No segundo semestre de 2015, o Programa de Educação Tutorial (PET) de Ciências Sociais assumiu uma dupla proposta: seus e suas integrantes realizariam, conforme o interesse de cada qual, monitoria em disciplinas da graduação do curso de Ciências Sociais; por meio da monitoria, atenderiam aos estudantes com dúvidas, em horário combinados, na sala do PET. Pretendiam-se dois objetivos principais: aprofundamento dos laços dos programa com a graduação do curso, e aproximação dos e das petianos/as a temas e docentes de seu interesse. O que narrarei a seguir é exclusivamente a experiência que tive nessa proposta, baseada na minha memória do ocorrido.

Inicialmente, trato da organização e preparo da atividade; em seguida, abordo a monitoria e os grupos de estudos; e, por fim, faço um balanço dos sucessos e equívocos da empreitada.

Uma das características principais do programa é, creio, o convívio e trabalho em equipe entre estudantes de diferentes períodos de uma mesma graduação, ou seja, tanto alunos/as do 3º período quanto do último. Essas periodizações diferenciais evocavam uma série de questões formativas, entre as quais o encaminhamento do trabalho de conclusão de curso (TCC) face à construção de pesquisas coletivas¹. Se pensou o recurso à monitoria² por entender as e os petianos/as dos últimos períodos do curso como mais direcionados à elaboração do TCC. Assim, o/a bolsista continuaria a desenvolver atividades no programa, ao mesmo tempo em que se debruçaria sobre uma área de seu interesse. Com efeito, imaginava-se a escolha da disciplina para monitorar como relativa à temática do possível trabalho de conclusão de curso; desligado/a das investigações coletivas, o/a petiano/a de fins de curso poderia, então, dedicar-se à sua pesquisa. Em contrapartida,

¹ As pesquisas coletivas eram investigações feitas em grupos, não necessariamente com todos integrantes, mas em número grande. A ideia principal era manter em intercâmbio experiência, ensino e aprendizado entre estudantes de diferentes momentos de formação.

² Esta entendida tanto como organização e acompanhamento integral de uma disciplina – sob supervisão do/a docente que oferta a disciplina –, quanto apoio às e aos estudantes que a cursam.

não acompanharia apenas as aulas da disciplina que escolhesse, como articularia com a turma grupos de estudo e atendimentos, ambos na sala do PET, a estudantes com dúvidas.

Em termos gerais, essa era a ideia. A organização dela, no entanto, era outra camada da atividade. Como o PET não é um programa voltado às monitorias, para realizá-las o/a petiano/a deveria procurar professores/as que, naquele período em específico, ofertassem disciplinas de seu interesse e, idealmente, já cursadas ou cujo conhecimento dominasse minimamente³. Para além, a disciplina escolhida não poderia coincidir com as próprias aulas do/a bolsista. Caso essas dificuldades fossem superadas e o/a professor/a aceitasse o/a petiano/a em sua disciplina, a monitoria poderia começar. O tom da atividade, de maneira geral, centrava-se no/a petiano/a: a organização primária da monitoria, a solicitação ao/à docente, o agendamento dos grupos de estudos, enfim, tudo era de seu interesse e responsabilidade.

Em uma confluência de interesses, horários e disponibilidade, consegui uma monitoria voluntária para a disciplina de Paradigma Weberiano, ministrada pela professora Simone Meucci, no segundo semestre de 2015. A monitoria era nas turmas A e B do 2º período do curso, às segundas e sextas-feiras pela manhã; a turma B era acompanhada também por um mestrando em estágio docente. Acordamos que eu acompanharia todas as aulas, além de ajudar a professora a administrar e organizar a disciplina e atividades de aula. Nesse particular, fomos bem-sucedidas, cumprindo com os requisitos para um bom funcionamento da monitoria. Escolhi a disciplina tanto por interesse pessoal na teoria weberiana, quanto por desejar orientação de TCC com a professora; ademais, já havia cursado a disciplina no início da graduação.

Fui apresentada às e aos alunos/as de ambas turmas como estagiária e bolsista do PET, de modo que desde o início foi posto o vínculo do programa com a monitoria e construída a possibilidade de usarmos a sala do PET para estudos. Como organizamos a disciplina com grande volume de atividades avaliativas, imaginei que a procura por atendimentos seria intensa. Assim, busquei me aproximar dos/as alunos/as conforme acompanhava as aulas, conversar com eles/as sobre os conteúdos, mas também sobre o curso, suas expectativas e curiosidades sobre os próximos semestres, entre outros assuntos. Não conheci todos/as os/as alunos/as e reconheço que em parte substancial das aulas apenas assisti aos conteúdos, sem intervir ou me integrar.

A nível pessoal, a monitoria me impeliu a reler os textos de Max Weber e aprofundar, com as leituras e aulas, meu conhecimento sobre o intelectual. Aprendi, também, a construir planos e cronogramas de aula, bem como a selecionar materiais didáticos. Mas, sobretudo, foi a breve intimidade com a rotina da professora o mais marcante. Ao

³ Pensava-se esse critério para a organização dos grupos de estudo e atendimentos.

acompanhá-la para além da sala da aula, aprendi outros meandros do ofício docente e de pesquisador, como reuniões de orientação, sugestões de leitura, produção de artigos e. também, apoio e vínculo. Nesse aspecto, a ideia inicial de reunir monitoria e PET numa mesma atividade foi frutífera e exeguível.

No entanto, os grupos de estudo e atendimentos foram mais conturbados. Ao longo do semestre, marcamos em sala de aula guatro grupos de estudos, dois com cada uma das turmas, às vésperas das provas – cada uma das provas era ao final dos bimestres; todos encontros foram na sala do PET. Os primeiros dois grupos, um com cada turma, foram bem-sucedidos: comparecimento médio de alunos/as, com discussão e dúvidas debatidas entre eles/as e medidas por mim. No segundo turno dos grupos, ao final do semestre, o comparecimento foi reduzido, ao ponto de em um dos encontros não haver nenhuma presenca. No grupo de estudos realizado, ainda que houvesse poucos/ as alunos/as, os/as que compareceram levaram a discussão adiante e revisamos em conjunto os tópicos da prova. Naturalmente, diversos fatores concorreram para o enxugamento do grupo de estudos, entre eles os prazos e cansaço de conclusão do período. Mesmo esvaziados ao final, os grupos de estudos tiveram relativo sucesso. Entretanto, nenhum atendimento de dúvidas cumpriu-se, pois não houve procura dos/as alunos/as para tanto – embora tenhamos combinado um dia da semana em que eu estaria à disposição deles na sala do PET.

Por essas razões, considerei a atividade de monitoria pelo PET como parcialmente bem-sucedida, à medida em que o vínculo da monitoria com o programa não se concretizou completamente. Dentre os objetivos que pretendíamos, a parcela reservada ao PET foi, creio, menos efetivada, ao passo que o meu desenvolvimento individual na monitoria foi bastante proveitoso – ao final do ano seguinte, faria o TCC com a professora Meucci.

Outra bolsista, posteriormente, realizou a atividade de monitoria pelo PET e enfrentou os mesmos problemas, desde a dificuldade em organizar a monitoria em razão dos horários e oferta de disciplinas, quanto em relação aos grupos de estudos esvaziados. Em outra ocasião, o programa ofertou semanalmente atendimentos relacionados às disciplinas da grade, igualmente sem sucesso. O não comparecimento dos e das estudantes marcou, nesse sentido, essas experiências. Apesar disso, por meio da monitoria que realizei, notei a dificuldade dos/as alunos/as em formatar os textos segundo as normas da ABNT. Levei a questão ao PET e, após transformada e organizada em conjunto pelos/as bolsistas, resultou no minicurso de normas da ABNT.

O MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Barbara Ribas Maciel Pedro Henrique Frasson Barbosa

Como é o dia a dia de um estudante de Ciências Sociais? Como funciona um curso de graduação? O Manual de Sobrevivência em Ciências Sociais é um guia elaborado em 2016 pelos alunos do PET que se esforça para responder a essas questões e orientar as pessoas que recém ingressaram na área a respeito do dia a dia da formação dos cientistas sociais.

O início de todo curso superior é marcado pela exigência de novas habilidades, de competências específicas: em Ciências Sociais, espera-se que as pessoas consigam estabelecer uma rotina de estudos, que possam realizar a leitura e a escrita de trabalhos que dialoguem com séculos de tradição intelectual. Sabendo da existência dessas demandas – que rapidamente se convertem em dificuldades – decidimos escrever um manual.

O manual de sobrevivência em Ciências Sociais é importante por pelo menos dois motivos: primeiramente, ele apresenta aos calouros quais são as atividades rotineiras da formação, o que o aluno deve esperar em relação ao seu dia a dia; em segundo lugar, o manual auxilia nas dificuldades iniciais práticas que todas e todos enfrentamos quando ingressamos na universidade.

Sendo assim, no começo do texto procuramos explicar de maneira geral, que o manual pretende deixar mais claro para o aluno iniciante, os métodos de avaliação, de estudo e de discussão que serão encontrados ao longo dos próximos anos de inserção acadêmica.

Falamos no manual sobre a importância da leitura nos cursos da áre de humanas, afinal é nos textos que vamos encontrar as reflexões já produzidas sobre os universos sociais que buscamos compreender. Desse modo, tentamos esclarecer aos calouros o motivo da grande quantidade de leitura que nosso curso nos exige, seja de artigos, capí-

tulos de livros ou livros completos. Mostramos porque a leitura deve-se tornar uma rotina. e como ela é uma ferramenta importante nas Ciências Sociais.

Outros aspectos abordados no manual, relativos ao dia a dia da formação, são as aulas e os programas da disciplina. Explicamos como funciona uma aula do curso, o que é o plano de trabalho disponibilizado pelo professor, o que ele contém, e por que ele é tão importante para nos organizarmos.

Como cada disciplina cursada possui um modo de avaliação, consideramos importante escrever algumas palayras sobre os exames: provas, trabalhos escritos e seminários. Explicamos brevemente o que se espera de uma boa avaliação. Além disso falamos do trabalho final de disciplina: como escolher um tema adequado; como buscar uma boa bibliografia para embasar o trabalho: e como se dá essa estrutura, dentro das normas da ABNT, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Para finalizar essa parte, falamos das principais características de uma boa apresentação oral e o que é esperado num seminário.

Inserimos, ao longo de todo o manual, dicas práticas em relação a organização dos estudos: como planejar-se para uma prova, quanto tempo dedicar-se aos estudos, quais lugares estão disponíveis para estudar no campus da reitoria; qual a importância do descanso: listamos algumas plataformas de pesquisa virtual, banco de dissertações e teses etc.; falamos sobre a importância da atenção em aula; mostramos como fazer um bom fichamento.

Finalmente, apresentamos no manual uma das atividades principais do cientista social, a pesquisa: por que ela é tão importante, em quais os momentos da graduação ela será elaborada, o que deve nortear nossas escolhas e quando é o momento de começar a pensar no TCC. É a partir da realização de pesquisas que os cientistas sociais contribuem com o conhecimento acumulado pela disciplina.

Entregamos o Manual de Sobrevivência em Ciências Sociais na primeira semana de aula dos novos alunos de 2017. Foram 81 manuais impressos, em forma de livreto, no qual tentamos balancear as dificuldades iniciais que tivemos na graduação - afinal, também já fomos calouros – com as soluções que encontramos ao longo de nossa passagem pelo curso. Os alunos receberam positivamente o material, muitos relataram que consultaram o livreto em alguns momentos quando precisaram, antes de provas e ao longo do primeiro semestre. Nosso objetivo foi de facilitar os primeiros meses dos recém ingressantes no curso, facilitar a inserção do calouro de forma que a evasão por conta de dificuldades práticas diminua, contribuindo para uma vida universitária mais agradável e inclusiva.

FEIRA DE CURSOS E PROFISSÕES UFPR

Manuela Cortez da Cunha Cruz

A UFPR organiza anualmente uma feira de cursos e profissões aberta ao público que tem como principal objetivo auxiliar estudantes do ensino médio a começar sua carreira profissional, escolhendo a qual curso de graduação prestar vestibular. Às vésperas das inscrições para o vestibular, em 2018, a 16ª Feira de Cursos e Profissões esperava mais de 140 mil visitantes e contou com mais de 129 estandes de cursos de graduação e empresas juniores.

A montagem de cada estande é de responsabilidade de cada curso e, prepará-lo de maneira atrativa e ter graduandos dispostos a "vender o peixe" do seu curso aos alunos do ensino médio, futuros vestibulandos, é sempre uma nova experiência! No curso de Ciências Sociais, o PET é responsável pela organização do estande e pela escala de alunos voluntários. A partir disso, percebemos que de fato é de grande interesse para o PET, bem como curso a tarefa de organização e coordenação do estande, uma vez que o PET do curso de Ciências Sociais busca a homogeneidade de seus membros nas habilitações (bacharelado em Antropologia, Ciência Política, Sociologia ou Licenciatura) e tem como princípio que parte de sua produção seja voltada para o próprio curso. Por isso, organizar o estande da feira de cursos é bastante relevante para nós. Ainda assim, ao trabalhar nas demandas dessa organização, nós, petianos e petianas, encontramos algumas dificuldades.

A experiência de estar em contato com os futuros vestibulandos apresentando o seu curso (e, de troco, ainda ganhar horas complementares) é bastante gratificante. Mesmo assim, geralmente, há alguma dificuldade em atrair voluntários – especialmente durante os horários do fim de semana. A estratégia utilizada para garantir mais voluntários é distribuir formulários em que os estudantes assinalam quais horários são mais convenientes. Nos dois últimos anos, esses formulários têm gerado resultados positivos e há mais voluntários do que anteriormente. Em 2017, os formulários foram impressos e deixados na secretaria do curso, os interessados deveriam ir até lá e realizar a inscrição. Em 2018, resolvemos deixar os formulários, literalmente, na palma da mão de todos os estudantes de Ciências Sociais da UFPR: o formulário on-line foi enviado pela secretaria

por e-mail e os estudantes puderam fazer a inscrição no celular estando ou não na universidade. Com as inscrições encerradas, é possível formar a escala de horários e voluntários. E é nesse momento que cada petiano e petiana também escolhe um horário. O único "pré-requisito" é que, pelo menos, um membro do PET esteia no estande durante cada turno, para ajudar a resolver eventuais problemas – que vão desde requisição de mais camisetas até a retirada de fichas para o almoco dos voluntários. As últimas experiências com os voluntários têm sido bastante positivas e, parte disso, creditamos à divulgação dos benefícios associados a ser voluntário na Feira de Cursos e Profissões: horas complementares, almoco aos participantes, intercampi (ônibus da universidade) com vários horários e com saída em vários campi e camiseta da feira.

Entretanto, tratando-se de decoração, nossos problemas são no campo da criatividade, afinal, não temos muitos materiais práticos suficientemente chamativos (banners? Livros? Artigos e trabalhos nas normas da ABNT?). Para solucionar essa falta de ideias, entramos em contato com os alunos e alunas do curso e criamos uma equipe de interesse. Várias sugestões vieram e foram utilizadas: desenhos de sociólogos (Marx, Weber e Durkheim), itens artesanais de povos indígenas, memes, banners e fotos de manifestações. O grande destaque de 2018 foram os memes: levamos conteúdo sociológico em um formato que os estudantes já conhecem, de um jeito descontraído e chamativo. Mesmo com a equipe de interesse formada, enfrentamos algumas dificuldades na montagem da decoração antes do início da feira. Por isso, o estande foi sendo montado e se completando no decorrer da feira, a cada horário mais elementos eram adicionados. Dessa forma, "em constante construção" e com o chamamento prévio de ideias, consequimos montar um estande mais elaborado e atrativo do que foi feito nos últimos anos.

A decoração fez aumentar a curiosidade dos secundaristas para visitar nosso estande, mas também foram feitas dinâmicas que chamaram a atenção do público. Em 2017, foi feito um dado em que cada face continha o retrato de um Cientista Social importante (Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Simone de Beauvoir e Florestan Fernandes), o estudante deveria rodar o dado e acertar o nome da pessoa que estava na face, se acertasse ganhava um livro disponível no estande. Em 2018, uma estudante do curso montou um quiz online: "a qual habilitação do curso de Ciências Sociais você pertence?" e dependendo do resultado obtido no quiz, o participante ganhou um tipo de bala diferente.

A Feira de Cursos e Profissões é importante para o curso de Ciências Sociais e, por isso, deve-se tomar atenção especial à sua organização. As rápidas conversas entre os graduandos e graduandas com os secundaristas cumprem diferentes funções: atraem novos estudantes, mostram a pluralidade que as Ciências Sociais têm e tornam o curso mais conhecido. O PET de Ciências Sociais vem compreendendo essa importância e os petianos e petianas têm trabalhado com esmero para o sucesso do nosso estande na Feira.

PROJETO EMPREENDEDORES SOCIAIS

Deivison Henrique de Freitas Santos Valentina Francóia

As Humanidades, já há algum tempo, enfrentam dilemas associados a influência de fatores como o desenvolvimento tecnológico e a globalização, principalmente no que se refere a sua constituição e importância enquanto campo científico (MARCOVITCH, 2002). Diante desse contexto, e tratando especificamente do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma das questões que mais são debatidas entre os discentes é a absorção do mercado de trabalho – que valoriza cada vez mais profissionais com conhecimentos técnicos e práticos – dos jovens formados em qualquer uma das áreas do curso, que se divide entre Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Licenciatura em Ciências Sociais.

É constante no imaginário dos estudantes do curso que a atuação profissional de cientistas sociais se limita à docência no ensino médio ou a permanência na academia. Nesse sentido, o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UFPR desenvolveu, no ano de 2017, o projeto *Empreendedores Sociais*. Por meio dessa iniciativa, foram convidados profissionais egressos da graduação que entraram no mercado de trabalho em cargos que fogem do convencional da área (professores e pesquisadores) para falar sobre suas atividades e os empecilhos enfrentados enquanto cientistas sociais. Portanto, ao comentar sobre suas trajetórias profissionais e elucidar dúvidas dos discentes sobre as suas futuras opções de emprego, os convidados desmistificaram algumas questões sobre as atuações de futuros sociólogos, antropólogos, arqueólogos e cientistas políticos.

O projeto consistiu em apresentações de uma hora – geralmente trinta minutos de exposição do profissional e os outros trinta minutos de dúvidas e questões dos estudantes – no horário CACS¹, através da intermediação da gestão vigente do centro acadêmico do curso. Foi disponibilizado um horário CACS ao mês para o projeto. Assim, iniciamos

¹ Horário institucionalizado no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná para eventos e discussões do movimento estudantil, mediados pelo Centro Acadêmico de Ciências Sociais.

com um convidado da Ciência Política, haia visto que pretendíamos chamar um profissional por mês de cada área do Bacharelado – Antropologia e Arqueologia, Ciência Polícia. Sociologia e da Licenciatura, para que todas as áreas fossem contempladas.

O primeiro convidado foi o Executivo de Relações Governamentais e Institucionais, Guatimozin Filho, graduado em Ciências Sociais e Mestre em Ciência Política, ambas as formações pela UFPR. Em seguida, foi a vez da apresentação de uma profissional da Sociologia, sendo convidada a Socióloga da Companhia Paranaense de Energia (Copel), Vanessa Moreira Cordeiro. Posteriormente, foi a vez do Historiador e Antropólogo, Pedro Fortes, responsável por falar sobre sua atuação no campo da Antropologia Social. Por fim, o ciclo foi fechado a partir de uma apresentação realizada pela Cientista Política e Assessora Parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (Alep), Roberta Picussa.

Todos os petianos colaboraram com o fornecimento de contatos de potenciais convidados, ficando os responsáveis por esse anexo, principalmente, com a função de manter a comunicação com os profissionais, explicar o projeto e mediar o espaço, tanto com o centro acadêmico quanto em relação as datas das apresentações. Vale também destacar a tentativa, inviabilizada pela agenda do próprio centro acadêmico, de trazer profissionais que, mesmo formados na área de Licenciatura, não atuavam diretamente em salas de aula. Outro fator que merece destaque foi a participação de Guatimozin Filho, que, por atuar como representante de uma multinacional do ramo da produção de cigarros, teve sua participação criticada por setores do corpo discente da graduação.

Durante o projeto, surgiram situações complicadas como, por exemplo, o estabelecimento de contato com os convidados e algumas dificuldades para o agendamento de horários com os mesmos. Outro exemplo desses empecilhos foi encontrar quem estivesse disposto a se apresentar em um dia de semana, pela manhã, pois isso pressupõe interromper o horário de trabalho, justamente para falar sobre as possibilidades de emprego. Além disso, as possibilidades empregatícias podem variar de acordo com a área de atuação dentro das Ciências Sociais. Esse fator ficou perceptível na busca por profissionais do mercado. Percebemos uma maior limitação na busca por sociólogos sendo que, dentro da rede de contatos disponíveis, não achamos nenhum profissional que ocupasse cargos fora do aparato do Estado. Não obstante, também encontramos dificuldades em localizar licenciados em Ciências Sociais que não fossem, necessariamente, professores ou professoras da rede pública ou privada de ensino.

Geralmente, nesses horários CACS não há um alto quórum de estudantes. No primeiro encontro, entretanto, tivemos uma grande audiência em decorrência da polêmica com o convidado e do nome dado ao projeto – Empreendedores Sociais – que tem uma conotação mercadológica e, portanto, ofereceu uma tônica negativa em parte do corpo estudantil. Todavia, nos outros encontros, o quórum não ultrapassou trinta alunos, o que nos impeliu a pensar novos formatos que atraíssem mais o alunato do curso.

Diante do que já foi tratado, percebemos que dentro do curso de Ciências Sociais, o projeto não foi bem recebido, a princípio, por conta da profissão do primeiro convidado da Ciência Política e do nome do evento, *Empreendedores Sociais*. Mas o objetivo de levar diferentes profissionais foi atendido e, após as primeiras polêmicas, houve um entendimento geral da comunidade do curso acerca da importância de pesquisar e divulgar as diferentes possibilidades de atuação dentro das Ciências Sociais, principalmente por essa ser uma das fontes elementares de questionamentos por parte dos discentes recém ingressos na graduação.

REFERÊNCIAS

MARCOVITCH, Jacques. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 233-243, set./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a17.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

MINICURSOS

Gabriel Lucas Bachmann Ribeiro Aline Adriana de Oliveira

O Programa de Educação Tutorial de Ciências Sociais da UFPR tem se dedicado, ao longo dos últimos anos, às demandas do curso, através de pesquisa, ensino e extensão, que são as bases do projeto. Como participantes de um programa de tutoria, recebemos diversos treinamentos ao longo de nossa formação; desse modo, o PET vem se dedicando, durante os últimos três anos, a desenvolver atividades que proporcionem uma devolutiva à comunidade acadêmica e externa.

Através da pesquisa sobre evasão no curso, percebeu-se, dentre as dificuldades dos estudantes, a questão da apreensão do ambiente acadêmico, que exige uma linguagem própria e pressupõe uma série de conhecimentos e habilidades prévios, dentre eles a criação e, mais do que isso, a construção do currículo na plataforma Lattes, do CNPq. Tal currículo, no limite, define os rumos da vida acadêmica dos estudantes, por isso se torna essencial. Desse modo, o PET Ciências Sociais ofereceu, em 2017, ao longo da XI Semana Acadêmica de Ciências Sociais, sediada na UFPR, um minicurso sobre o currículo Lattes.

O minicurso teve como objetivo apresentar aos estudantes a plataforma Lattes e mostrar a forma correta de preenchimento das atividades mais comuns realizadas na graduação, como participação em eventos como ouvinte, apresentação de trabalho em evento, publicações em anais de eventos, em revistas e periódicos etc. Dividiu-se o curso em quatro partes: 1) primeiramente, uma apresentação expositiva, na qual se explicou o que é o currículo Lattes, sua importância e seu surgimento, quem utiliza, quem deve preencher, em quais situações é aplicado/avaliado; 2) Depois, falou-se da diferença entre os tipos de eventos acadêmicos e modalidades de publicação, dentre eles seminário, simpósio, congresso, conferência, mesa redonda, colóquio, ciclo de palestras, painel, fórum, workshop, anais, semana, jornada, minicursos, mesa redonda e pôster; 3) Sobre modalidades de publicação, explicitou-se o significado de DOI, ISSN, livro publicado, li-

vro organizado; 4)Finalmente, os apresentadores da oficina abriram a plataforma Lattes on-line e mostraram como cadastrar algumas dessas atividades — na prática. O minicurso foi aplicado em uma sala equipada com computadores para os participantes, que foram orientados a anotar os locais corretos de preenchimento, como consultar outros currículos no portal, dentre outras possibilidades dentro da plataforma. Nessa etapa final, foi possível tirar dúvidas dos participantes acerca do tema. O curso teve duração de cerca de duas horas. Observou-se, na aplicação, que a demanda por compreender tal plataforma é tão intensa no curso que os presentes, cujo número superou o de inscritos, eram tanto calouros quanto veteranos. Eram mais de 20 participantes em uma sala com capacidade para cerca de 15 pessoas utilizando os computadores.

MINICURSO ABNT

Ao entrar na graduação, uma das primeiras realidades que todo estudante encara são as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). A ABNT nada mais é que um modelo de produção de trabalhos acadêmicos. Por exemplo, qual o espaçamento, recuo, como fazer citações, sumário etc. Tais modelos são seguidos pela comunidade acadêmica como forma de facilitar a leitura, que todos os leitores identifiquem, por exemplo, uma citação, detalhes da bibliografia, períodos etc. No curso de Ciências Sociais, os estudantes geralmente aprendem as normas da ABNT por conta própria, por vezes, percorrem boa parte do curso sem dominá-las. Não é raro encontrar alunos com dificuldades em produzir um trabalho acadêmico dentro das normas, aprendê-las é essencial, uma vez que é exigência de professores, revistas acadêmicas e editoras. Surgiu então a ideia de elaborar um minicurso que procurasse ser um guia para o uso correto da ABNT, mostrando exemplos de como produzir um trabalho acadêmico dentro das normas.

O site do curso de Ciências Sociais da UFPR dispõe de um material¹ que descreve com todos os detalhes as normas ABNT para a área. Para ministrar o curso, utilizamos esse material como fonte e produzimos a partir do mesmo o minicurso, exemplificando os textos, tabelas, gráficos, sons, imagens, entre outros usos e referências, de acordo com as normas ABNT.

Procuramos divulgar especialmente aos recém-ingressos na universidade. Em razão disso, sempre ofertamos o minicurso no primeiro semestre, dividindo-o em duas turmas para que todos os interessados tenham acesso. Ressaltamos que apesar do curso ser voltado a quem está iniciando a jornada acadêmica, em quase todas as turmas ofertadas continham veteranos, seja um estudante que está apenas guerendo reforcar e

¹ TAMANINI, Marlene et al. Normas para apresentação de trabalhos científicos no curso de ciências sociais da UFPR. 2012. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/mono-grafias-de-graduacao/. Acesso em: 24 ser. 2018.

corrigir alguns detalhes, o aluno que está participando de uma iniciação científica ou até mesmo o estudante que está nos primeiros passos do trabalho de conclusão de curso. Conclui-se que o minicurso ABNT atende demandas de estudantes de diversos períodos, fazendo com que esse seia um minicurso fixo do PET, sendo ofertado toda vez que ingressam novos estudantes.

MINICURSO GRUPO FOCAL

O PET também realizou um minicurso da técnica denominada grupo focal, método de pesquisa utilizado em análises qualitativas. Lembramos que utilizamos esse método em duas pesquisas, a da evasão e também a da "Reforma do Ensino Médio", temas que estão descritos em capítulos deste livro. O grupo focal permite que o pesquisador identifique percepções, valores comuns e/ou diferentes dentro de um conjunto de pessoas que devem partilhar de alguma característica, seia estudantes, professores, consumidores de um determinado produto etc. O estudante do curso geralmente entra em contato com essa técnica na disciplina de métodos qualitativos, ofertada pelo departamento de Ciência Política, Todavia, sentimos a necessidade de ter um melhor aprofundamento acerca do grupo focal, uma vez que selecionamos tal método para realizar nossas pesquisas. Houve capacitação dos integrantes do PET a partir de bibliografias e um minicurso ministrado pelo tutor.

Após as capacitações e aplicações dos grupos focais em ambas as pesquisas. percebemos que havia possibilidades de passar essa nossa experiência aos demais estudantes do curso, decidimos então pela oferta do minicurso. Sabíamos de nossas limitacões e planejamos uma exposição do tema com caráter introdutório, mostrando em duas horas o que é a técnica, suas características, vantagens e dificuldades. Feita divulgação e inscrições, realizamos a apresentação na própria sala do PET, tendo a participação de estudantes de variados cursos, visto que a técnica abrange muitas áreas como por exemplo, Psicologia, Educação e Marketing.

O feedback o minicurso foi positivo, não só para os participantes como também para os petianos que ministraram. Alguns estudantes já haviam tido contato com grupos focais, só que como participantes, o que ocasionou em um debate com troca de experiências acerca do uso da técnica e dos caminhos que ela pode percorrer. Além do grupo focal, outros minicursos estão em projeto para que possa ser partilhado com os demais estudantes, por exemplo, o do software Nvivo, o qual foi trabalhado na pesquisa da Reforma do Ensino Médio. A capacitação dos métodos não se restringe à realização da pesquisa, procuramos sempre passar nossas experiências e aprendizados aos demais alunos das Ciências Sociais. Junto aos minicursos também temos as rodas de conversa organizadas pelo ArtePET, E-book do SCI-FI, CinePet e mais recentemente o curso de Sociologia e Cinema.

REFERÊNCIAS

TAMANINI, Marlene et al. **NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPR**. 2012. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/monografias-de-graduacao/>. Acesso em: 24 set. 2018.

PROJETO SISTEMA ELEITORAL

Murilo Brum Alison Letícia Zanatta Bonaccorsi Deivison Henrique de Freitas Santos

Todo final de ano os membros do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UFPR se reúnem para debater possíveis projetos para o próximo período letivo. No final de 2017, em decorrência da proximidade das novas eleições gerais no ano subsequente, foi apresentada a ideia de desenvolvermos projetos voltados a esse momento do país, englobando as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia e Argueologia, Ciência Política e Sociologia). Um dos desafios propostos foi expandir o projeto para fora da universidade. Sendo assim, inspirados por um programa do PET de Matemática da UFPR, pensamos no projeto Sistema Eleitoral. Os acadêmicos de Matemática ministravam aulas interativas para alunos do ensino básico, levando-os a universidade durante as férias de julho e, assim como eles, pensamos em trazer os alunos às salas da Reitoria da UFPR para desenvolvermos os conteúdos relacionados ao sistema eleitoral brasileiro. Desde o comeco, esse proieto teve dois obietivos principais: (1) explicar o funcionamento do sistema político brasileiro, pelo menos suas funcionalidades mais básicas que, ao nosso entender, todo cidadão deveria ter a oportunidade de aprender; e (2) oferecer a oportunidade de estudantes de zonas periféricas de Curitiba terem acesso aos espaços acadêmicos de uma universidade pública.

O primeiro desafio enfrentado foi como preparar algo que atraísse o interesse dos estudantes e, conjuntamente, explicasse as principais questões do sistema eleitoral brasileiro. Para isso, separamos uma equipe responsável para desenvolver o conteúdo. Esse grupo contou com sete petianos, com a doutoranda Karolina Mattos Roeder e a mestranda Giovanna Castro Cruz do grupo LAPeS¹, e Jackeline Saori Teixeira e Silvana Zulmira Ferreira da Pólis – Empresa Jr. De Consultoria Política². É importante ressaltar que a aplicação das oficinas ficou sobre responsabilidade dos petianos.

¹ Laboratório de Partidos Políticos e Sistemas Partidários: grupo de pesquisa do Programa de Pósgraduação em Ciência Política da UFPR coordenado pelo Profo Dr. Bruno Bolognesi.

² Pólis – Empresa Júnior de Consultoria Política é a empresa júnior do curso de Ciências Sociais da UFPR que auxiliou nosso grupo com sua expertise na elaboração de projetos, além de fornecer

Desde a primeira reunião, decidimos trabalhar com dinâmicas e oficinas que envolvessem os estudantes, para que eles não perdessem o foco e nem encarassem o projeto como apenas mais uma aula expositiva. Dessa forma, a definição do conteúdo a ser apresentado foi feita sincronicamente com a criação das dinâmicas. Depois de muito debate, concordamos em fazer uma dinâmica central que simularia o processo de eleição para cargos proporcionais (vereadores e deputados). A atividade teve como objetivo consolidar os assuntos previamente tratados, de forma expositiva, junto aos discentes, sendo esses: cargos e funções nos poderes executivo e legislativo brasileiros; estrutura dos partidos; coligações eleitorais/partidárias, e na sequência da dinâmica tratar sobre as diferenças entre voto proporcional e voto majoritário; e a divisão de cadeiras no sistema de voto proporcional.

A primeira parte da oficina ficou definida da seguinte forma: foram apresentados os cargos e funções dos poderes executivo e legislativo; estrutura e coligações entre partidos políticos e, por fim, as diferenças entre voto proporcional e voto majoritário, isso tudo com duração total de aproximadamente uma hora. Após essa primeira hora, estava previsto o início da dinâmica. A dinâmica contou com a participação de todos os estudantes que se separaram em seis grupos (três equipes de cinco pessoas e três equipes com no máximo 15 pessoas), os primeiros representaram os partidos e os segundos os movimentos sociais. Cada partido contou com um presidente, um cabo eleitoral e três candidatos; cada movimento social escolheu quais seriam suas demandas. Durante cerca de 20 minutos, os grupos definiram suas ideias e propostas (no caso dos partidos), então foi feita uma espécie de sabatina, na qual cada partido teve um tempo para apresentar as principais ideias e cada movimento social teve direito a uma pergunta para cada partido. Encerrada a sabatina, partimos para a votação, contagem dos votos e a apresentação do conteúdo "divisão de cadeiras no sistema de voto proporcional" a partir da eleição que simulamos com os estudantes, finalizando a dinâmica. Essa atividade ocupou aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Visto que a intenção era ficar o turno todo de aula com os estudantes, sobraria tempo para abarcar outros conteúdos. Diante disso, decidimos transmitir informações sobre três assuntos que julgamos estar em alta: Fake News, Pesquisa de Opinião e Urna Eletrônica. A intenção dessa última parte foi instruir os jovens a descobrir se uma notícia pode ser falsa ou não, mostrar como uma pesquisa de opinião é feita e como elas se tornam representativas, e desmistificar o boato da baixa confiabilidade das urnas eletrônicas.

Antes de um breve relato de experiência sobre a aplicação do Projeto Sistema Eleitoral, é importante ressaltar que a ideia original era trazer os estudantes do ensino básico público para dentro da Universidade, principalmente os do terceiro ano do ensino médio, dando uma chance a eles de conhecer o interior de uma universidade pública.

Porém isso não foi possível devido à dificuldade que as escolas teriam para trazer os estudantes ao campus. Sendo assim, acordamos que seria mais conveniente nos dirigirmos às instituições.

É importante salientar que num período com tantas discussões e restrições à educação, isso se refletiu no encontro de escolas dispostas a aceitar a realização do projeto. Inicialmente havíamos planejado pedir apoio a instituições como o Tribunal Regional Eleitoral do Paraná (TER-PR), no entanto, devido ao pouco tempo para a realização e organização do projeto, achamos que seria mais viável entrarmos diretamente em contato com os diretores de escolas que ficassem em regiões consideradas interessantes ou que já tivéssemos algum contato. Para o projeto piloto, fizemos contato com alguns diretores de escolas da região central de Curitiba. Nesse ponto, deparamo-nos com certo medo por parte de alguns responsáveis, principalmente pelo receio de que o projeto falasse de alguma ideologia em específico, o que não é e nem foi nossa intenção.

A aplicação do projeto piloto foi realizada no dia 20 de setembro de 2018 no Colégio La Salle, localizado no bairro Pinheirinho (zona sul de Curitiba), e o único imprevisto que tivemos foi em como organizar a dinâmica para que ela ocorresse antes do intervalo escolar – quando fizemos o plano no papel, a ideia era que a dinâmica toda ocorresse antes do intervalo para que, enquanto os estudantes estivessem fora da sala, nós pudéssemos contar os votos, deixando toda a parte final encaminhada para explicação. No entanto, pelo horário que iniciamos (8h40min) e o horário do intervalo (9h55min) não tivemos o tempo necessário para fazer a votação antes do intervalo, prejudicando a segunda parte das atividades. Sendo assim, mudamos a sequência planejada: a parte expositiva antes da dinâmica passou a contar apenas com dois conteúdos (cargos e funções nos poderes executivo e legislativo, estrutura e coligações dos partidos). A dinâmica foi separada em duas partes, a primeira contando apenas com a separação e organização dos partidos e movimentos sociais, o que durou até o intervalo, e após o intervalo ocorreu a sabatina e a votação. Durante a contagem de votos, foram explicadas "as diferenças entre voto proporcional e voto majoritário". E finalmente, com os votos contados, terminamos a dinâmica apresentando os vencedores e explicando a distribuição de cadeiras em uma eleição proporcional. Essa solução deu certo, inclusive fazendo com que mudássemos o plano inicial, deixando essa medida no plano de aula, isso porque percebemos que trazer a dinâmica um pouco mais para o início da oficina colaborou para que os estudantes se interessassem e participassem mais, além de conseguirmos um melhor controle da turma. O único problema que tivemos nesta aplicação piloto foi a falta de tempo, pois não conseguimos passar os conteúdos finais (urnas eletrônicas, pesquisa de opinião e fake news), que durariam cerca de 30 minutos. No mesmo dia, recebemos um feedback dos professores da escola dizendo que gostaram do projeto e nos convidando para uma nova aplicação com as outras turmas.

Sendo assim, voltamos na semana seguinte, dia 25, para apresentar para as turmas restantes. Dessa vez, pedimos ao diretor para que começássemos mais cedo, às oito horas, dando tempo de apresentar tudo o que havíamos preparado. Nessa aplicação, a única dificuldade que tivemos foi devido ao fato de ter mais gente na sala — a primeira aplicação havia sido feita para 55 estudantes, enquanto que a segunda havia 77 —, precisando uma vez ou outra chamar a atenção de alguns. Também pelo grande número de estudantes, decidimos formar 4 movimentos sociais, para que não se formassem grupos tão grandes onde nem todo mundo conseguisse ser ouvido.

Enfim, o projeto teve por objetivo não só oferecer informação de boa qualidade aos estudantes, mas também aproximá-los de temas que tratam do nosso sistema político, salientando sempre que independente da ideologia política de cada um, é fundamental conhecer o funcionamento do jogo eleitoral. Não obstante, também buscamos aproximar os discentes do meio universitário, levando conhecimento a partir dos trabalhos desenvolvidos no curso de Ciências Sociais da UFPR.

SOCIOLOGIA E CINEMA: conversas com realizadores

Ana Heloise Lopes Diniz

Como já descrito no capítulo "ArtePET: uma experiência da promoção de atividades com temáticas artísticas no curso de Ciências Sociais", uma das atividades mais bem-sucedidas que o nosso grupo realiza é a organização de cine-debates que propõem a discussão sociológica de filmes de diversos gêneros e até mesmo capítulos de séries. A experiência que a organização desse tipo de evento e a periodicidade de ocorrência e de participação dos estudantes nos permitiu desenvolver um outro tipo de projeto que tem o mesmo objetivo final de conectar as Ciências Sociais com a arte (nesse caso, a cinematografia). Porém, dessa vez a proposta não é apenas discutir o cinema e os filmes enquanto objetos da Sociologia, pois há também o intuito de formar estudantes que sejam capazes de desenvolver uma linguagem cinematográfica de cunho sociológico. Pensando e desenvolvendo pesquisas e experimentos em que o resultado não seja apenas um produto escrito, mas também audiovisual. Esses produtos audiovisuais que surgem a partir dos resultados de pesquisas sociais, sejam eles ficcionais ou não, podem ter uma narrativa mais simplificada e popular do que a utilizada em textos acadêmicos, possibilitando uma democratização dos conteúdos e reflexões sociológicas.

O curso "Sociologia e Cinema: conversas com realizadores", já submetido e aprovado como curso de extensão no sistema da UFPR, será realizado durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2018, tendo encontros semanais. Em cada um, haverá a presença de um ou dois profissionais das distintas áreas do cinema, que farão exibições de suas produções e falas sobre suas trajetórias formativas, realizações e iniciativas dentro da cena cinematográfica e cultural em Curitiba. Esse contato com os profissionais convidados permitirá abrir horizontes para os estudantes que estão em formação na área ou mesmo direcionar seus estudos para o campo da produção cinematográfica.

É sabido que uma produção cinematográfica é dividida em distintas etapas e que para cada uma dessas há determinados profissionais que atuam contribuindo

para o produto final (o filme). São alguns desses profissionais de cinema (diretores, roteiristas, produtores, fotógrafos, editores de som e luz e cineastas independentes) que foram convidados a participar do curso. Ao longo da sessão, o convidado faz uma apresentação de sua trajetória, da forma como se inseriu no meio e principalmente expõe trabalhos do qual participou, comentando sobre a tarefa que realizou e detalhes da montagem e produção do(s) filme(s) em questão. A experiência proporciona a discussão sobre as temáticas abordadas nos filmes e o diálogo com relação a outros fatores que envolvem essas produções, tais como as partes burocráticas de captação de recursos, submissão a editais ou também dificuldades práticas da produção, ou até mesmo as nuances do relacionamento dos documentaristas com seus personagens, entre outras questões pertinentes que essas pessoas que já têm as vivências práticas podem compartilhar.

Na sessão de abertura do encontro contamos com a presença de um convidado e uma convidada com abordagens diferentes da produção cinematográfica. O primeiro convidado a se apresentar, Diego Florentino, trouxe uma perspectiva de como a producão audiovisual de cunho político e social pode atuar no mercado. Ele é fundador da Trópico, uma produtora audiovisual que realiza trabalhos para entidades com iniciativas ligadas aos direitos humanos e a histórias com impacto social. Durante sua exposição, Diego apresentou as diferentes abordagens que um vídeo pode ter, ilustrando essas diferentes propostas com vídeos produzidos pela Trópico. Na segunda parte tivemos a presença de Ana Johann, que apresentou seu filme O que nos olha (2015), um documentário experimental híbrido, que transita entre as angústias íntimas enfrentadas pela diretora durante a produção do documentário e o experimento social que realizou em sua cidade de origem. Esse experimento consistia na participação de habitantes da cidade que eram convidados a participar do filme levando objetos cotidianos que tivessem um significado especial particular. Percebe-se que a visão intimista e experimental trazida por Ana Johann é uma proposta diferente da abordagem mais voltada ao mercado posta por Diego Florentino. Portanto, esse primeiro encontro foi contemplativo da proposta e objetivo principal do curso: apresentar aos estudantes da área de Ciências Humanas o leque de possibilidades de atuação na produção cinematográfica e colocar esses estudantes interessados em contato com as pessoas que estão atuando na cena cultural curitibana.

Em pouco mais de um mês de inscrições abertas, todas as vagas já haviam se esgotado, contando com participantes de variados cursos da área de Humanas e também pessoas da comunidade externa que trabalham ou desejam se engajar na produção de cinema, somando-se mais de 70 inscritos. Esse sucesso demonstra o interesse dos estudantes da área na produção cinematográfica como uma alternativa de inserção e prática das temáticas estudadas em seus cursos. Mas, para desencadear o interesse dos estudantes sobre o curso foi necessário um trabalho de divulgação e de desenvolvimento de uma identidade visual.

A iniciativa tomada dessa vez foi, além de utilizar a página e o evento do Facebook¹ para a divulgação, a criação de um perfil no Instagram apenas para o curso. Nele são postadas imagens semanais divulgando quem são os convidados do curso além de uma biografía curta da trajetória de cada um e a temática central que direciona a discussão do encontro em questão. Além disso, são publicadas também fotografias tiradas em cada evento do curso, sendo uma forma de registro dessa atividade realizada. A utilização do Instagram se justifica também porque há a pretensão de que o curso seja realizado mais vezes, com convidados diferentes e possivelmente a organização de oficinas sobre as técnicas de produção audiovisual, fotografia, direção e roteirização.

A organização do curso vem de uma parceria entre a coordenação e o PET de Ciências Sociais. Sem a curadoria do professor Alexandro Trindade na organização e seleção dos diretores, roteiristas, produtores e cineastas que participam do curso, a sua realização se tornaria muito mais complicada. Isso vem do fato de poucas pessoas que fazem parte da comunidade científica de Ciências Sociais estarem também envolvidas com a produção cultural da cena local em que estão inseridos. Por conta disso, o curso é também uma proposta inovadora para a graduação agui em guestão, pois coloca indivíduos desses dois segmentos em contato, possibilitando trocas intelectuais e reflexivas que contribuem para o processo de enriquecimento pessoal e acadêmico de cada um dos participantes e convidados.

Para mais informações sobre a administração da página do PET e também organização de eventos na plataforma vide o anexo destinado a essa temática.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

COORDENADOR

Rafael Cardoso Sampaio é tutor do PET de Ciências Sociais e professor adjunto do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFPR. É colíder do grupo de pesquisa Comunicação e Participação Política (Compa). Seus principais interesses de pesquisa estão na grande área de comunicação e política, notadamente democracia digital, campanhas políticas digitais e enquadramento noticioso. cardososampaio@gmail.com

AUTORES

Adriano Iwaya Taques é graduado no curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, na habilitação de Sociologia. Foi bolsista do PET Ciências Sociais na UFPR de 2016 a 2018 e do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR entre 2014 e 2015. Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: sexualidade, gênero, ensino médio e evasão. adriano.taques@gmail.com

Alana de Matos Martins é graduanda no curso de Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do PET entre 2013 e 2018, voluntária do Programa de Monitoria a Estudantes Indígenas, projeto de extensão do Núcleo Universitário de Educação Indígena (NUEI). Atualmente, trabalha como voluntária na função de Gestora de Ciências Sociais numa ONG de Curitiba que oferece aulas de artes a crianças em situação de vulnerabilidade social de Curitiba e Região Metropolitana. Seus interesses acadêmicos são etnologia indígena, cultura popular e saberes tradicionais. alanadematosmartins@gmail.com

Aline Adriana de Oliveira é graduanda de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participou, entre 2015 e 2016, do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Sociologia, no qual atuou na Edu-

cação de Jovens e Adultos (EJA) numa instituição de ensino público no centro de Curitiba (PR). Além disso, ao longo de 2016 foi docente na modalidade de contratação Processo Seletivo Simplificado (PSS) na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR). Desde maio de 2016, é bolsista do PET de Ciências Sociais da UFPR. Como pesquisadora, tem interesse na área de educação, com ênfase em diversidade étnica-racial e gênero. aline.adriana.oliveira@gmail.com

Ana Heloise Lopes Diniz é graduanda de Ciências Sociais no bacharelado com habilitação em Sociologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participou do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e também do projeto de iniciação científica em Antropologia sobre a prática de atividades religiosas entre os e as estudantes nas dependências da UFPR. Atualmente é bolsista do PET de Ciências Sociais, atuando principalmente nas atividades promovidas dentro do projeto ArtePET e em pesquisas relacionadas com educação, arte e cinema. Como pesquisadora, tem maior afinidade com as temáticas de gênero, comunicação em massa, cinematografia, cinema nacional brasileiro e representações femininas. ana23heloise@gmail.com

Barbara Ribas Maciel é graduada em Ciências Sociais pela UFPR, e se formou com ênfase em Sociologia. Foi bolsista do PET Ciências Sociais entre 2013 e 2016, e bolsista do grupo de extensão PDUR (Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional) em 2017 e 2018, no qual desenvolveu pesquisa nas áreas de sociologia urbana e políticas públicas. No momento atua com pesquisadora de uma ONG que promove aula de artes para crianças em diferentes bairros em Curitiba. ba.ribas.maciel@gmail.com

Deivison Henrique de Freitas Santos é graduando em Ciências Sociais, com ênfase em Ciência Política, pela Universidade Federal do Paraná. Integrante e bolsista de iniciação científica (CNPq) do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Política e Tecnologia (Ponte-UFPR). Diretor de Projetos (2016/2017) e Diretor Presidente (2017/2018) na Pólis – Empresa Júnior de Consultoria Política. Seus principais interesses de pesquisa estão na grande área de Comunicação e Cultura Política. deivisonfreitas@yahoo.com.br

Djiovanni Jonas França Marioto é graduando de Ciências Sociais, com ênfase em Ciência Política, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) de Ciências Sociais, pesquisador dentro do grupo de Pesquisa Participação e Comunicação Política (COMPA), atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação política, democracia digital, política e raça, educação africentrica. djiovannimarioto@gmail.com

Gabriella Ane Dresch é graduada em Ciências Sociais e é discente da especialização em Gestão Pública Municipal, ambas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrou o PET Ciências Sociais entre 2012 e 2016, além de ter concluído uma iniciação científica na área de antropologia da memória. Atualmente, é coordenadora do Programa de Direitos

Humanos da Companhia de Energia Elétrica do Paraná (Copel) e auxilia o Comitê de Diversidade na mesma empresa, sendo responsável pelo pilar de Gênero, gadresch@gmail.com

Gabriela Chaves Aquiar, é graduanda do curso de Ciências Sociais da UFPR (Universidade Federal do Paraná), na habilitação de Sociologia (quarto período). Já participou de uma iniciação científica sobre inclusão social e hip hop durante seu ensino médio, cursado no IFPR (Instituto Federal do Paraná). Atualmente é membro do grupo de pesquisa Programa de Educação Tutorial (PET) Ciências Sociais da UFPR, e possui interesse no campo de pesquisa de identidade de gênero feminina no movimento hip hop. gabriela. chavesaguiar@gmail.com

Gabriel Lucas Bachmann Ribeiro é graduando em Ciências Sociais – Licenciatura, pela Universidade Federal do Paraná. Atuou em estágio profissional na Biblioteca Pública do Paraná de 2015 a 2017. Atualmente é integrante da Pólis (Empresa Júnior de Consultoria Política) e bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Sociais, com foco nos projetos relacionados à educação e elaboração de minicursos. Seus interesses de pesquisa são as áreas de antropologia do esporte e educação no ensino médio. gabriel.lbr@hotmail.com

João Artur Guimarães Cavallet é graduando em Ciências Sociais pela UFPR, com habilitação em Antropologia. Realizou Iniciação Científica na área de antropologia e violência rural, memória e movimentos sociais, entre 2017 e 2018. Organizou conjuntamente a Semana Acadêmica de Ciências Sociais da UFPR nos anos de 2016. 2017 e 2018. Atualmente, possui interesse nas áreas de educação indígena, cultura popular e memória, dentre outros. Compõe também o PET Ciências Sociais. artur.cayallet@gmail.com

João Pedro Goncalves da Silva é graduando em Ciências Sociais pela UFPR, com ênfase em Sociologia. Foi bolsista de extensão em atividade realizada junto à Acnur no ano de 2017. levantando dados a respeito de imigrantes recém-chegados em Curitiba que buscavam a integração e o reingresso na UFPR. É, atualmente, bolsista do PET Ciências Sociais, com ênfase em projetos voltados ao Cinema e educação. Possui maior interesse na área de Sociologia da Imigração e em estudos relacionados ao cinema dentro da sociologia. joaopedrogs97@gmail.com

Letícia Zanatta Bonaccorsi é graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, com ênfase em Ciência Política, Integrante do Laboratório de Análises de Partidos Políticos e Sistemas Partidários (LAPeS/UFPR). Participa de Iniciação Científica com pesquisa na área de Partidos Políticos e Dinâmicas Partidárias e tem como principal interesse a participação feminina na política brasileira. Fez parte da Pólis (Empresa Júnior de Consultoria Política) como diretora de Marketing e Comunicação de 2017 a 2018. Bolsista do PET do curso de Ciências Sociais da UFPR desde abril de 2018. letticia.bonaccorsi@gmail.com Manuela Cortez da Cunha Cruz é graduanda de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná, na habilitação de Sociologia e está no quarto período. Tem interesse em estudar políticas públicas e políticas sociais, em especial por temas como saúde, cultura e imigração. Hoje atua como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais. manuelcortez.cruz@gmail.com

Marcus Paulo de Freitas possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (2018) e atualmente é mestrando em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Paraná. Foi bolsista do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR entre 2013 e 2014 e do PET Ciências Sociais entre 2015 e 2017. Tem interesse em estudos na área da antropologia e sociologia, principalmente as questões de sociabilidade, música, lazer e consumo. marcuspaulosf@gmail.com

Murilo Brum Alison é graduando em Ciências Sociais, com ênfase em Ciência Política, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do PET Ciências Sociais (2018/atual), ex-bolsista CNPq (2017-2018), participante dos grupos de pesquisa Atores, Instituições, Comportamento Político e Tecnologias Digitais (Geist) e Comunicação e Participação Política (Compa). Fez parte da Pólis (Empresa Jr. de Consultoria Política), de Ciências Sociais, atuando como o Diretor Administrativo/Financeiro (2017-2018). Seus principais interesses são na parte de Comunicação Política e Impactos das Novas Tecnologias. murilo0025@gmail.com

Patricia dos Santos Dotti do Prado é graduada em Ciências Sociais pela UFPR e ex-bolsista PET Ciências Sociais. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. Desenvolve trabalhos nas áreas de pensamento social brasileiro, trajetória de mulheres e institucionalização das ciências sociais no Brasil. Integra o Grupo de Pesquisa em Pensamento Social da UFPR. pradopatriciadotti13@gmail.com

Pedro Henrique Frasson Barbosa é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná e atualmente mestrando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma universidade. Foi bolsista do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR entre 2012 e 2013 e do PET Ciências Sociais da UFPR entre 2012 e 2016. Tem interesse na área de antropologia e sociologia. Pesquisa atualmente as transformações da agricultura junto aos Aché, parcialidade guarani residente no Paraguai. pedrofrassonb@hotmail.com

Pedro Henrique Vanzo de Paula é graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, na linha de formação da Licenciatura. Foi integrante do Pibid (Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência) nos dois primeiros anos de graduação e, atualmente, compõe o quadro de bolsistas integrantes do PET. Seus interesses de pesquisa são nas áreas de Políticas Públicas e Segurança Pública, como também Sociologia Rural e do Meio Ambiente. pedrohvanzo@gmail.com

Priscila Januário é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com linha de formação em Ciência Política. Foi aluna de Iniciação Científica no grupo Compa, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Democracia Digital (INCT), Egressa do PET Ciências Sociais, Atua, principalmente, na área de Comunicação Política, prisinr@gmail.com

Raphaela Blotz Menezes é graduanda de Ciências Sociais com habilitação em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR) no ano de 2014 e bolsista do PET entre os anos de 2015 e 2017. Atualmente trabalha em um projeto social que atende crianças em situação de risco e vulnerabilidade social na Vila Torres, na região de Curitiba. Seus interesses enguanto pesquisadora são na área da infância, segurança pública e violência, raphaela, criança@ gmail.com

Valentina Francóia é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná com ênfase em Sociologia. Foi bolsista do projeto de Iniciação Científica (IC) entre 2016 a 2017 na linha de estudos de gênero e participou do Núcleo de Estudos de Gênero e do Programa de Desenvolvimento Urbano e Regional da UFPR. Desde 2016, é bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), va.francoia@gmail.com

Yasmin Victoria Pschera é graduanda em Ciências Sociais pela UFPR na habilitação em antropologia. Tem formação prévia em artes cênicas, e seus interesses de pesquisa rondam as áreas de arte, corporalidade, gênero e sexualidade, de forma transdisciplinar. É bolsista do PET de Ciências Sociais desde 2017, compondo de forma mais expressiva o projeto ArtePET. Seu trabalho de conclusão de curso é uma observação participante em uma companhia de teatro de Curitiba, pensando performance e corpo. yasminvictoriapds@ gmail.com

Este livro foi composto nas tipologias Swis721 Cn BT e AntennaComp. Impresso em cartão 250g e papel Offset 75g certificados, provenientes de florestas que foram plantadas para este fim, e produzido com respeito às pessoas e ao meio ambiente

Publique seu livro. Viabilizamos seu projeto cultural! Visite nossa home page:

COORDENADOR

Rafael Cardoso Sampaio

AUTORES

Adriano Iwaya Taques

Alana de Matos Martins

Aline Adriana de Oliveira

Ana Heloise Lopes Diniz

Barbara Ribas Maciel

Deivison Henrique de Freitas Santos

Djiovanni Jonas França Marioto

Gabriella Ane Dresch

Gabriela Chaves Aguiar

Gabriel Lucas Bachmann Ribeiro

João Artur Guimarães Cavallet

João Pedro Gonçalves da Silva

Letícia Zanatta Bonaccorsi

Manuela Cortez da Cunha Cruz

Marcus Paulo de Freitas

Murilo Brum Alison

Patricia dos Santos Dotti do Prado

Pedro Henrique Frasson Barbosa

Pedro Henrique Vanzo de Paula

Priscila Januário

Raphaela Blotz Menezes

Valentina Françóia

Yasmin Victoria Pschera

O Programa de Educação Tutorial (PET) é composto por grupos de aprendizagem, que buscam propiciar aos discentes, condições para realizar atividades extracurriculares não presentes em estruturas curriculares convencionais, que complementem e reforcem sua formação acadêmica, sob a orientação de um professor tutor. Tais atividades são orientadas pelo princípio da indissociabi-

lidade entre ensino, pesquisa e extensão

da universidade pública. O PET de Ciências Sociais já possui mais de 25 anos

de existência e agora compartilha parte

de seu aprendizado neste livro.

Este livro é uma coletânea de textos que buscam ajudar outros PETs e petianos a realizar projetos nas Ciências Sociais e em áreas correlatas. Assim, todos os trabalhos são baseados em experiências práticas referentes a todos os tipos de projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos e aplicados pelo nosso PET ao longo dos últimos três anos (2016-2018). Cada texto busca apresentar a importância do projeto em questão e sua justificativa acadêmica ou social, além de incluir um detalhado relato das experiências em cada programa ou pesquisa, que é finalizado por uma explanação aprofundada de barreiras, desafios e dificuldades em sua implementação. "O que deu certo e o que deu errado?"; "Como cada erro foi contornado ou não em cada projeto?" — são algumas perguntas que buscamos enfrentar e responder com esta coletânea.



