

NO QUE CONSISTE UM SISTEMA DE ENSINO ATRATIVO PARA OS JOVENS? Um Olhar Segundo a Dialogia Brasil-Itália

Jaqueline Ritter¹, Maria Beatrice Ligorio²
Diúli de Seta Lopes³, Sara Torre⁴

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, é resultado da primeira fase de investigação da pesquisadora-autora no contexto de um estágio de Pós-Doutoramento, segundo semestre de 2024, na Itália. O objetivo central deste primeiro manuscrito consistiu em investigar algumas diferenças e semelhanças quanto à organização do sistema de ensino pré-universitário no Brasil e na Itália, em relação às expectativas discentes. A escolha pela temática da organização do sistema de ensino em ambos os países é o primeiro aspecto comparativo e que por hipótese pode balizar o quão o universo acadêmico se mostra atrativo para as novas gerações. Para tal propósito estruturou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *O que se considera um sistema de ensino atrativo para os jovens que objetivam o ingresso no sistema universitário? Quais suas expectativas iniciais e o quão elas foram atendidas diante das necessidades apresentadas pelo atual contexto sociocultural em que vivem?* Os dados dessa pesquisa foram produzidos por uma fase inicial exploratória em documentos oficiais, seguida de uma fase narrativa (memória pessoal) de duas participantes, uma italiana e outra brasileira. Como resultados, primeiramente apresentou-se as principais etapas que configuram a Educação Escolar Básica pré-universitária na Itália e no Brasil conforme as normativas oficiais. Em seguida, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), apresentou-se três categorias emergentes da Análise Textual Discursiva (ATD) das memórias narrativas das participantes desta pesquisa, as quais recentemente concluíram seus estudos universitários. Concluiu-se que os motivos que garantiram a “motivação” para a continuidade dos estudos pertencem ao plano sociocultural, numa relação dialética da dimensão sociogênese e ontogênese, sem desconsiderar a microgênese de cada participante.

Palavras-chave: motivação; contexto sociocultural; mediação.

WHAT CONSTITUTES AN ATTRACTIVE EDUCATION SYSTEM FOR YOUNG PEOPLE? A PERSPECTIVE FROM THE BRAZIL-ITALY DIALOGUE

ABSTRACT

This qualitative study is the result of the first phase of research by the researcher-author in the context of a postdoctoral internship in Italy in the second half of 2024. The main objective of this first manuscript was to investigate some differences and similarities regarding the organization of the pre-university education system in Brazil and Italy, in light of student expectations. The choice of the theme of the organization of the education system in both countries is the first comparative aspect and, hypothetically, can guide how attractive the academic universe is for the new generations. For this purpose, the following research question was structured: *What is considered an attractive education system for young people who aim to enter the university system? What were their initial expectations and to what extent were they met in light of the needs presented by the current sociocultural context in which they live?* The data for this research were produced through an initial exploratory phase in official documents, followed by a narrative phase (personal memory) of two participants, one Italian and the other Brazilian. As a result, the main stages that configure pre-university Basic School Education in Italy and Brazil according to official regulations were first presented. Then, according to Moraes and Galiuzzi (2006), three categories emerged from the Discursive Textual Analysis of the narrative memories of the participants in this research, who recently completed their university studies. It was concluded that the reasons that guaranteed the “motivation” to continue studying belong to the sociocultural plane, in a dialectical relationship of the sociogenesis and ontogenesis dimensions, without disregarding the microgenesis of each participant.

Keywords: motivation; sociocultural context; mediation.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8841-3664>

² Universidade Bari Aldo Moro – Unibá. Bari/Itália. <https://orcid.org/0000-0003-3028-5046>.

³ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <https://orcid.org/0009-0002-0864-8066>

⁴ Universidade Bari Aldo Moro – Unibá. Bari/Itália. <https://orcid.org/0009-0001-7399-6692>

INTRODUÇÃO

Um sistema de ensino, educação e formação atrativo para os jovens dessa nova sociedade do século 21 talvez não seja o mesmo que foi valorado pela geração de seus professores e suas instituições formais. Talvez seja este o nosso maior desafio, captar por meio da pesquisa quais são as atuais expectativas desse público jovem e repensarmos o quão os sistemas de ensino estão de acordo com as suas necessidades e as necessidades socioculturais mais amplas (Vygotzky, 2001). Este parece ser um tema tanto universal quanto transversal ao currículo e a oferta de disciplinas, conteúdos e métodos.

Vivemos atualmente um esvaziamento na procura por vagas em universidades públicas brasileiras, que desde a pandemia da Covid-19 tem se agravado sobremaneira. O que ocorre é que os números de reprovação, evasão e retenção nos cursos universitários não se restringem a apenas uma área do conhecimento. As estatísticas demonstram que a procura tem sido abaixo das vagas ofertadas, bem como está sendo registrada uma queda considerável dos estudantes devidamente matriculados e frequentando as disciplinas correspondentes ao segundo ou terceiro ano do curso, desde o ingresso. Segundo estudos realizados no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), onde atua a pesquisadora-autora, assim como em outras universidades brasileiras <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9505.pdf> esse quadro já está sendo investigado e se mostra preocupante mesmo antes do ano 2020, ano da pandemia, o que requer uma atenção acerca deste estado de coisas.

Se de fato essa baixa procura pelos cursos universitários tem diminuído em países como a Itália (Bortolotti, 2024) e outros países da Europa, pode-se dizer que emerge aí uma temática importante a ser investigada de modo transversal, tanto direcionando um olhar investigativo para o currículo quanto para os sujeitos universitários e suas necessidades. Para tal propósito, elegemos direcionar nosso olhar investigativo para o sistema de ensino italiano, mais precisamente em Bari, capital da província da Puglia, por se tratar do contexto de realização de um estágio de Pós-Doutoramento. Primeiramente, em uma fase documental exploratória, procuramos estabelecer algumas relações de aproximação e distanciamento, em termos das etapas organizativas do sistema educacional brasileiro, cuja organização parte de um mesmo sistema para todos os Estados da Federação, na relação com o sistema educacional italiano. Em linhas gerais atentamos para as diferenças em termos das etapas que antecedem o ingresso na universidade, com base nas normativas/leis e direcionamos o foco fundamentalmente para a narrativa de duas participantes da pesquisa e que recentemente concluíram uma etapa importante da vida universitária em ambos os países, a Graduação. Para atender ao objetivo inicial desta pesquisa perguntou-se: *O que é um sistema de ensino atrativo para os jovens que objetivam o ingresso no sistema universitário? Quais suas expectativas iniciais e o quão elas foram atendidas diante das necessidades apresentadas pelo atual contexto sociocultural em que vivem?*

Nesse âmbito, conforme supracitado, identificamos que o sistema italiano de educação e formação está organizado de acordo com os princípios da subsidiariedade e da autonomia das instituições educativas (<https://www.miur.gov.it/web/guest/>

il-sistema-di-istruzione). Segundo o Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, o Estado tem competência legislativa exclusiva para as “regras gerais da educação” e para a determinação dos níveis essenciais de desempenho que devem ser garantidos em todo o território nacional. Além disso, o Estado define os princípios fundamentais que as regiões devem respeitar no exercício das suas competências específicas. Dessa forma, as regiões (Províncias) têm poder legislativo simultâneo em matéria de educação e poder exclusivo em termos de educação e formação profissional.

As instituições de ensino estaduais possuem autonomia de ensino, organização e pesquisa, experimentação e desenvolvimento. O sistema educacional italiano está organizado da seguinte forma:

- Sistema Integrado, de zero a 6 anos: não obrigatório.
- Primeiro ciclo de ensino: Obrigatório, com duração de 8 anos, divididos em Ensino Primário com duração de 5 anos (para alunos dos 6 aos 11 anos) e Ensino Secundário com duração de 3 anos (para alunos dos 11 aos 14 anos).
- Segundo ciclo de ensino: dividido em dois tipos de percurso. Ensino Secundário e Ensino Superior.

O Ensino Secundário com duração de 5 anos, para os alunos que concluíram com aproveitamento o primeiro ciclo de ensino. As escolas organizam cursos de ensino médio, instituto técnico e instituto profissionalizante para alunos de 14 a 19 anos, bem como cursos de ensino e formação profissional (leFP).

O Ensino Superior é aquele oferecido por universidades, bem como por instituições de Ensino Superior Artístico, Musical e de Dança (Afam) e por Institutos Superiores Técnicos (ITS) com diferentes tipos de percursos profissionalizantes.

No Brasil, desde a Lei 9.394/96 o ensino pré-universitário é denominado de Educação Básica, cuja oferta é gratuita, com um total de 12 anos e obrigatória a partir dos 6 anos de idade, compreendendo 9 anos de Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) e 3 anos de Ensino Médio. Diferentemente da Itália, o Ensino Médio não está condicionado para os alunos que concluíram com aproveitamento (exame de admissão) o primeiro ciclo de ensino, qual seja, o Ensino Fundamental. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), a educação brasileira está dividida em Educação Básica e Educação Superior, com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) sendo, desde 2009, o principal instrumento que objetiva selecionar os estudantes para o ingresso nas principais universidades do país, tanto federais quanto particulares e comunitárias.

Partindo do pressuposto de que os jovens possam escolher seus próprios itinerários, caso optem pelo ingresso nas universidades, partimos da hipótese de que pelo fato de os italianos terem de se preparar para um exame ao final de cada ciclo, tal processo pode influenciar para um menor índice de evasão universitária, posto que tal processo seletivo já ocorreu nas etapas anteriores. O contexto sociocultural de origem familiar e escolar, contudo, pode ser tanto motivador e estimulante que não impeça os sujeitos da autonomia de tomada de decisão, como pressupõe a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), além de Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Razão pela qual pretendeu-se acompanhar tais expectativas, conforme percepções e narrativas enunciadas por uma universitária italiana e outra brasileira. Afinal, sob o viés de Vygotsky, “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (2001, p. 285). Assim, a consciência não é apenas um produto do desenvolvimento biológico, mas é moldada e enriquecida por interações sociais e experiências compartilhadas. Problematicando tais aspectos sinalizados, Freire argumenta:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] isso também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (1967, p. 48).

A interseção entre a conscientização e o que é objeto de nossa reflexão é algo que acontece no confronto com outrem, como discutido nos tópicos a seguir.

Aspectos Teórico-Methodológicos

Partimos da pesquisa qualitativa, em educação, cujo objetivo consistiu em apresentar resultados sem a intenção de qualificar e valorizar um sistema de ensino em detrimento do outro. Trata-se de países distintos, com universos sociais e culturais diferentes e, portanto, as expectativas e a realidade não se comparam em termos quantitativos. Razão pela qual optou-se por apresentarmos apenas uma sucinta análise documental, e priorizarmos as expectativas segundo narrativas envolvendo sujeitos em final de Graduação, nos dois países.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, a exemplo das narrativas das participantes desta pesquisa. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: *O que é um sistema de ensino atrativo para os jovens que objetivam o ingresso no sistema universitário?* e sugerimos que a narrativa contemplasse as expectativas iniciais e o quão elas foram atendidas diante das necessidades apresentadas pelo atual contexto sociocultural em que vivem.

Os dados narrativos foram produzidos por meio de resposta via *e-mail* de uma carta-convite, a duas participantes, egressas de áreas de conhecimento distintas, Ciências Humanas (Psicologia) e Ciências da Natureza (Química/licenciatura), que defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso em nível de Graduação (TCC e/ou Tese), no último semestre do ano letivo de 2024. O critério para a definição dos sujeitos da pesquisa consistiu unicamente na área distinta, uma de cada país, e na conclusão recente de seus cursos. Para ambas, foi solicitado que descrevessem em forma de narrativa pessoal, em até duas laudas, seu percurso pré-universitário em termos de dificuldades, desafios e expectativas antes e depois da conclusão do curso universitário escolhido.

Partimos do pressuposto de que as experiências vivenciadas nos diferentes contextos, seja ele familiar, escolar ou do convívio sociocultural mais amplo constituem e influenciam escolhas, decisões e perfis de estudantes (Corrales Serrano *et al.*, 2021), razão pela qual tais discussões poderão contribuir para a continuidade dos estudos da pesquisadora-autora, bem como para reconhecermos quanto o perfil do sistema de ensino foi validado pelo discurso das participantes deste estudo, conforme saberes e conhecimentos recebidos em seus percursos e mediações. Oliveira (2008) define com base em Vygotsky o que se constitui como mediação ou processos mediacionais: “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26).

Acrescenta, além disso, que:

O processo de mediação, por meio de *instrumentos e signos*, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2008, p. 33).

Com base nessas reflexões, tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o humano usa de instrumentos e signos que são palavras com significado, e quando enunciadas manifestam a sua apropriação nos diferentes contextos.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, a análise dos dados partiu da produção de categorias emergentes proveniente dos relatos descritos em forma de narrativa (duas laudas) pelas duas participantes deste estudo, observando-se que desse *corpus* foram identificadas Unidades de Significado (USs) enunciadas pelas participantes, que depois de agrupadas por semelhança evidenciam categorias de análise, que responderam ao objetivo deste artigo. A Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006) parte de uma análise de conteúdo associada à análise de discurso, com objetivo de captar o emergente em termos do sentido e significado que emerge de cada US. Essas, por sua vez, são agrupadas pelo critério de diferença e semelhança, gerando assim a emergência de categorias. As categorias são apresentadas na forma de metatextos, os quais fazem parte dos resultados e discussão, conforme segue.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As evidências mostraram-se por meio de US que são unidades do discurso dos sujeitos desta pesquisa com a seguinte identificação: para a participante italiana (Part. It) e para a participante brasileira (Part.br), seguida da numeração correspondente à ordem em que as USs aparecem no texto narrativo. As USs após agrupadas pelo critério de semelhança e diferença acerca de algum significado e sentido identificado na oração, permitiram fossem nomeadas as seguintes categorias emergentes: Expectativas quanto ao Curso Universitário e ao seu currículo; Expectativas em relação à Universidade e aos seus professores e A microgênese como marca da subjetividade humana.

Conforme segue, apresenta-se os metatextos de cada categoria na relação com as discussões teóricas que fundamentam as análises reflexivas.

Expectativa quanto ao Curso Universitário e ao seu currículo

Quando se pensa acerca dos motivos pelos quais as pessoas decidem optar por uma carreira universitária, geralmente costuma-se atribuir significados centrados no que espera o suposto mercado de trabalho ou como algo que já estivesse intrínseco a cada ser humano, como se este tivesse nascido para aquilo (Brooks *et al.*, 2021)! Achar que alguém nasceu com determinados dons herdados da genética ou da espiritualidade e que só falta alguém ajudar a desvendá-lo é tão ingênuo quanto atribuir culpa total ao mercado de trabalho capitalista que quando precisa de mão de obra para determinados setores e operações tem sido capaz de “ditar” regras e políticas acerca do que é ou não útil em determinado tempo e lutar (Kuenzer, 2002). Independentemente de qual seja a natureza dessas percepções, o que quase nunca se procura interpretar é exatamente o amálgama que explica a origem das motivações que orientam as escolhas dos egressos dos cursos universitários.

Arelados ao contexto sociocultural da família e/ou do contexto de vida das pessoas mais próximas ou até mesmo do que as instituições formais têm contribuído para agregar valor, aos discursos na mídia, etc., são evidências oriundas de algumas dessas narrativas que estão nesse imaginário social e cultural que se manifestam, como “signos ideológicos”, nas falas de nossas participantes (Bakhtin, 2006). Além do mais, Freire (1967, p. 97) reforça essa ideia quando afirma que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”, sugerindo que ao tomarmos a decisão de ingressar em um curso superior é também um ato de coragem, pois isso pode ser influenciado por fatores complexos que envolvem tanto o indivíduo quanto a sociedade na qual está inserido.

Antes de entrar na Universidade, havia em mim muitas expectativas, tanto boas quanto ruins. Eu carregava sonhos e objetivos para minha vida acadêmica, como ingressar no curso de medicina. Era algo que almejava desde a adolescência, *pensava na carreira de médica como um caminho seguro e brilhante para prosseguir e alcançar a realização pessoal e profissional.* (Part.br.01).

Em 2018 tomei uma decisão que mudaria toda minha trajetória acadêmica e que nem imaginava como seria. Migrei para o curso de Química Licenciatura [depois de ter iniciado a graduação em Química Bacharelado]. Essa mudança, em um primeiro momento, foi feita no desespero de me encontrar finalmente em alguma carreira. Porém, nunca pensei ser professora, *sempre ouvia narrativas sobre a desvalorização da profissão e os desafios enfrentados pelos docentes, isso era desanimador.* Contudo, no decorrer dos semestres, tive experiências que mudaram a visão que eu tinha sobre essa classe trabalhadora (Part.br.04).

A ideia de que algumas carreiras são mais atrativas que outras do ponto de vista da segurança financeira, e por conseguinte satisfação pessoal, é sem dúvida algo importante de ser monitorado. De outra parte, o não reconhecimento social de algumas profissões, a exemplo da profissão-professor, é uma realidade já evidenciada (Enguita, 2003). Segundo o autor, por esse motivo o magistério tem atraído um perfil de pessoas de baixa renda e que por não terem acesso a outras opções que possivelmente seriam garantidas pela via de acesso do capital cultural, principalmente do grupo familiar, terminam por adentrar nas licenciaturas do Brasil. *“Ao tentar por vários anos a tão sonhada vaga na medicina e não conseguir, a frustração tomava conta de mim e me fazia pensar se eu realmente era capaz daquilo. Além disso, pensar em outra carreira que não fosse a medicina me trazia um desgaste emocional”* (Part.br.02).

Esse desprestígio da profissão-professor presente no imaginário social e cultural tem gerado um esvaziamento na procura pelos cursos de Licenciatura do Brasil e, sem dúvida são legítimas, porque a precariedade do trabalho docente também tem sido reportada pelas mídias e pelos próprios professores e se somam a todos esses fatores (Ritter, 2017). Enquanto isso, outras carreiras ligadas à área da saúde, a exemplo da medicina ou cursos afins, apresentam um panorama mais animador, e consequentemente geram expectativas no imaginário dos jovens e adolescentes, como narra a participante brasileira.

Outras áreas profissionais, contudo, ao se tornarem uma escolha, também não expressam a garantia de sucesso ou que atendam às expectativas iniciais dos ingressantes. As razões podem estar associadas e motivadas por outros fatores, como relata a participante italiana, seguida da participante brasileira.

Essa decisão foi causada pelo meu *desinteresse por todas as matérias que havia estudado até então*. A Psicologia era a única disciplina que nunca havia sido abordada em meu curso e, portanto, me interessou pela sensação de novidade que oferecia. [...] mundo interior das pessoas. Naquela época, eu sentia que não compreendia a mim mesmo e às pessoas ao meu redor, e *esperava que estudar Psicologia me desse a chave para a compreensão* (Part.it.01).

Quando finalmente consegui entrar na universidade, foi de maneira inesperada com a abertura das vagas remanescentes para o curso de *Química Bacharelado*. Embora a realização de certa parte do sonho tenha se realizado, não foi algo que comemorei com tanto entusiasmo. Lembro-me que quando estava ainda na escola, *a disciplina de química não era a favorita*, e quando ingressei no curso, esse sentimento permaneceu nos primeiros semestres, pois *não tinha identificação com o curso e me sentia desanimada*, sempre questionando se havia feito a escolha certa (Part.br.03).

A vida escolar pré-universitária deixa marcas, tanto pela forma como as Ciências são apresentadas às novas gerações, geralmente como uma “coisa morta” e sem “significados reais”, quanto pela frágil relação que estabelece com o mundo da vida dos estudantes e suas formas diversas de aprendizagem (Pombo, 2010). Ou seja, apresenta-se uma Ciência descontextualizada e desinteressante (Paixão; Cachapuz, 1999). E o que acontece nos primeiros semestres dos cursos universitários, parece não ser muito diferente! Por conseguinte, o que ocorre nesta primeira fase do curso? Agora a expectativa social começa a mesclar-se com certa “tomada de consciência” acerca do que estava no imaginário e o que foi encontrado/vivido.

Voltando ao curso de Química Licenciatura, quando iniciei achava que seríamos preparados e ensinados para “dar aula”, mas não é o que acontece. No decorrer dos anos, senti falta de disciplinas voltadas ao Ensino de Química e *como ensinar química*. Nossa grade curricular é repleta de disciplina de *“química dura”* e essa é uma expectativa não tão boa no meio deste relato (part.br.04).

As disciplinas que me preparava para estudar eram *ilimitadas e profundas*. Parecia que cada frase de cada livro oferecia uma explicação, e certamente não me faltaria inspiração. Logo percebi que talvez os estímulos fossem demais para mim: *diante de mim havia uma infinidade de autores, datas, termos técnicos, abordagens, teorias e respostas a teorias, teorias universais e teorias refutadas*, por um lado é

o estudo da significância profunda e, por outro lado, estatística, por um lado, os padrões mentais e, por outro, das vias neuronais. Meu desejo de novidade foi satisfeito, talvez até demais (Part.it.08).

Tal relação do aluno com o currículo apresentado na forma de um conjunto de disciplinas tem características que definem perfis discentes e vice-versa. Não segue uma regra, pois, como observado, alguns estudantes se identificam com o processo e outros rechaçam! O objeto da formação acadêmica é uma construção histórico-social porque representa um corpo organizado de conhecimento historicamente validado, aceito e reproduzido por meio das grades curriculares dos cursos e das instituições ao longo do tempo/espço. Dificilmente esse modo de organizar as teorias e descobertas científicas torna-se objeto de investigação! Em meio, porém, a uma iminente mudança de paradigmas do mundo da técnica para o mundo da revolução científica e ideológica, talvez esse tema ganhe destaque: afinal, como se organizam as instituições universitárias como detentoras das Ciências? Os departamentos de cada uma das áreas de conhecimento, a contratação de professores e a construção dos chamados Quadros de Sequência Lógica (QSL) estão fazendo jus às necessidades desse novo perfil de sociedade e de estudante?

Como supracitado, o currículo dos cursos universitários, apresentado na forma de um conjunto de disciplinas, tem características que definem perfis discentes e vice-versa a partir desse objeto cultural formativo. Da mesma forma, o exercício laboral do sujeito na relação diária como tal objeto também é outro fato notável, cuja consciência não antecede a escolha dos jovens. Em síntese, percebe-se que é na primeira metade do curso que o “saber-fazer” vai emergindo e a “tomada de consciência” vai gradativamente definindo a permanência ou a desistência de vez por todas! Freire (1996, p. 43) destaca que a educação é “um ato de intervenção no mundo”. Afinal, a formação humana é resultado de uma construção histórico-social porque representa um corpo estruturado de conhecimento historicamente organizado e validado e a sua relação com o que fazer com tal conhecimento diante de situações reais do trabalho, como se reconhece a seguir.

Em primeiro lugar, esperava aprofundar-me na disciplina de *psicologia do trabalho, formação e gestão de recursos humanos*. Depois de ter tido um pouco de conhecimento nos três anos de curso, pensei que esses dois anos de Mestrado [é essa a nomenclatura dos dois anos seguintes do chamado Diploma de Laurea, na Itália] me permitiriam ir mais fundo, e que ao final me sentiria especializada nessas disciplinas. Eu também esperava encontrar alguns pontos em comum entre o que estudaria e o que havia vivenciado durante meu trabalho no meu ano sabático. *Eu acreditava que minhas experiências profissionais me ajudariam a entender melhor a psicologia do trabalho* e que estudar seria muito mais fácil do que o curso de três anos (Part.it.13).

Minha expectativa de me aprofundar na *psicologia do trabalho certamente foi atendida*. Desta vez não me senti sobrecarregada, porque o curso de Mestrado era mais específico do setor. Os tópicos do exame tinham muitos pontos em comum e muitos conteúdos eram de natureza prática. Mesmo os exames mais exigentes em termos de carga de estudo ainda estavam centrados numa abordagem específica da psicologia, pelo que *já não tinha a sensação de ter à minha frente uma imensidão de conceitos desconexos* (Part.it.15).

Não é diferente do que ocorre no Brasil, tanto em termos dos desafios discentes em relação ao currículo de cada curso, principalmente na primeira metade, quanto com o que gerou essa expectativa inicial seguida da tomada de consciência, que resultam na permanência ou mudança de curso. Aquela chamada característica 3 + 1, de formação teórica para somente ao final do curso assumir uma relação de práxis, vem sendo melhorada desde a Resolução 02/2002, reinterpretada na Resolução 02/2015, e tem contribuído para mudanças significativas, principalmente nas Licenciaturas, mas ainda tem muito a ser qualificado, principalmente no que respeita ao número de 400 horas de prática como componente curricular, como relata a participante brasileira (Brasil, 2015).

É certo que toda profissão tem seus desafios, mas quando não estamos inseridos no contexto, passamos a enxergar pelos olhos dos outros e sobre o que é falado e pensado acerca disso. Porém, quando tomamos, de fato, o nosso lugar nesse ambiente, nos sentimos pertencentes a ele, podendo ter a própria experiência e visão. No início, uma incerteza me rondava, até que eu tive o primeiro contato com uma sala de aula, passei a enxergar-me como potencial para ser professora (Part.br.05).

Esse amálgama de motivos evidenciados nesta categoria demonstrou que existe uma relação real que é estabelecida já nos primeiros semestres dos cursos de Graduação. Trata-se de relações de influência; tanto entre o objeto da formação de cada curso – qual seja o currículo predominantemente disciplinar – com o fazer e o saber fazer relacionado ao contexto de atividade e trabalho que esse objeto e curso garantem o acesso, quanto com o que é desconstruído das narrativas que estão ou estavam no imaginário social e cultural mais amplo. Pode-se destacar que este amálgama resulta dos significados internalizados por cada sujeito, e que representa os sentidos da relação “interpsíquica” para a relação “intrapíquica” que foram constituindo subjetividades e que é única e particular para cada ser humano, porque pertence ao plano ontogenético (Vygotsky, 1991). Isso não significa que as motivações recaiam sobremaneira sobre o currículo e as disciplinas, porque como evidenciado, os sujeitos envolvidos nos processos trazem à tona aspectos ainda pouco explorado pelas pesquisas.

A categoria que segue aborda os protagonistas desse contexto de ensino universitário, os quais assumem um papel preponderante nos significados internalizados pelos discentes, principalmente na primeira metade em que está concentrado o maior índice de evasão e reprovação.

Expectativa em relação à Universidade e aos seus professores

Fatores como número de alunos por turma, ensino público ou privado, jovens em reconhecimento de suas identidades pessoais e profissionais, perfis discentes com diferentes ritmos e inseguros em relação à escolha do curso e o que identificaram nos primeiros anos de vida universitárias, entre outros, são evidências que também se somam aos significados produzidos e internalizados pelos professores e pelos estudantes.

Minha segunda expectativa era encontrar um ambiente com professores conscientes dos *ritmos únicos de aprendizagem dos alunos*, abertos ao diálogo e prontos para lidar com as idiosincrasias dos alunos (Part.it.03).

Eu sabia que nenhum professor universitário jamais julgaria a minha forma de estar à altura da minha preparação, que nenhum professor universitário se importaria se eu estivesse “*muito quieto*”, “*muito inseguro*” ou “*muito em seu próprio mundo*”. Talvez estas características tivessem sido, se não apreciadas, finalmente ignoradas (Part.it.05).

Por outro lado, quem mais, se não os professores de Psicologia, pode ter consciência e aceitação das particularidades dos outros? Os professores de Psicologia seriam certamente uma categoria de professores com maior abertura de espírito que todas as outras, mais abertos ao diálogo (Part.it.06).

Professores abertos ao diálogo, essa característica docente é desejável em qualquer curso, nível de ensino e em qualquer parte do mundo! Segundo Paulo Freire (1996), a capacidade dialógica é um dos saberes docentes imprescindível para o exercício da pedagogia, porque para o autor o diálogo representa uma dimensão metodológica e porque não dizer, didática. Para o autor, a educação como instrução é comunicação somente na medida em que extrapola a transferência de saber, porque pressupõe um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação e, não apenas, os significados. O diálogo quando mediado por signos ideológicos (Bakhtin, 2006) e outros atributos pode mudar a vida e a direção do aprendizado, sendo sem dúvidas um saber docente que esperamos seja mais bem valorizado no contexto universitário.

Os professores não pareciam muito abertos ao diálogo e certamente não estavam interessados no meu ponto de vista específico. Eu poderia aceitar isso, porque éramos 250 alunos e os professores nunca teriam conseguido manter discussões constantes. De vez em quando, os alunos eram convidados a pensar criticamente e debater o conteúdo da aula. Esses experimentos, depois de um tempo, começaram a me parecer inúteis. *Nunca foram as discussões que eu esperava, onde cada contribuição tinha prós e contras*. Ficou claro que havia sempre uma resposta correta, que todas as outras respostas estavam erradas e que, portanto, não havia espaço para pontos de vista pessoais. *O ponto de vista certo, obviamente, foi aquele que coincidiu com a abordagem teórica e metodológica do professor* (Part.it.09).

Achei que na universidade finalmente seria livre para pensar criticamente sobre o que estudei, que não seria mais solicitada a repetir servilmente o que li em um livro (Part.it.04).

Por tudo isso, Paulo Freire (1987), adverte: sem diálogo não há docência! É compreensível que os desafios se manifestem em turmas enormes cujos integrantes sejam jovens pouco preparados para a produção de argumentos, contudo é atribuição docente prepará-los, instrumentalizá-los com novos “signos e instrumentos” (Vygotsky, 2001) e isso ocorre com alteridade e diálogo aberto. Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 39), salienta que “ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmativa nos permite entender que as condições institucionais apresentadas aos estudantes e as interações alunos-professores, têm um papel fundamental na construção dos saberes, das subjetividades e da formação intelectual mediada.

Infelizmente, no Brasil, são os professores recém-chegados, ainda testando suas convicções e teorias, os destinados a ministrar as disciplinas básicas da primeira metade do curso. De acordo com Nóvoa (1997), para o magistério, em qualquer nível, espera-se atrair professores com um perfil mais motivador, cujo “motivo” docente

no sentido definido por Leontiev (2012) e citado por Umpierre (2022) também possa constituir-se em “motivo” para os seus estudantes. Assim, a prática docente concebida como “atividade docente” é um processo ligado ao motivo de ensinar algo a alguém e, não apenas, com o objeto de ensino em si mesmo (Umpierre, 2022).

A categoria que segue vai nessa direção!

A microgênese como marcas da subjetividade humana

Quando interpretamos a subjetividade humana como esse amálgama de significados internalizados das diferentes influências sociais e culturais, passamos realmente a reconhecer a origem de nossas motivações e a assumir sem álibi as nossas escolhas acerca do que priorizar em nossos estudos e pesquisas, e por que não dizer, na nossa vida diária. A Teoria Histórico-Cultural (THC), iniciada com a primeira geração de Vygotsky (2001, 1991) e seus colaboradores, como Leontiev, Luria, e, seguida pelos sucessores da segunda e terceira geração, representou um diferencial para o campo da Psicologia, em termos prospectivos, para interpretar o humano (Leontiev, 2012). Não é a genética, no plano filogenético, que determina as características intelectuais, embora apresente as condições para tal desenvolvimento. Tampouco unicamente a cultura tem papel preponderante para “determinar” condutas e ações como concebe o senso comum da maioria das pessoas e até de algumas pesquisas. Embora tais planos genéticos do desenvolvimento nomeados como filogênese e sociogênese, respectivamente, sejam capazes de influenciar a constituição humana, são outras manifestações da ordem ontogênica que também constituem subjetividades e inclusive garantem a maturação do intelecto e suas Funções Mentais Superiores (FMS), como memória lógica e voluntária, entre outras.

Qualquer função no desenvolvimento cultural das crianças aparece duas vezes, ou em dois níveis. Aparece primeiro no nível social e depois no psicológico. Aparece primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, depois na criança como uma categoria intrapsicológica, mas é indiscutível que a internalização transforma o próprio processo, modificando a sua estrutura e função. As relações sociais ou as relações entre as pessoas constituem a base geneticamente subjacente de todas as funções superiores e das suas relações (Cole, 2004, p. 163).

Nesse sentido, o ambiente institucional, escolar e universitário, e seus sujeitos, têm um papel preponderante nesse desenvolvimento. Principalmente quando fornece as condições ideais de mediação, como reconhece a participante italiana, ao se referir primeiramente aos 3 anos iniciais, e, em seguida, quando se referiu à segunda metade de sua formação universitária em nível de Graduação (nomeada de Mestrado).

Era absolutamente verdade que os professores não julgavam a personalidade dos alunos, principalmente porque não tinham tempo, recursos ou talvez interesse para o fazer. Essa descoberta, porém, me consolou, pois finalmente poderia ser uma estudante anônima. Eu poderia assistir às aulas, comparecer ao exame, aceitar minha nota e nunca mais ver um professor, e durante todo esse período o professor nunca teria tido nenhuma opinião real sobre mim. No máximo, apenas um gosto ou desgosto superficial. Isso me garantiu, na maioria das vezes, um tratamento justo e uma relação de distanciamento respeitoso (Part.it.10).

A maioria dos professores estava realmente aberta ao diálogo e prestava atenção ao *feedback* dos alunos. Era como se os professores vislumbrassem um futuro não muito distante em que os alunos se tornariam colegas. Houve um sentimento de maior interesse por parte dos alunos, e com alguns professores houve a oportunidade de nos conhecermos melhor. Os professores conseguiram gerenciar com mais facilidade o número de alunos e isso permitiu diálogos contínuos. Depois de anos de estudo, até as discussões pareciam menos preto e branco: finalmente não havia respostas certas ou erradas, mas sim uma complexidade de abordagens a ter em consideração, prós e contras a pesar (Part.it.16).

Minhas experiências de trabalho foram muito úteis na compreensão **dos conceitos** explicados durante as aulas. Muitas vezes, as minhas experiências também serviram para pensar criticamente sobre *teorias, abordagens e modelos*. Às vezes, tive até a oportunidade de falar sobre experiências de trabalho durante as aulas, para desenhar exemplos de construções e dinâmicas organizacionais. Essas experiências foram muito gratificantes e úteis para minha formação (Part.it.17).

O que define a subjetividade humana, suas escolhas e suas ações é de fato esse amálgama cujo próprio ser humano pode tomar consciência e mudar a si por meio de suas percepções, como relatou a participante no primeiro excerto. Muitas vezes a criação de determinados perfis acadêmicos é uma forma de sobrevivência nesse meio e não um motivo de desistência. De outra parte, o próprio meio quando é reconhecido como ambiente motivador pode transformar percepções e mudar a direção dos sentidos inicialmente atribuídos por outros contextos, introduzindo assim novos significados e narrativas.

Hoje, olhando para trás, vejo que minhas expectativas antes de entrar na universidade eram limitadas por um sonho específico e pela falta de conhecimento sobre outras possibilidades. Minha jornada acadêmica foi repleta de altos e baixos, mas cada etapa foi essencial para meu crescimento pessoal e profissional (Part.br.07).

Tais narrativas interpretadas pelo plano ontogenético e microgenético da constituição humana não desobrigam as instituições e seus responsáveis, como identificamos nas categorias anteriores. Para Vygotsky (2001) e seus colaboradores, a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento, é um caminho sempre aberto. O relato que segue é um reconhecimento do quanto as iniciativas da ordem organizacional dos sistemas de ensino, atreladas a políticas públicas de incentivo ao reconhecimento de certas profissões, a exemplo do magistério, podem mudar os sentidos e os significados atribuídos a essa atividade/profissão.

Os programas de iniciação à docência, como Pibid e Residência Pedagógica, foram muito importantes nessa jornada, pois com eles comecei a ser inserida no contexto educacional, buscando o aprimoramento do meu conhecimento pedagógico e as perspectivas para um futuro docente. Além disso, durante a Graduação, tive a oportunidade de trabalhar como estagiária em uma escola do município no cargo de monitora, no qual atendia alunos com necessidades educacionais. Nesse momento eu tive a plena certeza e convicção que queria ser professora (Part.it.06).

É, portanto, acerca desse conjunto de fatores inter-relacionados, e aqui nomeados de amálgama histórico-social e cultural segundo a abordagem THC, que interpretamos as motivações de natureza intersíquica e que instituíram identidades intrapsíquicas.

As narrativas foram capazes de evidenciar por meio das Unidades de Significado (USs) das participantes, no Brasil e na Itália, o que está no imaginário social como discurso e o que existe na materialidade dos sistemas de ensino em forma de currículo disciplinar, concepções e ações. São fatores que demandam novas e outras investigações, mas que para este manuscrito respondem à expectativa inicial de identificarmos as características pessoais que motivaram as estudantes e contribuíram para que elas concluíssem com êxito seus cursos acadêmicos.

Certamente se os sujeitos participantes fossem aqueles cuja desistência apresentassem marcas subjetivas diferentes, outro amálgama de fatores seriam enunciados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É notável que o universo pré-universitário e universitário mantenham características ainda muito centradas numa concepção de Ciência, currículo e ensino com marcas de um paradigma carente de mudança. Ensino com uma atividade pouco atrativa gera estudantes com condutas pouco motivadas para um perfil universitário desejável, como esperam muitos professores. Independentemente de nos referirmos à Itália ou ao Brasil, o currículo e seu corpo disciplinar, a forma de ingresso seletiva e o perfil docente podem estar influenciando a baixa procura pela formação universitária. Somando-se a isso, a narrativa social acerca de algumas profissões ainda geram condutas e discursos que podem ser desconstruídos diante de iniciativas políticas, de formação para os professores e professoras no âmbito das universidades, fundamentalmente aquelas que estão sendo pensadas para as Licenciaturas no Brasil. Em decorrência disso, a vivência e o reconhecimento com o objeto de conhecimento e o fazer de cada profissão, quando mostrados/vivenciados intencionalmente desde o início do curso, são capazes de produzir novos significados (Tardif, 2006).

Identificar as características necessárias para a mudança é nosso papel como professores-pesquisadores. A mudança de percepção acontece na medida em que novas consciências emergem de novas formas de mediações, as quais são capazes de desencadear novas motivações. Essas, por sua vez, sustentam decisões e podem alavancar novos significados frente ao objeto do currículo como artefato cultural de cada curso de Graduação, bem como maior ou menor afinidade com a atividade da profissão que este currículo proporciona. São amálgamas que representam um conjunto de fatores que quando reconhecidos e analisados podem proporcionar mudanças importantes.

Por fim, analisar separadamente no que consiste um sistema de ensino atrativo às novas gerações seria um tanto aligeirado e unilateral. Por isso preferimos produzir dados e discussões acerca do que garantiu a permanência das participantes na universidade relacionando motivos entre si enunciados por elas mesmas. Afinal, os motivos, interpretados à luz da THC, pertencem ao plano das relações constitutivas e embora pertencentes a contextos socioculturais e sistema de ensino diferentes, coincidem marcas transversais ainda não superadas, a exemplo do currículo universitário tradicionalmente mantido e pouco questionado. Concluiu-se que os motivos que garantiram a “motivação” para a continuidade dos estudos pertencem ao plano sociocultural, numa relação dialética da dimensão sociogênese e ontogênica, sem desconsiderar a microgênese de cada participante.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. (Traduzido).
- BORTOLOTTI, E. Calo demografico: le università italiane hanno sempre meno studenti. *Smart Future Academy Blog*, mar. 2024. Disponível em: <https://www.smartfutureacademy.it/cal-demografico-le-universita-italiane-hanno-sempre-meno-studenti/>
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015.
- BROOKS, R.; GUPTA, A.; JAYADEVA, S.; ABRAHAMS, J. Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, v. 40, n. 7, p. 1.375-1.388, 2021.
- COLE, Michael. *Psicologia culturale: uma disciplina del passato e del futuro*. Roma: Edizione Carlo Amore, 2004. 335p. (Edizione italiana a cura de Maria Beatrice Ligorio).
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003, 128p.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Vilalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.
- MERCURI, E.; MORAN, R. C.; AZZI, R. G. *Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes/USP), 1995.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Revista Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, R. S. Formação de professores: saberes necessários à prática educativa. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, ano 2, n. 2, 2008.
- PAIXÃO, M. F.; CACHAPUZ, A. La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 1, p. 69-77, 1999.
- POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- RITTER, J. *Recontextualização de políticas públicas em práticas educacionais: novos sentidos para a formação de competências básicas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 285 p.
- CORRALES SERRANO, M.; SÁNCHEZ-MARTÍN, J.; MORENO LOSADA, J.; ZAMORA POLO, F. The Role of the Social Sciences When Choosing University Studies: Motivations in Life Stories. *Education Sciences*, v. 11, n. 8, 420 p., 2021.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UMPIERRE, Andréa Borges. *A Teoria da Atividade como fundamento do desenvolvimento da formação docente na prática do ensino de física*. 201 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Rio Grande/RS, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p. (Tradução Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas USP).

Autor correspondente

Diúli de Seta Lopes

Universidade Federal do Rio Grande – Furg

Km 8 Avenida Itália Carreiros, Rio Grande/RS, Brasil. CEP 96203-900

jaquerp2@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

